



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Deise Stolf Krieser

Um programa de ensino de inglês baseado em tarefas para alunos do Ensino Médio:
aplicabilidade e transferibilidade do conhecimento pragmático entre tarefas-alvo do mesmo
tipo

Florianópolis

2024

Deise Stolf Krieser

Um programa de ensino de inglês baseado em tarefas para alunos do Ensino Médio:
aplicabilidade e transferibilidade do conhecimento pragmático entre tarefas-alvo do mesmo
tipo

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Rosely Perez Xavier, Dra.

Florianópolis

2024

Krieser, Deise Stolf

Um programa de ensino de inglês baseado em tarefas para alunos do Ensino Médio : aplicabilidade e transferibilidade do conhecimento pragmático entre tarefas-alvo do mesmo tipo / Deise Stolf Krieser ; orientadora, Rosely Perez Xavier, 2024.

236 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Programa de ensino de língua baseado em tarefas. 3. Inglês como língua estrangeira. 4. Análise de necessidades. 5. Transferência entre tarefas. I. Xavier, Rosely Perez. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Deise Stolf Krieser

Um programa de ensino de inglês baseado em tarefas para alunos do Ensino Médio:
aplicabilidade e transferibilidade do conhecimento pragmático entre tarefas-alvo do mesmo tipo

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em trinta de outubro de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Rita de Cassia Barbirato Thomaz de Moraes, Dra.
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Profa. Telma Pires Pacheco Amorim, Dra.
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

Profa. Rosângela Hammes Rodrigues, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof. Heronides Maurilio de Melo Moura, Dr
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Profa. Rosely Perez Xavier, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2024.

À minha amada família,
pelo apoio e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo caminho que escreveu para mim e por abençoar cada passo que nele percorro.

À minha orientadora, professora Rosely, por todos os ensinamentos durante esses anos de estudo e por acompanhar com tanto zelo cada etapa da pesquisa. Foi um privilégio ter sido orientada por você. Muito obrigada!

À minha família, o que há de mais valioso na minha vida. Ao meu marido, Wercí, que me incentiva a ser mais e melhor, pela vida e pelo amor que partilhamos. Ao meu filho Luca, que enche meus dias de alegria. *You are my Sunshine!* Aos meus pais, por cuidarem de mim, rezarem por mim e por me ensinarem tudo que tem valor. À minha irmã, Tainá, pela ajuda nas gravações e organização dos cenários.

Às amigas que o doutorado me presenteou: Andressa, Maria, Letícia, Kimberly, Marilete.

Às amigas Ana Cláudia e Luana, com quem dividi as alegrias e os desafios do processo. Contar com vocês foi essencial!

À Uniasselvi, por incentivar a minha formação, pelas oportunidades de desenvolvimento e por me conceder dispensa para estudar.

Aos professores e gestores da minha escola do coração, onde estudei e leciono, por abrir as portas para esta pesquisa. Aos meus queridos alunos, muito obrigada por se desafiarem e se aventurarem nas propostas.

Às professoras Joara, Rita e Telma, pelas ricas contribuições na banca de qualificação e por aceitarem o convite para a defesa da tese. Às professoras Adja e Rosângela, muito obrigada pela disponibilidade em compor a banca de defesa da tese.

Ao Governo do Estado de Santa Catarina, pela concessão da Bolsa Fumdes.

A todos que de alguma forma colaboraram com esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa avaliou a aplicabilidade do programa baseado em tarefas proposto por Long (2015, 2016) em uma turma de primeira série do Ensino Médio, que estuda inglês para fins gerais; e investigou o potencial de transferibilidade do conhecimento pragmático demonstrado na realização de uma tarefa-alvo para uma outra do mesmo tipo. Para isso, todas as etapas do programa de Long foram vivenciadas, partindo de uma análise de necessidades, para posterior produção e aplicação de uma sequência de tarefas a fim de avaliar o desempenho dos alunos em uma tarefa-alvo e em outra do mesmo tipo. As perguntas de pesquisa que nortearam o estudo são as seguintes: 1. Como as tarefas-alvo podem ser organizadas em tarefas-tipo para viabilizar o design de tarefas pedagógicas em contexto de sala de aula de língua inglesa para fins gerais? 2. Como se apresenta o desempenho de alunos de 1ª série do Ensino Médio na realização de uma tarefa-alvo de produção oral antes e depois de serem submetidos a uma sequência de tarefas pedagógicas? 3. Quais são as impressões dos alunos sobre as tarefas pedagógicas e o seu aprendizado? 4. Como se apresenta o desempenho oral dos alunos na realização de outra tarefa-alvo do mesmo tipo? O estudo contou com a participação de 20 alunos com idades entre 14 e 16 anos, de uma turma de primeira série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino localizada no Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina, bem como com a minha participação, como professora pesquisadora que conduziu a aplicação da sequência de tarefas nesta turma. A coleta de dados se deu a partir das seguintes etapas: análise de necessidades, questionário de perfil dos estudantes, realização de um pré-teste, pós-teste, tarefa de transferência e questionário de avaliação. Os dados obtidos na análise de necessidades permitiram classificar as tarefas-alvo em -tipo, corroborando a ressalva de Long sobre ser esta etapa uma fragilidade do programa. As problemáticas encontradas para esta tipificação referem-se especialmente ao caráter genérico das tarefas e, consequentemente, dificuldade para delimitar o conhecimento a ser transferido entre tarefas do mesmo tipo. Quanto ao desempenho dos alunos na realização da tarefa-alvo após a aplicação das tarefas pedagógicas, analisado com base nos critérios adequação comunicativa e complexidade proposicional, os dados mostraram que, embora a maioria dos alunos tenha se situado no nível insatisfatório de capacidade discursiva, a maior parte dos alunos apresentou ganhos discursivos e apropriação de falas formulaicas ou parte delas. Os alunos avaliaram seu desempenho e a sua participação nas tarefas de forma positiva, destacando o caráter dinâmico das tarefas e sua autenticidade. Com relação à tarefa de transferência, observou-se que, apesar de observado um declínio na produção oral dos alunos nesta tarefa, a maioria conseguiu transferir o conhecimento adquirido durante as tarefas.

Palavras-chave: programa de ensino de língua baseado em tarefas; ensino e aprendizagem por tarefas; inglês como língua estrangeira; análise de necessidades; transferência entre tarefas.

ABSTRACT

This research evaluated the applicability of the Task Based Language Teaching program proposed by Long (2015, 2016) in a first-year high school class studying English for general purposes, and investigated the potential for transferring pragmatic knowledge demonstrated in the performance of a target task to another of the same type. For this purpose, all stages of Long's program were experienced, starting with a needs analysis, followed by the production and application of a sequence of tasks in order to evaluate the students' performance in a target task and in another of the same type. The research questions that guided the study are as follows: 1. How can target tasks be organized into task-types to enable the design of pedagogical tasks in the context of an English for general purposes classroom? 2. How is the performance of first-year high school students in carrying out a target oral production task before and after being subjected to a sequence of pedagogical tasks? 3. What are the students' impressions of the pedagogical tasks and their learning? 4. How is the students' oral performance when performing another target task of the same type? The study involved the participation of 20 students aged between 14 and 16 years, from a first-year high school class at a state school located in the Médio Vale do Itajaí, Santa Catarina, as well as my participation as a research teacher who contributed to the application of the sequence of tasks in this class. Data collection was carried out based on the following steps: needs analysis, student profile questionnaire, pre-test, post-test, transfer task and evaluation questionnaire. The data obtained from the needs analysis allowed the target tasks to be classified into -type, corroborating Long's reservation that this step is a weakness of the program. The problems encountered in this typification refer especially to the generic nature of the tasks and, consequently, difficulty in delimiting the knowledge to be transferred between tasks of the same type. Regarding the students' performance in carrying out the target task after the application of the pedagogical tasks, analyzed based on the criteria of communicative adequacy and propositional complexity, the data presented show that, although most students were at an unsatisfactory level of discursive ability, many students showed discursive gains and appropriation of formulaic speech or part of it. The students evaluated their performance and participation in the tasks positively, highlighting the dynamic nature of the tasks and their authenticity. Regarding the transfer task, it was observed that, despite a decline in the students' oral production in this task, the majority were able to transfer the knowledge acquired during the tasks.

Keywords: task-based language syllabus; task-based teaching and learning; English as a foreign language; needs analysis; task transfer.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas do programa de ensino baseado em tarefas defendido por Long	17
Figura 2 – Etapas ou subtarefas para se chegar à tarefa-alvo “entrevistar uma fonte”	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação de tarefas-alvo na tarefa-tipo “Preencher um formulário”	38
Quadro 2 – Sequência de tarefas pedagógicas para a tarefa-tipo “seguir direções de rua” com base no critério ‘complexidade cognitiva’	43
Quadro 3 – Variáveis cognitivas para o sequenciamento de tarefas, conforme Robinson (2011)	44
Quadro 4 – Sequência de tarefas pedagógicas para a tarefa-tipo “preencher formulário de inscrição” com base no critério das subtarefas	47
Quadro 5 – Programas baseados em tarefas	55
Quadro 6 – Características das tarefas pedagógicas	64
Quadro 7 – Estágios do gênero “transação de compra e venda de roupas” e as amostras de língua incorporadas nos textos das tarefas	67
Quadro 8 – Objetivos de aprendizagem das tarefas de compreensão oral	68
Quadro 9 – Falas utilizadas pela pesquisadora no pré-teste para a realização da tarefa-alvo “comprar roupas presencialmente”	86
Quadro 10 - Falas utilizadas pela pesquisadora para a realização da tarefa-alvo “Comprar calçados presencialmente”	88
Quadro 11 – Etapas da coleta de dados	89
Quadro 12 – Estágios composicionais do gênero ‘transação de compra e venda’	91
Quadro 13 – Níveis de avaliação da capacidade discursiva dos alunos nas tarefas-alvo ‘comprar roupas’ e ‘comprar calçados’	92
Quadro 14 – Tarefa-tipo ‘ler textos’	101
Quadro 15 – Tarefas-tipo que representam eventos comunicativos	104
Quadro 16 – Tarefa-tipo ‘participar de competições esportivas’	106
Quadro 17 – Tarefas-tipo ‘Fazer compras presencialmente’ e ‘Fazer compras on-line’	107
Quadro 18 – Tarefas-tipo identificadas na pesquisa e desmembradas para um currículo baseado em tarefas	110
Quadro 19 – Produção dos alunos na solicitação do produto no pré e pós-testes	133
Quadro 20 – Falas dos alunos para a solicitação do produto e exemplares presentes no insumo	135
Quadro 21 – Ganhos de aprendizagem na compreensão da pergunta “ <i>What size do you need?</i> ”	145

Quadro 22 – Transferência da expressão “ <i>a pair of</i> ” a partir do insumo.....	156
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Repetição das expressões usadas pelo cliente nos diálogos apresentados nas tarefas pedagógicas.....	71
Tabela 2 – Tarefa-alvo “Ir ao mercado” e seus complementos	98
Tabela 3 – Produção individual de UIs por estágio no pré-teste	129
Tabela 4 – Número de UIs dos exemplares produzidos pelos alunos no pré-teste para cada estágio do gênero “transação de compra e venda”	130
Tabela 5 – Porcentagem de alunos que realizaram adequadamente cada estágio do gênero ‘transação de compra e venda’ de roupas em inglês, no pré- e pós-testes.....	132
Tabela 6 – Ganhos discursivos por aluno no pós-teste.....	142
Tabela 7 – Quantidade de UIs produzidas por aluno no pré- e pós-teste	146
Tabela 8 – Porcentagem de alunos que realizaram adequadamente cada estágio do gênero ‘transação de compra e venda’ em inglês no pós-teste e na tarefa de transferência	155
Tabela 9 – Transferência por aluno	160
Tabela 10 – Quantidade de UIs produzidas por aluno no pós-teste e na tarefa de transferência	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLT	Communicative Language Teaching
CNE	Conselho Nacional de Educação
EBT	Ensino Baseado em Tarefas
EESC	Escola Estadual de Santa Catarina
EGP	English for General Purposes
ESP	English for Specific Purpose
MEC	Ministério da Educação
PEBT	Programa de Ensino Baseado em Tarefas
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
TENOR	Teaching English for No Obvious Reason
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TT	Tarefa de Transferência
UI	Unidade de ideia

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
1.1	PROGRAMAS DE ENSINO BASEADO EM TAREFAS.....	23
1.2	O PROGRAMA PROPOSTO POR LONG	29
1.2.1	Análise de necessidades	31
1.2.2	Classificação de tarefas-alvo em -tipo.....	37
1.2.3	Tarefas pedagógicas	41
1.2.3.1	<i>Amostras de língua nas tarefas pedagógicas</i>	<i>41</i>
1.2.3.2	<i>Sequências de tarefas pedagógicas</i>	<i>43</i>
1.2.4	Avaliação da aprendizagem	49
1.2.5	Programa de Long vs. outros programas baseados em tarefas.....	50
1.2.5.1	<i>Programa Procedimental</i>	<i>50</i>
1.2.5.2	<i>Programa Processual.....</i>	<i>52</i>
2	A PRODUÇÃO E A SEQUÊNCIA DAS TAREFAS PEDAGÓGICAS	57
2.1	A ESCOLHA DAS TAREFAS TIPO E ALVO.....	57
2.2	DESCRIÇÃO DAS TAREFAS PEDAGÓGICAS.....	58
2.3	A PRODUÇÃO DAS TAREFAS PEDAGÓGICAS: PRINCÍPIOS FUNDANTES	64
2.4	A SEQUÊNCIA DAS TAREFAS PEDAGÓGICAS: PRINCÍPIOS FUNDANTES	74
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	76
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	76
3.2	O CONTEXTO DA PESQUISA	77
3.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	79
3.3.1	O perfil dos alunos participantes	80
3.3.2	O perfil da professora pesquisadora	82
3.4	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	82
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	89
3.5.1	Adequação comunicativa	90
3.5.2	Complexidade proposicional	94
4	A CLASSIFICAÇÃO DAS TAREFAS-ALVO EM -TIPOS.....	97

4.1	AS TAREFAS-ALVO.....	97
4.2	A ORGANIZAÇÃO DAS TAREFAS-ALVO EM -TIPO.....	99
4.3	AS TAREFAS-TIPO	100
4.4	CONCLUSÃO.....	109
5	O DESEMPENHO DOS ALUNOS NA TAREFA-ALVO COMPRAR ROUPAS PRESENCIALMENTE.....	116
5.1	DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE.....	117
5.1.1	Adequação comunicativa	117
5.1.2	Complexidade proposicional	126
5.2	O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PÓS-TESTE.....	131
5.2.1	Adequação comunicativa	131
5.2.2	Complexidade proposicional	146
5.3	CONCLUSÃO.....	147
5.4	AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O SEU DESEMPENHO	150
5.5	CONCLUSÃO.....	153
6	O DESEMPENHO DOS ALUNOS NA TAREFA DE TRANSFERÊNCIA... 154	
6.1	ADEQUAÇÃO COMUNICATIVA.....	154
6.2	COMPLEXIDADE PROPOSICIONAL	162
6.3	CONCLUSÃO.....	166
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
	REFERÊNCIAS.....	172
	APÊNDICE A – UNIDADE DIDÁTICA: SHOPPING FOR CLOTHES.....	183
	APÊNDICE B – PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DAS TAREFAS ...	194
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	210
	APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	212
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE PERFIL.....	214
	APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO	217
	APÊNDICE G – TAREFAS-ALVO IDENTIFICADAS NA ANÁLISE DE NECESSIDADES.....	219

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa nas escolas públicas é visto, muitas vezes, com descrédito e com pouca expectativa, conforme mostram alguns estudos sobre crenças de alunos e professores a respeito do ensino e da aprendizagem de inglês nesse contexto (Barcelos, 2011; Coelho, 2005; Xavier, 2008). Uma dessas crenças é a de que a escola pública oferece um ensino de inglês de qualidade duvidosa, em virtude dos materiais escassos (Barcelos, 2011; Coelho, 2005), salas de aulas numerosas (Coelho, 2005) e a falta de engajamento dos estudantes (Xavier, 2008). Outra crença comum entre alunos e professores de inglês, segundo Barcelos (2011, p. 312), refere-se aos cursos de idiomas, que seriam os locais de “excelência” para quem “realmente” quer aprender inglês. Esses cursos são vistos como adequados, já que utilizam materiais importados e os professores são nativos ou já residiram no exterior.

Todas essas crenças fomentam uma visão deformada do ensino de inglês na escola pública, que é “sutilmente veiculada pelas mídias e que se perpetua nas vozes de muitos professores e educadores como sendo verdade” (Xavier, 2008, p. 187), e podem interferir na motivação e nas expectativas dos alunos e professores com relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Como professora de língua inglesa no Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual catarinense, acredito que a crença de não ser possível aprender inglês na escola pública atua na contramão de inúmeras experiências bem sucedidas de aprendizagem dessa língua na escola pública (Farias, 2018; Prizoto, 2017; Xavier, 1999, entre outros). É fato que, em determinadas situações e contextos, muitos são os desafios enfrentados por alunos e professores e, por isso, um ensino pensado de maneira sensível às necessidades do aprendiz e pautado em uma abordagem comunicativa pode gerar resultados positivos nos processos de ensino e de aprendizagem dessa língua.

A constante busca do professor de língua inglesa pelo aprimoramento de seu ensino e pela aprendizagem significativa de seus alunos o tem levado a refletir sobre o que ensinar e como. Muitas vezes guiado pelo livro didático, o professor se depara com temáticas e conteúdos que podem não atender às experiências e às necessidades dos alunos como, por exemplo, assuntos que abordam a gramática como ponto central ou assuntos distantes do contexto social imediato dos alunos.

No estudo de Cichelero (2014) sobre representações de professores de inglês sobre o livro didático, uma das limitações apontadas foi a falta de uma relação mais próxima do material com as necessidades dos alunos, tendo em vista os diferentes contextos e

características regionais. Essa limitação também foi observada por Long (2015) ao afirmar que as diversas necessidades e habilidades dos alunos são ignoradas nos modelos de ensino “*one-size-fits-all*” (p. 18). Por isso, conhecer as necessidades comunicativas dos alunos, para além dos muros da escola, mostra-se fundamental para proporcionar um ensino situado na língua estrangeira. Por outro lado, não adianta atender a essas necessidades fazendo uso de atividades sem propósito comunicativo.

Gesser (2019) analisou coleções didáticas de inglês aprovadas no PNLD do Ensino Fundamental (2017) e Médio (2015), com o objetivo de averiguar como elas abordam o assunto *Wh-questions*. A autora concluiu que a maioria dos livros ainda utiliza atividades gramaticais descontextualizadas e sem um propósito comunicativo. Soma-se a isso a carência de atividades do tipo *tarefa* que, segundo Gesser (2019), compromete uma produção significativa e propositada na língua estrangeira.

Esta pesquisa propõe realizar uma análise de necessidades de estudantes do Ensino Médio para a definição e a produção de tarefas que possam ser significativas para esse público-alvo, bem como implementá-las para avaliar o desempenho dos alunos e a transferência do conhecimento entre tarefas afins. Para isso, adoto o modelo de ensino baseado em tarefas proposto por Michael Long (1985, 2005, 2007, 2009, 2015, 2016) por estar voltado para o uso situado e propositado da língua estrangeira.

Para Long (2016, p. 6), tarefa refere-se às “coisas que fazemos na e por meio da língua estrangeira”. Com base nessa definição, a linguagem não é um fim em si mesma, mas um meio pelo qual interagimos com o mundo. Desse modo, aprender uma língua estrangeira envolve a atenção dos aprendizes para o significado da linguagem em uso em um processo conhecido como aprendizagem incidental ou aprendizagem implícita¹.

A escolha por um ensino centrado em tarefas em detrimento de outras possibilidades, como o ensino por gêneros textuais, por exemplo, deve-se a dois fatores, essencialmente. O primeiro é que a tarefa requer um propósito comunicativo com o uso da linguagem, o que nem sempre acontece em abordagens voltadas para o ensino de gêneros textuais, que têm como principal objetivo promover uma análise reflexiva e interativa com o texto, sem a necessidade imediata de seu uso para alcançar um propósito comunicativo específico. O segundo fator refere-se ao papel da tarefa na identificação do que os alunos necessitam realizar na vida real com o uso da linguagem, considerando contextos externos à sala de aula. Além disso, a tarefa

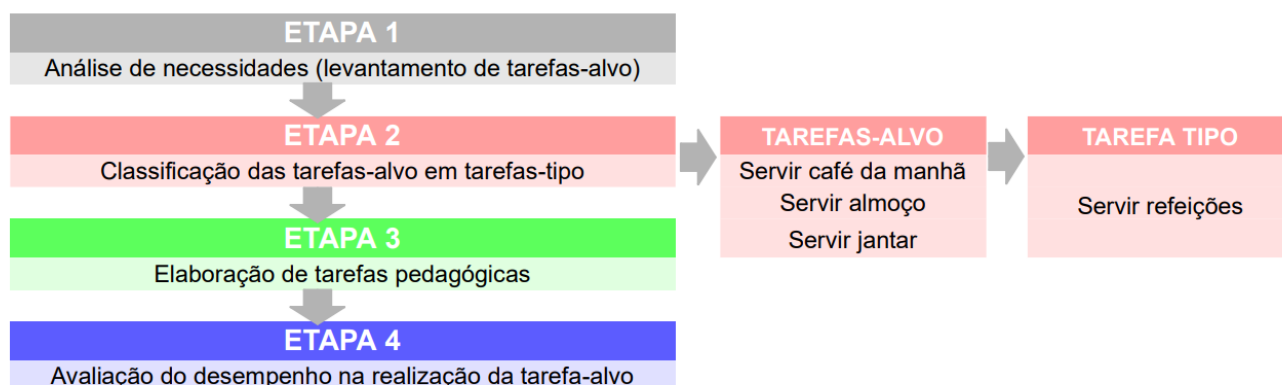
¹ De acordo com Long (2015, p. 43), “*aprendizagem incidental* é aprender *sem a intenção* de aprender [...] enquanto a atenção do aluno está focada em outra coisa. *Aprendizagem implícita* [...] é aprender *sem consciência* do que é aprendido”. Por exemplo, quando alguém está exposto a exemplares de um padrão sem ser avisado sobre isso ou sem a intenção de buscar esse padrão [...]”. (destaque do autor)

não concebe o texto como um fim em si mesmo, mas como um meio de gerar uma interação social para agir comunicativamente.

Com base em Long (1985, 2005, 2007, 2009, 2015, 2016), o primeiro passo para a construção de um programa de ensino baseado em tarefas é a condução de uma análise de necessidades, ou seja, um levantamento prévio de tarefas desempenhadas pelos estudantes em seu cotidiano (**tarefas-alvo**). Essa análise parte, portanto, das necessidades comunicativas dos alunos em seu contexto de uso de língua (materna e estrangeira). O segundo passo consiste em organizar as tarefas-alvo em -tipo. As **tarefas-tipo** são “[...] categorias superordenadas, cujos elementos compartilham características comuns, embora diferindo em detalhes” (Long, 1985, p. 92). O terceiro passo compreende a elaboração de **tarefas pedagógicas** com base nas tarefas-tipo, bem como a definição de critérios para a sua sequência. São as tarefas pedagógicas que compõem o programa de ensino baseado em tarefas nos moldes de Long e que serão trabalhadas na presente pesquisa em sala de aula. Por fim, o último passo é a avaliação da capacidade comunicativa do aprendiz ao realizar uma tarefa-alvo (Long, 2016).

Todas essas etapas são aprofundadas e discutidas no Capítulo 1. A Figura 1, a seguir, sistematiza as etapas do programa de ensino baseado em tarefas proposto por Long.

Figura 1 – Etapas do programa de ensino baseado em tarefas defendido por Long



Fonte: elaborado pela autora com base em Long (1985) e Long e Crookes (1992)

Este modelo de programa difere de outros que adotam a tarefa como unidade curricular e metodológica, como o programa procedimental (Prabhu, 1987) e o programa processual (Breen, 1987a, b). Uma das diferenças reside na análise de necessidades e na definição de critérios para a sequência das tarefas pedagógicas (Long; Crookes, 1992), questões que são consideradas no programa de ensino de Long, mas ausentes nos programas procedimental e processual. Essas e outras diferenças serão abordadas no Capítulo 1.

Para Xavier e Krieser (2021, p. 110), o ensino baseado em tarefas “permite preparar o estudante no atendimento de suas necessidades comunicativas atuais e futuras, identificadas por meio de uma análise de necessidades baseada em suas tarefas cotidianas”. Essa vantagem adere-se ao princípio da “educação integral”, definida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² como a “construção intencional de processos educativos que promovem aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 14).

Na etapa do Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC defende uma formação que possibilite a “[...] participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (Brasil, 2018, p. 481). Assim, entendemos que o ensino de língua inglesa na escola básica deve fornecer condições para que o aluno, efetivamente, participe de práticas sociais que espelham o cotidiano para desenvolver a sua capacidade comunicativa, intercultural e crítica na língua estrangeira. E isso pode ser desenvolvido por meio de uma abordagem comunicativa, como o ensino de língua baseado em tarefas.

No Brasil, muitas pesquisas de sala de aula foram realizadas para avaliar esse tipo de ensino na educação básica, como Xavier (1999), Pereira (2015), Afonso (2016), Prizoto (2017), Farias (2018), Silva (2018), entre outros. Xavier (1999) elaborou e implementou um programa temático de inglês baseado em tarefas para alunos de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do interior de São Paulo com o objetivo de analisar o desempenho desses alunos nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral. Pereira (2015), por sua vez, conduziu sua pesquisa com um grupo de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do Rio Grande do Norte. A pesquisadora investigou o papel das tarefas no desenvolvimento da produção oral desses alunos, seguindo o ciclo de tarefas defendido por Willis (1996). Afonso (2016) também desenvolveu e implementou um conjunto de tarefas em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, mas seguiu o modelo de implementação de tarefas proposto por Skehan (1996, 1998) com o objetivo de preparar os alunos para a leitura de um capítulo do livro ‘Harry Potter e a Pedra Filosofal’. Prizoto (2017), apoiada em Ellis (2015), aplicou uma unidade de ensino por tarefas para avaliar as percepções de alunos de um 9º ano quanto a sua produção

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que norteia os currículos das escolas básicas, públicas e privadas, de todo o Brasil. A proposta foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e, posteriormente, debatida por diversos representantes do setor educacional. Os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, enquanto o documento do Ensino Médio foi homologado pelo CNE em 2018. (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>). Para uma discussão crítica da BNCC no campo das línguas, vide Silva e Xavier (2021).

oral. Por fim, Farias (2018) e Silva (2018) basearam-se na proposta de Skehan (2009, 2016) para, respectivamente, promover o desenvolvimento de língua e o letramento crítico em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, e investigar o desenvolvimento linguístico crítico na perspectiva do professor-pesquisador e de seus alunos de Ensino Médio técnico em Mecânica de uma escola pública.

Embora essas e outras pesquisas tenham utilizado o construto *tarefa* no desenho curricular e/ou metodológico, na literatura por mim pesquisada, não foi possível encontrar estudos que seguissem o programa de ensino por tarefas nos moldes de Long (2015, 2016). As pesquisas anteriormente mencionadas seguem outros modelos, como o de Willis (Pereira, 2015), Skehan (Afonso, 2016; Farias, 2018; Silva, 2018), Ellis (Prizoto, 2017) e o modelo de competência comunicativa de Canale (Xavier, 1999).

O programa de ensino baseado em tarefas proposto por Long tem sido prioritariamente usado em contextos de ensino profissionalizante, em que a língua estrangeira é estudada para o aluno atuar satisfatoriamente em seu (futuro) ambiente de trabalho, como, por exemplo, inglês para comissários de bordo, para jornalistas, para negócios, entre outros. No estudo de Amorim (2011), por exemplo, uma análise de necessidades foi realizada com recepcionistas de hotel e com garçons/garçonetes de restaurantes para subsidiar o design de programas de língua inglesa para esses profissionais, no Instituto Federal de Santa Catarina. Além de identificar as necessidades comunicativas desses profissionais (suas tarefas-alvo), a autora ainda classificou as tarefas-alvo em -tipo, seguindo o modelo de Long.

Nesta pesquisa, o contexto de ensino para o qual o modelo de Long é aplicado é a Educação Básica, onde o inglês é estudado para fins gerais. O objetivo é desenvolver a capacidade geral de uso dessa língua para que o aluno seja capaz de se comunicar em contextos variados de interação. Tendo em vista seu caráter abrangente, o ensino de inglês para fins gerais não tem a tradição de uma base teórica para a realização de uma análise de necessidades. Muitas vezes, ela se restringe à intuição ou a uma análise informal do professor quanto às necessidades de seus alunos. No entanto, Popescu (2010, p. 52) afirma que “[o]s professores de hoje [...] estão muito mais cientes da importância da análise de necessidades, e os autores de materiais pensam com muito cuidado sobre os objetivos dos alunos em todos os estágios da produção de materiais”³. Somada a essa preocupação dos professores e elaboradores de materiais didáticos, apontada por Popescu, está a orientação da BNCC

³ *Teachers nowadays, however, are much more aware of the importance of needs analysis, and materials writers think very carefully about the goals of learners at all stages of materials production.*

(Brasil, 2018), que defende um ensino voltado para as necessidades dos estudantes nos diversos campos de atuação social dos quais participam.

Tendo em vista que o ensino baseado em tarefas (EBT), na perspectiva de Long, toma como ponto de partida uma análise de necessidades dos alunos, essa abordagem mostra-se adequada a uma educação sensível com a realidade e o contexto escolar local. Ademais, o uso prioritário de tarefas no ensino de língua estrangeira cria oportunidades de o aluno vivenciar a linguagem em contextos situados, propositados e “de maneira significativa” (Willis, 1996, p. 24), pois é por meio das tarefas que os alunos realizam ações que podem (ou não) retratar o mundo real.

As tarefas de mundo real refletem as atividades realizadas pelas pessoas fora do ambiente escolar, em seu cotidiano. Isso implica, por exemplo, “selecionar os horários de ônibus para determinadas necessidades, ouvir a previsão do tempo para decidir a roupa que deverá usar, entre outras” (Xavier, 1999, p. 3). Por outro lado, há tarefas que retratam ações típicas do contexto de sala de aula, como desenhar uma figura conforme as instruções dadas e contar uma história com base em uma sequência de imagens. Ambos os tipos de tarefas (mundo real e mundo pedagógico) estabelecem algum nível de “autenticidade” com as interações sociais reais. Em outras palavras, as tarefas do mundo real são desenhadas para dar autenticidade situacional ao contexto de uso da linguagem, ao passo que as tarefas pedagógicas podem demandar autenticidade interacional, ou seja, processos de uso da língua (Gonzalez-Lloret; Ortega, 2014) ou comportamentos linguísticos que refletem o comportamento comunicativo do falante no mundo real (Ellis, 2003), como pedir esclarecimentos e fazer perguntas no momento em que o colega descreve uma figura para o estudante desenhá-la. No programa de ensino proposto por Long, imperam as tarefas de mundo real.

O objetivo desta pesquisa é avaliar a aplicabilidade do programa baseado em tarefas proposto por Long (2015, 2016) em uma turma de 1ª série do Ensino Médio, que estuda inglês para fins gerais, e investigar o potencial de transferibilidade do conhecimento pragmático demonstrado na realização de uma tarefa-alvo para outra do mesmo tipo. Para isso, busco vivenciar todas as etapas do programa, desde a análise de necessidades até a produção, a implementação de uma unidade didática e a avaliação do desempenho dos alunos em uma tarefa-alvo. Para atender a esses propósitos, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

(i) Realizar uma análise de necessidades baseada em tarefas com alunos de 1ª série do Ensino Médio;

- (ii) Analisar como essas tarefas podem ser agrupadas para subsidiar a construção de currículos por tarefas na língua inglesa, em contexto do Ensino Médio;
- (iii) Aplicar uma sequência de tarefas pedagógicas para o aprendizado de uma tarefa-alvo de produção oral;
- (iv) Avaliar o desempenho oral dos alunos na realização da tarefa-alvo;
- (v) Avaliar a transferibilidade do conhecimento pragmático demonstrado na tarefa-alvo para outra do mesmo tipo.

Para orientar este estudo, defini as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como as tarefas-alvo podem ser organizadas em tarefas-tipo para viabilizar o design de tarefas pedagógicas em contexto de sala de aula de língua inglesa para fins gerais?
2. Como se apresenta o desempenho de alunos de 1ª série do Ensino Médio na realização de uma tarefa-alvo de produção oral antes e depois de serem submetidos a uma sequência de tarefas pedagógicas?
3. Quais são as impressões dos alunos sobre as tarefas pedagógicas e o seu aprendizado?
4. Como se apresenta o desempenho oral dos alunos na realização de outra tarefa-alvo do mesmo tipo?

Os resultados deste estudo visam aprofundar as discussões sobre a abordagem de ensinar inglês no Ensino Médio, transcendendo as possibilidades pedagógicas já existentes, como a abordagem por gêneros, a abordagem estrutural, a abordagem funcional, entre outras, para introduzir um modelo de ensino por tarefas. Este estudo também busca subsidiar professores de línguas estrangeiras e produtores de material didático na construção de currículos que atendam às necessidades dos alunos do Ensino Médio e na criação de inúmeras tarefas que possam incorporar propósitos comunicativos numa perspectiva de língua, ensino, aprendizagem e avaliação voltada para o que as pessoas fazem com a linguagem no cotidiano. Mesmo que as necessidades comunicativas, em sua grande maioria, sejam provenientes de situações vivenciadas pelos alunos na língua portuguesa, o que importa nesta pesquisa é criar opções e possibilidades de o estudante desenvolver suas capacidades comunicativas na língua inglesa para atuar no mundo globalizado como agentes sociais, participativos, colaborativos e críticos.

Esta tese está organizada em seis capítulos. No primeiro, descrevo e discuto o programa de ensino proposto por Long e o comparo com outros programas de ensino baseado em tarefas. No segundo capítulo, apresento a unidade didática produzida. No terceiro capítulo, exponho os contornos metodológicos da pesquisa, delimitando o contexto em que o estudo foi realizado, o perfil dos participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta de

dados, e os procedimentos de análise. No quarto capítulo, apresento, analiso e discuto os dados gerados na análise de necessidades para buscar responder à primeira pergunta da pesquisa. No Capítulo 5, examino o desempenho dos alunos na tarefa-alvo ‘comprar roupas presencialmente’, bem como as suas impressões sobre as tarefas que realizaram e a sua aprendizagem, para assim, responder à segunda e terceira perguntas da pesquisa. No sexto e último capítulo, abordo o desempenho dos alunos em outra tarefa-alvo do mesmo tipo para responder à quarta pergunta da pesquisa. Por fim, nas Considerações finais, faço uma síntese dos pontos cruciais da pesquisa, aponto algumas limitações e sugiro propostas para estudos futuros.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo inicia com uma visão geral dos programas de ensino baseado em tarefas para, então, apresentar e discutir o programa de ensino proposto por Long e as suas etapas de construção. Na sequência, o programa de Long é comparado com outros programas que tomam a tarefa como unidade curricular central.

1.1 PROGRAMAS DE ENSINO BASEADO EM TAREFAS

No contexto de ensino de língua estrangeira/ segunda língua/ língua adicional⁴, o construto ‘tarefa’ é usado para se referir a uma unidade curricular, metodológica e avaliativa situada na abordagem comunicativa de ensino de línguas (*communicative language teaching* – CLT), e está relacionado ao uso da língua como prática social.

Nos programas de ensino por tarefas, a tarefa é o ponto de partida e de chegada. São do tipo analítico (Long; Robinson, 1998), isto é, não pressupõem o ensino prévio de estruturas linguísticas para o uso da língua, mas um conjunto de experiências que permitem a compreensão, a produção e a negociação de significados/sentidos em contextos criados para a comunicação. Nesse sentido, a tarefa exige a atenção do aluno para o significado das informações, da língua em uso, e a mobilização de seus recursos linguísticos próprios na língua estrangeira para se comunicar.

Na literatura da área do ensino-aprendizagem por tarefas, há pouco consenso com relação ao conceito de tarefa, mas algumas similaridades podem ser observadas. Para alguns autores, tarefa é uma atividade marcada por duas características principais: o uso da língua em um contexto de situação social e a presença de um resultado comunicativo (*communicative outcome* - Barbirato, 2005; Barbirato; Carandina, 2019; Ellis *et al.*, 2020; González-Lloret; Nielson, 2015; Skehan, 2018; Willis; Willis, 2007; Xavier, 2012, entre outros). Essa última característica refere-se ao resultado final alcançado com o uso da linguagem, como “uma história, uma lista de coisas, a identificação de um objeto, a comparação entre duas figuras etc” (Xavier, 2016, p. 20).

Outros autores concebem a tarefa em seu contexto de uso, mas sem considerar o resultado comunicativo como condição para o seu design (Long, 2016; Nunan, 2004). É o

⁴ Os termos **segunda língua**, **língua estrangeira** e **língua adicional** serão utilizados neste estudo como sinônimos para se referirem à língua-alvo da aprendizagem.

caso da tarefa “Localizar um periódico na biblioteca” (Long, 2016), que envolve um resultado **não comunicativo** (*noncommunicative outcome* - Gonzalez-Lloret; Ortega, 2014), pois essa ação não causa um efeito perlocucionário no interlocutor, apenas no agente da ação.

Embora o resultado comunicativo não seja um elemento obrigatório na definição de uma tarefa, observa-se que, independentemente da sua natureza (comunicativa ou não), a tarefa requer um propósito comunicativo na ação. Esse elemento é quase unânime nos conceitos de tarefa na literatura (Brasil, 2009; Ellis, 2018; Gonzalez-Lloret, Ortega, 2014; Skehan, 1998; Van den Branden, 2013; Willis, 1996; Xavier, 2023). No exemplo anterior - “Localizar um periódico na biblioteca” -, o propósito comunicativo não é definido, mas pode ser incorporado no design da tarefa com base no contexto de situação criado (ex.: Localizar um periódico no acervo *online* de uma biblioteca para identificar artigos que tratam da temática ‘mudanças climáticas’ em um volume especial da revista X). Nesse exemplo, o propósito comunicativo é identificar os artigos que discutem o assunto específico.

Para alguns autores, a tarefa também é caracterizada por sua semelhança com o mundo real (Long, 2015, 2016; Skehan, 2018), referindo-se às ações desempenhadas pelos indivíduos no cotidiano com o uso da linguagem. Pode ainda retratar ações típicas do contexto de sala de aula, que não acontecem na vida cotidiana, como interagir com o colega para completar a árvore genealógica de cada um (“*Completing one another’s family trees*” - Skehan, 1998, p. 95).

Por fim, uma última característica definidora de tarefa, compartilhada por vários autores, é a noção de que para realizá-la os alunos devem mobilizar os seus próprios recursos linguísticos (Ellis, 2003; Xavier, 2023), o que implica dizer que uma tarefa não visa praticar uma estrutura linguística previamente ensinada e, portanto, não se trata de um exercício, mas de uma atividade com foco na comunicação.

Neste estudo, adotamos a concepção de tarefa de Long (2015, 2016), que considera a língua em seu contexto de uso para um propósito comunicativo na ação, vinculada a alguma forma de autenticidade com o mundo real e comprometida com a autonomia linguística dos alunos. Em suas palavras, tarefas “são os usos comunicativos que acontecem no mundo real para os quais os aprendizes vão utilizar a L2 para além da sala de aula – as coisas que eles *farão* na e por meio da L2”⁵ (Long, 2016, p. 6)

O uso de tarefas no ensino de línguas estrangeiras ancora-se na perspectiva de aprendizagem incidental e implícita e na teoria baseada no uso (Bybee, 2010; Ellis, 2019;

⁵ *Tasks [...] are the real-world communicative uses to which learners will put the L2 beyond the classroom - the things they will do in and through the L2.*

Ibbotson, 2013). A aprendizagem incidental é um processo não premeditado, deliberado ou intencional, cujo conhecimento adquirido é resultado da realização de uma atividade outra que está sendo realizada (Incidental Learning, 2024). Por exemplo, na busca por compreender o que uma pessoa está falando em inglês, a pronúncia de uma palavra pode ser aprendida incidentalmente. Por sua vez, “a aprendizagem implícita é o processo pelo qual o indivíduo se torna sensível a certas regularidades no ambiente: (1) sem tentar aprendê-las, (2) sem saber que está aprendendo-as e (3) de tal forma que o conhecimento resultante seja inconsciente.”⁶ (Cleeremans, Dienes, 2008, p. 396)

De maneira análoga, a teoria baseada no uso parte do pressuposto de que o conhecimento de uma língua é pautado no conhecimento do seu uso real, e se desenvolve por meio de generalizações feitas sobre os eventos de uso (Ibbotson, 2013). Assim, a construção de uma língua emerge da interação entre a cognição e o uso. Os mecanismos de generalização e analogia podem se beneficiar da frequência de padrões no insumo. Segundo Larsen-Freeman (2002, p. 278), “[e]struturas com alta frequência podem ser mais perceptíveis e fornecer aos alunos mais dados para se basearem e refinarem suas hipóteses sobre regras [linguísticas]”⁷. Como explica Nick Ellis (2002, p. 144):

Em perspectivas baseadas no uso, a aquisição da gramática é o aprendizado gradual de milhares de construções e a abstração de suas regularidades por meio da frequência. A aprendizagem da língua é o aprendizado associativo de representações que refletem as probabilidades de ocorrência de mapeamentos entre forma e função. A frequência é, portanto, um determinante-chave da aquisição, porque as “regras” da língua, em todos os seus níveis de análise (da fonologia, sintaxe até o discurso), são regularidades estruturais que emergem da análise que os alunos fazem ao longo de suas vidas das características distributivas da língua em uso. Cabe aos alunos decifrar a língua⁸.

O autor menciona dois tipos de frequência: a frequência de tipo (*type frequency*) e a frequência de ocorrência (*token frequency*). A primeira refere-se ao número de itens lexicais distintos que podem ser usados na construção de palavras ou em construções sintáticas (Ellis, N., 2013). Por exemplo, o sufixo *-ed*, que marca o tempo verbal do passado, possui uma

⁶ *Implicit learning is the process through which one becomes sensitive to certain regularities in the environment: (1) without trying to learn regularities, (2) without knowing that one is learning regularities, and (3) in such a way that the resulting knowledge is unconscious.*

⁷ *Structures with high frequency might be more noticeable and supply learners with more data on which to base and refine hypotheses about rules.*

⁸ *In these usage-based perspectives, the acquisition of grammar is the piecemeal learning of many thousands of constructions and the frequency-biased abstraction of regularities within them. Language learning is the associative learning of representations that reflect the probabilities of occurrence of form-function mappings. Frequency is thus a key determinant of acquisition because “rules” of language, at all levels of analysis (from phonology, through syntax, to discourse), are structural regularities that emerge from learners’ lifetime analysis of the distributional characteristics of the language input. Learners have to figure language out.*

frequência maior no insumo em relação à mudança vocálica que acontece em formas verbais do passado, como *swam* e *rang*, cuja frequência é menor (Ellis, N., 2002, cf. p. 262). A frequência de ocorrência, por sua vez, corresponde ao número de vezes que uma determinada forma aparece no insumo.

A alta frequência de ocorrência de uma forma linguística no insumo pode favorecer a sua aprendizagem, como apontam diversos autores (Gass, Mackey, 2002; Huback, 2013, Larsen-Freeman, 2002), pois ela pode dar visibilidade ou saliência a essa forma; no entanto, nem tudo que é percebido no insumo é processado pelo aprendiz (VanPatten, 2004). Em outras palavras, a percepção, que consiste no registro consciente de uma determinada forma linguística (*noticing* – Schmidt, 1990, 2012), não implica, necessariamente, a atribuição de um significado/uma função à forma percebida. Segundo VanPatten (2002, 2004), não é a percepção que constitui o primeiro passo para a aprendizagem, mas o mapeamento que o aprendiz realiza entre a forma e o seu significado/função no insumo, também conhecido como ‘processamento’ da informação linguística – um processo que acontece no momento da compreensão da linguagem em tempo real, “um fenômeno *online* que ocorre na memória de trabalho” (VanPatten, 2004, p. 7). O insumo processado (i.e. *intake*) pode ou não ser descartado, mas quando disponibilizado no sistema de desenvolvimento linguístico do aprendiz pode ser usado para o processamento de outras informações. Assim, pode-se dizer que a frequência de uma determinada forma no insumo pode favorecer a sua aquisição (VanPatten, 2002, cf. p. 760).

A relação entre frequência e aprendizagem linguística é uma questão ainda pouco investigada empiricamente na área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Somam-se a isso questões que precisariam ser aprofundadas como, por exemplo, o que se entende por frequência “alta”, “média” ou “baixa”, sobre medidas de frequência para a aquisição de itens linguísticos com maior/menor valor comunicativo ou, ainda, sobre medidas diferentes de frequência para diferentes aprendizes, como aponta Huback (2013), uma vez que cada estudante possui um repertório e experiências linguísticas variadas. Nesse caso, a frequência pode ter efeitos distintos para cada indivíduo.

Para Larsen-Freeman (2002, p. 275), “[...] os alunos de segunda língua são agentes do seu próprio processo de aprendizagem. Eles não apenas registram a frequência, mas também categorizam padrões recorrentes, abstraem e fazem generalizações a partir deles”⁹. Acima de tudo, buscam dar significado aos padrões identificados, relacionando as novas

⁹ [...] *L2 learners are agents of their own learning process. They do not merely record frequency; they categorize frequently occurring patterns, abstract, and generalize from them.*

formas com o seu conhecimento prévio de língua. Por este motivo, Larsen-Freeman (2002) argumenta que as discussões sobre ‘frequência’ não devem se limitar à simples presença constante da forma no insumo, mas às suas diferentes composições com o mesmo significado e uso.

É importante mencionar que o construto ‘frequência’ não é uma característica do ensino baseado em tarefas; no entanto, é consenso na literatura que a aprendizagem nesse tipo de ensino é motivada pelo aluno (*learner-driven*) e guiada por suas necessidades (Long, 2016). Por essa razão, a frequência de determinadas expressões em contextos de uso da língua pode favorecer a percepção consciente do aluno (*noticing*) e o processamento da informação linguística, isto é, o estabelecimento de um vínculo entre ela e o seu significado/função no insumo - condição necessária para a possível conversão da forma percebida em forma processada (VanPatten, 2004).

Na presente pesquisa, a frequência consistiu na repetição de um mesmo diálogo e partes dele ao longo das tarefas. O material didático produzido para este estudo é descrito no Capítulo 2.

Algumas críticas são tecidas na literatura com relação aos programas de ensino por tarefas (Bruton, 2005; Sato, 2010; Sheen, 2003; Skehan, 1998; Swan, 2005), como o seu foco exclusivo no significado e a premissa de que por meio do significado as estruturas linguísticas são aprendidas (Skehan, 1998). Essas críticas se fundamentam na hipótese da capacidade limitada de atenção do indivíduo, que prevê limites neurais na capacidade dos indivíduos em priorizar, codificar o estímulo na memória de trabalho e responder simultaneamente a duas tarefas, neste caso, significado e forma (Scalf et al., 2013). Para Skehan (1996, p. 41), “[...] processar a linguagem para extrair o significado não garante sensibilidade automática à forma e às consequentes pressões para o desenvolvimento da interlíngua”¹⁰. Por isso, o autor (1998) propõe um modelo de ensino por tarefas que reserva espaço para o foco intencional sobre a forma linguística. O modelo é composto por três estágios: **pré-tarefa**, **tarefa** e **pós-tarefa**. Em cada um, o foco na forma é desenvolvido por estratégias diferenciadas.

Na **pré-tarefa**, há a possibilidade de o foco na forma ser realizado por meio de ensino explícito (dedutivo ou indutivo), tarefas de conscientização gramatical e planejamento de fala. O objetivo é introduzir vocabulário e estruturas, mobilizar o conhecimento prévio dos alunos, entre outras ações que buscam canalizar a atenção dos aprendizes para as formas linguísticas em geral.

¹⁰ [...] processing language to extract meaning does not guarantee automatic sensitivity to form, and the consequent pressures for interlanguage development [...].

Na **tarefa**, o foco na forma pode ser promovido por meio da manipulação de algumas variáveis no momento de sua elaboração. Por exemplo, tarefas que demandam pouca pressão de tempo na produção oral/escrita dos alunos permitem que eles se atentem à forma linguística (acurácia e complexidade). Por outro lado, quanto maior a pressão de tempo sobre eles, menor será a sua atenção sobre a forma.

Na **pós-tarefa**, o foco na forma, proposto por Skehan, envolve atividades como a análise de sua própria produção ou a de seus colegas, visando à eficácia comunicativa, e a repetição de uma mesma tarefa ou de tarefas similares para promover acurácia, reestruturação e complexidade. Segundo o autor, não se trata de os alunos dominarem determinadas estruturas, mas de direcionarem a sua atenção para elas nesses três estágios enquanto estiverem focados no significado.

Outra proposta de ensino baseado em tarefas com foco na forma é apresentada por Ellis (2019), que preconiza um modelo de ensino composto por dois módulos: o primeiro corresponde às tarefas, componente básico do currículo, e o segundo módulo compreende uma espécie de *checklist* de traços linguísticos problemáticos que podem ser abordados de forma explícita para complementar o trabalho com as tarefas.

Essa proposta se mostra incompatível com as premissas do ensino baseado em tarefas, pois busca amalgamar duas posições psicolinguísticas opostas (Long, 2016), uma voltada para a aprendizagem focada no significado e a outra focada na forma linguística. Na opinião de Long, a qual endosso, “se há um espaço para a teoria da aquisição de habilidades no PEBT, é para o uso da repetição de tarefas para melhorar o desempenho nas tarefas, e não para o desempenho de estruturas gramaticais individuais antes do seu tempo”¹¹ (Long, 2016, p. 11). O autor ainda ressalta que:

A maneira de o ensino baseado em tarefas lidar com as necessidades linguísticas dos alunos é através do fornecimento de insumo adequado, prática baseada em tarefas, foco na forma (não em formas) e *feedback* negativo, tudo durante o trabalho com as tarefas pedagógicas e não pelo ensino de línguas apoiado por tarefas ou pelo retorno a algum tipo de programa bifurcado, parte tarefa, parte estrutural, do tipo que foi ocasionalmente proposto por R. Ellis (1993, 2002, 2003, pp. 243-262), por exemplo.¹²

¹¹ [...] if there is a place for skill acquisition theory in TBLT, it is for the use of task repetition to improve task performance, not performance of individual grammatical structures before their time.

¹² TBLT's way of handling students' linguistic needs is through provision of appropriate input, task-based practice, focus on form (not forms), and negative feedback, all during work on pedagogic tasks, not by task-supported language teaching or by a return to some sort of bifurcated syllabus, part task, part structural, of the kind that has occasionally been proposed, e.g., by R. Ellis (1993, 2002, 2003, pp. 243–262).

Para Long e Robinson (1998, cf. 23), o foco na forma consiste na mudança ocasional de atenção do professor ou do aluno para o código linguístico, ocasionada por problemas de compreensão ou produção de língua. Com base nessa definição, ele acontece de maneira reativa, ou seja, em resposta a algum problema observado na comunicação. É diferente da noção de foco na forma defendida por Skehan (1998) e Ellis (2019), que é pró-ativa.

Long (2016) defende realizar o foco na forma por meio de correções implícitas (*recasts*), pedidos de confirmação, clarificação, insumo destacado ou por *feedback* explícito. Assim sendo, o foco na forma, no conceito defendido por Long, é uma proposta para sanar possíveis problemas relacionados ao código linguístico de maneira contextualizada e comunicativa. Para o autor, ela se mostra cognitivamente vantajosa, pois aumenta

a probabilidade de a atenção [dos alunos sobre] os traços linguísticos ficar sincronizada com o seu programa interno, com o seu estágio de desenvolvimento e a sua capacidade de processamento. O foco na forma capitaliza uma relação simbiótica entre aprendizagem explícita e implícita, instrução e conhecimento¹³. (Long, 2015, p. 27)

Nesta pesquisa, sigo a noção de foco na forma proposta por Long, que **não** prevê atividades de gramática. Segundo o autor (2016, p. 17),

a atenção à gramática (ou fonologia, léxico, colocações, pragmática, etc.) não é promovida por meio de uma atividade separada, como um fim em si mesma (foco nas formas), mas *durante* (e se necessário depois, mas não antes) do trabalho a ser realizado na tarefa, como parte da *metodologia* do Programa de Ensino Baseado em Tarefas”¹⁴ (destaques do autor).

Na próxima seção, descrevo o programa baseado em tarefas proposto por Long e as etapas que o compõem.

1.2 O PROGRAMA PROPOSTO POR LONG

Segundo Long (2005), o que impede os aprendizes de se comunicarem adequadamente na língua estrangeira não é a falta de uma competência linguística, mas a ausência de conhecimento pragmático e cultural da língua-alvo para cumprir uma determinada tarefa. Isso significa dizer que se comunicar envolve saber usar a língua em um contexto

¹³ [...] the likelihood that attention to code features will be synchronized with the learner's internal syllabus, developmental stage, and processing ability. Focus on form capitalizes on a symbiotic relationship between explicit and implicit learning, instruction, and knowledge.

¹⁴ [...] attention to grammar (or phonology, lexis, collocations, pragmatics, etc.) is not carried out as a separate activity, as an end in itself (focus on forms), but during (and if necessary after, but not before) task work, as part of the methodology of TBLT.

culturalmente situado e propositado. Nesse sentido, uma abordagem de ensino por tarefas pode favorecer esse conhecimento.

Na concepção de Long (2016), tarefa refere-se ao que as pessoas fazem no cotidiano com o uso da linguagem em diversos contextos sociais, como localizar um periódico em uma biblioteca (contexto escolar/acadêmico); seguir instruções para o uso de equipamentos (contexto de treinamento vocacional); fazer *check-in* em um hotel (contexto profissional) e preencher um formulário para abrir uma conta bancária (contexto de âmbito pessoal ou privado). Com base nesses exemplos, a tarefa tem natureza interativa, social, dialógica, propositada e é situada culturalmente.

Por retratar o que acontece na vida real, a tarefa estabelece vínculos com as noções de autenticidade situacional, interacional e funcional. A **autenticidade situacional** de uma tarefa refere-se a um contexto criado para refletir o que as pessoas fazem com a linguagem na vida real. Segundo Bygate (2016, p. 381), “tarefas são exemplos genuínos do que se espera que os alunos façam fora da sala de aula”¹⁵. Isso implica criar situações sociais de uso da língua para algum propósito comunicativo.

Por sua vez, a **autenticidade interacional** está relacionada à forma como a língua é usada no comportamento comunicativo natural das pessoas, como perguntar, esclarecer, repetir etc. Para exemplificar, Ellis (2003) cita uma tarefa de descrição de uma figura para o colega desenhá-la. Na realização do desenho, o colega poderá necessitar fazer perguntas de clarificação (ex.: “*Can you repeat, please?*”, “*What do you mean by....?*”) e/ou de compreensão (ex.: “*I didn’t understand.*”, “*Is the person’s arm long or short?*”), cabendo ao parceiro negociar os significados e responder às perguntas. São estratégias comunicativas que costumam ser usadas na comunicação do cotidiano e, portanto, promovem autenticidade interacional.

Por fim, a noção de **autenticidade funcional** está relacionada à função genuína dos textos na vida real. Segundo Askehave e Swales (2009), os discursos podem ser multifuncionais, pois estão sujeitos aos contextos em que circulam. Em outras palavras, para identificarmos a função de um texto é preciso conhecer o contexto específico para o qual ele é usado. Dessa forma, uma tarefa pode alcançar autenticidade funcional quando o texto é usado para desempenhar funções que são atribuídas a ele na vida real. Para exemplificar, Buendgens-Kosten (2013, p. 280) apresenta algumas funções para textos do gênero ‘previsão do tempo’:

¹⁵ [...] *the tasks are genuine exemplars of what the learners can be expected to have to do outside the classroom.*

Uma previsão do tempo prevê o tempo; ela é normalmente usada para decidir que roupas usar em um dia específico, para planejar atividades de final de semana ou para fornecer tópicos para conversa fiada em "atividades coerentes, significativas e propositadas".¹⁶

Tais funções diferem daquelas normalmente atribuídas pelo professor em sala de aula como, por exemplo, ouvir/ler a previsão do tempo para coletar palavras relacionadas ao tópico “clima” ou, ainda, para discutir expressões linguísticas envolvendo previsões futuras (Buendgens-Kosten, 2013), que se distanciam do propósito real da audição ou leitura de uma previsão do tempo.

É importante salientar que a autenticidade funcional de uma tarefa não está relacionada à natureza linguística do texto, mas ao que fazemos com ele na vida real. Isso significa dizer que o uso de textos autênticos não garante, necessariamente, que a tarefa será autêntica. Por outro lado, é possível utilizar um texto inautêntico para propósitos autênticos (Breen, 1985). Nesse sentido, a autenticidade de um texto ou de uma tarefa é relativa, pois depende do propósito e do contexto de situação apresentados. Quanto mais próxima a tarefa estiver do uso genuíno de um texto, maior a possibilidade de o aluno autenticá-la, isto é, percebê-la como sendo relevante para a sua vida em atividades que podem ser de seu interesse fora de sala de aula (Buendgens-Kosten, 2013).

O programa de ensino baseado em tarefas nos moldes de Long consiste em quatro etapas. A primeira requer uma análise de necessidades, isto é, um levantamento das tarefas-alvo desempenhadas pelo aprendiz em seu cotidiano. A segunda etapa compreende a classificação e organização das tarefas-alvo em -tipo, que são uma categoria mais abrangente de tarefa. Em seguida, um conjunto articulado de tarefas pedagógicas é elaborado para o trabalho em sala de aula. Por fim, procede-se à avaliação do desempenho na realização da tarefa-alvo. Cada uma dessas etapas é apresentada e discutida nas subseções a seguir.

1.2.1 Análise de necessidades

O termo ‘análise de necessidades’ foi utilizado pela primeira vez por Michael West na Índia, em 1920, quando investigava *por que* e *como* os alunos deveriam aprender inglês (West, 1997). O público-alvo era estudantes de inglês para fins gerais, na modalidade TENOR (*Teaching English for No Obvious Reason* – Ensino de inglês sem razão aparente).

¹⁶ *A weather forecast forecasts the weather; it is customarily used to decide what clothes to wear on a specific day, to plan weekend activities, or to provide topics for small talk - in “coherent, meaningful, and purposeful activities” (ibid.). In a classroom, on the other hand, it may be used to collect words related to the topic “weather” or to discuss the grammatical realization of predictions.*

Segundo West (1997), o conceito de análise de necessidades não foi retomado até meados de 1970, quando passou a ser discutido na área do ensino de inglês para propósitos específicos (ESP - *English for Specific Purpose*). Cinco tipos de análise de necessidades emergiram neste período: análise de situações-alvo, análise de deficiências, análise de estratégias, análise de meios e auditoria de linguagem (West, 1997).

Ao longo do tempo, a concepção de análise de necessidades e os seus métodos de condução foram variando conforme a perspectiva de aprendizagem de língua e o propósito da análise. Em abordagens de ensino centradas no aprendiz, por exemplo, uma análise de necessidades define os objetivos de aprendizagem e o que é preciso aprender (noções, funções, tarefas) para atender às suas necessidades em contextos fora de sala de aula (Kumaravadivelu, 1993). Em abordagens centradas na aprendizagem, por outro lado, a análise de necessidades envolve temáticas preferenciais e tarefas nas quais os alunos se engajam em seu cotidiano. A diferença entre essas duas abordagens, segundo Kumaravadivelu (1993), está na perspectiva de aprendizagem de língua. Na abordagem centrada no aprendiz, o desenvolvimento linguístico é “intencional”, uma vez que as informações coletadas servem para definir os conteúdos de aprendizagem (noções, funções, estruturas). Na abordagem centrada na aprendizagem, o desenvolvimento linguístico é “incidental”, já que não há conteúdos a serem previamente delineados, pois o que importa são as experiências de aprendizagem vivenciadas pelos alunos (Kumaravadivelu, 1993, p. 76).

Nunan (1988, p. 75) define análise de necessidades como “[...] um conjunto de procedimentos com o objetivo de reunir informações sobre os alunos e as tarefas de comunicação a serem utilizadas em sala de aula, visando à elaboração de um programa de ensino”¹⁷. Dois tipos de análise de necessidades são apresentados pelo autor: análise do aprendiz e análise de tarefa. A primeira reúne dados para investigar o(s) propósito(s) e a(s) motivação(ões) dos alunos em aprender a língua-alvo. A análise de tarefa especifica as habilidades de língua necessárias para a realização de tarefas do mundo real. Nesse caso, as informações coletadas servem à abordagem centrada na aprendizagem.

Long (2015), por sua vez, defende a condução de uma análise de necessidades para a definição das tarefas-alvo realizadas pelos alunos no mundo real, com o uso da linguagem, no cotidiano, no trabalho, no contexto acadêmico e no lazer. O objetivo dessa análise é prover contextos de uso da língua para o design de tarefas. Nas palavras de Malicka, Guerreiro e Norris (2019, p. 79), uma análise de necessidades desse tipo requer

¹⁷ [...] *a family of procedures for gathering information about learners and about communication tasks for use in syllabus design.*

[...] uma investigação abrangente e aprofundada sobre os tipos de tarefas que os alunos precisam ser capazes de realizar normalmente fora de sala de aula, bem como as linguagens associadas a elas. Uma análise de necessidades baseada em tarefas considera as tarefas como processos orientados para um objetivo, com várias etapas que envolvem uma série de procedimentos cognitivos e comunicativos, e que têm um resultado definido. As informações coletadas e analisadas [...] podem ser usadas para informar programas de ensino que usam as tarefas como unidades organizadoras.¹⁸

Muitas são as vantagens de uma análise de necessidades voltada para a coleta de tarefas desempenhadas pelo aprendiz (tarefas-alvo): (1) ela mapeia as tarefas típicas e as subtarefas que uma comunidade específica de usuários pode precisar (Malicka; Guerrero; Norris, 2019); (2) informa os conteúdos e os objetivos de cada tarefa (Malicka; Guerrero; Norris, 2019) ou, ainda, os objetivos de aprendizagem; (3) indica os contextos de uso da linguagem; (4) informa o tipo de discurso a ser trabalhado; (5) pressupõe o que fazemos com a linguagem no mundo real; entre outras vantagens.

Os modelos de programas *one-size-fits-all*, ou seja, aqueles pensados para um público geral, são criticados por Long (2015) por não corresponderem ao que, de fato, os aprendizes precisam realizar por meio da linguagem. Para atender a um público-alvo específico, Long propõe que se proceda a uma análise de necessidades por meio da qual definem-se as demandas comunicativas com as quais os alunos poderão lidar na língua estrangeira fora de sala de aula.

Para a sua condução, Long (2005) defende o uso de várias fontes de informação e métodos de coleta para assegurar a confiabilidade e a validade dos dados. As fontes referem-se às bases de onde as informações são coletadas e, dependendo do público-alvo para o qual a análise de necessidades é conduzida, elas podem ser provenientes de documentos publicados, de informações dos próprios aprendizes e de seus professores, e/ou de especialistas no domínio de atuação profissional ou acadêmica do aprendiz. No estudo de Amorim (2011), por exemplo, já mencionado na Introdução deste trabalho, a autora mobilizou as seguintes fontes de informação: professores formadores que atuavam em cursos técnicos profissionalizantes da área investigada (Hospitalidade e Lazer) e os próprios profissionais que atuavam nesse segmento. Foram, portanto, informantes externos e internos ao domínio de atuação dos profissionais pesquisados (recepcionistas de hotel e garçons/garçonetes de restaurante) para uma visão ampliada de suas necessidades comunicativas.

¹⁸ [...] *a comprehensive, in-depth inquiry into the kinds of tasks learners need to be able to do, typically outside the classroom, as well as the language associated with them. A task-based NA sees tasks as goal-oriented processes, with a number of steps, which draw on a series of cognitive and communicative procedures, and that have a defined outcome. The information collected and analysed on the basis of a NA can then be used to inform instructional programs that use tasks as their organizing units.*

Em outro estudo, Monteiro (2015) conduziu uma análise de necessidades com bombeiros da aeronáutica com o objetivo de fornecer subsídios para o redesenho de um curso de inglês para profissionais dessa área. As fontes utilizadas foram: alunos do curso de formação de bombeiros, bombeiros atuantes em um aeroporto e um documento oficial que descreve as atividades inerentes à função. Assim, Monteiro utilizou como fonte de dados os aprendizes, os especialistas do domínio (profissionais atuantes) e a literatura publicada na área de atuação.

Ambos os estudos utilizaram fontes diversas para triangular os dados. Para Long (2005), a triangulação é um procedimento dentro da tradição qualitativa, utilizado para validar os dados a partir das diversas perspectivas tomadas sobre o objeto de investigação. Aumenta, portanto, a credibilidade das interpretações dos dados.

É importante enfatizar que esses dois estudos se enquadram na área do ensino de inglês para fins específicos, ou também denominado ‘Inglês Instrumental’ (*English for Specific Purposes* – ESP), ao passo que a presente pesquisa se insere na área do ensino de inglês para fins gerais (*English for General Purposes* - EGP), particularmente para alunos de 1ª série do Ensino Médio. Ambos os contextos são bastante diferentes no que se refere ao propósito de aprendizagem da língua estrangeira e às fontes de informação para o delineamento da análise de necessidades. No ESP, o aluno aprende habilidades de língua que o permitem realizar tarefas no contexto em que atua (irá atuar): profissional, técnico ou acadêmico. Os alunos estão, portanto, cientes dos objetivos específicos para os quais estão aprendendo a língua estrangeira. No EGP, o objetivo de aprendizagem é desenvolver a capacidade de uso geral da nova língua que permita aos estudantes “enfrentar eventualidades não definidas no futuro”¹⁹ (Widdowson, 1983, p. 6).

Se por um lado, o ESP requer fontes diversas para melhor definir as tarefas de um determinado profissional, no EGP, essa exigência não é tão necessária, considerando que os únicos “especialistas” nesse contexto são os próprios alunos, quando se trata de descrever quais tarefas desempenham em seu cotidiano. Elas não podem ser previstas por um manual ou uma rotina de trabalho definida em regulamentos da profissão ou da instituição em que atua ou atuará. No caso do presente estudo, as tarefas representam o que é feito na vida pessoal, cotidiana de cada aluno, o que permite uma ampla possibilidade de contextos e propósitos comunicativos envolvidos nas tarefas. Os pais dos alunos, por exemplo, podem não ter conhecimento sobre todas as tarefas que seus filhos desempenham durante a sua rotina diária.

¹⁹ [...] to provide learners with a general capacity to enable them to cope with undefined eventualities in the future.

Já os agentes pedagógicos da escola, como professores, orientadores ou gestores, terão conhecimento apenas da rotina escolar do aluno, o que não é o foco desta pesquisa. Assim, a análise de necessidades proposta por Long em um contexto de ensino de inglês para fins gerais pode ser adaptada, utilizando uma única fonte: os próprios alunos. Além disso, nesta pesquisa, contamos com dados de 68 alunos de diferentes turmas de 1ª série do Ensino Médio, número de informantes que permite fortalecer e validar os dados, tendo em vista a recorrência de diversas tarefas-alvo. Portanto, a triangulação dos dados não foi necessária para o presente estudo.

Além das fontes, Long (2015) propõe a utilização de vários métodos (qualitativos e quantitativos) para a condução de uma análise de necessidades com o uso de instrumentos como: questionários, entrevistas, observação participativa e não participativa, diários, registros escritos, testes etc (Long, 2005). Esses instrumentos podem ser combinados e os seus dados confrontados para uma melhor representação das reais necessidades dos aprendizes. Nesta pesquisa, os alunos participantes elaboraram uma lista de atividades que costumam realizar em seu cotidiano. Esse foi o único método utilizado na coleta de dados, pois, embora outros métodos pudessem ser utilizados no contexto desta pesquisa, consideramos que com o grande número de alunos que participaram desta etapa seria possível detalhar e complementar as tarefas-alvo.

Como já mencionado, a análise de necessidades por tarefas, proposta por Long, segue a perspectiva de ensino para fins específicos. Isso significa dizer que as tarefas-alvo são definidas com base em um levantamento de necessidades comunicativas de um determinado grupo profissional que vai usar (usa) a língua estrangeira em seu ambiente de trabalho. Em contrapartida, no contexto de ensino para fins gerais, particularmente na Educação Básica, as necessidades comunicativas são projeções de tarefas desempenhadas pelos alunos na língua materna, pois a relação de tarefas que desempenham na língua inglesa, em seu cotidiano, é bastante reduzida e limitada se considerarmos a construção de um programa de ensino baseado em tarefas para um ou mais anos letivos. Por isso, considerar as ações reais desempenhadas pelos alunos na língua materna é uma forma de enriquecer e diversificar o currículo, além de ampliar as suas formas de participação social na língua inglesa.

A participação social do jovem no mundo globalizado é um dos objetivos da língua inglesa apresentados na BNCC:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários

para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (Brasil, 2018, p. 241).

Tradicionalmente, a análise de necessidades em contextos de ensino de inglês para fins gerais é realizada com base nas estruturas da língua e no vocabulário genérico (Popescu, 2010) para que o aluno possa ter condições de se comunicar em contextos variados. Parte-se do princípio de que a aprendizagem deve ser promovida de forma segmentada, de suas partes para o todo, isto é, de unidades linguísticas/funcionais para o seu uso na comunicação, resultando em programas sintéticos de ensino, como o lexical, o estrutural, o nocional e o funcional (Long; Crookes, 1991). Contrária a essa visão, o ensino de língua estrangeira para propósitos gerais pode assumir uma perspectiva de aprendizagem analítica, isto é, baseada na vivência dos alunos com a linguagem em uso. Isso significa expor os aprendizes a amostras de linguagem “tão naturais e autênticas na comunicação da língua-alvo quanto possível” (Long, 2015, p. 20) para que eles possam perceber regularidades, palavras e fragmentos linguísticos (*chunks*) no insumo para, assim, mapearem significados e regras em contexto de uso da língua. Essa visão se alinha com as perspectivas de aprendizagem incidental e implícita que orientam o ensino baseado em tarefas.

De acordo com a BNCC, documento oficial que define as “aprendizagens essenciais e indispensáveis” a todos os estudantes de escolas públicas e particulares brasileiras, ensinar língua estrangeira significa conceber essa língua como uma “construção social” (Brasil, 2018, p. 242). Nesse sentido,

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2018, p. 15).

Essa visão de língua(gem) nos parece alinhada a uma abordagem de aprendizagem analítica, considerando que “o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.” (Brasil, 2018, p. 242). Nesta linha de raciocínio, o ensino para fins gerais pode (e deve) partir de contextos significativos da língua em uso para o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos. Isso também significa que alunos do Ensino Médio (e também os do Ensino Fundamental) apresentam necessidades comunicativas que não se referem, necessariamente, a um domínio profissional. Também não são, necessariamente, necessidades imediatas, mas que

podem estar no seu horizonte, em seus projetos de interação com nativos e não-nativos da língua inglesa, dentro ou fora do país. Para Long (2005, p. 1),

Todo curso de línguas deve ser considerado um curso para fins específicos, variando apenas (e consideravelmente, com certeza) na precisão com que as necessidades dos alunos podem ser especificadas - pouca ou nenhuma precisão, no caso de programas para a maioria das crianças, até os mínimos detalhes, no caso de programas profissionalizantes, acadêmicos ou de especialização, para a maioria dos adultos²⁰.

Uma análise de necessidades com base em tarefas pode gerar práticas de linguagem nos mais diversos campos de atuação do estudante do Ensino Médio, permitindo a eles “[...] ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” no uso da língua inglesa (Brasil, 2018, p. 484). Essas práticas vão desde o uso da linguagem para realizar transações sociais que refletem o mundo real (ex.: enviar uma mensagem de WhatsApp convidando um colega para sair) até ações que demandam um posicionamento crítico (ex.: assistir a um filme para posicionar-se quanto à atitude do personagem principal). Embora sejam práticas cotidianas que normalmente ocorrem na língua materna dos alunos, vivenciá-las na língua inglesa é uma experiência linguística e cultural. É uma forma de aproximar o aluno do uso genuíno da linguagem nas aulas de língua estrangeira, de estabelecer propósitos comunicativos às ações realizadas em sala de aula, e de assegurar relevância e interesse para o projeto de vida do aluno.

Assim sendo, a realização de uma análise de necessidades para o contexto desta pesquisa foi importante para definirmos as tarefas que alunos de 1ª série do Ensino Médio desempenham em seu cotidiano e, a partir delas, categorizá-las, selecionar uma tarefa-alvo, propor uma unidade de ensino, aplicá-la em sala de aula, avaliar o desempenho dos alunos e a transferibilidade do conhecimento.

1.2.2 Classificação de tarefas-alvo em -tipo

A princípio, poderíamos pensar que as tarefas-alvo identificadas na análise de necessidades constituiriam as unidades curriculares do Programa de Ensino Baseado em Tarefas (PEBT doravante). No entanto, não é o que propõe Long, e isso se deve a dois motivos. O primeiro está relacionado à grande quantidade de tarefas-alvo que os alunos

²⁰ *Every language course should be considered a course for specific purposes, varying only (and considerably, to be sure) in the precision with which learner needs can be specified - from little or none in the case of programs for most young children to minute detail in the case of occupationally-, academically-, or vocationally-oriented programs for most adults.*

desempenham em seu cotidiano. O segundo motivo reside no fato de que nem toda tarefa-alvo atende às demandas comunicativas de todos ou, pelo menos, da maioria dos alunos de uma classe. Por exemplo, alguns poderiam se interessar em comprar um tênis pela *internet*, mas não necessariamente comprar um objeto de decoração ou um *laptop*.

Com base nesses motivos, Long (2015) propõe o agrupamento e a categorização das tarefas-alvo em -tipo como sendo o segundo passo na elaboração de um PEBT. Para o autor, essa categorização é uma forma de economizar tempo e assegurar relevância para a maioria da classe.

Tarefas-tipo são “categorias superordenadas” (Long, 1985, p. 92), de caráter mais geral e abrangente, que agrupam tarefas-alvo semelhantes, com características linguísticas e discursivas comuns, como por exemplo, “servir café da manhã”, “servir almoço” e “servir jantar”, as quais são tarefas-alvo de um comissário de bordo, e que podem ser agrupadas, segundo o autor, na tarefa-tipo “servir refeições”.

Na proposta de Long (1985, p. 92), “as tarefas-alvo são geralmente especificadas por um verbo + frase nominal, e as tarefas-tipo, por um único verbo ou um verbo + frase nominal genérica²¹”, como no exemplo do parágrafo anterior: “servir café da manhã”, “servir almoço” e “servir jantar” → “servir refeições”.

Agrupar tarefas-alvo em -tipo possibilita, segundo o autor (2015, 2016), aferir a capacidade de o aluno transferir o conhecimento adquirido em uma tarefa-alvo para outra do mesmo tipo. Tomemos o exemplo abaixo, que agrupa algumas tarefas-alvo na tarefa-tipo “Preencher um formulário”.

Quadro 1 – Classificação de tarefas-alvo na tarefa-tipo “Preencher um formulário”

Tarefas-alvo	Tarefa-tipo
• Preencher um formulário para abrir uma conta bancária. • Preencher um formulário para alugar um apartamento. • Preencher um formulário para tirar a carteira de motorista. • Preencher um formulário para fazer o cartão da biblioteca. • Preencher um formulário para adquirir um cartão de crédito.	Preencher um formulário

Fonte: Long (2015, p. 225; 2016, p. 7)

²¹ [...] target tasks are generally specified by verb plus NP, and task types by verb alone, or by verb plus generic NP.

Com base nesse exemplo, Long (2015, 2016) parte do pressuposto de que a capacidade de preencher um ou mais formulários genéricos pode dar condições ao aluno de transferir a capacidade desenvolvida para tarefas similares de preenchimento de formulários. Desse modo, agrupar tarefas-alvo em uma determinada tarefa-tipo é uma questão empírica importante não somente para idealizar o PEBT, mas também para determinar se os elementos discursivos são similares entre as tarefas-alvo, de modo que o conhecimento possa ser transferido para novos contextos de uso.

Alguns estudos que conduziram uma análise de necessidades por tarefas e posterior classificação das tarefas-alvo em -tipo, seguindo a perspectiva de Long, sinalizam a dificuldade em classificar as tarefas-alvo em -tipo sem um critério teórico bem definido (Amorim, 2011; Xavier, Krieser, 2021). Long (1985) e Long e Crookes (1992, 1993) já haviam apontado essa limitação no PEBT. Nas palavras de Long (1985, p. 96),

[...] tenho evitado assiduamente a discussão de vários problemas potenciais. Isso inclui os critérios a serem aplicados na classificação das *tarefas-alvo* em *tarefas-tipo* [...]. “Vender um ingresso”, por exemplo, é claramente um exemplo de “vender algo”. Em um nível superior, também podemos dizer que é um exemplo de “venda”. Mas, se for assim, pode-se facilmente pensar em casos de “venda” que pareceriam muito diferentes da tarefa-alvo original (“vender um ingresso”), tanto na estrutura interacional como linguística do encontro (por exemplo, “vender uma apólice de seguro”)²². (Destaque do autor).

No estudo de Amorim (2011), o agrupamento das tarefas-alvo em -tipo mostrou que algumas tarefas-alvo constituíam subtarefas, ou seja, “procedimentos que formalizam uma determinada tarefa-alvo” (Amorim, 2011, p. 91), como por exemplo: “Informar sobre o funcionamento/ normas do hotel” e “Informar sobre os serviços de *internet* do hotel”, que constituem subtarefas da tarefa-alvo “Fazer *check-in*”. No estudo da autora, as subtarefas foram entendidas como “estágios funcionais” de uma tarefa-alvo, identificados como sendo obrigatórios ou opcionais (quando da necessidade de remover a subtarefa sem comprometer a realização da tarefa). Dessa forma, a classificação das tarefas-alvo em -tipo, no trabalho de Amorim, seguiu a noção de “estrutura textual genérica” (Hasan, 1989), que corresponde aos estágios obrigatórios e opcionais de um gênero, partindo da perspectiva da Linguística Sistemico-Funcional. Isso permitiu aproximar a noção de tarefa-alvo com a noção de gênero

²² [...] I have assiduously avoided discussion of several potential problems. These include the criteria to be applied in classifying target tasks into task types [...]. “Selling a ticket”, for instance, is clearly an example of “selling something”. At a higher level, we could also say it is an example of “selling”. But if so, one can easily think of cases of “selling” which would look very different from the original target task (“selling a ticket”), both in the interactional and linguistic structure of the encounter (e.g. “selling an insurance policy”).

textual no momento do agrupamento das tarefas-alvo em -tipo. Segundo Amorim e Xavier (2017, p. 143),

[...] podemos afirmar que estruturas esquemáticas ou discursivas semelhantes puderam servir de critério para o estabelecimento de uma categoria genérica de tarefa, isto é, uma tarefa-tipo. Essa forma de agrupamento possibilitou considerar uma tarefa-tipo representante de um gênero discursivo e as tarefas-alvo possíveis variantes desse gênero.

O termo ‘subtarefa’ é utilizado por Long (2015) para se referir a uma parte constituinte da tarefa-alvo: “as tarefas são divididas em etapas ou subtarefas sequenciadas e gerenciáveis.”²³ (p. 121). O seu papel é simplificar o trabalho pedagógico, permitindo ao professor sequenciar as tarefas pedagógicas por meio das subtarefas, assunto a ser discutido na próxima seção.

Em outro estudo, Xavier e Krieser (2021) apontaram dificuldades em agrupar as tarefas-alvo em -tipo seguindo o critério linguístico proposto por Long (i.e. verbo + frase nominal → verbo + frase nominal genérica), pois reunir tarefas-alvo contendo o mesmo verbo não implica, necessariamente, o uso dos mesmos recursos linguísticos e discursivos nos eventos comunicativos em que essas tarefas são realizadas. Por exemplo, “cuidar da pele” e “cuidar de um bebê” não pertencem a uma mesma tarefa-tipo, embora sejam expressas pelo mesmo verbo (“cuidar”). Cuidar de algo é diferente de cuidar de alguém, pois demandam ações e interações distintas. É fato que essas tarefas não envolvem, a princípio, o uso da linguagem verbal, pois “cuidar” implica zelo, atenção e preocupação com algo ou alguém. Porém, elas demandam tarefas-alvo mais específicas que requerem o uso da linguagem, como por exemplo, “ler o rótulo de um produto para saber se é adequado ao seu tipo de pele” e “cantar uma cantiga de ninar”. São tarefas associadas à ação do cuidar, mas não compartilham dos mesmos elementos linguísticos e discursivos para que o conhecimento de uma tarefa possa ser transferido para a outra. Portanto, não pertencem à mesma tarefa-tipo. O Capítulo 4 analisa as tarefas-alvo provenientes da análise de necessidades e a sua tipificação.

Assim como as tarefas-alvo, as tarefas-tipo também não constituem a unidade curricular de um PEBT por estarem em nível mais abstrato. São as tarefas pedagógicas que irão compor o programa de ensino, assunto a ser tratado na próxima seção.

²³ [...] *tasks are broken down into sequenced, manageable steps or subtasks.*

1.2.3 Tarefas pedagógicas

No PEBT, as tarefas pedagógicas são “atividades que professores e alunos irão trabalhar em sala de aula [...] até os alunos serem capazes de lidar com a versão completa da tarefa-alvo”²⁴ (Long, 1985, p. 92). Segundo o autor, é por meio das tarefas pedagógicas que os alunos aprendem a língua estrangeira, porque “elas constituem a principal fonte da nova língua [...] que é relevante nos domínios do discurso-alvo”²⁵ (Long, 2016, p. 7).

Duas questões importantes devem ser consideradas no design de tarefas pedagógicas: as amostras de língua a serem oferecidas aos alunos e o critério a ser utilizado para sequenciar as tarefas. Cada uma dessas questões é discutida a seguir.

1.2.3.1 Amostras de língua²⁶ nas tarefas pedagógicas

No design de tarefas, os textos estão ao seu serviço e, juntamente com o contexto social e o propósito, definidos no enunciado das instruções, permitem ao aluno realizar uma ação comunicativa com o texto. Assim, a função dos textos nas tarefas pedagógicas está relacionada às noções de autenticidade funcional e situacional, já discutidas na Seção 1.2. Esse vínculo faz com que as dimensões sociais e cognitivas da linguagem se manifestem e interajam nas tarefas pedagógicas. A dimensão social se reflete nos eventos comunicativos do cotidiano nos quais as tarefas pedagógicas se inspiram. Seu objetivo não é praticar vocabulário, estruturas linguísticas ou funções comunicativas, mas promover vivências com o uso da língua para a construção de significados próprios. No que tange à dimensão cognitiva, o propósito é desenvolver a interlíngua dos alunos, associado aos contextos de uso social da linguagem. Ao relacionar as tarefas pedagógicas com questões do cotidiano, as tarefas podem “preparar os alunos para serem agentes de mudança social, [...] para eles mesmos, e potencialmente, para os outros”²⁷ (Long, 2015, p. 179), como é o caso de tarefas de letramento crítico (Jordão, 2013). Nesse sentido, as tarefas pedagógicas também podem favorecer o pensamento crítico.

Na elaboração de tarefas pedagógicas, Long (2015) afirma que a autenticidade das amostras do discurso-alvo não precisa, necessariamente, representar as normas do falante

²⁴ [...] the tasks teachers and students will work on in the classroom, at least initially, until they are capable of tackling the full version of the target task.

²⁵ [...] they constitute the major source of new language for the learners, new language that is relevant for their target discourse domains.

²⁶ Os termos ‘língua’ e ‘linguagem’ são usados como sinônimos neste trabalho, para se referirem ao seu uso.

²⁷ [...] preparing students as agents of social change [...] for themselves, and potentially, for others.

nativo. Já em Long (2016), o autor propõe que as amostras de linguagem devem retratar os usos dos nativos da língua estrangeira quando realizam a tarefa-alvo visada. Tendo em vista a concepção de inglês como língua franca e a sua função política e social na educação básica (Brasil, 2018), entende-se que as amostras de textos utilizadas nas tarefas pedagógicas não precisam ser procedentes de interações entre falantes nativos. Podem ser, por exemplo, transações entre falantes nativos e não nativos ou entre falantes não nativos do inglês. A legitimação e o acolhimento dos usos do inglês por falantes de diversas partes do mundo fortalecem a ideia de que a língua inglesa não pertence a um território, a um grupo singular de pessoas ou a uma cultura específica, e que o inglês americano ou britânico não são os únicos “corretos” (Brasil, 2018). Além disso, há um número expressivamente maior de falantes não nativos de inglês em comparação ao número de falantes nativos, e uma grande probabilidade de os aprendizes de inglês como língua estrangeira usarem-na para se comunicar com falantes não nativos (Siqueira; Souza, 2014). Considerando, portanto, o caráter do inglês como língua franca, as práticas de linguagem produzidas em qualquer contexto são legítimas e devem ser reconhecidas e respeitadas dentro e fora de sala de aula.

Assim sendo, as amostras de língua nas tarefas pedagógicas não precisam ser “textos autênticos”, ou seja, textos oriundos da comunidade discursiva dos países cuja língua está sendo aprendida (neste caso, o inglês). O que importa é a autenticidade da tarefa, de modo que o aluno possa autenticá-la no seu processo de aprendizagem (Buendgens-Kosten, 2014; Lee, 1995). Autenticar uma tarefa significa dar sentido e relevância ao que se faz com o texto em sala de aula. No entanto, Long (2015, 2016) adverte que, quando não é possível usar textos autênticos, por razões diversas²⁸, o insumo pode ser modificado ou elaborado.

Segundo Long (2015, p. 252), a elaboração de um texto consiste em “[...] adicionar redundância e regularidade e, muitas vezes, a sinalização mais explícita de sua estrutura temática, seguida pela remoção gradual das ‘muletas’ que as modificações fornecem assim que a proficiência do aluno aumenta”²⁹. A redundância pode ser incorporada por meio da repetição, paráfrases, sinônimos, entre outros recursos. Já a regularidade pode ser fornecida por meio da ordem canônica das palavras (sujeito – verbo – objeto). Em alguns casos, a elaboração resulta em enunciados mais extensos, tendo em vista a redundância desejável ou a substituição de termos sucintos por outros mais explicativos.

²⁸ Razões como a grande quantidade de língua desconhecida para os alunos e/ou a dificuldade do professor em encontrar amostras autênticas de um determinado gênero textual como, por exemplo, transações de compra e venda em padarias, lojas e outros estabelecimentos.

²⁹ *[...] adding redundancy and regularity to a text, and often, more explicit signaling of its thematic structure, followed by gradual removal of the “crutches” the modifications provide as learner proficiency increases.*

No caso desta pesquisa, os textos das tarefas pedagógicas (i.e. os diálogos gravados) foram “elaborados” e respeitaram a estrutura composicional do gênero ‘transação de compra e venda de roupas’, como será explicado no Capítulo 2.

1.2.3.2 Sequências de tarefas pedagógicas

Para sequenciar tarefas pedagógicas, Long propõe o critério da complexidade cognitiva, ou seja, iniciar com atividades mais simples e, aos poucos, ir complexificando até chegarem a uma versão mais complexa da tarefa-tipo. Como exemplo, o autor apresenta sete tarefas pedagógicas desenvolvidas para alunos americanos iniciantes de coreano como língua estrangeira, projetadas para a tarefa-tipo “seguir direções de rua”, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Sequência de tarefas pedagógicas para a tarefa-tipo “seguir direções de rua” com base no critério ‘complexidade cognitiva’

1. Ouvir várias amostras discursivas de coreanos fornecendo direções de rua.
2. Ouvir fragmentos de direções elaboradas para reproduzir o caminho em um mapa simples, em 2D. Nesta tarefa, os fragmentos aumentam em complexidade.
3. Ouvir fragmentos ainda mais complexos para reproduzir o caminho em um mapa mais complexo, em 3D, eventualmente respondendo a perguntas como: "*Where are you now?*".
4. Ler um *script* com a direção de rua para o colega seguir em um mapa simples.
5. Ouvir amostras discursivas elaboradas e seguir as rotas marcadas em um mapa de Seul.
6. Partindo de um mesmo ponto, seguir uma rota desconhecida com solicitações periódicas de compreensão, como "*Where are you now?*", ao longo do caminho e ao final.
7. Fazer o mesmo da tarefa anterior, mas sem interrupções ao longo do caminho para solicitar compreensão; desta vez, nomeando alguns locais no mapa ao final de cada rota como evidência de ter alcançado os destinos com sucesso.

Fonte: Long (2007, p. 129, tradução minha)

Essas tarefas se assemelham a ações realizadas no mundo real. Sua sequência baseia-se na “complexidade relativa” entre elas (Long, 2015, p. 233), isto é, nas diferentes demandas cognitivas que elas impõem sobre o aprendiz (*task complexity*). A cada tarefa, mais elementos são adicionados para aumentar o grau de sofisticação, aproximando-se gradativamente da realização da tarefa-tipo (Long, 2015).

Duas variáveis cognitivas podem ser observadas na sequência de tarefas acima: o número de elementos envolvidos (+/- *few elements*) e o raciocínio espacial (+/- *spatial reasoning*), que fazem parte do Modelo Componential Triádico de Robinson (2001, 2011). A tarefa 2 é mais complexa do que a tarefa 1 por requisitar não somente a audição de direções, como ocorre na tarefa anterior, mas também a reprodução dos caminhos em um mapa. Por sua vez, a tarefa 3 é mais complexa do que a tarefa 2 pelo fato de envolver um mapa em 3D, em comparação a um mapa em 2D, como na tarefa 2 e, posteriormente, em um mapa real da cidade de Seoul (tarefa 5) e, por fim, com uma rota desconhecida com e sem solicitações periódicas de compreensão (tarefas 6 e 7 respectivamente).

Ao defender variáveis cognitivas para sequenciar tarefas, Long (2015) se posiciona a favor da Hipótese da Cognição (Robinson, 2001, 2011), que defende o aumento gradual das demandas de atenção, memória e raciocínio na estrutura das tarefas. Quanto maior a demanda cognitiva, maior será a atenção do aluno para o insumo a ser compreendido/produzido, favorecendo, assim, o *noticing* (Schmidt, 2012) e o processamento da informação (VanPatten, 2004).

O Modelo Componential Triádico de Robinson é formado por três dimensões: **Complexidade da tarefa**, que envolve variáveis cognitivas, **Condições da tarefa**, que abrangem variáveis interacionais, e **Dificuldade da tarefa**, que compreende as variáveis do aprendiz. Para o presente estudo, interessa-nos as variáveis cognitivas, defendidas por Long, como sendo um possível critério para o sequenciamento das tarefas pedagógicas. Tais variáveis são descritas no modelo de Robinson e esquematizadas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Variáveis cognitivas para o sequenciamento de tarefas, conforme Robinson (2011)

Complexidade da tarefa	
Fatores cognitivos	
(a) Variáveis diretivas	(b) Variáveis dispersivas
+/- aqui e agora +/- alguns elementos - / + raciocínio espacial - / + raciocínio causal - / + raciocínio intencional - / + tomada de perspectiva	+/- tempo para planejamento +/- conhecimento prévio +/- tarefa simples +/- estrutura da tarefa +/- algumas etapas +/- independência das etapas

Fonte: Robinson (2011)

Com base no Quadro 3, a Complexidade da tarefa está relacionada a variáveis cognitivas diretivas e dispersivas. As **variáveis diretivas** referem-se a certas características incorporadas na estrutura das tarefas, que exigem demandas cognitivas e conceptuais, como “tempo, localização espacial, relações de causa e efeito e intencionalidade” (Robinson; Gilabert, 2007, p. 163). A variável “aqui e agora” (*here and now*), por exemplo, compreende eventos próximos da realidade dos alunos e, por essa razão, gera tarefas menos complexas em relação àquelas envolvendo a variável “lá e então” (*there and then*), que corresponde a eventos distantes da realidade dos alunos e que demandam maior foco sobre a forma, segundo Robinson (2011).

A variável “+/- alguns elementos” (*few elements*) faz referência à quantidade de informações proporcionadas ao aprendiz. Quanto maior o número de dados a serem processados no insumo de uma tarefa, maior a sua complexidade. Por exemplo, analisar um folheto com informações sobre **dois** celulares (preço, cor e capacidade de armazenamento) para aconselhar o colega a comprar um deles demanda menor esforço cognitivo do que analisar as mesmas informações em **seis** aparelhos celulares (Marije; Folkert; Ineke, 2007).

A variável “+/- raciocínio espacial” (*spatial reasoning*) está relacionada à capacidade de o aluno pensar e entender a localização de uma pessoa ou objeto em uma grande área. Por exemplo, na sequência de tarefas apresentadas no Quadro 2, o aluno precisa inicialmente traçar o caminho em um mapa 2D e, posteriormente, em um mapa mais complexo, em 3D.

A variável “+/- raciocínio causal” (*causal reasoning*) corresponde à demanda de raciocínio exigida para estabelecer relações entre fatos ou eventos. Assistir a um vídeo para relatar uma infração de trânsito é menos complexo do que assistir ao mesmo vídeo para relatar o ocorrido e explicar as consequências da infração cometida.

A variável “+/- raciocínio intencional” (*intentional reasoning*) consiste na compreensão das intenções, crenças e desejos envolvidos. Para a mesma tarefa apresentada no item anterior, pode-se aumentar a sua complexidade, solicitando ao aluno que ouça o depoimento do motorista justificando a sua ação para poder registrar o depoimento em um relatório.

A variável “+/- tomada de perspectiva” (*perspective taking*) compreende tarefas envolvendo a enunciação ou compreensão de um fato sob a perspectiva de um ou mais indivíduos. Uma tarefa torna-se mais complexa quando um número maior de perspectivas são adicionadas a um fato. A tarefa “compreender um acidente de trânsito com base no depoimento do motorista infrator” é menos complexa do que compreendê-lo na perspectiva de duas testemunhas.

As **variáveis dispersivas**, por sua vez, exigem recursos de atenção e de memória de trabalho do aprendiz em demandas performativas. São responsáveis por fomentar a capacidade dos alunos em acessar e usar o seu conhecimento de língua em tempo real. Segundo Robinson (2005), a complexidade nas dimensões dispersivas tem impacto na fluência, precisão gramatical e complexidade linguística, pois essas dimensões criam “problemas” para os alunos tentarem acessar o seu repertório linguístico. Por exemplo, a variável “+/- tempo para planejamento” (*planning time*) consiste em disponibilizar (ou não) tempo ao aluno para o preparo de sua fala. Para Robinson (2001), conceder mais ou menos tempo aos alunos para isso é aumentar ou reduzir, respectivamente, as demandas cognitivas e, conseqüentemente, maior ou menor atenção para a fluência, precisão gramatical e complexidade linguística.

A variável “+/- conhecimento prévio” (*prior knowledge*) refere-se à familiaridade que o falante apresenta com algum aspecto da tarefa. Quanto maior a familiaridade, menos complexa a tarefa se torna. Descrever uma rota em um mapa familiar ao aprendiz (que já tenha sido explorado em tarefas anteriores) é menos complexo do que descrever uma rota em um mapa que é explorado pela primeira vez.

A variável “+/- tarefa simples” (*single task*) compreende o número de ações solicitadas em uma tarefa (uma, duas ou múltiplas). Tarefas que requerem duas ações (*dual tasks*) são mais complexas do que tarefas que preveem uma única ação (*single task*). Suponhamos uma atividade contendo uma rota já marcada no mapa para ser descrita ao colega, em comparação a um mapa sem rota discriminada, cabendo ao falante traçá-la e descrevê-la. A segunda é mais complexa do que a primeira.

A variável “+/- estrutura da tarefa” (*task structure*) está relacionada à forma como o insumo é apresentado na tarefa para ajudar os alunos na construção de sua fala. Skehan e Foster (1999) comparam duas tarefas com diferentes estruturas textuais. Em ambas, o aluno assiste a um episódio da série Mr. Bean para contar ao colega. Na primeira tarefa, o episódio apresenta Mr. Bean em um restaurante. A narrativa é estruturada considerando a sequência previsível das ações em um restaurante. Na segunda tarefa, o episódio é de Mr. Bean jogando golf, cujos eventos não estão conectados entre si. A tarefa apresenta uma narrativa não estruturada, considerando a imprevisibilidade das ações na sequência dos eventos apresentados. Segundo Robinson, a segunda tarefa é mais complexa do que a primeira, sugerindo que, quanto maior a complexidade nessa dimensão, maior a fluência, como comprovado no estudo de Skehan e Foster (1999, cf. p. 112).

A variável “+/- poucas etapas” (*few steps*) faz referência à quantidade de etapas necessárias para concluir a tarefa. Quanto menos etapas, menos complexa é a tarefa. Gravar um vídeo ensinando a montar um sanduíche vegano é menos complexo do que gravar um vídeo ensinando alguém a fazer um bolo de aniversário, que envolve um número maior de passos a serem seguidos (a massa, o recheio e a cobertura).

A variável “+/- independência das etapas” (*independency of steps*) compreende o fornecimento (ou não) de passos a serem seguidos para a realização da tarefa. Tarefas com etapas independentes são menos complexas do que aquelas que necessitam de uma determinada sequência para sua realização, como é o caso da elaboração de um origami.

Embora as duas categorias aqui apresentadas (diretivas e dispersivas) tenham propósitos diferentes, elas podem interagir no design das tarefas e afetar a produção de fala/escrita dos alunos.

Além do critério da ‘complexidade cognitiva’, Long (2015) sugere outra forma de sequenciar tarefas tendo como base as partes de uma tarefa-alvo, ou seja, as subtarefas. Ainda que não correspondam à tarefa como um todo, as subtarefas são desenhadas para também retratar as tarefas de mundo real. Para ilustrar, o autor apresenta quatro tarefas pedagógicas para a tarefa-tipo “Preencher formulário de inscrição”, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 4 – Sequência de tarefas pedagógicas para a tarefa-tipo “preencher formulário de inscrição” com base no critério das subtarefas

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Preencher a primeira seção de um formulário de inscrição, que geralmente solicita os dados pessoais do indivíduo – nome, endereço, números de telefone, e-mail e, em alguns casos, informações sobre os pais. 2. Preencher seções referentes à qualificação educacional e/ou a experiências profissionais prévias e, dependendo da análise de necessidades, informações sobre a situação financeira do candidato. 3. Preencher seções referentes às habilidades e experiências do candidato para um determinado emprego. 4. Preencher informações sobre referências pessoais, acadêmicas e de trabalho do candidato. |
|--|

Fonte: adaptado de Long (2015, p. 226)

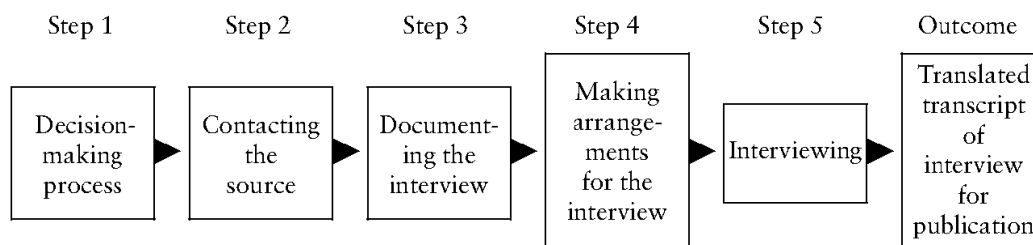
As tarefas pedagógicas do Quadro 4 são “simplificações da versão completa da tarefa-tipo ‘preencher formulário de inscrição’” (Long, 2015, p. 226) e a sua sequência considera as seções de um formulário típico de inscrição. A primeira tarefa envolve o preenchimento da seção dos dados pessoais do indivíduo; a segunda, da qualificação

educacional e das experiências profissionais prévias; a terceira, das habilidades e capacidades do candidato e a quarta, das referências pessoais, acadêmicas e de trabalho.

Essa forma de sequenciar tarefas se assemelha aos estágios que compõem o texto do gênero envolvido na tarefa, isto é, o ‘formulário de inscrição’, que circula nas esferas do trabalho, da academia e do lazer quando, por exemplo, um indivíduo se candidata a uma vaga de emprego, a um curso ou a um torneio esportivo, respectivamente. Desse modo, uma análise prévia de formulários de inscrição seria necessária para conhecer os seus diferentes estágios (ou subtarefas), bem como as suas possíveis estruturas composicionais, possibilitando relacionar esses estágios à noção de subtarefa.

Uma terceira e última forma de sequenciar tarefas foi proposta no estudo de Gilabert (2005), que conduziu uma análise de necessidades baseada em tarefas partindo do trabalho que jornalistas da Catalunha – Espanha – realizam com a língua inglesa. A sequência foi baseada nas etapas ou subtarefas necessárias para a realização da tarefa-alvo: “entrevistar uma fonte”. O autor identificou cinco etapas, como mostra a Figura 2:

Figura 2 – Etapas ou subtarefas para se chegar à tarefa-alvo “entrevistar uma fonte”



Fonte: Gilabert (2005, p. 184)

Nessa proposta, a noção de subtarefa refere-se às etapas gerais para se chegar à tarefa-alvo (*Step 5*). Cada etapa se materializa em procedimentos/processos que vão constituir as tarefas pedagógicas, cada qual com um resultado independente, mas que, em conjunto com os resultados das demais tarefas, possibilitam realizar a tarefa-alvo com sucesso. É uma construção gradual de ações para se chegar ao resultado final da entrevista (*Outcome*), que é a tradução para a sua publicação. Cada etapa corresponde a um processo diferenciado. A Etapa 3, por exemplo, consiste em “documentar a entrevista” e envolve os seguintes procedimentos: (a) coletar diferentes fontes de informação (entrevistas anteriores, documentos, informações da *internet* etc.); (b) selecionar materiais para as perguntas e (c) elaborar um conjunto de perguntas. O resultado final dessa etapa são as perguntas para a entrevista. A Etapa 4 envolve “fazer os preparativos para a entrevista” e demanda outros procedimentos como: (a) telefonar

ou enviar um e-mail para a fonte com o objetivo de solicitar uma entrevista; (b) telefonar ou enviar um e-mail para a fonte visando combinar a hora, o local e os tópicos da entrevista, e (c) enviar um e-mail ou mensagem de fax para a fonte com o propósito de confirmar os combinados (Gilabert, 2005). O resultado final dessa etapa é o e-mail com as informações necessárias para a marcação da entrevista.

Na proposta de Gilabert, a noção de subtarefa não se refere à noção de estágios composicionais de um gênero textual, como sugerido na sequência de tarefas do Quadro 4, mas a um conjunto de ações preparatórias para se chegar à tarefa final. Essa noção está atrelada a uma perspectiva de processo, organização e planejamento para a criação final de um produto ou artefato, e se assemelha à aprendizagem de língua baseada em projetos (Beckett; Slater; Mohan, 2020).

Dos critérios aqui apresentados, seguimos o da complexidade cognitiva (Robinson, 2011), que se alinha à proposta do PBT defendido por Long.

Por fim, o último passo no desenvolvimento do PEBT é a avaliação da aprendizagem, assunto da próxima seção.

1.2.4 Avaliação da aprendizagem

No PEBT, além de a tarefa ser uma unidade de análise de necessidades, uma unidade curricular e pedagógica, é também uma unidade avaliativa. Os alunos são avaliados com base na sua capacidade de realizar uma determinada tarefa-alvo. Tomemos como exemplo a tarefa “Seguir direções de rua”. A avaliação é feita considerando o resultado alcançado, ou seja, se os alunos foram (ou não) capazes de chegar ao destino correto. Nesse sentido, o desempenho dos alunos é avaliado por meio de ‘testes referenciados por critérios’ (*criterion-referenced tests*), os quais definem o que se espera do aluno ao realizar uma tarefa. Os resultados desses testes não visam comparar o desempenho entre alunos, como preconizam os ‘testes referenciados por normas’ (*norm-referenced tests*), os quais são usados para fins classificatórios.

O objetivo dos testes referenciados por critérios é informar a situação de aprendizagem de cada aluno. Após um diagnóstico geral da classe, decisões pedagógicas são tomadas para assegurar o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos alunos.

Long (2015) faz um paralelo entre um teste de desempenho referenciado por critérios e um teste para carteira de motorista. Nessa comparação, o aprendiz pode ou não ser aprovado para receber a sua carteira de motorista de acordo com o seu desempenho individual na

realização de determinadas tarefas, como dirigir, estacionar e manobrar o carro, que são critérios previamente estabelecidos para receber a carteira de motorista. Se, porventura, o condutor não for bem-sucedido na tarefa de estacionar, ele terá que se aprimorar nessa ação com a ajuda do professor.

No presente estudo, a avaliação do desempenho dos alunos foi realizada com base nos seguintes critérios: adequação comunicativa e complexidade proposicional, que são descritos no Capítulo 3. Os resultados da avaliação não foram utilizados para propor encaminhamentos pedagógicos e/ou interventivos, pois o que nos interessa nesta pesquisa é avaliar a transferência do conhecimento pragmático de uma tarefa-alvo para outra do mesmo tipo.

Na última seção, faço uma breve comparação entre o PEBT proposto por Long e outros programas baseados em tarefas com o objetivo de justificar a minha escolha.

1.2.5 Programa de Long vs. outros programas baseados em tarefas

Além do PEBT proposto por Long, a literatura internacional da área aponta para dois outros programas de ensino que concebem a tarefa como unidade curricular e pedagógica: o Programa Procedimental (Prabhu, 1987) e o Programa Processual (Breen, 1987b). Cada um deles é brevemente descrito a seguir para correlacioná-los com o PEBT proposto por Long.

1.2.5.1 Programa Procedimental

O Programa Procedimental (*Procedural syllabus*) define tarefa como “[u]ma atividade que demanda um resultado a partir de uma informação previamente dada, por meio de algum processo de raciocínio, e que permite aos professores controlar e regular esse processo [...]”³⁰. De acordo com essa definição, o ensino baseado em tarefas é visto dentro de uma perspectiva cognitiva de língua, diferente da visão de Long, que assume uma visão interacionista.

O objetivo do Programa Procedimental era desenvolver competência gramatical por meio da realização de atividades com foco no significado, seguindo uma perspectiva de aprendizagem subconsciente das formas linguísticas por meio do significado. Segundo Prabhu (1987, p. 71),

³⁰ *An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process [...]*

O ensino baseado em tarefas opera com o conceito de que, enquanto a mente consciente elabora o significado, uma parte subconsciente da mente percebe, abstrai ou adquire (ou recria, como uma estrutura cognitiva) algumas das estruturas linguísticas [...], como um passo para o desenvolvimento de um sistema interno de regras³¹.

No PEBT de Long, a visão de aprendizagem é incidental/implícita e com outro objetivo em perspectiva: desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes.

Ainda no Programa Procedimental, as atividades são organizadas com base em conjuntos de pré-tarefa e tarefa, ambas semelhantes ou “paralelas” (Prabhu, 1987, p. 24), no que se refere ao seu design e às formas de raciocínio exigidas, opondo-se apenas no nível de demanda cognitiva. A pré-tarefa envolve esforço cognitivo menor em relação à tarefa por ser realizada com o controle/a ajuda do professor. É o momento em que os alunos se familiarizam com a linguagem e com a tarefa em si. Na sequência, a tarefa é aplicada e realizada individualmente pelo aluno. Nas palavras de Prabhu (1987, p. 43),

[...] nenhuma tarefa pretende ser uma duplicação da pré-tarefa, reduzindo assim o desafio a uma questão de mera lembrança e reprodução: a tarefa visa envolver, pelo menos, uma reaplicação das estratégias envolvidas a uma situação/conjunto de fatos diferentes, uma extensão das estratégias exigidas³².

O autor propôs três tipos de atividades em seu programa de ensino: atividades com lacuna de informação (*information-gap activity*), com lacuna de raciocínio (*reasoning-gap activity*) e com lacuna de opinião (*opinion-gap activity*), prevalecendo o segundo tipo, devido à exigência maior de raciocínio sobre os alunos. Um exemplo é “decidir o melhor meio de transporte conforme informações sobre rotas de ônibus, tarifas etc”³³ (Prabhu, 1987, p. 141). No PEBT de Long, as tarefas propostas têm natureza interativa e refletem o mundo real.

Quando o Programa Procedimental foi desenvolvido por Prabhu e seus colegas na Índia, no período de 1979 a 1984, a seleção/produção das tarefas se baseava em dois critérios: demanda cognitiva (o desafio que elas ofereciam aos alunos) e demanda linguística (o nível de língua exigido para a compreensão e produção) (Prabhu, 1984). O primeiro critério, segundo o autor, seguia as percepções do professor durante a aplicação das tarefas em sala de

³¹ *Task-based teaching operates with the concept that, while the conscious mind is working out some of the meaning-content, a subconscious part of the mind perceives, abstracts, or acquires (or re-creates, as a cognitive structure) some of the linguistic structuring embodied in those entities, as a step in the development of an internal system of rules.*

³² [...] no task aims to be a duplication of the pre-task, thus reducing the challenge to a matter of mere recall and reproduction: the task aims to involve at least a reapplication of the strategies involved to a different situation/ set of facts, an extension of the strategies called for.

³³ *Deciding on the best form of transport (given information on bus routes, fares etc)*

aula. O segundo critério envolvia a simplificação linguística para favorecer a compreensão dos alunos. Não se tratava de um controle linguístico, como o realizado em programas estruturais de ensino, mas de insumo modificado e simplificado como normalmente ocorre em interações negociadas com indivíduos menos proficientes da língua-alvo. O objetivo de ambos os critérios era “garantir que as tarefas fossem, em ambos os aspectos, difíceis, mas gerenciáveis para os alunos”³⁴ (Prabhu, 1987, p. 96). Em oposição a esses critérios, o PEBT proposto por Long tem como ponto de partida uma análise de necessidades dos alunos para a seleção/produção das tarefas que possam refletir o que os aprendizes fazem com a linguagem no mundo real.

Quanto à sequência das tarefas no Programa Procedimental, Prabhu (1987, p. 89) propõe o critério da complexidade cognitiva, que consiste: (i) na quantidade de informações a serem trabalhadas; (ii) no raciocínio necessário para obter o resultado (i.e., o número de etapas envolvidas na dedução, na inferência ou no cálculo); (iii) na precisão da informação a ser compreendida ou produzida; (iv) na familiaridade dos alunos com o conteúdo, o propósito e as restrições envolvidas nas tarefas; e (v) no grau de abstração. Da mesma forma, Long também adota dimensões cognitivas para sequenciar tarefas, mas faz isso ancorado na Hipótese da Cognição (Robinson, 2001, 2011).

Em se tratando da avaliação do desempenho, o Programa Procedimental não descreve como os alunos seriam avaliados. Essa é uma das críticas apontadas por Long e Crookes (1992). Ainda assim, é possível dizer que esse tipo de programa trouxe relevantes contribuições para o ensino de língua inglesa para a sua época.

1.2.5.2 Programa Processual

Outro programa por tarefas proposto na década de 80 do século passado é o Programa Processual (Breen, 1987b,c, 2001), que consiste em um modelo de planejamento formado por “perguntas” e “um banco de atividades” que permite ao professor e alunos selecionar e sequenciar os conteúdos de ensino (as tarefas) de forma adaptativa e contínua em um processo de negociação. Nesse programa, o termo ‘tarefa’ é usado para se referir a

uma série de planos de trabalho cujo objetivo geral é facilitar a aprendizagem de línguas – desde um simples e breve exercício até atividades longas e complexas,

³⁴ [...] ensure that the tasks used are, in both respects, difficult but manageable for learners.

como a resolução de problemas em grupo ou simulações e tomada de decisões [...] ³⁵
(Breen, 1987c, p. 23).

Com base nessa definição, tarefa é entendida como uma atividade que pode focar tanto na forma linguística (“simples e breve exercício”) como no significado (“resolução de problemas em grupo ou simulações e tomada de decisões”). Trata-se, portanto, de um conceito amplo e diferente daquele defendido por Prabhu e Long.

Segundo Breen (1987b), o Programa Processual prioriza três processos: a comunicação, a aprendizagem e o processo coletivo de tomada de decisões em sala de aula. A comunicação acontece em situações autênticas de uso da língua, tanto no processo de negociação entre professor e alunos dos conteúdos e objetivos, como na realização das tarefas propriamente ditas. A aprendizagem está vinculada a esse processo de negociação entre professor e alunos, que vai definir os objetivos, os conteúdos e os procedimentos a serem seguidos no momento da realização das tarefas. O terceiro processo refere-se às decisões coletivas, ao processo participativo, alicerçado na negociação envolvendo professor e alunos. É “o meio pelo qual a comunicação e a aprendizagem podem ser alcançadas” (Breen, 1987b, p. 166). Segundo o autor (2001, cf. p. 155), esse processo consiste (a) nas decisões sobre os objetivos, os conteúdos e as formas de trabalhar as tarefas (Fase 1), (b) nas ações acordadas com relação à escolha das tarefas/atividades (Fase 2), e (c) na avaliação dos resultados e dos procedimentos de trabalho (Fase 3). Em cada uma dessas fases, perguntas são elaboradas e encaminhadas aos alunos: 'Quem vai trabalhar com quem?', 'Qual vai ser o foco do trabalho?' e 'Para que objetivos de aprendizagem?' (**Fase 1**); 'Que atividade ou tarefa específica vai ser realizada?', 'Como ela vai ser trabalhada?', 'Quais recursos vão ser usados?' (**Fase 2**); e 'Como vamos compartilhar e avaliar os resultados da atividade?' (**Fase 3**) (Breen, 1987b, cf. p. 167).

Para as tomadas de decisão, o Programa Processual prevê um banco de atividades desenvolvido pelo professor, sendo elas “categorizadas quanto aos seus objetivos, conteúdos, procedimentos sugeridos e maneiras de avaliação dos resultados” (Breen, 1987 b, p. 167). Em termos práticos, a elaboração dessas atividades requer tempo considerável de planejamento para que elas estejam prontas para a negociação com a classe. Além disso, para atender a todos os objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliações possíveis que essas atividades possam ter, bem como as inúmeras possibilidades de combinações entre essas variáveis, o

³⁵ 'Task' is used in a broad sense to refer to any structural language learning endeavor which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. (...) [It is] a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning - from the simple and brief exercise type to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making [...].

banco de atividades demandaria uma gama substancial de opções, tornando o processo de elaboração excessivamente trabalhoso, tendo em vista o escasso tempo de planejamento do professor da educação básica.

As tarefas do Programa Processual têm natureza comunicativa e metacomunicativa. O primeiro tipo considera práticas sociais na língua-alvo em eventos do cotidiano, fora e dentro de sala de aula, como por exemplo: “planejar uma viagem e resolver um problema de Matemática ou Ciências”, respectivamente (Breen, 2001, p. 153). Já as tarefas metacomunicativas envolvem interações que suscitam o funcionamento da língua em determinada situação, a formação de regras ou, ainda, o próprio processo de aprendizagem dos alunos. É o caso das seguintes tarefas: “deduzir padrões verbais em um texto escrito ou oral” e “mapear o modo como narrativas ou relatórios científicos são estruturados” (Breen, 2001, p. 153). Em contrapartida, no programa de Long, as tarefas não são selecionadas/produzidas para explorar traços linguísticos da língua-alvo, embora o foco na forma possa coexistir com as tarefas pedagógicas por meio do *feedback* negativo e de outras estratégias já discutidas na Seção 1.2. Assim como no programa de Long, as tarefas do programa de ensino de Breen têm como objetivo desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes por meio de tarefas.

No Programa Processual, a sequência das tarefas é uma decisão conjunta, negociada entre professor e alunos. O caráter humanista desse programa, ao dar voz aos estudantes, favorece o seu protagonismo. Conforme Xavier (1999, p. 76),

[e]ssa visão de planejamento carrega alguns pressupostos político-filosóficos relevantes para o ensino/ aprendizagem de L2/LE, como por exemplo o pressuposto de que o aluno é capaz de tomar decisões metodológicas acertadas para o seu desenvolvimento de língua. É dentro dessa visão humanista que o aluno é encorajado a tomar-se co-responsável e, aos poucos, autônomo por sua própria aprendizagem.

Embora concorde com a relevância de considerar os alunos nas tomadas de decisão, alguns aspectos podem dificultar a implantação desse modelo de planejamento em sala de aula. Um deles se refere ao tempo investido para as constantes negociações entre professor e alunos previstas no programa, como já apontado por Xavier (1999). Esta prática contínua demandaria do professor reservar um percentual caro de suas aulas em cada turma para tal finalidade. Outra questão refere-se à maturidade dos alunos para tomar decisões quanto ao conteúdo a ser trabalhado e aos procedimentos metodológicos capazes de auxiliá-lo em sua aprendizagem. As decisões podem resultar em visões subjetivas e pessoais em um coletivo que costuma apresentar níveis diferenciados de interesse e rendimento/desempenho. Dessa

forma, as escolhas seriam, possivelmente, embasadas em seus desejos, mais do que em suas necessidades comunicativas.

Por fim, segundo Breen (1987b), a avaliação do desempenho no Programa Processual é realizada com base nos resultados das tarefas e nas dificuldades observadas, bem como nas decisões tomadas entre professor e alunos sobre como lidar com eles/as. O processo avaliativo, no entanto, não se mostra muito claro nessa proposta. Long e Crookes (1992) já haviam sinalizado a falta de uma avaliação formal no Programa Processual. Xavier também aponta uma lacuna nesse aspecto (1999, p. 77): “Da maneira como Breen coloca a questão da avaliação, parece-me que não existe um encaminhamento pedagógico que possa tratar de problemas potenciais que surgem durante a realização das tarefas. Nesse caso, faltaria um 'banco' de atividades ou tarefas terapêuticas.”

Considerando os dois programas aqui descritos (Procedimental e Processual) e a apresentação do PEBT nas Seções de 1.2.1 a 1.2.4, é possível sintetizar algumas diferenças entre eles, como mostra o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Programas baseados em tarefas

	PEBT (LONG, 2015, 2016)	Programa Procedimental (PRABHU, 1984, 1987)	Programa Processual (BREEN, 1987b,c, 2001)
Conceito de tarefa	Usos da língua na vida real	Resolução de problemas utilizando algum processo de raciocínio	Planos de trabalho para facilitar a aprendizagem de línguas
Objetivo do programa	Desenvolver competência comunicativa	Desenvolver competência gramatical	Desenvolver competência comunicativa
Visão de aprendizagem	Incidental e implícita	Subconsciente	Incidental e explícita
Característica das tarefas	Interações que refletem o mundo real	Interações que refletem a sala de aula e o mundo real	Interações que refletem a sala de aula e o mundo real
Tipos de tarefas	Mundo real	Lacuna de informação, lacuna de raciocínio e lacuna de opinião	Comunicativas e metacomunicativas
Seleção das tarefas	Análise de necessidades	Demanda cognitiva e linguística	Decisões acordadas entre professor e alunos
Crítérios para a sequência de tarefas	Demanda cognitiva (complexidade de tarefa)	Demanda cognitiva (Percepção dos professores durante a implementação das tarefas)	Decisões acordadas entre professor e alunos
Avaliação do desempenho	Avaliação referenciada por critérios	Não esclarecida no programa.	Decisões acordadas entre professor e alunos

Fonte: a autora

Dos três programas apresentados, optei por avaliar a aplicabilidade da proposta de Long em um contexto de ensino de inglês para fins gerais por considerá-la sensível ao uso da língua no mundo real, aspecto importante para quem aprende uma língua estrangeira em tempos de globalização e socialização entre indivíduos de várias culturas. Além disso, o PEBT nos moldes de Long parte de uma análise de necessidades de comunicação diária dos alunos e é coerente com a visão de língua como prática social. Assim, as tarefas podem fazer mais sentido para a vida dos alunos.

No próximo capítulo, apresento as tarefas pedagógicas desenvolvidas para o presente estudo.

2 A PRODUÇÃO E A SEQUÊNCIA DAS TAREFAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, descrevo as tarefas pedagógicas que foram aplicadas com os alunos participantes do presente estudo e justifico a escolha das tarefas tipo e alvo nas quais as tarefas pedagógicas se basearam. Por fim, apresento os princípios que nortearam a produção e a sequenciação das tarefas pedagógicas.

2.1 A ESCOLHA DAS TAREFAS TIPO E ALVO

No PEBT proposto por Long (2015, 2016), a elaboração das tarefas pedagógicas é feita a partir da escolha de uma tarefa-tipo. Por exemplo, se a tarefa-tipo é “solicitar a informação de um produto em um estabelecimento” (Benson, 2016), espera-se que uma das tarefas-alvo (ex.: solicitar informações para a compra de uma televisão), que faz parte dessa tarefa-tipo, seja selecionada para a elaboração de um conjunto de tarefas pedagógicas, de modo que o conhecimento e as habilidades aprendidas na realização dessa tarefa possam ser transferidos para outra tarefa-alvo do mesmo tipo, como “solicitar informações para a compra de uma geladeira”.

A transferência do conhecimento entre tarefas-alvo similares é considerada uma questão ainda não resolvida na literatura da área do ensino por tarefas (Benson, 2016; Long, 2007, 2016; Nolen, 2020), sendo esta uma das questões a ser investigada no presente estudo.

Nesta pesquisa, a tarefa-tipo selecionada foi “Fazer compras presencialmente”. Sua escolha foi motivada pelas ações cotidianas de compra e venda nas quais os alunos costumam se engajar na língua materna, em diferentes contextos sociais como lojas, supermercado, mercadinho, padaria, farmácia, cinema (quando compram o ingresso na bilheteria ou guloseimas e bebidas nos pontos de venda), *show*, evento esportivo etc.

Para a elaboração das tarefas pedagógicas, baseei-me na tarefa-alvo “Comprar roupas presencialmente” que, juntamente com outras tarefas-alvo, foi agrupada na tarefa-tipo “Fazer compras presencialmente”. É o caso de: “Comprar sapatos”, “Comprar cosméticos”, “Ir ao supermercado”, “Comprar pão” e “Ir à farmácia” - todas envolvem transação de compra e venda, compreendida como um gênero textual (Hasan, 1989 - “encontro em serviço”; Eggins, 2004 - “gênero transacional”).

A escolha pela tarefa-alvo “Comprar roupas presencialmente” no rol de opções de tarefas-alvo que constituem a tarefa-tipo em questão se justifica pela grande variedade de configurações contextuais e textuais que o gênero ‘transação de compra e venda de roupas’

possibilita, assim como a presença de um número maior de estágios obrigatórios e opcionais (Hasan, 1989) em comparação a transações em outros contextos como supermercado, mercadinho, padaria e farmácia, onde a interação verbal entre cliente e atendente é quase mínima e mais pontual (Xavier; Krieser, 2021). Além disso, optamos pela forma presencial de comprar roupas em oposição à forma virtual por envolver a oralidade, interesse desta pesquisa.

Para avaliar a transferência do conhecimento pragmático entre tarefas similares do mesmo tipo, optei pela tarefa-alvo “Comprar calçados presencialmente”, pois, assim como “Comprar roupas”, apresenta uma maior quantidade de estágios, o que nos possibilita uma melhor comparação entre os desempenhos dos alunos nessas duas tarefas.

2.2 DESCRIÇÃO DAS TAREFAS PEDAGÓGICAS

Sete tarefas pedagógicas foram produzidas e agrupadas na unidade didática *Shopping for clothes* (Apêndice A). Todas elas (exceto a última) envolveram a audição de diálogos de transação de compra e venda de roupas e, com base neles, situações sociais foram criadas para retratar a vida real e dar um propósito comunicativo à audição dos textos falados. A última tarefa consistiu em dar uma sugestão a um amigo com base na compra representada na tarefa anterior.

O objetivo da unidade didática foi promover a aprendizagem implícita de expressões pragmáticas ‘convencionalizadas’ para os alunos participarem de contextos presenciais de compra e venda de roupas em inglês. O aprendizado dessas expressões não significa que os alunos não possam realizar inovações em seus atos de fala. Segundo Kádár e House (2021, cf. p. 164), diferentes formas de expressão, que não aquelas estritamente formulaicas e formalizadas, podem se qualificar como representações socialmente codificadas de um ato de fala, podendo ser interpretadas como variações pragmáticas; porém, essas representações devem atender ao propósito comunicativo desejado no contexto de situação, pois “no coração do conhecimento do ato de fala reside a noção de intenção ilocucionária”³⁶ (Terkourafi, 2013, p. 197).

A unidade didática produzida para esta pesquisa foi composta de tarefas que visaram repetir o mesmo diálogo (e partes dele) para expor os alunos a uma alta frequência de uso das

³⁶ *At the heart of the Speech Act Schema lies the notion of illocutionary intention.*

mesmas estruturas linguísticas na transação de compra e venda de roupas, questão a ser aprofundada na próxima seção.

As tarefas foram criadas com base em uma situação fictícia em que o aluno precisaria ficar um tempo nos Estados Unidos para ajudar a tia no gerenciamento de sua loja. Assim, o aluno poderia vivenciar diversas situações com o gênero “transação de compra e venda”, ouvindo os diálogos que aconteceriam na loja para cumprir as tarefas solicitadas pela tia, bem como em outras lojas em que acompanharia um amigo às compras.

A **Tarefa 1** apresenta a situação fictícia e, como primeiro dia de trabalho, o aluno ouve um diálogo entre a tia e um cliente para, ao final, separar as roupas que foram compradas. Para isso, imagens de camisetas e calças jeans, de diversas cores e tamanhos, foram fornecidas para a identificação e a confirmação dos produtos comprados pelo cliente. O propósito comunicativo é identificar os produtos que seriam colocados em uma suposta sacola. O resultado final (*outcome*) é o relato dos itens comprados para confirmar a compra. A transcrição do diálogo reproduzido em áudio para a Tarefa 1 é apresentado a seguir:

Student's aunt: *Hello. Can I help you?*

Customer: *Yes, I'm looking for a pair of jeans.*

Student's aunt: *What size do you need?*

Customer: *42.*

Student's aunt: *Ok, let me show you. Here's size 42.*

Customer: *Uhm. They are lovely. I like this one. Where can I try it on?*

Student's aunt: *The changing room is near the cashdesk.*

Customer: *Thank you.*

Student's aunt: *How is it?*

Customer: *It's a bit large. Do you have it in a smaller size?*

Student's aunt: *Let me see [...] Here is size 40.*

Customer: *Thank you.*

Student's aunt: *How is it?*

Customer: *It's fine! I'll take it. How much is it?*

Student's aunt: *62 dollars. Can I help you with anything else?*

Customer: *Yes, do you have this t-shirt in blue?*

Student's aunt: *No, sorry, we only have it in black, green and white.*

Customer: *I liked the green one. Do you have it in medium size?*

Student's aunt: *Let me see. [...] Ok, here it is.*

Customer: *Can I try it on?*

Student's aunt: *Sure! [...] Did you like it?*

Customer: *It's too tight. Do you have it in a larger size?*

Student's aunt: *Let me see. [...] Ok, here it is.*

Customer: *Let me try it on. [...] It's fine! I'll take it. How much is it?*

Student's aunt: *21 dollars. Can I help you with anything else?*

Customer: *No, thanks. May I get a discount if I pay in cash?*

Student's aunt: *No, I'm sorry. It's the final price.*

Customer: *Ok.*

AT THE COUNTER

Student's aunt: *83 dollars. How would you like to pay?*

Customer: *Credit card.*

Student's aunt: *Ok. Here's your receipt.*

Customer: *Thanks. Bye.*

Student's aunt: *Bye.*

Esse texto foi elaborado como sendo representativo do gênero “transação de compra e venda de roupas” e a sua produção é discutida na próxima seção.

A **Tarefa 2** representa o segundo dia de trabalho do aluno com sua tia. Ele é solicitado a verificar se a loja teria (ou não) os itens desejados pelos clientes. Para isso, quatro diálogos com diferentes clientes foram reproduzidos em áudio para que os itens pudessem ser confrontados com as imagens fornecidas contendo as variações do produto em cores e tamanhos disponíveis na loja. Ao final, o aluno tinha que dar uma resposta aos clientes. Na indisponibilidade do produto, caberia a ele sugerir outras cores que pudessem interessá-los. O propósito comunicativo da tarefa é verificar a disponibilidade do produto na loja. O resultado final é a resposta ao cliente. Segue um exemplo de diálogo que foi reproduzido em áudio para a Tarefa 2.

(Customer 1)

Student's aunt: *Hello. Can I help you?*

Customer: *Yes, I'm looking for a pair of jeans.*

Student's aunt: *What size do you need?*

Customer: *52.*

Student's aunt: *Dear, can you check that for me please? Just a moment sir.*

Customer: *Thank you.*

Na **Tarefa 3**, cinco diálogos são reproduzidos para o aluno anotar os produtos que foram vendidos e os seus detalhes (cor e tamanho) em um quadro de controle de vendas para, ao final, informar à tia sobre o que seria necessário comprar para repor o estoque. O propósito comunicativo é registrar os produtos vendidos, uma vez que nem todos os diálogos retratam a efetivação de alguma compra. O resultado final é o relato dos produtos a serem repostos no estoque da loja. Os diálogos a seguir ilustram o tipo de texto que os alunos ouviram na Tarefa 3.

(Customer 1)

Student's aunt: *Hello! Can I help you?*

Customer: *Yes. Do you have this pair of shorts in black?*

Student's aunt: *No, sorry, we only have it in brown.*

Customer: *Ok, I'll try the brown one. Do you have it in medium size?*

Student's aunt: *Let me see. Here it is.*

Customer: *Can I try it on?*

Student's aunt: *Sure. Did you like it?*

Customer: *No, not much. Thank you anyway.*

(Customer 2)

Student's aunt: *Hello! Can I help you?*

Customer: *Yes. Do you have this t-shirt in blue?*

Student's aunt: *No, sorry, we only have it in black, green and white.*

Customer: *I liked the green one. Do you have it in medium size?*

Student's aunt: *Let me see. Here it is.*

Customer: *Can I try it on?*

Student's aunt: *Sure. Did you like it?*

Customer: *It's fine. I'll take it.*

A **Tarefa 4** simula um dia de folga do aluno em que ele irá acompanhar um amigo às compras. O amigo quer comprar um jeans e ambos vão a quatro lojas. Em cada loja, o aluno ouve o diálogo do amigo com o atendente e o ajuda a localizar o provador. Para isso, cópias impressas de plantas baixas de quatro lojas foram fornecidas. O propósito comunicativo e o resultado final são a localização dos provadores em cada uma das lojas. A seguinte interação ilustra o tipo de diálogo reproduzido em áudio para a realização da Tarefa 4.

(Conversation Shop 1)

Your friend: *Excuse me, where can I try it on?*

Shop assistant: *There is a changing room next to the toilets.*

***Your friend:** Thank you.*

Na **Tarefa 5**, o aluno é solicitado a preencher um relatório de caixa com base nas vendas do dia. Para isso, deve ouvir cinco diálogos para anotar os produtos vendidos, a forma de pagamento e a quantia recebida e, ao final, somar o valor das vendas do dia. O propósito comunicativo é preencher o relatório de caixa e o resultado final é o relato do valor total recebido no dia. Segue um exemplo de diálogo reproduzido em áudio para a realização da Tarefa 5.

(Customer 1)

***Customer:** Excuse me, how much is this pair of jeans?*

***Student's aunt:** 65 dollars.*

***Customer:** May I get a discount if I pay in cash?*

***Student's aunt:** No, I'm sorry. It's the final price.*

***Customer:** Ok, I'll take it.*

***Student's aunt:** How would you like to pay?*

***Customer:** Credit card please.*

***Student's aunt:** Ok. Here's your receipt.*

***Customer:** Thanks. Bye.*

***Student's aunt:** Bye.*

Na **Tarefa 6**, o aluno acompanha um amigo a uma loja, pois ele deseja comprar uma camisa para usar na festa de despedida do aluno, que está retornando ao Brasil. A tarefa consiste em ouvir o diálogo do amigo com o atendente para identificar qual das camisas apresentadas nas imagens fornecidas foi comprada. O propósito e o resultado final da tarefa são a identificação do produto comprado. A interação a seguir ilustra o tipo de diálogo reproduzido em áudio para a realização da Tarefa 6.

***Shop assistant:** Hello. Can I help you?*

***Your friend:** Yes, I'm looking for a shirt.*

***Shop assistant:** What size do you need?*

***Your friend:** Medium size.*

***Shop assistant:** Ok, let me show you. Here are some possibilities.*

***Your friend:** Uhm. They are lovely. I like them. Where can I try them on?*

***Shop assistant:** The changing room is next to the cashdesk.*

***Your friend:** Thank you.*

[...]

***Shop assistant:** How are they?*

***Your friend:** They are too tight. Do you have them in a larger size?*

Shop assistant: *Only in floral print and in green.*

Your friend: *Can I try them on?*

Shop assistant: *Sure! [...] How are they?*

Your friend: *I'll take the floral shirt.*

Shop assistant: *Good choice.*

Your friend: *How much is it?*

Shop assistant: *42 dollars. Can I help you with anything else?*

Your friend: *No, thanks. May I get a discount if I pay in cash?*

Shop assistant: *No, I'm sorry. It's the final price.*

Your friend: *Ok.*

AT THE COUNTER

Cashier: *42 dollars. How would you like to pay?*

Your friend: *Credit card.*

Cashier: *Ok. Here's your receipt.*

Your friend: *Thanks. Bye.*

Cashier: *Bye.*

Por fim, na **Tarefa 7**, o aluno é solicitado a dar uma sugestão ao amigo sobre quais itens de seu guarda-roupa combinariam com a camisa comprada na tarefa anterior. Para isso, uma imagem do interior de um roupeiro foi apresentada com dois shorts, três calças compridas e quatro pares de calçados. O propósito da tarefa e o resultado final é a sugestão de uma combinação de roupas e sapatos para o amigo ir a sua festa de despedida.

Todas as tarefas foram produzidas para retratar o mundo real e a sua tipologia se enquadra em tarefas como: “ouvir e dizer” (*Listen and tell* - tarefas 1, 2 e 3), “ouvir e identificar” (*Listen and identify* – tarefas 4 e 6) e “ouvir e anotar” (*Listen and note down* - tarefas 3 e 5). Algumas ainda contemplaram o planejamento de fala antes do relato oral (tarefas 2 e 7). Todas elas foram elaboradas pela pesquisadora e orientadora. Os procedimentos de aplicação são apresentados no Apêndice B.

O Quadro 6 sintetiza as características das tarefas pedagógicas produzidas para este estudo.

Quadro 6 – Características das tarefas pedagógicas

Tarefa e o seu propósito	Resultado comunicativo	Habilidade(s) envolvida(s)
1. Participar como ouvinte de uma transação de compra e venda para identificar e confirmar os produtos comprados pelo cliente	Relato dos produtos que o cliente comprou	Compreensão e produção oral
2. Participar como ouvinte de transações de compra e venda para verificar a disponibilidade do produto desejado pelo cliente	Resposta ao cliente sobre a disponibilidade (ou não) do produto e a sugestão de outras cores	Compreensão oral, produção escrita e oral
3. Participar como ouvinte de transações de compra e venda para registrar o que foi vendido	Relato sobre o que é necessário comprar para repor o estoque da loja	Compreensão oral, produção escrita e oral
4. Participar como ouvinte de transações de compra e venda para localizar os provadores	Identificação dos locais onde ficam os provadores	Compreensão oral
5. Participar como ouvinte de transações de compra e venda para preencher o relatório diário de caixa	Relato do valor total de vendas do dia	Compreensão oral, produção escrita e oral
6. Participar como ouvinte de uma transação de compra e venda para reconhecer a camisa que o colega comprou	Identificação do produto comprado	Compreensão oral
7. Analisar peças de roupas e calçados para sugerir itens que combinariam com o produto comprado pelo colega.	Sugestão de como combinar certos itens de vestuário	Produção escrita e oral

Fonte: a autora

2.3 A PRODUÇÃO DAS TAREFAS PEDAGÓGICAS: PRINCÍPIOS FUNDANTES

O princípio básico que orientou o design das tarefas pedagógicas foi a noção de tarefa, entendida neste estudo como as ações realizadas pelas pessoas com o uso da linguagem (Long, 2015, 2016). A tarefa tem, portanto, natureza comunicativa e dialógica, além de compromisso com as noções de autenticidade e propósito no uso da linguagem.

Como já mencionado no Capítulo 1, a autenticidade de uma tarefa pode estar vinculada a um contexto social (autenticidade situacional), à função do texto nas interações sociais (autenticidade funcional) e ao tipo de interação exigida no mundo real

(autenticidade interacional). Essas formas de autenticidade pressupõem a realização de algum propósito comunicativo nas ações desempenhadas com a linguagem nas tarefas. No caso do presente estudo, as tarefas pedagógicas permitiram a realização de vários propósitos socialmente reconhecidos, considerando os contextos de situação criados e o papel social designado ao aluno nas tarefas: participante de transações de compra e venda de roupa. Nesse sentido, os alunos desempenharam papéis ativos, não somente como ouvintes, mas também como produtores de ações e significados, como por exemplo: verificar e relatar a disponibilidade de um produto e sugerir outras cores (Tarefa 2), ajudar um colega a localizar o provador com base nas direções fornecidas (Tarefa 4) e preencher e relatar o valor total de vendas do dia (tarefa 5). O Quadro 6 apresentou os propósitos comunicativos das tarefas pedagógicas desta pesquisa (Vide coluna 1).

As tarefas foram elaboradas para serem essencialmente atividades de compreensão oral, exceto pela Tarefa 7, que finalizou a unidade de ensino com uma produção oral. Elas se assemelham às “tarefas baseadas no insumo” (*input-based tasks* - East, 2021; Ellis *et al.*, 2020; Erlam; Ellis, 2018), que requerem a compreensão da informação oral (ou escrita) para a apropriação de formas linguísticas. Segundo VanPatten (2002, cf. 763), o insumo é fundamental para a aquisição de uma língua e é necessário para a criação de uma representação mental do sistema linguístico. É ele que possibilita ao aprendiz processar a língua, isto é, realizar conexões entre significado, forma e função durante a compreensão em tempo real, “um fenômeno *on-line* que ocorre na memória de trabalho.” (Vanpatten, 2004, cf. p. 7). Portanto, a compreensão do insumo é crucial para o processamento da língua (Ellis et al., 2020; Vanpatten, 2002, 2004).

Para o *design* das tarefas de compreensão oral, um texto representativo da transação de compra e venda de roupas foi produzido, atendendo ao princípio metodológico apresentado por Long (2009, p. 387): “Elabore o insumo (não o simplifique; não se apoie somente em textos “autênticos”)”³⁷. Isso porque, segundo Long (2015), os textos autênticos são elaborados para falantes nativos, e não para aprendizes da língua, que necessitam de insumo que possa ser por eles processado, considerando restrições psicolinguísticas decorrentes de seu estágio de desenvolvimento da L2.

³⁷ MP3: *Elaborate input (do not simplify; do not rely solely on "authentic" texts).*

O texto foi fabricado pela pesquisadora e a orientadora para contemplar os possíveis estágios da estrutura composicional do gênero “transação de compra e venda de roupas”. A princípio, a ideia era selecionar um vídeo da *internet* que pudesse ilustrar o gênero em questão, mas as amostras encontradas (em filmes, séries e *sites* pedagógicos) eram fragmentos e, como tal, deixavam de apresentar alguns estágios, como a prova do produto e a negociação do valor da mercadoria. Por isso, optamos por fabricar um diálogo representativo e gravá-lo em áudio. A sua gravação e a dos demais diálogos apresentados nas tarefas foram realizadas por três falantes nativos da língua inglesa: Mary, John e Kate³⁸. A escolha por falantes nativos se deve à naturalidade de suas falas no momento das gravações, o que não foi possível observar naquelas que realizei com falantes não nativos.

Para conhecer os estágios básicos da estrutura composicional do gênero “transação de compra e venda (de roupas)”, analisei o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), que fornece um esquema geral para “compra de bens e serviços” (Council of Europe, 2001, p. 127-128), bem como o texto de Hasan (1989), que apresenta os elementos obrigatórios e opcionais do gênero “encontro em serviço”.

No QECR, os estágios definidos são: (a) trocar saudações; (b) identificar a categoria de bens ou serviços, as opções, discutir prós e contras das opções (qualidade, preço, cor, tamanho) e concordar com a compra; (c) realizar o pagamento e (d) despedir-se. Hasan (1989), por outro lado, elenca os seguintes elementos obrigatórios: solicitação do produto (*sales request: Can I have ...?*), consentimento da venda (*sale compliance: Anything else?*), venda (*sale: That'll be a dollar and forty.*), compra (*purchase: Two dollars.*) e o fechamento (*purchase closure: Sixty, eighty, two dollars and thank you.*). Os elementos opcionais, segundo Hasan, são: o início da venda (*sale initiation*), informações sobre o produto (*sales enquiry*) e a finalização (ex. *Have a nice day!*).

Em ambas as fontes, o contexto de venda não representa, especificamente, a compra de um produto em uma loja de roupas. O esquema do QECR é um exemplo genérico e os elementos apresentados por Hasan são específicos para o contexto de venda de frutas em um mercadinho. Ainda assim, a estrutura apresentada em ambos foi utilizada para o delineamento da composição do texto representativo do gênero ‘transação de compra e venda de roupas’, que iniciou a unidade didática *Shopping for*

³⁸ Nomes fictícios.

clothes e que orientou a construção dos demais textos apresentados nas tarefas pedagógicas. O Quadro 7 descreve os estágios considerados no texto representativo.

Quadro 7 – Estágios do gênero “transação de compra e venda de roupas” e as amostras de língua incorporadas nos textos das tarefas³⁹

Estágios	Alguns exemplares de língua presentes nos textos das tarefas
(a) Início da venda	<i>Shop assistant: Hello. Can I help you?</i> <i>Customer: Yes.</i>
(b) Solicitação do produto	<i>Customer: I'm looking for a pair of jeans.</i> <i>Shop assistant: What size do you need?</i> <i>Customer: 42.</i> <i>Shop assistant: Ok, let me show you. Here's size 42.</i> <i>Customer: Do you have it in medium// a smaller// larger size?</i> <i>Shop assistant: Let me see. Ok, here it is// Here is size 40.</i> <i>Customer: [...] do you have this t-shirt in blue?</i> <i>Shop assistant: No, sorry, we only have it in black, green and white.</i> <i>Customer: I liked the green one. Do you have it in medium size?</i> <i>Shop assistant: Let me see. Ok, here it is.</i>
(c) Prova do produto	<i>Customer: (Excuse me) Where can I try it on?</i> <i>Shop assistant: The changing room is near the cashdesk.// There is a changing room next to the toilets.</i> <i>Customer: Thank you.</i> <i>Customer: Can I try it on?</i> <i>Shop assistant: Sure! [...]</i> <i>Customer: Let me try it on.</i>
(d) Avaliação do produto	<i>Customer: They are lovely. I like this one</i> <i>Shop assistant: How is it?</i> <i>Customer: It's a bit large. // It's fine!</i> <i>Shop assistant: Did you like it?</i> <i>Customer: It's too tight.</i> <i>Customer: I liked this one. // I liked the green one.</i>
(e) Confirmação da compra	<i>Customer: I'll take it.</i>

³⁹ A letra que acompanha o nome de cada estágio não se refere à sequência da composição textual do gênero visado. O estágio “Avaliação do produto” (letra ‘d’), por exemplo, poderia seguir a “solicitação do produto” (letra ‘b’). As letras foram aqui utilizadas para se referir a cada um dos estágios.

(f) Reinício de venda	Shop assistant: <i>Can I help you with anything else?</i> Customer: <i>Yes.// No, thanks.</i>
(g) Valor do(s) produto(s)	Customer: <i>(Excuse me) How much is it?</i> Shop assistant: <i>62 dollars/ 21 dollars.</i>
(h) Negociação do valor	Customer: <i>May I get a discount if I pay in cash?</i> Shop assistant: <i>No, I'm sorry. It's the final price.</i> Customer: <i>Ok.</i>
(i) Pagamento	Cashier: <i>83 dollars. How would you like to pay?</i> Customer: <i>Credit card.</i> Cashier: <i>Ok. Here's your receipt.</i> Customer: <i>Thanks.</i>
(j) Fechamento	Customer: <i>Bye.</i> Cashier: <i>Bye.</i>

Fonte: as autoras

Esses estágios foram apresentados em diferentes configurações textuais conforme a situação criada em cada uma das tarefas. Em algumas, o diálogo envolveu todos esses estágios (tarefas 1 e 6). Em outra, apenas o estágio (c) estava presente (tarefa 4), pois um freguês pode entrar em uma loja e, sem a ajuda de um(a) atendente, escolher uma peça de roupa, e só então interagir com ele(a) para perguntar onde fica o provador. Por outro lado, na tarefa 5, os diálogos apresentaram os estágios (g), (h), (e), (i) e (j), pois um cliente pode interagir com o(a) vendedor(a) somente para solicitar o preço do produto, negociar o valor, confirmar a compra, efetuar o pagamento e despedir-se.

Os estágios do gênero em suas diferentes configurações contextuais e textuais foram considerados nos objetivos de aprendizagem de todas as tarefas pedagógicas, exceto na tarefa 7 que, como já mencionado, não envolveu a audição de diálogo(s). O Quadro 8 apresenta os objetivos de aprendizagem das tarefas de 1 a 6.

Quadro 8 – Objetivos de aprendizagem das tarefas de compreensão oral

Tarefas	Objetivos de aprendizagem
1	- Familiarizar-se com os estágios envolvidos na realização de uma transação de compra e venda em inglês (estágios de 'a' a 'j'). - Perceber o uso das expressões que manifestam esses estágios na fala de um cliente.

2	- Familiarizar-se com os estágios: “Início da venda” (estágio ‘a’) e “Solicitação do produto” (estágio ‘b’). - Perceber o uso da expressão “<i>I’m looking for ...</i>”, que se repete nos quatro diálogos apresentados nas falas dos clientes.
3	- Familiarizar-se com os estágios “Início da venda” (estágio ‘a’), “Solicitação do produto” (estágio ‘b’), “Prova do produto” (estágio ‘c’), “Avaliação do produto” (estágio ‘d’) e “Confirmação da compra” (estágio ‘e’). - Perceber o uso das seguintes expressões: “<i>Do you have....</i>”, “<i>Can I try it on?</i>”, “<i>It’s fine</i>”, “<i>I’ll take it</i>”, que realizam os estágios acima e que se repetem nos cinco diálogos apresentados nas falas dos clientes.
4	- Familiarizar-se com o estágio “Prova do produto” (estágio ‘c’). - Perceber o uso da expressão “<i>Where can I try it on?</i>”, que se repete nos quatro diálogos apresentados nas falas dos clientes.
5	- Familiarizar-se com os estágios: “Valor do produto” (estágio ‘g’), “Negociação do valor” (estágio ‘h’), “Confirmação da compra” (estágio ‘e’) e “Fechamento” (estágio ‘j’). - Perceber o uso das expressões “<i>How much is ...?</i>”, “<i>May I get a discount if I pay in cash?</i>” e “<i>I’ll take it</i>”, que se repetem nos cinco diálogos nas falas dos clientes.
6	- Familiarizar-se com os estágios de ‘a’ a ‘j’. - Perceber o uso das expressões que realizam esses estágios na fala de um cliente.

Fonte: a autora

É importante ressaltar que as expressões linguísticas utilizadas nos diálogos das tarefas pedagógicas foram as mesmas ao longo da unidade didática, uma vez que a sua frequência foi um fator desejável para esta pesquisa. Assim, diferentes tarefas apresentaram diálogos com composições diferenciadas de estágios, mas com a repetição das mesmas estruturas linguísticas, as quais foram apresentadas no Quadro 7.

Para a definição das amostras de linguagem que seriam utilizadas na construção do diálogo representativo da unidade didática, realizei um levantamento de falas para cada estágio do gênero “transação de compra e venda de roupas” em sites pedagógicos de língua inglesa (áudios, vídeos e textos escritos). Esse levantamento me permitiu eleger as construções sintáticas mais comuns/frequentes nos dados coletados

(ex.: “*Can I help you?*”, “*I’m looking for ...*”, “*Where can I try it on?*”, “*How would you like to pay?*”), bem como as realizações lexicais e sintagmas nominais (ex.: “*smaller size*”, “*larger size*”, “*It’s (a bit) large*”, “*It’s (too) tight*”, “*It’s fine*”).

No presente estudo, partimos do pressuposto de que a exposição frequente do aprendiz a um mesmo enunciado, em contexto de uso comunicativo da língua estrangeira, favorece a percepção consciente (*noticing*) da estrutura que o manifesta. *Noticing* refere-se ao “registro consciente da ocorrência de algum evento”⁴⁰ e constitui um fenômeno de superfície (Schmidt, 1995, p. 29). Esse registro é “o primeiro passo para a construção da língua” (Schmidt, 2012, p. 33). Da mesma forma, essa exposição frequente também pode ajudar o aluno a estabelecer e fortalecer conexões entre forma e significado/função durante o processamento do insumo. Nesse caso, a frequência pode produzir “efeitos favoráveis” (Vanpatten, 2002, p. 760). Um desses efeitos é o seu possível impacto nas representações de exemplares linguísticos na memória do aprendiz, que podem ficar estocadas e/ou ser “quebradas” para novas construções de língua em eventos comunicativos futuros (Bybee, 2006). E, por fim, com a repetição das mesmas estruturas nos diálogos e dos mesmos estágios do gênero ao longo da unidade de ensino, os alunos podem aumentar a sua familiaridade com o gênero textual na língua estrangeira e, assim, ir liberando recursos atencionais para as formas linguísticas em geral (Bygate, 2001; Skehan, 1998) e para os estágios que o compõem.

A Tabela 1, a seguir, apresenta o número de vezes que certas expressões linguísticas foram repetidas pelo cliente nos diálogos que os alunos ouviram nas tarefas realizadas. Espera-se que, com essa repetição, a produção oral dos alunos possa ser beneficiada no momento da realização das tarefas-alvo ‘comprar roupas’ e ‘comprar calçados’, ao final da unidade didática.

⁴⁰ [...] *conscious registration of the occurrence of some event*

Tabela 1 – Repetição das expressões usadas pelo cliente nos diálogos apresentados nas tarefas pedagógicas

Estágios	Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3	Tarefa 4	Tarefa 5	Tarefa 6	TOTAL
Solicitação do produto	• <i>I'm looking for...</i> (3)	• <i>I'm looking for...</i> (12)	-	-	-	• <i>I'm looking for...</i> (2)	17
	• <i>Do you have it ...?</i> (9)	-	• <i>Do you have ...?</i> (39)	-	-	• <i>Do you have ...?</i> (2)	50
Prova do produto	• <i>Where can I try it on?</i> (3)	-	-	• <i>Where can I try it on?</i> (12)	-	• <i>Where can I try them on?</i> (2)	17
	• <i>Can I try it on?</i> (3)	-	• <i>Can I try it on?</i> (15)	-	-	• <i>Can I try them on?</i> (2)	20
	• <i>Let me try it on.</i> (3)	-	-	-	-	-	3
Avaliação do produto <i>How is it?</i> <i>Did you like it?</i>	• <i>It's a bit large.</i> (3)	-	• <i>It's a bit large.</i> (6)	-	-	-	9
	• <i>It's too tight.</i> (3)	-	• <i>It's too tight.</i> (3)	-	-	• <i>They are too tight.</i> (2)	8
	• <i>It's fine!</i> (6)	-	• <i>It's fine!</i> (9)	-	-	-	15
			• <i>No, not much</i> (6)	-	-	-	6
Confirmação da compra	• <i>I'll take it!</i> (6)	-	• <i>I'll take it!</i> (9)	-	• <i>I'll take it/them/the jacket.</i> (15)	• <i>I'll take the floral shirt.</i> (2)	32
Valor	• <i>How much is it?</i>	-	-	-	• <i>How much is</i>	• <i>How much is it?</i>	29

do produto	(6)				<i>it/this...? (21)</i>	(2)	
Negociação do valor	• <i>May I get a discount if I pay in cash?</i> (3)	-	-	-	• <i>May I get a discount if I pay in cash?</i> (12)	• <i>May I get a discount if I pay in cash?</i> (2)	17
	-	-	-	-	• <i>May I get a discount if I take both?</i> (3)	-	3
Pagamento	• <i>Credit card</i> (3)	-	-	-	• <i>Credit card</i> (6)	<i>Credit card</i> (2)	11
	-	-	-	-	• <i>Cash</i> (3)	-	3

Fonte: a autora

Cabe salientar que os alunos ouviram três vezes cada um dos diálogos apresentados nas tarefas de 1 a 5. Na tarefa 6, o diálogo foi ouvido somente duas vezes. Consequentemente, o número apresentado na Tabela 1, ao lado de cada expressão linguística, corresponde à exposição triplicada/duplicada dos alunos a cada uma delas. Em alguns casos, a expressão aparecia mais de uma vez em cada diálogo, como ocorreu na Tarefa 3 com a expressão “*Do you have...*”, que somou 39 ocorrências, pois aparecia duas ou três vezes em cada um dos cinco diálogos da tarefa. A quantidade de repetições dos diálogos foi definida conforme a solicitação dos alunos, sendo informado a eles, previamente, que poderiam ouvi-los até três vezes, se desejassem.

Para resumir, a elaboração das tarefas pedagógicas desta pesquisa apoiou-se nos seguintes construtos: autenticidade de tarefa e frequência, por meio da repetição de diálogos em uma mesma tarefa e em diferentes tarefas e, consequentemente, da repetição das mesmas estruturas linguísticas. Tais construtos são consonantes com os seguintes Princípios Metodológicos defendidos por Long (2009, p. 387): “PM2: Promova o ‘aprender fazendo’”; “PM5: Incentive a aprendizagem indutiva de fragmentos linguísticos” e “PM6: Foco na forma”⁴¹.

No presente estudo, o “foco na forma” refere-se ao “uso reativo de uma ampla variedade de procedimentos pedagógicos (PPs) para chamar a atenção dos alunos para problemas linguísticos em contexto de uso comunicativo da língua” (Long, 2015, p. 27)⁴². Ele pode assim ocorrer por meio de correções implícitas (*recast*⁴³) e explícitas realizadas pelo professor, como defende Long (2009, p. 387) em seu princípio metodológico: “PM7: Promover feedback negativo”. Nesta pesquisa, esse princípio foi considerado no momento da correção das tarefas, como planejado nos procedimentos de aplicação (Apêndice B). É o caso da tarefa 2 que propõe o seguinte procedimento: “Anotar as diferentes possibilidades de resposta no quadro ajustando a forma correta”. Outras reformulações também foram feitas na produção oral dos alunos.

⁴¹ MP2: *Promote learning by doing*; MP5: *Encourage inductive (“chunk”) learning*; MP6: *Focus on form*.

⁴² [...] *reactive use of a wide variety of pedagogic procedures (PPs) to draw learners’ attention to linguistic problems in context, as they arise during communication*

⁴³ *Recast* é uma estratégia de *feedback* em que o professor reformula a produção incorreta do aluno sem apontar explicitamente o erro ou explicar a regra gramatical que foi violada (Ellis; Sheen, 2006; Long, 2015).

2.4 A SEQUÊNCIA DAS TAREFAS PEDAGÓGICAS: PRINCÍPIOS FUNDANTES

Para sequenciar as tarefas pedagógicas, o critério utilizado foi a complexidade cognitiva exigida para a sua realização. Uma das variáveis consideradas foi a presença de ‘poucos/muitos elementos’ no momento da compreensão dos diálogos. Essa variável é conhecida como ‘+/- *few elements*’ e compõe o Modelo Triádico de Robinson (2001), já explicitado no Capítulo 1. Esse critério também foi utilizado para sequenciar os diferentes diálogos apresentados em uma mesma tarefa. A título de ilustração, a tarefa 2 foi elaborada para ser mais complexa do que a tarefa 1, pois envolveu a identificação de quatro produtos, suas cores e tamanhos em um conjunto de imagens, ao passo que a tarefa 1 exigiu o reconhecimento de somente dois produtos, suas cores e tamanhos. Além disso, na tarefa 2, os alunos tiveram que planejar a sua resposta (i.e., a sugestão de produtos similares) antes de relatá-la ao cliente. Na tarefa 1, a resposta dos alunos se limitou ao relato dos itens comprados pelo cliente. A tarefa 3, por sua vez, foi mais complexa do que a tarefa 2, pois além de um número maior de elementos a serem identificados no insumo (n. 5), os alunos tiveram que anotar e relatar esses elementos, incluindo os seus detalhes.

A tarefa 4 visou ser mais complexa do que a tarefa 3, considerando a presença de duas variáveis cognitivas: ‘raciocínio espacial’ (-/+ *spatial reasoning*) e ‘poucos/muitos elementos’ (+/- *few elements*). Nessa tarefa, foram apresentadas quatro plantas baixas de lojas para que o aluno localizasse os provadores com base nas direções fornecidas pelos atendentes nos diálogos ouvidos. No diálogo 1, somente um provador foi mencionado (*There is a changing room next to the toilets*). No diálogo 2, dois provadores foram mencionados (*There is a changing room in the female sector, next to the sitting area, and another in front of the cashdesk*). No diálogo 3, um provador foi mencionado, mas a sua localização estava distante da marcação do local do cliente no mapa e, portanto, a orientação acabou sendo mais complexa por parte do atendente com duas indicações de direção e um ponto de referência (*Go on your left until the end of this sector and turn right. There is a changing room on the corner*). No último diálogo, três provadores foram mencionados, um no primeiro piso e dois no segundo piso, sendo a própria planta da loja mais elaborada do que as anteriores, já que possuía dois pavimentos (*There is a changing room in front of the “plus size area” and two changing rooms on the second floor, one in the female sector and another in the kids sector.*).

A tarefa 5 apresentou maior complexidade em relação à tarefa anterior no que se refere ao número de elementos envolvidos (+/- *few elements*) e de ações solicitadas (“+/- tarefa simples”). Foram quatro elementos que seriam identificados na tarefa 4, ao passo que,

na tarefa 5, foram cinco produtos que teriam que ser anotados em uma tabela com os seus tamanhos e cores, as formas de pagamento e os valores da venda para, ao final, o aluno calcular o valor total das vendas do dia. O número de ações (n. 4) foi superior ao número exigido para a realização da tarefa 4 (n. 1).

Por fim, a tarefa 6 foi menos complexa do que a tarefa 5, pois o aluno tinha que identificar um único produto (cor e tamanho) com base nas imagens fornecidas, para que, na tarefa 7, a resposta pudesse ser utilizada para uma tarefa de produção oral, que foi a mais complexa de todas as tarefas da unidade de ensino, levando-se em conta o número de elementos que os alunos tiveram que considerar na sua realização (n. 9).

No próximo capítulo, descrevo a metodologia do presente estudo, os alunos participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo descreve o contexto no qual o estudo foi conduzido e os alunos participantes, explicita os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, bem como os procedimentos de análise.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O objetivo do presente estudo é avaliar a aplicabilidade de um programa de ensino baseado em tarefas (PEBT) nos moldes propostos por Long (2015, 2016) em um contexto de ensino de inglês para fins gerais. Para isso, todas as etapas do programa foram consideradas: análise de necessidades, produção e implementação de tarefas, avaliação do desempenho dos alunos e, por fim, a transferência do conhecimento entre tarefas.

Os dados foram coletados em uma escola de Educação Básica: ambiente natural e não controlado. Foi uma pesquisa de sala de aula conduzida em turmas nas quais atuo como professora efetiva de Inglês. Por ser a professora pesquisadora em minha própria turma, esta pesquisa utilizou o método de observação participante, conforme definido por Larsen-Freeman e Long (2014, p. 60):

Na observação participante, os pesquisadores participam das atividades que estão estudando. Eles não abordam o estudo com nenhuma hipótese específica em mente; ao contrário, tomam notas sobre tudo o que observam e vivenciam. As anotações são geralmente registradas imediatamente após as atividades para lhes permitir a plena participação nelas.⁴⁴

Este estudo segue métodos qualitativos e quantitativos com relação à coleta e análise de dados e, por essa razão, pode ser caracterizado como uma pesquisa quali-quantitativa. É qualitativa, pois busca compreender as singularidades e os significados do fenômeno estudado, isto é, o uso do PEBT em um contexto específico de ensino (Escola Básica – Ensino Médio) em que a língua inglesa é estudada para fins gerais. Caracteriza-se, portanto, como um estudo de caso.

Estudos de caso revelam a experiência vicária, permitindo fazer generalizações naturalísticas (Casanave, 2010; Lüdke; André, 2013). Segundo Stake (1995, p. 85),

⁴⁴ *In participant observation, researchers take part in the activities they are studying. They do not approach the study with any specific hypotheses in mind; rather they take copious notes on whatever they observe and experience. The notes are usually recorded immediately after the activities so as to allow the researchers full participation in them.*

generalizações naturalísticas são conclusões a que um indivíduo chega quando reconhece que os resultados de um estudo de caso podem ser confirmados pela sua própria situação/caso/experiência. Portanto, não é interesse deste estudo fazer generalizações para uma população maior, mas permitir compreender um determinado fenômeno a partir de um caso específico retratado.

A presente pesquisa também é quantitativa, pois importa conhecer “aquilo que se repete e pode ser tratado em sua homogeneidade” (Minayo, 2017, p. 2). Não há hipóteses previamente formuladas, uma vez que as abstrações são construídas à medida que os dados particulares vão se agrupando (Bogdan; Biklen, 1994). Também não há um grupo controle para estabelecer relações comparativas, como em uma pesquisa experimental. O que nos interessa é descrever e avaliar o desempenho de um grupo de alunos na realização de uma tarefa-alvo antes e após uma sequência articulada de tarefas pedagógicas, bem como avaliar o potencial de transferibilidade do conhecimento adquirido para uma nova tarefa-alvo do mesmo tipo.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina, situada na cidade de Timbó, cuja população é de aproximadamente 45 mil habitantes, localizada no Médio Vale do Itajaí, onde atuo como professora efetiva de Língua Inglesa desde 2018.

A escola atende alunos de 1ª série do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, com um total de 1.100 estudantes matriculados no ano de 2022, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Os alunos, em sua maioria, residem no bairro em que a escola está localizada. Neste estudo, ela será tratada como EESC (Escola Estadual de Santa Catarina).

A equipe de trabalho da EESC é composta por 69 professores e 11 funcionários administrativos. Os serviços de alimentação e limpeza são terceirizados pelo Governo do Estado. Sua estrutura física compreende: 16 salas de aula climatizadas, uma biblioteca, um auditório, uma sala de convivência para professores, uma sala de planejamento, uma sala de informática, um laboratório de Ciências, uma sala para a equipe de coordenação pedagógica, uma sala para a equipe gestora, uma secretaria, um ginásio esportivo, uma quadra coberta, um bicicletário, um estacionamento, banheiros, uma horta, um refeitório, uma cozinha e um pátio para convivência dos alunos. Como recursos de apoio às atividades pedagógicas, a maioria das salas é equipada com projetores multimídia com acesso à *internet* e saída de áudio. Há

projetores avulsos disponíveis para as salas não equipadas com tal recurso. É uma escola ampla, bem equipada e que oferece boas condições físicas para o desenvolvimento das aulas.

Com base nas informações do último Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, elaborado em 2020, em questionário aplicado com pais e alunos, a comunidade escolar é formada por estudantes de nível socioeconômico médio-alto. O setor industrial é responsável pela maioria dos empregos dos pais dos alunos.

Até o ano de 2021, a EESC tinha como norma os pais dos alunos de primeira série do Ensino Médio informarem, no ato da matrícula, qual língua estrangeira o(s) seu(s) filho(s) iria(m) cursar: Espanhol ou Inglês. Essa escolha não poderia ser alterada até o final do Ensino Médio. Assim, no horário determinado para as aulas de Língua Estrangeira, os alunos se dividiam conforme a opção feita, pois as aulas de Espanhol e Inglês aconteciam no mesmo horário.

Em 2022, com a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras, a Língua Inglesa passou a ser componente curricular obrigatório, cabendo à escola oferecer “outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino” (Brasil, 2018, p. 476). No caso das escolas estaduais catarinenses, o Espanhol, o Italiano e o Alemão são opções, porém, na EESC, a segunda língua estrangeira oferecida continua sendo o Espanhol. Portanto, a partir do Novo Ensino Médio, na EESC, todos os alunos passaram a ter aulas de Língua Inglesa, componente curricular obrigatório, como parte da Formação Geral Básica, e de Língua Espanhola, compondo a parte diversificada do currículo, ofertada no contraturno do aluno.

Com o Novo Ensino Médio, a matriz curricular das escolas foi reorganizada em duas partes: uma de Formação Geral Básica e a outra denominada Parte Flexível. A Formação Geral Básica compreende as aprendizagens essenciais expressas na BNCC, conforme as áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Essa parte do currículo é comum a todas as redes de ensino. A Parte Flexível é composta pelos Itinerários Formativos definidos pelas redes de ensino e compreendem disciplinas, projetos e oficinas que visam à diversificação curricular, aprofundamento dos conteúdos e incentivo ao protagonismo dos estudantes. Na rede estadual de Santa Catarina, os Itinerários Formativos

envolvem Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento⁴⁵.

Escolas-piloto já haviam implantado esse modelo em anos anteriores a 2022, mas, na EESC, assim como nas demais escolas de Ensino Médio que não integraram o projeto-piloto, as mudanças ocorreram somente no ano letivo de 2022 com as novas turmas de primeira série, coincidindo com a coleta de dados desta pesquisa.

Com as mudanças curriculares, a disciplina “Língua Estrangeira Inglês” manteve-se sem alteração de carga horária, sendo ofertada em duas aulas semanais de 45 minutos cada uma⁴⁶.

3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo contou com a participação de uma turma de 1ª série do Ensino Médio do ano de 2022, composta por 28 alunos, e da professora pesquisadora que conduziu o PEBT nessa turma. A escolha por alunos de Ensino Médio se deu pela minha atuação profissional nessa etapa de ensino e pelos poucos estudos encontrados por mim no Portal de dissertações e teses da CAPES sobre o ensino baseado em tarefas envolvendo estudantes do Ensino Médio no Brasil.

Entre as quatro turmas de primeira série com as quais trabalho, escolhi a Turma A do período vespertino por ser a mais engajada, ainda que não seja uma das turmas com maior conhecimento da língua inglesa. Os alunos foram informados que a pesquisa seria conduzida no segundo semestre após a aprovação do estudo junto à Comissão de Ética da UFSC, que aconteceu em 01/09/2022, conforme o Parecer n. 5.619.932.

Assim que o aceite foi liberado, cada aluno recebeu duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice C) para que os pais pudessem concordar ou não com a participação do(a) filho(a) na pesquisa. O termo foi lido e explicado para a turma. Foi ainda esclarecido que eles receberiam um documento semelhante (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido TALE – Apêndice D), assim que os pais/responsáveis permitissem a sua participação no estudo.

⁴⁵ Mais informações sobre o Novo Ensino Médio na rede estadual de Santa Catarina e os Itinerários Formativos podem ser acessadas em <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>>.

⁴⁶ Conforme a disposição de carga horária vigente para o Ensino Médio, em 2024, a Matriz Curricular I (Ensino Médio Diurno) mantém duas aulas semanais de 45 minutos cada uma para as turmas de primeiras e terceiras séries, enquanto a segunda série passa a ter uma aula presencial de 45 minutos e uma aula não presencial por semana. Mais informações podem ser acessadas em <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/matriz>>.

A seguir, descrevo o perfil dos alunos participantes.

3.3.1 O perfil dos alunos participantes

Dos 28 alunos da Turma A, apenas 20 concordaram em participar da pesquisa, 12 meninas e 8 meninos, entre 14 e 16 anos. A média de idade foi de 15 anos.

A maioria (74%) afirmou ter estudado inglês por, no mínimo, cinco anos no Ensino Fundamental. Dois alunos ainda disseram ter frequentado aulas de inglês fora da escola regular, em curso de idiomas, por um período de um ano e meio (A18) e em aulas gratuitas por alguns meses (A1). No momento da coleta de dados, somente um aluno estava cursando inglês (A4), na *Wise Up Online*. Os dados ainda mostraram que os alunos nunca tinham visitado um país de língua inglesa, exceto por A8 que declarou ter ficado por um mês nos Estados Unidos para competir.

Quando questionados sobre se gostavam ou não de estudar inglês, 45% dos alunos disseram que gostavam pelos seguintes motivos: motivação intrínseca pela língua (n. 4), facilidade em aprendê-la (n. 3), importância da língua no cenário internacional (n. 2) e sua utilidade para viagens (n. 2) e trabalho (n. 1). Os demais (40%) disseram gostar ‘mais ou menos’ de estudar inglês. A justificativa mais comum residiu na dificuldade que sentiam em compreender e falar a língua. Foi frequente o uso da expressão “[eu] não consigo”, sugerindo a baixa autoconfiança dos alunos com relação a sua habilidade em aprender a língua alvo:

A15 – “Eu gosto de aprender, mas **não consigo** entender.”

A17 – “Porque **não consigo** falar em inglês.”

A1 e A8 – “Porque não entendo muito bem.”

As mesmas justificativas foram apresentadas por aqueles que disseram não gostar de estudar a língua (15%):

A4 – “Acho muito difícil, tanto para pronunciar como também na escrita”

A16 – “Sempre tive muita dificuldade com a matéria, por esse motivo nunca gostei e busquei aprender.”

A6 – “Pois **não consigo entender** quase nada.”

Desse modo, observou-se que a maioria dos alunos (55%) relacionou o seu pouco interesse/desinteresse em estudar a língua inglesa com fatores afetivos, particularmente com a sua baixa autoconfiança. Apesar desse resultado, pode-se dizer que a turma, como um todo, sempre demonstrou boa receptividade na realização das atividades propostas nas aulas de Língua Inglesa, e foi por essa razão que a escolhi como público-alvo desta pesquisa.

Além do inglês, muitos alunos (90%) disseram ter estudado outra língua estrangeira. O espanhol foi a mais citada por 85% dos participantes, possivelmente em virtude da turma cursar Língua Espanhola como segunda língua estrangeira na EESC. O período de tempo em que estudaram o espanhol variou de seis meses a sete anos. Os alunos também informaram que tinham contato com outras línguas estrangeiras faladas por familiares e/ou amigos, como o alemão (n. 6), o inglês (n. 3), o italiano (n. 3), o espanhol (n. 1) e o francês (n. 1).

Ao serem solicitados a avaliar o seu nível de proficiência na língua inglesa, a maioria informou dominar “pouco/nada” as habilidades de compreensão oral (63%), produção oral (59%) e escrita (66%). A compreensão em leitura foi a habilidade linguística que a maioria (52%), embora não tão expressiva, disse dominar “bem/muito bem”. Esses dados podem explicar o motivo pelo qual 80% dos alunos declararam que a sua maior dificuldade em aprender a língua inglesa residia em compreendê-la (n. 5), em pronunciar/falar a língua (n. 4), em escrevê-la (n. 3) e em usar a gramática corretamente (n. 3).

Ao confrontarmos esses dados com o tempo de estudo que esses alunos realizaram no Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Inglesa (5 anos, pelo menos), podemos supor que a escola tem, predominantemente, trabalhado com a leitura, ficando a oralidade (compreensão e produção oral) e a produção escrita em segundo plano. Esse dado ainda sugere a necessidade de mais pesquisas neste contexto para compreendermos as práticas educativas em uso e seus reflexos no desempenho oral dos alunos e na sua percepção de conhecimento da língua.

Quando perguntados sobre as situações em que gostariam de falar inglês, estando no Brasil ou no exterior, os alunos mencionaram a esfera do trabalho, uma vez que comunicar-se nessa língua seria um diferencial no currículo com mais e melhores chances de emprego. Do mesmo modo, promoveria oportunidades de comunicação com estrangeiros dentro e fora do país, além de ajudá-los quando fossem viajar ou realizar algum intercâmbio.

Os alunos foram unânimes em dizer que seria útil aprender a realizar tarefas do cotidiano em inglês, como fazer compras em lojas e comprar ingressos, por exemplo, pois, assim, poderiam aprender a se comunicar com os estrangeiros quando fossem sair do país ou, ainda, como uma vantagem no mundo do trabalho.

3.3.2 O perfil da professora pesquisadora

Desde criança interessava-me por línguas estrangeiras e também pela língua portuguesa. Inicialmente, desejava trabalhar com tradução e revisão de textos. Por isso, ingressei no Curso de Letras Português/Inglês e suas Respectivas Literaturas, na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Concluí a graduação em 2009 e, no ano seguinte, decidi dar aulas de português e inglês em escolas públicas de Educação Básica, em turmas do Ensino Fundamental, em caráter temporário (professora ACT), além de assumir turmas em um curso particular de idiomas como professora contratada.

Atuei nesses contextos por dois anos, quando interrompi a carreira docente para atuar como revisora de textos em uma instituição particular de ensino superior, período em que também realizei o meu mestrado em Educação, na Universidade Regional de Blumenau (FURB), pesquisando sobre representações da língua de imigração italiana em uma escola pública municipal de Santa Catarina. A conclusão do mestrado ocorreu em 2015. Depois de alguns anos, em 2017, retornei à atividade docente em escolas de Educação Básica, mesmo ano em que realizei concurso público para atuação como professora efetiva na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, e fui aprovada. Em 2018, escolhi a EESC para atuar como professora efetiva de Língua Estrangeira - Inglês no Ensino Médio.

Atualmente, além de lecionar na escola campo do presente estudo, com 10 horas-aula semanais, exerço atividade de coordenação dos cursos de Letras de uma instituição particular de Ensino Superior, na modalidade de ensino a distância, na qual atuei anteriormente por cinco anos como docente nas disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório dos cursos de Letras-Português e Letras-Inglês.

Na próxima seção, apresento os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O presente estudo envolveu seis etapas de coleta de dados. A **primeira etapa** consistiu na condução de uma análise de necessidades com alunos de 1ª série do Ensino Médio para o levantamento das tarefas-alvo por eles realizadas em seu cotidiano. Para isso, optamos por um diário pessoal mantido pelos alunos por algum tempo.

Para testar a viabilidade desse instrumento, conduzi um teste piloto com as minhas três turmas de primeira série do Ensino Médio, em novembro de 2019. Como tarefa de casa,

propus que eles fizessem um diário pessoal contando as atividades realizadas ao longo do dia, em inglês e português. A versão em português foi solicitada para me auxiliar em eventuais problemas de falta de compreensão. A esse diário foi atribuída uma nota de produção escrita, na qual os alunos foram avaliados com base no emprego correto do passado simples e na adequação de seu texto ao gênero ‘diário pessoal’. A instrução apresentada aos alunos foi a seguinte: “Escreva um diário relatando tudo o que você fez quando não estava na escola. Escolha dois dias da semana e dois dias do final de semana.” O prazo para a redação foi de uma semana.

De um total de 49 alunos das três turmas, 26 entregaram a tarefa de casa. Com base nos diários recebidos, realizei uma análise textual para identificar as tarefas-alvo, o que demandou certo desafio, pois os alunos haviam escrito os seus textos em prosa, considerando as características do gênero ‘diário pessoal’. Não havíamos previsto que isso dificultaria o delineamento das ações propriamente ditas, tendo em vista que a redação dos alunos incluía numerosos detalhes desnecessários para uma análise de necessidades. Além disso, houve a dificuldade em identificar o verbo que poderia representar a tarefa e, em alguns casos, sintetizar o seu complemento, que se mesclava com várias outras informações como opiniões e sentimentos. Assim, o delineamento das tarefas-alvo com base no diário pessoal dos alunos ficou comprometido, pois as tarefas poderiam não representar com precisão aquelas verdadeiramente desempenhadas por eles.

O teste piloto nos mostrou que, ao invés de um diário, outro instrumento metodológico teria que ser utilizado para a identificação mais clara e direta das tarefas-alvo. Por isso, elaboramos uma atividade cujo propósito era listar, em inglês, as tarefas diárias desempenhadas pelos alunos. Ela foi aplicada em 2020 com as cinco novas turmas de primeira série do Ensino Médio da escola campo desta pesquisa. No entanto, com a deflagração da pandemia de Covid-19, em março de 2020, as aulas presenciais nas escolas estaduais de Santa Catarina foram suspensas, e somente no início de abril o ensino das disciplinas foi retomado, mas de forma remota. Desse modo, a atividade proposta foi conduzida on-line, no período de maio a junho de 2020. A instrução apresentada aos alunos foi a seguinte:

Na atividade desta semana, você deverá montar **duas listas** em inglês. Em uma das listas escreva todas as atividades que você fazia **antes da quarentena**, quando você não estava em horário de aula. Em outra lista, coloque todas as atividades que você está fazendo **durante a quarentena**. Veja alguns exemplos:

Before quarantine

- *I played football with my friends*
- *I watched TV – films and news*
- etc.....*

Now, during quarantine

- *I watch TV – films, news and soap operas.*
- *I use internet to do research work for the subject Biology.*
- etc...*

*Your lists have to cover ALL the activities you did/do regularly. Consider the **minimum** of 12 activities for each list. Do not repeat the same activities for both lists. One list can be longer than the other.*

É importante mencionar que o objetivo dessa atividade não foi, exclusivamente, fazer um levantamento das tarefas-alvo para atender ao propósito desta pesquisa. Foi também alcançar os objetivos da própria disciplina: promover a reflexão dos alunos sobre a nova realidade que estavam vivenciando durante o isolamento social e as implicações disso na sua vida cotidiana, bem como criar condições de uso da língua inglesa no tempo presente e passado na modalidade escrita. O prazo dado para a realização da atividade foi de uma semana. A produção escrita dos alunos recebeu feedback corretivo e comentários individuais, assim como era realizado com as demais atividades remotas durante o período de pandemia. Os feedbacks eram postados na plataforma Google Sala de Aula, onde as atividades ficavam disponibilizadas. Eles eram fornecidos de maneira privada; portanto, cada aluno tinha acesso somente aos comentários de sua produção.

Um total de 68 alunos na faixa etária entre 15 e 18 anos postaram as suas listas na plataforma virtual Google Sala de Aula. Esses dados serviram para identificar as tarefas-alvo sem se importar com os autores que as mencionaram, pois no PEBT a análise de necessidades reside nas tarefas e não nos indivíduos. Por essa razão, os alunos que elaboraram as listas de tarefas não preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os dados foram analisados e categorizados em tarefas-tipo sem qualquer característica individual ou coletiva de seus autores.

É importante salientar que, embora o grupo de alunos que participou do levantamento das tarefas-alvo não tenha sido o mesmo grupo que foi submetido ao PEBT, em 2022, ambos compartilhavam características comuns, como a mesma faixa etária, a mesma série escolar, a mesma escola e, supostamente, as mesmas ações cotidianas de adolescentes, como sair com colegas e família, assistir a filmes etc. Segundo Long (2015, p. 103), “[g]rupos

de alunos são obviamente únicos em alguns aspectos, assim como os indivíduos dentro dos grupos, mas certamente terão muitas necessidades em comum [...]⁴⁷.

Os dados obtidos nesta primeira etapa permitiram responder à primeira pergunta de pesquisa, a saber: Como as tarefas-alvo podem ser organizadas em tarefas-tipo para viabilizar o design de tarefas pedagógicas em contexto de sala de aula de língua inglesa para fins gerais?

A **segunda etapa** da coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário de perfil (Apêndice E) com o objetivo de conhecer o quanto os alunos estavam motivados para estudar a língua inglesa, suas dificuldades, sua opinião quanto ao seu nível de proficiência, seu contato com a língua inglesa e outras línguas estrangeiras e o seu posicionamento com relação à ideia de aprender a realizar tarefas do cotidiano em inglês. Os dados já foram apresentados na Seção 3.3.1.

A **terceira etapa** foi a aplicação de um pré-teste, que visou avaliar o desempenho dos alunos na realização da tarefa-alvo ‘comprar roupas presencialmente’. Foi uma tarefa de *role-play*, gravada em vídeo, em que a pesquisadora assumiu o papel de vendedora e o aluno o papel de comprador. A simulação aconteceu no auditório da escola, onde foi montado um cenário de uma loja contendo uma arara com camisetas, uma mesa com calças jeans e saias, uma mesa com uma placa escrito *CASHDESK*, um biombo posicionado com uma placa escrito *TOILET* com uma flecha indicando a sua entrada à esquerda e à frente do biombo um espaço com cortinas, onde seria o provador, sem placa indicativa. Assim, os alunos teriam que prestar atenção ao local mencionado pela vendedora.

As instruções do pré-teste foram apresentadas por escrito em um cartaz afixado em uma parede próxima ao local da simulação. A pesquisadora leu e explicou o enunciado para cada aluno e respondeu às dúvidas quando existiam. As instruções foram as seguintes:

Suponha que você queira comprar uma roupa nova para ir a uma festa de aniversário. Você tem até R\$ 100,00 para gastar. Simule uma interação de compra e venda em inglês com a sua professora, que fará o papel de atendente da loja e você o cliente. Nesta simulação você terá que, obrigatoriamente, **comprar uma ou mais peças de roupa, mesmo que ela não seja do seu agrado**. Você poderá pedir o produto em outra cor e tamanho se quiser. Não se esqueça de provar a(s) roupa(s). Para isso, **pergunte onde fica o provador**. Antes de pagar o(s) produto(s), **peça um desconto**.

⁴⁷ *Groups of students will obviously each be unique in some respects, as will individuals within the groups, but they will certainly also share a great many needs in common [...].*

Foram 20 simulações gravadas em vídeo conforme o número de alunos que aceitaram participar da pesquisa. No entanto, a pesquisadora informou aos participantes que duas gravações seriam feitas. A primeira teria o objetivo de familiarizá-los com a situação a ser encenada e com a presença da câmera. Seria, portanto, um ensaio para o aluno se sentir um pouco mais seguro na segunda gravação. Desse modo, 40 simulações foram filmadas, duas com cada participante. Nenhum vocábulo ou estrutura foi fornecido. Os alunos tiveram que usar os seus próprios recursos linguísticos para se comunicarem em inglês, podendo utilizar qualquer estratégia de comunicação, até mesmo a língua portuguesa, caso não soubessem se expressar na língua-alvo.

A coleta desses dados foi realizada no próprio horário de aula dos alunos, isto é, no período vespertino, nas aulas de Inglês e de outras disciplinas de professores que gentilmente cederam as suas aulas para esta finalidade. A média de tempo das simulações foi de 1 minuto e 37 segundos, e foram realizadas em duas tardes de gravação. As filmagens ajudaram na análise das interações, uma vez que a comunicação envolve não somente a linguagem verbal, mas também a não verbal.

As falas do Quadro 9 foram utilizadas pela pesquisadora durante a interação com cada aluno e estão associadas aos estágios do gênero ‘transação de compra e venda de roupas’, que foram apresentados no Capítulo 2 para a produção dos diálogos das tarefas pedagógicas. Após esta etapa, procedeu-se à aplicação das tarefas pedagógicas.

Quadro 9 – Falas utilizadas pela pesquisadora no pré-teste para a realização da tarefa-alvo “comprar roupas presencialmente”

Estágios	Exemplares presentes na fala da pesquisadora
Início da venda	<i>Hello. Can I help you?</i>
Solicitação do produto	<i>Let me show you some options. No sorry, we only have it in small size/in black.</i>
Prova do produto	<i>The changing room is</i>
Avaliação do produto	<i>How is it?</i>
Confirmação da compra	_____
Reinício de venda	<i>Can I help you with anything else?</i>
Valor do(s) produto(s)	<i>It's ... dollars.</i>
Negociação do valor	<i>I'm sorry. It's the final price.</i>

Pagamento	<i>How would you like to pay?</i>
Fechamento	<i>Thank you. Bye.</i>

Fonte: elaborado pela autora

A **quarta etapa** consistiu na aplicação de um pós-teste, que foi idêntico à tarefa aplicada no pré-teste, seguindo as mesmas condições de implementação para a comparação dos dados. O objetivo foi avaliar o desempenho oral dos alunos. O teste foi aplicado uma semana depois do término da implementação das tarefas pedagógicas. Os dados foram usados para responder à segunda pergunta de pesquisa: Como é o desempenho oral de alunos de 1ª série do Ensino Médio na realização de uma tarefa-alvo antes e depois de serem submetidos a uma sequência de tarefas pedagógicas?

A **quinta etapa** foi a aplicação de um questionário de avaliação (Apêndice F) para conhecer a percepção dos alunos com relação ao seu aprendizado, a sua produção oral e as tarefas às quais foram submetidos. Ele foi aplicado uma semana após a realização do pós-teste. Os dados ajudaram a complementar e corroborar as análises e a responder à terceira pergunta de pesquisa: Quais são as impressões dos alunos sobre as tarefas pedagógicas e o seu aprendizado?

Para a **sexta e última etapa** da coleta de dados, uma nova tarefa-alvo foi aplicada com o objetivo de avaliar uma possível transferência do conhecimento linguístico e pragmático adquiridos na realização da tarefa-alvo “Comprar roupas” para outra tarefa do mesmo tipo: “Comprar calçados”. O teste foi aplicado um dia depois do questionário de avaliação. As instruções foram as seguintes:

Imagine que você queira comprar um par de sapatos para usar na festa de Natal de sua família. Você tem até R\$ 100,00 para gastar. Simule uma interação de compra e venda em inglês com a sua professora, que fará o papel de atendente da loja e você o cliente. Nesta simulação você terá que, obrigatoriamente, **comprar algum sapato, mesmo que ele não seja do seu agrado**. Você poderá pedir o produto em outra cor se quiser. **Não se esqueça de provar o(s) sapato(s) que você gostou e de pedir algum desconto**.

Da mesma forma que nos testes anteriores, a simulação da tarefa de transferência ocorreu no horário de aula dos alunos, desta vez em uma sala de aula. Para caracterizar o cenário, vários pares de calçados masculinos e femininos foram expostos em uma bancada, simulando uma prateleira de loja. Também foi disposto um balcão de atendimento para

simular o caixa. Duas cadeiras foram posicionadas para que o aluno pudesse se sentar ao simular a prova do calçado. Nesta etapa, foram realizadas duas gravações em vídeo com cada participante, sendo a primeira um ensaio e a segunda, a versão considerada para a pesquisa. No total, foram feitas 40 gravações em vídeo. A média de tempo das simulações foi de 58 segundos, realizadas em duas tardes de gravação. Os *role-plays* foram filmados para ajudar na análise das interações.

As falas do Quadro 10 foram utilizadas pela pesquisadora durante a interação com cada aluno e foram iguais àsquelas proferidas na tarefa-alvo “Comprar roupas”, exceto pelas expressões que se encontram em negrito no Quadro, que foram adaptadas para a tarefa “Comprar calçados”.

Quadro 10 - Falas utilizadas pela pesquisadora para a realização da tarefa-alvo “Comprar calçados presencialmente”

Estágios	Exemplares presentes na fala da pesquisadora
Início da venda	<i>Hello. Can I help you?</i>
Solicitação do produto	<i>Let me show you some options. No sorry, we only have it in size 36/ in black.</i>
Prova do produto	<i>You can sit on this chair to try them on.</i>
Avaliação do produto	<i>How is it?</i>
Confirmação da compra	_____
Reinício de venda	<i>Can I help you with anything else?</i>
Valor do(s) produto(s)	<i>It's ... dollars.</i>
Negociação do valor	<i>I'm sorry. It's the final price.</i>
Pagamento	<i>How would you like to pay?</i>
Fechamento	<i>Thank you. Bye.</i>

Fonte: elaborado pela autora

Os dados referentes à tarefa de transferência foram utilizados para responder à quarta e última pergunta de pesquisa: Como é o desempenho oral dos alunos na realização de outra tarefa-alvo do mesmo tipo?

O Quadro 11 resume os procedimentos de coleta de dados.

Quadro 11 – Etapas da coleta de dados

2020	2022					
	Encontro 1	Encontros 2 e 3	Encontros 4 a 6	Encontros 7 e 8	Encontro 9	Encontros 10 e 11
Análise de necessidades	Aplicação do questionário de perfil	Pré-teste: “Comprar roupas”	• Aplicação das tarefas pedagógicas	Pós-teste: “Comprar roupas”	Aplicação do questionário de avaliação	Tarefa de transferência: “Comprar calçados”

Fonte: a autora

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa consistiram (i) nas tarefas-alvo identificadas na análise de necessidades; (ii) nas respostas dos alunos ao questionário de perfil; (iii) nas interações gravadas em vídeo no pré- e pós-teste e na tarefa de transferência; e (iv) nas respostas dos alunos ao questionário de avaliação.

Todas as tarefas-alvo identificadas na análise de necessidades foram listadas em uma planilha, em ordem alfabética, para facilitar a identificação e contabilização de tarefas repetidas. Aquelas que não envolveram o uso da linguagem (ex.: lavar as mãos, tomar banho, plantar, fazer maquiagem, usar álcool gel) foram excluídas dos dados. Esta listagem também permitiu realizar uma primeira classificação das tarefas-alvo em -tipo seguindo a proposta de Long (1985, p. 92): “[...] as tarefas-alvo são geralmente especificadas por um verbo + frase nominal, e as tarefas-tipo por um único verbo ou um verbo + frase nominal genérica⁴⁸”. A análise desses dados é realizada no próximo capítulo.

Os dados do questionário de perfil foram categorizados e interpretados, assim como os dados do questionário de avaliação.

As interações filmadas foram transcritas e analisadas com base na adequação comunicativa e na complexidade proposicional do discurso dos alunos. Cada um desses critérios é aprofundado nas próximas seções.

⁴⁸ [...] target tasks are generally specified by verb plus NP, and task types by verb alone, or by verb plus generic NP.

3.5.1 Adequação comunicativa

Adequação comunicativa refere-se ao nível de sucesso do aprendiz em alcançar os objetivos de uma tarefa (Pallotti, 2009, cf. p. 12)⁴⁹. É uma dimensão avaliativa do desempenho do aprendiz em tarefas interativas de produção oral ou escrita. Segundo Révész, Ekiert e Torgersen (2014, p. 4-5),

[...] a adequação está relacionada à noção de competência interacional, pois envolve determinar “o que uma pessoa faz junto com outras” (Young 2011: 430). Conclui-se, portanto, que a adequação no contexto de interação falada se refere à prática discursiva pela qual os participantes reconhecem e respondem às expectativas do que dizer e como dizer, condicionadas ao que os outros participantes fazem e ao contexto.⁵⁰

Assim, podemos considerar a adequação comunicativa um construto que está relacionado à realização de um gênero discursivo, de uma prática de linguagem. Para a sua análise, propus avaliar a competência pragmática dos participantes, considerando que

[a]s competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala), valendo-se de cenários ou roteiros de trocas interacionais. Também diz respeito ao domínio do discurso, coesão e coerência, identificação de tipos e formas de texto, ironia e paródia (Council of Europe, 2001, p. 13)⁵¹.

Portanto, nesta pesquisa, os aspectos considerados na análise da adequação comunicativa foram: as realizações linguísticas dos alunos na transação de compra e venda (de roupa e calçados), isto é, a forma como eles manifestaram os seus atos de fala na situação comunicativa (**adequação pragmática**) e a realização dos estágios composicionais do gênero ‘transação de compra e venda’ (**capacidade discursiva**), que foram definidos no Capítulo 2 e que são aqui retomados no quadro a seguir.

⁴⁹ [...] the degree to which a learners' performance is more or less successful in achieving the task's goals efficiently.

⁵⁰ [...] adequacy is related to the notion of interactional competence as it involves determining “what a person does together with others” (Young 2011: 430). It follows, therefore, that adequacy in the context of spoken interaction refers to the discursive practice, whereby participants recognize and respond to the expectations of what to say and how to say it, contingent on what other participants do and what the context is.

⁵¹ **Pragmatic competences** are concerned with the functional use of linguistic resources (production of language functions, speech acts), drawing on scenarios or scripts of interactional exchanges. It also concerns the mastery of discourse, cohesion and coherence, the identification of text types and forms, irony, and parody.

Quadro 12 – Estágios composicionais do gênero ‘transação de compra e venda’

(1) Início da venda
(2) Solicitação do produto
(3) Prova do produto
(4) Avaliação do produto
(5) Confirmação da compra
(6) Reinício de venda
(7) Valor do(s) produto(s)
(8) Negociação do valor
(9) Pagamento
(10) Fechamento

Fonte: a autora

Para a **adequação pragmática** (uso da linguagem), os dados foram analisados de forma descritiva, buscando avaliar as construções de fala dos alunos e se elas retrataram as falas dos diálogos das tarefas pedagógicas, uma vez que os diálogos foram planejados para conter a repetição de certas estruturas linguísticas para, dessa forma, promover a aprendizagem implícita por meio de sua frequência no insumo das tarefas, conforme já explicado no capítulo anterior.

De acordo com Ferreira (2013, p. 17), “[...] um enunciado pode ser considerado correto do ponto de vista linguístico, porém inadequado do ponto de vista pragmático e vice-versa”. Por exemplo, em uma loja de roupas, se o cliente se dirigir a um vendedor utilizando a frase “*I want a T-shirt*”, possivelmente será considerado rude, grosseiro, embora ela esteja gramaticalmente correta. Seria mais apropriado o cliente dizer: “*I’m looking for a t-shirt*”, “*Do you have this t-shirt in ____ (color)?* ou, ainda, utilizar outras formas aceitáveis neste contexto, que não necessariamente aquelas apresentadas nos diálogos das tarefas pedagógicas.

Para a análise da adequação pragmática, as falas dos alunos foram classificadas nos estágios correspondentes ao gênero ‘transação de compra e venda’ com o objetivo de (1) comparar as produções no pré- e pós-teste e avaliar o seu desempenho; (2) analisar as formulações linguísticas no pós-teste e na tarefa de transferência para investigar algum tipo de transferência do conhecimento linguístico; e (3) relacionar as construções sintáticas

produzidas no pós-teste com aquelas apresentadas nos diálogos das tarefas pedagógicas para verificar o efeito da frequência na aprendizagem dos alunos.

Para a análise da **capacidade discursiva**, uma escala composta por três níveis foi elaborada (vide Quadro 13). Cada nível representa a produção de um conjunto de estágios que permitiu avaliar o desempenho dos alunos na transação de compra e venda (roupas e calçados). Os níveis foram: ‘Satisfatório’, ‘Muito satisfatório’ e ‘Insatisfatório’.

Quadro 13 – Níveis de avaliação da capacidade discursiva dos alunos nas tarefas-alvo ‘comprar roupas’ e ‘comprar calçados’

Níveis	Estágios
Muito satisfatório	(1) Início da venda (2) Solicitação do produto (3) Prova do produto (4) Avaliação do produto (5) Confirmação da compra (7) Valor do(s) produto(s) (8) Negociação do valor (9) Pagamento (10) Fechamento
Satisfatório	(1) --- (2) Solicitação do produto (3) Prova do produto (4) Avaliação do produto (5) Confirmação da compra (7) Valor do(s) produto(s) (8) --- (9) Pagamento (10) Fechamento
Insatisfatório	Produção inadequada em um ou mais dos seguintes estágios: (1) --- (2) Solicitação do produto (3) Prova do produto (4) Avaliação do produto (5) Confirmação da compra (7) Valor do(s) produto(s) (8) --- (9) Pagamento (10) Fechamento

Fonte: a autora

É importante mencionar que o Estágio 6 – Reinício de venda (“*Can I help you with anything else?*”) – não consta no Quadro 13, pois ele implica uma nova solicitação do comprador. A produção oral dos alunos nesse novo momento foi incorporada no Estágio 2 – Solicitação do Produto (porém, poderá ser apresentada de forma apartada na análise dos dados quando for oportuno).

O nível ‘Muito satisfatório’ do Quadro 13 envolve a realização adequada de todos os estágios composicionais do gênero ‘transação de compra e venda’ em inglês, já apresentados neste capítulo e no anterior. O Estágio 1 corresponde à fala inicial da vendedora: “*Hello, can I help you?*” e é esperado que o aluno retribua o cumprimento em inglês e/ou afirme o seu interesse em algum produto da loja - “*Yes (please)*”. O Estágio 2 refere-se à solicitação de uma roupa específica que o aluno deseja comprar, o tamanho e a cor. O Estágio 3 é a prova do produto, que deve ser iniciado pelo aluno de acordo com as instruções da tarefa: “Não se esqueça de provar a(s) roupa(s). Para isso, **pergunte onde fica o provador.**”. O Estágio 4 trata da avaliação do produto, isto é, da resposta do aluno à pergunta da vendedora: “*How is it?*” no momento da prova da roupa e do calçado (cf. Quadros 9 e 10, respectivamente). O Estágio 5 consiste na confirmação da compra pelo aluno para que o pagamento e a venda possam ser efetivados. Portanto, é um estágio que deve ser iniciado pelo aluno. Com base nas instruções da tarefa, esse estágio é obrigatório: “Nesta simulação você terá que, **obrigatoriamente, comprar uma ou mais peças de roupa**, mesmo que ela não seja do seu agrado.” Por sua vez, o Estágio 7 corresponde ao valor do produto e é esperado que seja iniciado pelo aluno, já que os preços não acompanharam as roupas no cenário criado para a interação simulada (ex.: “*How much is it/are they?*”). O Estágio 8 refere-se à negociação do valor, que teria que ser realizado pelo aluno conforme as instruções da tarefa: “Antes de pagar o(s) produto(s), **peça um desconto.**”. O Estágio 9 trata da efetivação do pagamento e requer a manifestação do aluno à pergunta da vendedora: “*How would you like to pay?*” (cf. Quadros 9 e 10). Por fim, o Estágio 10 encerra a interação com o agradecimento e a despedida da vendedora: “*Thank you, bye*” (cf. Quadros 9 e 10), cabendo ao aluno retribuir o agradecimento e/ou despedir-se ao final da fala da vendedora.

O nível ‘Satisfatório’ da escala produzida compreende a realização de todos os estágios do nível “Muito satisfatório”, exceto pelo “Início da venda” (Estágio 1) e pela “Negociação do produto” (Estágio 8). No primeiro, o aluno pode ignorar o cumprimento da vendedora e ir direto para o segundo estágio (Solicitação do produto) sem violar o princípio

cooperativo de Grice⁵², pois o que importa à transação é o pedido do cliente. A produção do estágio 8, por sua vez, também pode ser descartada da interação de compra e venda de um produto de vestuário/calçado, considerando que a solicitação de um desconto é um estágio opcional e pode ser uma atitude comum/incomum em diferentes culturas.

É importante salientar que os estágios considerados no nível ‘Satisfatório’ envolvem as produções de fala que devem ser iniciadas pelo aluno em inglês (estágios 2, 3, 5, 7) e outras que devem ser respostas à fala da vendedora (estágios 4, 9, 10). Todas as falas devem ser adequadas conforme o contexto social criado.

O nível ‘Insatisfatório’ caracteriza as interações contendo inadequações de fala em um ou mais dos estágios considerados no nível ‘Satisfatório’. O termo ‘inadequação’ refere-se às produções em língua portuguesa, fala mista (português + inglês) ou em inglês, cuja formulação não atende ao propósito da interação e, portanto, inapropriada para o contexto de situação.

3.5.2 Complexidade proposicional

O último critério utilizado na análise dos dados das tarefas de avaliação filmadas em vídeo foi a complexidade proposicional, que visou mensurar a quantidade de informações que uma pessoa comunica a outra. Quanto maior for esse número, maior a complexidade proposicional de uma produção de fala.

Para operacionalizar esse construto, segui a proposta de Paños (2015), que utilizou o conceito de unidade de ideia para segmentar o discurso em unidades que representam a quantidade de conteúdo que está sendo transmitido. Segundo a autora, uma unidade de ideia (UI) é um segmento do discurso, oral ou escrito, que contém uma mensagem significativa e completa semanticamente, que pode expressar um evento (A bola acertou a janela) ou um estado (Eu tenho um lápis na mão). Para delimitá-la baseei-me em critérios gramaticais, como também propõe Paños, podendo ser identificada como uma oração independente ou oração principal (ex.: *“I’m looking for a pair of jeans”*; *“I liked the green one”*). Orações subordinadas também podem expressar uma nova ideia, que amplia o que foi dito previamente, como por exemplo: *“May I get a discount if I pay in cash?”*. Nesse caso, duas

⁵² O princípio cooperativo de Grice está relacionado à contribuição do falante que contém a quantidade certa de informação (Máxima de Quantidade), veracidade (Máxima de Qualidade), relevância para a conversa (Máxima de Relação) e clareza (Máxima de Modo).

UIs seriam contadas: “*May I get a discount*” e “*if I pay in cash*”. O mesmo é considerado quanto às orações coordenadas (ex.: “*I liked the green shirt, but I prefer the black one*”).

Com base na proposta de Paños (2015), outras situações foram classificadas como representando uma UI:

(1) O uso de “*yes*” e “*no*” para responder coerentemente a alguma pergunta feita pelo vendedor ou caixa. Exemplo:

Vendedora: *Can I help you with anything else?*

Cliente: **No**. (1 UI)

(2) O uso de “*ok*” para realizar um ato de fala. Nesse caso, ele pode significar “tudo bem”/“Não há problema”. Exemplo:

Vendedora: *I’m sorry, it’s the final price.*

Cliente: **Ok**. (1 UI)

(3) O uso de uma única palavra para responder, de maneira coerente, a uma pergunta do vendedor. Exemplo:

Vendedora: *What size do you need?*

Cliente: **Small**. (1 UI)

(4) O uso de expressões de cumprimento e despedida, pois correspondem a atos de fala (ex.: “*Good afternoon*”, “*Hello*”, “*Bye*”).

Para a contabilização de UIs, somente as falas produzidas em língua inglesa foram consideradas. As seguintes situações não foram contabilizadas como sendo uma UI:

(1) Repetições e *false starts*, pois não constituem novas ideias.

Vendedora: *Here we have some options. These ones are large.*

Cliente: **Cool, cool**. (Repetição - 1 UI)

(2) Formulações incoerentes, pois comunicam ideias desconexas. Pode representar alguma dificuldade do aluno em elaborar a mensagem (Paños, 2015). Exemplo:

Cliente: *Hmm... I good the t-shirt*. (Ø UI)

Vendedora: *Ok*.

Cliente: *No, I like the shirt*. (autocorreção - 1 UI)

Vendedora: *How is it?*

Cliente: *Yes.* (Ø UI)

Vendedora: *How would you like to pay?*

Cliente: *In money.* (Ø UI)

(3) Comentários como “yes”, “ok” e “uhum” para indicar que o cliente está atento ou acompanhando a fala da vendedora (*backchannelling*). Nesse caso, não constitui uma nova ideia. Exemplo:

Cliente: *Where can I try it on?*

Vendedor: *The changing room is in front of the toilet.*

Cliente: *Ok.* (Ø UI)

(4) O uso de partículas com entonação ascendente indicando uma pergunta (ex.: “*I’ll take it, ok?*”; “*I’ll take it, right?*”), pois são unidades que não cumprem um ato de fala.

(5) O uso de expressões como “*well*”, “*I mean*”, “*you know*”, pois não comunicam uma mensagem significativa. Costumam ser usadas quando o indivíduo quer construir a sua mensagem. O mesmo acontece com as expressões “*I think*”, “*I guess*”, “*I suppose*”, usadas no começo ou no final das orações (Paños, 2015).

No próximo capítulo, discuto a forma como as tarefas-alvo foram classificadas em - tipo.

4 A CLASSIFICAÇÃO DAS TAREFAS-ALVO EM -TIPOS

Este capítulo apresenta e discute os dados referentes às tarefas-alvo e a sua classificação em tarefas-tipo com o objetivo de responder à primeira pergunta de pesquisa: Como as tarefas-alvo podem ser organizadas em tarefas-tipo para viabilizar o design de tarefas pedagógicas em contexto de sala de aula de língua inglesa para fins gerais?

4.1 AS TAREFAS-ALVO

Como já mencionado no Capítulo 3, o levantamento das tarefas-alvo foi realizado com 68 alunos de cinco turmas de 1ª série do Ensino Médio de uma escola estadual de SC, com idades entre 15 e 18 anos. Para esse levantamento, os alunos foram solicitados a listar, **em inglês**, as atividades que desempenhavam em seu cotidiano antes da e durante a quarentena de Covid-19.

Os dados foram inicialmente traduzidos para o português. Houve alunos que se expressaram nessa língua, possivelmente em virtude de sua dificuldade em se comunicar na língua inglesa.

As atividades foram agrupadas em uma única lista, totalizando 1.579 ocorrências de tarefas-alvo, todas iniciadas por um verbo no infinitivo, indicador da ação, como propõe Long (2015): “ouvir mais música agora” (*I’m listening more music now.*), “Jogar Gartic com meus amigos” (*Gartic game with my friends.*), “Assistir a séries, telefonar para os amigos, assistir a vídeos no Youtube, etc” (*I try to have fun at home, watching series, calling friends, watching videos on Youtube, etc.*) etc.

Em frases com mais de uma tarefa-alvo, como no último exemplo, considerei três tarefas distintas: (1) “Assistir a séries”, (2) “Telefonar para os amigos” e (3) “Assistir a vídeos no Youtube”. Desse modo, as tarefas-alvo foram delineadas pela composição: *verbo* + *complemento* (i.e., objeto direto, objeto indireto, advérbios), como nos exemplos acima, e *verbo* [sem complemento], como em “Desenhar”, “Ler”, “Cozinhar”, “Treinar”, “Viajar” etc, conforme apresentado nos dados.

Para verificar se as tarefas-alvo se repetiam, reorganizei a lista por ordem alfabética. Assim, teríamos uma relação dos mesmos verbos com/sem os seus complementos. Com base nessa reorganização, considerei tarefas repetidas: (i) aquelas que apresentavam o mesmo verbo e complemento (ex.: “Assistir a filmes”) ou o mesmo verbo sem complemento (“Ler”); (ii) aquelas com verbos diferentes, mas implicando a mesma ação, como “Assistir TV” e “Ver

TV”; e (iii) aquelas com complementos afins, como “Ir ao mercado” e “Ir ao supermercado” que, nesse caso, indicam o mesmo tipo de estabelecimento. A repetição das tarefas-alvo nos permitiu contabilizar uma única tarefa-alvo e o seu número de ocorrências.

Nos dados, a maioria das tarefas-alvo apresentou as condições de sua realização, isto é, a companhia, a frequência, o lugar e o tempo/período em que ocorriam as ações elencadas, definidas por meio dos advérbios e das locuções adverbiais utilizadas pelos alunos. Esses complementos serviram para caracterizar a tarefa-alvo, como por exemplo: “Assistir a filmes **com amigos**” (companhia); “Comprar pão **toda manhã**” (frequência); “Assistir a filmes **no cinema** (lugar) **uma vez por mês** (frequência)”; “Estudar inglês **por uma hora**” (tempo). Outra informação complementar foi o propósito comunicativo da tarefa-alvo, como em “Ir ao mercado com os pais (companhia) **para fazer as compras da semana** (propósito) e, claro, **escolher as besteiras que eu iria comer**” (propósito) e “Visitar amigos **para estudar juntos**” (propósito). Todos esses complementos não modificaram a essência da tarefa-alvo e, por essa razão, não constituíram elementos diferenciadores entre elas. Em outras palavras, “Ir ao mercado a pé” e “Ir ao mercado com a mãe”, por exemplo, representaram a mesma tarefa-alvo, as mesmas ações realizadas e, assim, foram agrupadas para uma posterior categorização. A Tabela 2 exemplifica o agrupamento de tarefas-alvo que representaram as mesmas ações.

Tabela 2 – Tarefa-alvo “Ir ao mercado” e seus complementos

Tarefas-alvo	Ocorrências
Ir ao (super)mercado	8
Ir ao mercado com a minha avó	1
Ir ao mercado, dependendo do dia, para a minha avó	1
Ir ao mercado com o pai	1
Ir ao mercado com os pais para fazer as compras da semana e, claro, escolher as besteiras que eu iria comer	1
Ir ao supermercado com a minha mãe	2
Ir ao mercado todos os dias depois da aula com a amiga para comprar besteiras	1
Ir ao mercado duas vezes por semana	1
Ir ao mercado com mais frequência	1
Ir ao mercado a pé	1
Ir ao supermercado com máscara	1
Fazer compras no mercado	1
TOTAL	20

Fonte: dados da pesquisa

A indicação dos complementos, particularmente dos propósitos comunicativos, pode ser uma informação útil para o professor planejar tarefas pedagógicas, já que fornecem pistas para a criação de situações reais para o uso da língua. Por exemplo, na tarefa-alvo “Ir ao mercado com os pais para fazer as compras da semana [...]”, o propósito mencionado pode suscitar a seguinte tarefa pedagógica: Fazer uma lista de supermercado para as compras **da semana** e justificar a compra de cada item para a mãe/o pai.

Tarefas-alvo com diferentes propósitos comunicativos, como em “Viajar para praias ou para encontrar parentes”, foram contabilizadas separadamente a título de organização: “Viajar para praias” (para fins de lazer) e “Viajar para encontrar parentes” (com a intenção de visitá-los). Além disso, tarefas com complementos verbais indicadores de contextos distintos também foram tratadas como tarefas separadas, como em: “Ir ao (super)mercado”, “Ir ao cinema” e “Ir ao restaurante”, assim como “Jogar jogos de carta” (contexto presencial) e “Jogar videogames” (contexto digital).

O passo seguinte para a delimitação das tarefas-alvo foi descartar aquelas que não atendiam ao propósito da pesquisa, isto é, (i) as que não envolviam o uso da linguagem, como “Abraçar”, “Cumprimentar as pessoas usando o cotovelo”, “Acordar”, “Tomar café”, “Beber água”, “Comer frutas”, “Andar de bicicleta”, “Caminhar”, “Chegar em casa” etc; (ii) as que indicavam ações não realizadas, como “Não sair de casa”, “Não precisar usar máscara”, “Não ir à escola”, “Não praticar nenhum esporte”, “Não visitar a família”, “Não assistir séries de TV” etc; (iii) aquelas em que não era possível identificar as suas características e prever a linguagem utilizada, como “Fazer um CNC (controle numérico computadorizado)”, “Trabalhar” e, por fim, (iv) aquelas que se referiam a sentimentos, sensações ou estados de espírito, como “Gostar das aulas face a face”, “Odiar Química”, “Ficar entediado”, “Sentir muito sono” etc. Várias dessas tarefas foram mencionadas tendo em vista o momento histórico que todos nós estávamos vivenciando, que era o isolamento social em decorrência da pandemia do Covid 19. Os alunos estavam cumprindo quarentena e, aparentemente, sentiam-se sós.

Com o descarte dessas tarefas, a lista passou a ter 884 tarefas-alvo (Vide Apêndice G).

4.2 A ORGANIZAÇÃO DAS TAREFAS-ALVO EM -TIPO

No seu modelo de PEBT, Long propôs agrupar as tarefas-alvo em tipos. Tarefas-tipo são categorias mais genéricas do que as tarefas-alvo e servem para auxiliar o professor na

organização do currículo, principalmente quando há um grande número de tarefas-alvo identificadas na análise de necessidades. Portanto, essa classificação é importante para a definição do que se pretende trabalhar e avaliar em sala de aula por meio das tarefas pedagógicas.

Segundo Long (2015, 2016), esse tipo de agrupamento possibilita delinear um programa que permite ao aluno generalizar o conhecimento entre tarefas-alvo do mesmo tipo, isto é, entre tarefas que compartilham ações comuns. Dessa forma, o propósito da tarefa-tipo é orientar o professor na seleção e no design de tarefas pedagógicas para que o conhecimento de uma tarefa-alvo possa ser transferido para outra do mesmo tipo. Na próxima seção, procedemos ao agrupamento das tarefas-alvo em tipo.

4.3 AS TAREFAS-TIPO

Para tipificar as tarefas-alvo, Long (1985, p. 92) propôs o seguinte critério: “tarefas-alvo são geralmente especificadas por verbo seguido de uma frase nominal, e tarefas-tipo por um verbo sem complemento ou acompanhado de uma frase nominal genérica”⁵³, como mostram os exemplos do autor a seguir:

Tarefas-alvo	Tarefa-tipo
Vender passagem de trem Vender passagem de avião	Vender bilhetes de viagem

(Long, 1985, p. 92)

Tarefas-alvo	Tarefa-tipo
Assistir a uma palestra no curso de Economia Assistir a uma palestra no curso de Engenharia Elétrica	Assistir a palestras na universidade

(Long, 2015, p. 174)

⁵³ [...] target tasks are generally specified by verb plus NP, and task types by verb alone, or by verb plus generic NP.

Esse tipo de agrupamento prevê verbos iguais que expressam ações similares, sugerindo a aplicação de um critério linguístico-semântico, dado o contexto similar de uso da língua. Assim, é possível lidar com situações comunicativas que compartilham da mesma prática discursiva, permitindo a possível transferência do conhecimento obtido em uma tarefa-alvo para outra(s) do mesmo tipo, pois são tarefas similares. Com base nessa proposta, as tarefas-alvo desta pesquisa seguiram esse critério de agrupamento para a definição das tarefas-tipo, como mostra o Quadro 14 a seguir:

Quadro 14 - Tarefa-tipo ‘ler textos’

TAREFAS-ALVO	TAREFA-TIPO
• Ler	LER TEXTOS
• Ler livros	
• Ler livros. Agora estou lendo “ <i>The fault in our stars</i> ”	
• Ler livros. Agora estou lendo “A cinco passos de você”. Está tão bom	
• Ler um livro e ajudar meus amigos com as tarefas da escola	
• Ler e-book	
• Ler bastante	
• Ler muitos livros	
• Ler muito mais	
• Ler mais livros	
• Ler alguns livros	
• Ler novos livros	
• Ler os livros que eu gosto	
• Ler as notícias	
• Ler mais notícias	
• Ler mais a bíblia	
• Ler livros em inglês e português	
• Ler livros e revistas	
• Ler livros quando estou entediado	
• [ler conteúdos de] alguns blogs	
• Ler histórias de celebridades	
• Ler desafios no Instagram	
• Ler história em quadrinhos em inglês	
• Ler e resumir páginas de livro para avaliação na escola	
• Acompanhar inspirações nas redes sociais (cantores, artistas, modelos e influencers)	
• Começar a estudar constelações, porque eu adoro as estrelas e eu acho que elas são interessantes	
• Aprender e estudar assuntos que gosto	
• Prestar atenção aos avisos quando está em certos lugares	
• Olhar as redes sociais	

• Ficar mais tempo nas redes sociais	
• Usar as redes sociais toda hora	
• Usar as redes sociais todos os dias	
• Ficar no celular	
• Ficar mais tempo no celular	

Fonte: dados da pesquisa

Nessa tipificação há verbos diferenciados para também se referir à leitura de textos e que poderiam, dessa forma, ser incluídas na mesma tarefa-tipo, como: “**ficar** no celular”, “**olhar** as redes sociais”, “**usar** as redes sociais” e “**aprender e estudar** assuntos que gosto”.

As tarefas do Quadro 14 sugerem a leitura de textos com o objetivo de o aluno informar-se, atualizar-se, entreter-se (“Ler livros que gosto”, “Ler revistas”), apresentar trabalhos na escola (“Ler e resumir algumas páginas do livro porque alguns professores avaliam”) ou ainda como parte de um hábito religioso (“Ler a Bíblia”). São textos que circulam o entorno dos alunos, pertencentes ao domínio literário, jornalístico, religioso, do entretenimento etc.

Da mesma forma, as tarefas-alvo “Escrever poemas”, “Escrever histórias para postar em plataformas da internet”, “Criar um perfil para postar poemas” etc foram tipificadas em ‘escrever textos’, seguindo o mesmo critério de Long. No entanto, as tipificações criadas (‘ler textos’ e ‘escrever textos’) abrangem diferentes práticas de linguagem. Ler uma notícia, por exemplo, é diferente de ler um aviso ou de ler um versículo da bíblia, cada qual com sua forma e função. Igualmente, escrever um poema é distinto de escrever uma história. Isso significa dizer que o conhecimento discursivo aprendido em uma tarefa-alvo como “ler notícias”, por exemplo, pode não favorecer a realização da tarefa “ler histórias em quadrinhos” por serem textos de gêneros distintos, com estruturas composicionais próprias, elementos linguísticos e lexicais diferenciados e propósitos comunicativos que variam dependendo do seu contexto de uso. Ainda que as tarefas-tipo sejam genéricas, é preciso que as tarefas-alvo nelas contidas tenham semelhanças suficientes para que a transferibilidade do conhecimento entre elas seja possível.

Esta problemática também foi observada em várias outras classificações. Por exemplo, as tarefas-alvo “Assistir a séries”, “Assistir a filmes”, “Assistir a noticiários”, “Assistir a novelas” etc., envolvendo o verbo “assistir” e seus correlatos (“ver”, “maratonar”), estão semanticamente relacionadas à ação de acompanhar e compreender um conteúdo de vídeo, e foram tipificadas em ‘assistir a conteúdos audiovisuais’. Esses conteúdos se referem a diversas produções televisuais, como filme, série, novela, noticiário, jogo de futebol, desenho

animado, *reality* shows, game shows, shows de humor, tutoriais etc., que foram mencionadas pelos alunos.

A questão que se coloca é saber o tipo de conhecimento que se deseja transferir de uma tarefa para outra. Se for o uso da mesma habilidade (*skill-to-skill transfer* – Haskell, 2000), a categorização realizada aqui, com base no critério linguístico-semântico de Long, permite que assistir a um filme, um noticiário e um desenho animado tenham algo em comum: a compreensão oral. Isso também se aplicaria às tarefas-tipo ‘ler textos’ e ‘escrever textos’, que permitem reunir tarefas-alvo que compartilham do que é comum entre elas: a compreensão leitora e a produção textual, respectivamente. Assim, a tarefa-tipo ‘assistir a conteúdos audiovisuais’ poderia suscitar tarefas pedagógicas com a presença de diferentes gêneros textuais, pois o que importa é a transferência da habilidade de compreensão oral (‘assistir’), como por exemplo:

- Assistir a um filme para escrever uma resenha.
- Assistir a uma notícia para contar ao colega.
- Assistir a um desenho animado para relatar a parte mais divertida.

Tarefa de transferência: Assistir a uma cena de novela para contar ao colega.

Por outro lado, se a transferência desejada é a prática discursiva, isto é, o uso da língua em determinado contexto social, a tarefa-tipo ‘assistir a conteúdos audiovisuais’ teria que especificar a qual prática estaria se referindo, pois assistir a uma cena de filme é diferente de assistir a um desenho animado que, por sua vez, é diferente de assistir a uma notícia. Cada uma delas apresenta um gênero textual com características formais distintas. Por isso, se a escolha for assistir a um desenho animado, as tarefas pedagógicas teriam que contemplar a compreensão oral de diferentes desenhos animados para que a familiarização dos alunos com o gênero em questão possa facilitar a transferência dessa prática para a compreensão de desenhos animados mais complexos em sua estrutura composicional.

Ainda com base no critério proposto por Long, “ouvir música”, “ouvir podcasts” e “ouvir rádio”, foram tipificadas em ‘ouvir músicas e conteúdos em áudio’, o que implica a audição de diferentes gêneros textuais, como canção, entrevista, anúncio publicitário e notícias, para a possível transferência da habilidade de compreensão oral entre as tarefas-alvo do mesmo tipo. Contudo, tipificações envolvendo a produção oral ou escrita de língua também abrangeram diferentes práticas discursivas que não comungam das mesmas características formais e funcionais. É o caso da tarefa-tipo ‘conversar com pessoas

conhecidas’, composta pelas tarefas-alvo “conversar com amigos”, “conversar mais com os pais”, “conversar mais com os vizinhos”, “conversar com mais pessoas” etc.

Para os alunos desta pesquisa, a conversa informal do cotidiano assume diferentes propósitos comunicativos, como contar um fato/notícia, perguntar, pedir, desabafar, convidar, comentar ou opinar sobre algo. Com base nos dados, a conversa ou o bate-papo costuma ser conduzido de forma presencial, bem como por meios digitais, utilizando a videochamada, o celular e as mídias sociais (Instagram e WhatsApp).

Nessa tipificação, conversar com um colega para contar a ele um fato que aconteceu é diferente de conversar com outro colega para pedir algo. São configurações textuais diferentes. A primeira envolve uma narrativa, ao passo que a segunda requer uma solicitação. Essa diferença impede de pensarmos claramente o domínio de conhecimento que queremos que o aluno transfira de uma tarefa-alvo para outra. Além disso, a conversa casual também foi identificada como fazendo parte da tarefa-tipo ‘Sair com amigos e familiares’, ‘Visitar parentes’ e outras, sugerindo que determinadas práticas de linguagem podem ocorrer em diferentes tipificações. Nesse caso, as tarefas-tipo não estariam cumprindo o seu papel, ou seja, o de organizar um currículo em que as práticas de linguagem não se repetem na listagem das tarefas pedagógicas.

Os dados ainda mostraram que, por meio do critério proposto por Long, algumas tipificações tornaram-se eventos comunicativos mediante a forma como as tarefas-alvo foram apresentadas pelos alunos, como mostra o Quadro 15 a seguir.

Quadro 15 - Tarefas-tipo que representam eventos comunicativos

TAREFAS-ALVO	TAREFA-TIPO
• Ir à casa de meus amigos • Ir à casa de meus amigos para assistir a filmes, conversar, comer e se divertir • Ir à casa de uma amiga, que, de vez em quando, eu ia à fazenda do pai dela. Brincávamos de várias coisas, como “esconde-esconde” e buscar coisas da cor escolhida pela mãe dela • Visitar os amigos • Visitar meus amigos para estudarmos juntos e para fazer outras coisas • Tomar banho de piscina na casa de minha amiga • Dormir na casa de amigos • Ficar na casa do meu amigo • Sair de casa para jogar videogame na casa de amigos	IR À CASA DE AMIGOS

• Ir ao shopping • Ir ao shopping todo mês • Ir ao shopping nos finais de semana • Ir ao shopping algumas vezes para caminhar, fazer compras e ir ao cinema • Ir ao shopping – ir ao cinema, comprar roupas, comer nos restaurantes de fast food • Ir ao shopping com minha família para ver lojas e, às vezes, ir ao cinema • Ir ao shopping center e ir ao cinema • Ir ao shopping para comprar e comer • Ir ao shopping para assistir a um filme no cinema • Ir com a minha família ao shopping • Ir ao shopping com a minha família aos domingos • Ir ao shopping com a minha mãe • Ir ao shopping de carro • Ir ao shopping com os amigos • Fazer compras no shopping • Frequentar estabelecimentos comerciais, como os shoppings	IR AO SHOPPING
• Ir à escola • Ir à escola de manhã • Ir para a escola todos os dias • Ir à escola de bicicleta • Ir à escola de bicicleta com a minha amiga Amanda • Ir à escola de ônibus • Ir à escola a pé • Ir à escola de carro • Sair para ir para a escola • Estudar na escola	IR À ESCOLA

Fonte: dados da pesquisa

Cada uma dessas tipificações envolve diversas práticas discursivas. Ir à casa de amigos compreende ser convidado, assistir a filmes juntos e debater, contar como foi o dia, participar de brincadeiras, jogar jogos, estudar etc. Por sua vez, ir ao shopping envolve práticas como: comparar preços, comprar, assistir a um filme na sala de cinema, fazer uma refeição ou lanche. Ir à escola pressupõe assistir às aulas (presenciais ou remotas) e palestras, conversar com colegas, tirar dúvidas etc. Todas essas ações inseridas nessas tipificações refletem o que as pessoas fazem nesses contextos no mundo real. São, portanto, tarefas que, por apresentar um escopo de menor abrangência em relação a um evento comunicativo, poderiam representar tarefas-tipo. Dessa forma, ajudaria o professor a delinear as tarefas pedagógicas. Segundo Long (2015), os eventos são neutros em relação aos participantes e seus papéis, enquanto as tarefas-tipo implicam agenciamento e ação. Assim sendo, as práticas discursivas podem ajudar a dar precisão às tarefas-tipo e orientar a transferibilidade do

conhecimento. Para exemplificar, na tarefa-tipo ‘ir ao shopping’, a prática de comparar preços de roupas poderia suscitar tarefas pedagógicas como: “Observar três vitrines para comparar os preços de calças jeans” e “Perguntar o preço de camisetas em três lojas e relatar ao colega que deseja comprar uma”. O conhecimento discursivo obtido na prática de comparar preços de roupas poderia ser transferido para a prática de comparar preços de celulares. No estudo de Benson (2016), por exemplo, a transferência avaliada foi entre as tarefas-alvo “seguir direções de rua” e “seguir direções em um hospital” (compreensão oral) e “comprar a melhor TV” e “comprar a melhor geladeira” (produção oral).

Outra tipificação que representou um evento comunicativo foi ‘participar de competições esportivas’, como mostra o agrupamento a seguir.

Quadro 16 - Tarefa-tipo ‘participar de competições esportivas’

TAREFAS-ALVO	TAREFA-TIPO
• Participar de campeonatos • Participar de competições • Participar de corridas • Participar de competições de ginástica rítmica	PARTICIPAR DE COMPETIÇÕES ESPORTIVAS

Fonte: dados da pesquisa

As práticas discursivas envolvidas nessa tipificação podem retratar as etapas ou subtarefas necessárias para se chegar à realização bem sucedida da tarefa final, como na proposta de Gilabert (2005), discutida no Capítulo 1. A título de exemplificação, ‘participar de uma corrida’ implica preencher uma ficha de inscrição, fazer o pagamento, conhecer as regras e os regulamentos, compreender o percurso da corrida em um mapa, entender algumas dicas preparatórias para a corrida etc. O conhecimento adquirido em cada uma dessas etapas pode ser transferido para a realização de uma tarefa similar, como ‘participar de um torneio de tênis de mesa’ ou, ainda, o conhecimento obtido em cada uma dessas subtarefas poderia ser transferido para tarefas-alvo de outro tipo, como por exemplo conhecer as regras e os regulamentos na tarefa-tipo ‘Jogar jogos digitais e não digitais’.

Em todas essas tipificações, seria necessário um refinamento para especificar quais ações de linguagem estariam presentes nas tarefas-tipo. Esse refinamento não significa que o critério oferecido por Long tenha sido um problema. A análise de necessidades conduzida nesta pesquisa gerou tarefas-alvo muito amplas, como “Brincar com os meus *pets*”, “Viajar com a família”, “Ir à igreja”, “fazer cursos online”, enfim, ações que poderiam ter sido

escrutinadas em uma entrevista com os alunos. Embora essa seja uma crítica à análise de necessidades realizada neste estudo, esta experiência nos mostrou que as tarefas-alvo devem ser, na verdade, as práticas discursivas nas quais os alunos se engajam quando participam de inúmeros eventos comunicativos ou contextos sociais, mais precisamente o que eles fazem com a linguagem no mundo real e os seus propósitos comunicativos.

No entanto, é conveniente apontar que o programa de Long foi pensado e prioritariamente aplicado em contextos de ensino de inglês para fins específicos, em que a análise de necessidades se restringe a um escopo de tarefas pertencentes a um determinado domínio. Na educação básica, que é o campo do presente estudo, tem-se o ensino de inglês para fins gerais, contexto que possibilita um rol de tarefas-alvo muito maior e mais diversificado considerando as situações sociais nas quais os alunos se engajam. Por isso, elas precisariam ser delimitadas na análise de necessidades para uma tipificação mais direcionada e, assim, favorecer a transferibilidade do conhecimento adquirido entre as tarefas-alvo de uma mesma classificação.

O critério proposto por Long é um ponto de partida que necessita do critério interpretativo e enunciativo-discursivo para a compreensão das tarefas-alvo desta pesquisa e de seus propósitos. No agrupamento a seguir, apresentado no Quadro 17, as tarefas-alvo “ir a lojas”, “sair para ir à padaria”, “ir à farmácia”, “ir ao mercado”, “ir ao supermercado” e outras que não iniciam com o verbo “ir”, foram categorizadas nas tarefas-tipo: ‘fazer compras presencialmente’ e ‘fazer compras online’, considerando o propósito dessas ações nas modalidades presencial e virtual, que é ‘comprar’. Isso envolve roupas, calçados, acessórios, pães, doces, remédios, alimentos e guarnição, coisas para a casa etc, em diferentes contextos de situação.

Quadro 17 - Tarefas-tipo ‘Fazer compras presencialmente’ e ‘Fazer compras online’

TAREFAS-ALVO	TAREFA-TIPO
• Ir a lojas • Ir a lojas para fazer compras • Ir à Aline Zoboli (confeções) toda semana • Comprar roupas • Fazer compras em lojas • Sair com a família para fazer compras • Sair para ir à padaria • Comprar pão toda manhã • Ir à farmácia • Ir ao mercado • Fazer compras no mercado	FAZER COMPRAS PRESENCIALMENTE

• Ir para o mercado com a minha avó • Ir ao mercado, dependendo do dia, para a minha avó • Ir ao mercado com o meu pai • Ir ao mercado com os meus pais para fazer a compra da semana e, é claro, escolher as besteiras que gosto de comer • Ir ao mercado duas vezes por semana • Ir ao mercado com mais frequência • Ir ao mercado todos os dias, depois da escola, com a Amanda para comprar besteiras • Ir ao mercado a pé • Ir ao supermercado • Ir ao supermercado com a minha mãe • Ir ao supermercado com máscara	
• Fazer compras online • Fazer compras online (algumas decorações para o meu quarto) • Ver roupas, maquiagens e sapatos na internet para comprar	FAZER COMPRAS ONLINE

Fonte: dados da pesquisa

O critério de agrupamento dessas tarefas-alvo foi além do que estabelece Long para atender ao propósito comunicativo dessas ações, bem como ao contexto em que elas ocorrem: presencial e online, cada qual com demandas interacionais distintas - oral e escrita, respectivamente (Xavier; Krieser, 2021). O conhecimento que se espera transferir entre as tarefas-alvo de cada tipificação do Quadro 17 é a tarefa de transação de compra e venda em seus contextos distintos. Nesta pesquisa, escolhemos a tarefa-tipo ‘fazer compras presencialmente’ para a elaboração de tarefas pedagógicas com o objetivo de avaliar o desempenho oral dos alunos na transação de compra e venda de **roupas** e a transferibilidade do conhecimento obtido nessa tarefa-alvo para outra do mesmo tipo, isto é, para a tarefa de transação de compra e venda de **calçados**.

Procedimento similar foi com a tipificação ‘Fazer refeições fora de casa’, que agrupou as seguintes tarefas-alvo: “Ir a restaurantes.”, “Almoçar/comer fora”, “Almoçar em uma lanchonete”, “comer na cantina da escola”, “ir à pizzaria com os meus pais...” entre outras. Todas elas pressupõem o mesmo propósito comunicativo (i.e. comer fora) e práticas de linguagem que podem envolver a leitura do cardápio, o pedido da comida/bedida e o pagamento como estágios/subtarefas de uma transação, como acontece em restaurantes à la carte, restaurantes fast food etc, ou ainda envolver uma ou outra sub tarefa, como em restaurantes por quilo, que geralmente demanda interações no momento do pagamento.

Na próxima seção, concluímos a presente análise.

4.4 CONCLUSÃO

Os dados da análise de necessidades permitiram responder à primeira pergunta de pesquisa: Como as tarefas-alvo podem ser organizadas em tarefas-tipo para viabilizar o design de tarefas pedagógicas em contexto de sala de aula de língua inglesa para fins gerais?

As tarefas-alvo desta pesquisa foram categorizadas em ‘tipo’ seguindo o critério linguístico-semântico proposto por Long. No entanto, esse critério pouco nos ajudou a reunir práticas discursivas similares. Por prática discursiva, entende-se aqui os usos sociais da língua(gem), ou seja, as coisas que fazemos com ela no mundo real. Práticas discursivas são também conhecidas como práticas de linguagem. Portanto, neste estudo, a noção de discurso implica o seu sentido “original” (Young, 2008, cf. p. 2) na Linguística Aplicada, que se refere às formulações de língua que estão “acima do nível da sentença em conversas ou textos escritos”⁵⁴ (Young, 2008, p. 2).

O critério proposto por Long demanda um agrupamento por verbos ou ações similares; porém, a grande maioria das tarefas-alvo apresentadas nos dados foram abrangentes de tal forma que produziram tipificações ainda mais abrangentes confundindo-se com eventos comunicativos (ex.: ‘ir à praia’, ‘ir ao shopping’) e com escopos que poderiam suscitar diversas práticas discursivas (ex.: ‘sair com amigos e familiares’). Essa problemática dificulta a definição do domínio do conhecimento a ser transferido entre as tarefas-alvo. Em ‘jogar jogos digitais’, por exemplo, diferentes práticas discursivas podem ser consideradas, como: compreender narrativas escritas/orais, diálogos, *puzzles*, enigmas, feedback, instruções entre outras. Essa diversidade textual não favorece a transferibilidade do conhecimento discursivo, pois cada uma dessas práticas envolve textos de gênero distintos. Consequentemente, é inviável supor que o conhecimento promovido por meio de tarefas de compreensão de narrativas de jogos seja transferido para uma tarefa de compreensão de diálogos em jogos digitais, exceto se o que se deseja transferir é a habilidade de compreensão leitora, isto é, as estratégias envolvidas nesse processo. Porém, o ensino por tarefas não propõe ensino de estratégias de compreensão ou produção textual, mas a realização de práticas discursivas que permitam a aprendizagem implícita do conhecimento lexical, linguístico, textual e pragmático

⁵⁴ [...] *stretches of language above the level of the sentence in conversations or written texts.*

e a possível transferência desses conhecimentos entre tarefas do mesmo tipo, como defende Long. Portanto, o campo da transferibilidade no PEBT deve estar nas práticas de linguagem.

Por isso, para realizar a tipificação das tarefas-alvo desta pesquisa e permitir a possibilidade da transferência do conhecimento discursivo, buscamos desdobrar as tarefas-tipo em possíveis práticas de linguagem provenientes das tarefas-alvo que foram mencionadas nos dados de maneira abrangente. São apenas indicações para a produção de tarefas pedagógicas e a construção de um currículo baseado em tarefas. O Quadro 18 relaciona todas as tarefas-tipo desta pesquisa e os seus possíveis desdobramentos em práticas discursivas.

Quadro 18 – Tarefas-tipo identificadas na pesquisa e desmembradas para um currículo baseado em tarefas

Tarefas-tipo identificadas	Tarefas-tipo desmembradas
Ajudar os pais e familiares nos afazeres domésticos	Atender a solicitações Seguir instruções Fazer perguntas de esclarecimento
Aprender a cozinhar	Ler novas receitas Compartilhar receitas Assistir a tutoriais
Aprender um instrumento	Assistir a webaulas
Aprender línguas	Assistir a webaulas Fazer exercícios de língua Comparar contextos de fala
Aprender a se maquiar	Assistir a tutoriais Dar dicas
Assistir a conteúdos audiovisuais	Assistir a notícias Assistir a filmes Assistir a séries Assistir a telenovelas Assistir a jogos Assistir a shows Assistir a desenhos animados Assistir a programas de entrevista Assistir a debates
Brincar com animais de estimação	Dar ordens Dar sugestões de brincadeiras com animais
Cantar canções	Compreender letras de música Fazer um ensaio

	Fazer um coral
Conhecer lugares ou pontos turísticos	Ler folders Ler mapas Pedir informações Ler avaliações de hospedagem Reservar um hotel Ler anúncios de hotéis e restaurantes Fazer um roteiro
Consultar um profissional de saúde	Agendar uma consulta Relatar uma queixa de saúde ao médico
Conversar com pessoas conhecidas	Contar uma história Contar uma piada Relatar um fato Dar uma notícia Convidar colegas
Cuidar da aparência	Ler rótulos de produtos Assistir a comerciais de TV Ver anúncios de produtos na internet Ler/ouvir dicas
Cuidar da mente e do emocional	Ler textos de autoajuda Assistir a palestras Seguir instruções de exercícios de relaxamento
Cuidar do preparo físico	Seguir instruções de exercícios físicos Assistir a palestras Assistir a entrevistas
Ensinar coisas	Fazer apresentações orais Dar explicações de como fazer algo Exemplificar
Escrever textos	Escrever poemas Escrever histórias Criar um perfil
Estudar conteúdos	Fazer resumos Fazer esquemas Realizar exercícios de conteúdos Responder a perguntas Fazer quizzes
Fazer amizades presencialmente	Apresentar-se Fazer perguntas Demonstrar interesse Pegar o contato

Fazer amizades virtuais	Conhecer e avaliar aplicativos Apresentar-se Expressar suas intenções Ler recomendações
Fazer compras presencialmente	Comprar roupas Comprar calçados Comprar comida Comprar remédios Comprar acessórios Comparar preços
Fazer compras on-line	Comprar roupas Comprar calçados Comprar maquiagens Comprar remédios Comprar objetos Comparar produtos e preços Ler avaliações de produtos e de lojas Preencher cadastro Fazer pagamento
Fazer pedido para entrega	Fazer pedido de comida Fazer pedido de remédio Fazer pedido de produtos de supermercado Fazer uma lista
Fazer mudanças no quarto	Fazer projeto de decoração Pesquisar produtos na internet Pesquisar preços
Fazer refeições fora de casa	Ler cardápios Fazer pedido de comida e bebida Fazer o pagamento
Ir à casa de amigos	Contar histórias Assistir a filmes Sugerir brincadeiras Receber convites Comprar presentes para a festa de aniversário
Ir a eventos culturais e de entretenimento	Ler programações Ler anúncios Convidar alguém Comprar ingresso presencialmente Comprar ingresso on-line
Ir à escola	Assistir a aulas Assistir a palestras

	Tirar dúvidas
Ir ao banco	Cadastrar uma senha Abrir uma conta bancária Preencher cadastro Pagar contas Consultar extrato
Jogar jogos digitais e não digitais	Ler narrativas Ler diálogos Ler feedbacks Ler <i>puzzles</i> e enigmas Ler instruções Ler regras
Jogar jogos não digitais	Ler instruções Explicar como se joga
Ler textos	Ler notícias de cantores, artistas, modelos e influenciadores Ler assuntos de interesse pessoal Ler avisos Ler <i>posts</i> em redes sociais
Ouvir músicas e conteúdos em áudio	Acompanhar uma canção com a sua letra Ouvir paródias Ouvir entrevistas Ouvir anúncios de propaganda
Participar de cerimônias ou práticas religiosas	Fazer orações Ouvir a homilia Ler versículos bíblicos Cantar canções religiosas Fazer pedidos Agradecer
Participar de competições esportivas	Ler regulamentos Preencher ficha de inscrição Seguir orientações
Preparar comidas e bebidas	Seguir receitas Seguir instruções orais Dar sugestões de receitas
Realizar passos de dança	Seguir instruções para montar uma coreografia Dar instruções de danças de TikTok
Receber visitas	Conversar

	Servir comidas e bebidas Convidar Sugerir atividades conjuntas
Sair com amigos ou familiares	Conversar Fazer pedido em restaurante, lanchonete Fazer pagamento Pedir e dividir a conta
Visitar amigos e familiares	Responder a um convite Conversar Debater Dar argumentos Contra-argumentar Oferecer ajuda com preparativos

Fonte: dados da pesquisa

Com base no Quadro 18, a tipificação inicial foi reposicionada para acolher tarefas-tipo menos abrangentes. São aqui consideradas práticas discursivas genéricas com o objetivo de orientar a produção de tarefas pedagógicas, pois são elas que constituem o currículo. Desse modo, cada uma dessas práticas estaria centrada no que se quer transferir: a prática discursiva. No caso de ‘assistir a notícias’, presente na tarefa-tipo inicial ‘Assistir a conteúdos audiovisuais’, poderíamos elaborar tarefas pedagógicas em torno de diferentes notícias do cotidiano dos alunos para se familiarizarem com textos desse gênero, visando a sua compreensão e, ao final, a sua produção com o objetivo de a turma montar um noticiário em inglês a ser transmitido em vídeo. As sugestões de tarefas pedagógicas que seguem têm como propósito a compreensão de notícias e sua produção ao final.

- Assistir a uma notícia sobre uma celebridade para contar ao colega.
- Assistir a uma notícia sobre um crime para se manifestar.
- Assistir a uma notícia sobre um colega de escola para compartilhá-la.

Tarefa de transferência: Assistir a uma notícia internacional para relatá-la.

- Produzir uma notícia real para fazer parte de um noticiário.

É importante mencionar que as práticas discursivas do Quadro 18 envolvem gêneros textuais para a compreensão e produção, que vão estar a serviço da tarefa pedagógica, tendo em vista as ações que desempenhamos com os textos e com as pessoas no mundo real - autenticidade funcional (Buendgens-Kosten, 2013) e situacional (Ellis; Shintani, 2014).

Com relação à avaliação do conhecimento e a sua transferibilidade, Norris *et al.* (1998) salientam que o bom desempenho em uma tarefa X não implica, necessariamente, que o aluno irá ser bem-sucedido na tarefa Y, que apresenta as mesmas características da tarefa X. A questão da generalização ou da transferibilidade do conhecimento entre tarefas próximas ou distantes é uma questão que ainda não apresenta resultados conclusivos na literatura das áreas da linguagem, da educação e da psicologia (Benson, 2016; Haskell, 2000; Long, 2016; Nolen, 2020).

De acordo com os dados obtidos e a classificação das tarefas-alvo em -tipo realizada neste estudo, entendemos que, para pertencer a uma mesma tarefa-tipo, além do critério linguístico-semântico de Long, as tarefas-alvo devem compartilhar características enunciativo-discursivas, para reunir práticas de linguagem comuns. Dessa forma, é possível viabilizar a transferência do conhecimento de uma tarefa-alvo para outra, um fenômeno desejado para o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos aprendizes.

No próximo capítulo, apresentamos o desempenho oral dos alunos na realização da tarefa-alvo ‘Comprar roupas presencialmente’.

5 O DESEMPENHO DOS ALUNOS NA TAREFA-ALVO COMPRAR ROUPAS PRESENCIALMENTE

O objetivo deste capítulo é responder à segunda pergunta de pesquisa: Como se apresenta o desempenho de alunos de 1ª série do Ensino Médio na realização de uma tarefa-alvo de produção oral antes e depois de serem submetidos a uma sequência de tarefas pedagógicas? A tarefa-alvo foi “comprar roupas”, que foi agrupada na tarefa-tipo ‘fazer compras presencialmente’.

Participaram desta fase 20 alunos de uma turma de 1ª série do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina. Apesar de a turma ser composta por 28 alunos, somente 20 aceitaram participar e assinar os termos de consentimento livre e esclarecido. No entanto, desses 20 alunos, apenas 14 estiveram presentes em **todos** os encontros programados para a aplicação das tarefas pedagógicas e, por essa razão, a análise se limitou aos dados desses alunos. Os demais (n. 6) faltaram a uma das aulas. Por se tratar de uma pesquisa, a falta desses alunos poderia ter algum impacto no desempenho geral da turma, uma vez que a frequência de exposição aos diálogos foi um dos fatores importantes no presente estudo. Portanto, os dados desses alunos foram descartados da análise.

Neste capítulo, apresento e analiso as produções orais dos 14 alunos no pré- e pós-testes considerando a sua adequação comunicativa e complexidade proposicional. Para a adequação comunicativa, foram analisadas a realização dos estágios composicionais do gênero ‘transação de compra e venda’ em inglês (capacidade discursiva) e as formas linguísticas que os alunos utilizaram para manifestá-los (adequação pragmática). Para a complexidade proposicional, os dados foram segmentados em unidades de ideia para mensurar a quantidade de informações que os alunos comunicaram. Para ambos os testes (pré e pós), os alunos encenaram uma tarefa de *role-play* com a professora pesquisadora no papel de vendedora, e o aluno, no papel de cliente.

Além da análise das produções orais, apresento, ao final deste capítulo, as opiniões dos alunos com relação à experiência vivida, visando a responder à terceira pergunta de pesquisa: Quais são as impressões dos alunos sobre as tarefas pedagógicas e o seu aprendizado?

5.1 DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE

Antes da implementação das tarefas pedagógicas, os alunos realizaram um pré-teste, que visou avaliar o seu conhecimento linguístico-discursivo na realização da tarefa-alvo ‘comprar roupas’ em inglês. Suas produções são analisadas a seguir conforme os dois critérios de análise: adequação comunicativa e complexidade proposicional.

5.1.1 Adequação comunicativa

As produções orais foram inicialmente avaliadas com base nos estágios realizados para manifestar o gênero ‘transação de compra e venda’. Esses estágios compreenderam o Início da venda (estágio 1), a Solicitação do produto (estágio 2), a Prova do produto (estágio 3), a Avaliação do produto (estágio 4), a Confirmação da compra (estágio 5), o Valor do produto (estágio 7), a Negociação do valor (estágio 8), o Pagamento (estágio 9) e o Fechamento (estágio 10).

O primeiro estágio foi iniciado pela pesquisadora com uma saudação e a sua disposição em ajudar o aluno-cliente (“*Hello. Can I help you?*”). Dos alunos que realizaram esse estágio (93%), 86% o fizeram em inglês e 7% em português. A maioria que respondeu na língua inglesa utilizou a mesma expressão da pesquisadora (“*Hello*”); outros optaram pelas formas “*hi*” e “*good afternoon*”.

O Início da venda e o Fechamento foram os estágios que mais apresentaram falas em inglês. O Fechamento encerrou o diálogo com a pesquisadora agradecendo o aluno-cliente e se despedindo (“*Thank you! Bye!*”). Um total de 71% dos alunos respondeu em inglês, utilizando as mesmas expressões da pesquisadora; porém a realização desse estágio só foi considerada satisfatória quando os alunos agradeciam e/ou se despediam conforme o estímulo da pesquisadora, como nos exemplos a seguir:

P: *Thank you! Bye.*
A4: *Thank you. Bye.*

P: *Thank you. Bye.*
A8: *Thank you.*

P: *Thank you.*
A7: *Ok, thank you.*
P: *Bye.*
A7: *Bye.*

P: *Ok, Thank you, bye.*
A13: *Bye.*

Nas interações em que o estímulo da pesquisadora não teve a devida reciprocidade do aluno-cliente, o estágio não foi contabilizado na avaliação da capacidade discursiva do

aluno. É o que mostra o exemplo a seguir em que a pesquisadora finaliza o diálogo com a despedida (“bye”), mas sem o retorno do aluno. Embora isso possa acontecer no mundo real, a falta de reciprocidade pode ser culturalmente interpretada como uma atitude indelicada.

P: *Thank you.*

A3/A6: *Thank you.*

P: *Bye!*

A3/ A6: --

Os dados mostraram que 43% dos alunos enunciaram a solicitação do produto em inglês (estágio 2), porém, somente 21% realizaram o pedido adequadamente, pois, nesse estágio, os alunos tinham que mencionar o tipo de roupa que desejavam comprar, o tamanho e a cor (ou escolher uma das opções apresentadas), com ou sem o estímulo da pesquisadora, pois são informações cruciais para a transação de compra e venda de uma peça de vestuário. Os demais alunos manifestaram esse estágio em português (43%) e em fala mista (14% - inglês e português).

As produções em inglês que não mencionaram o item de vestuário, o tamanho e/ou a cor foram consideradas insuficientes para a realização do estágio em questão, como ilustram as interações a seguir.

A11: *I need to buy to clothes for the birthday.*

P: *Ok, we have some options here. What size do you need?*

A11: *Medium size.*

P: *Medium? Ok, so in medium we have, let me show you some options, this and this.*

A11 pega uma das camisetas, mas fica em silêncio.

A10: *É... I have buy a blue shirt.*

P: *Ok, let me show, show you some options. What size do you need?*

A10: *Hmm... I good the t-shirt.*

P: *Ok.*

A10: *No, I like the shirt.*

P: *Ok.*

A13: *Hmm, I want buy a t-shirt.*

P: *A t-shirt? Ok, let me show you some options. Ah, what size do you need?*

A13: *Hmm, XS. I like this t-shirt.*

P: *Ok.*

A11 iniciou o pedido sem a definição do tipo de roupa que desejava comprar (“*I need to buy to **clothes** for the birthday.*”) e, quando algumas opções foram oferecidas para a escolha do modelo e cor, sua resposta foi pela linguagem não verbal (escolheu uma das camisetas em silêncio). Por outro lado, A10 informou o tipo de roupa (“*a blue t-shirt*”) e se posicionou com relação a uma das peças apresentadas pela pesquisadora (“*No, I like the shirt*”), mas não foi capaz de informar o tamanho da camisa quando lhe foi perguntado “*What size do you need?*”. Por sua vez, A13 informou o tamanho XS em português. Em todos esses casos, a realização do estágio Solicitação do produto foi considerada inadequada.

Para manifestar esse estágio, alguns alunos usaram a verbo *want*: “*I want a... t-shirts*” (A3) e “*I want buy a t-shirt*” (A13), provavelmente querendo dizer “eu queria”, como é usado informalmente em português. Essas produções foram consideradas inapropriadas para o contexto de situação por expressarem uma declaração em vez de uma solicitação.

É importante mencionar que muitos alunos não demonstraram conhecer as expressões convencionalizadas em inglês para a solicitação de um produto de vestuário (ex.: “*I would like*”, “*I’m looking for*”, “*Do you sell...?*”, “*Do you have...?*”) e, por essa razão, usaram o português. No entanto, mesmo se expressando nessa língua, alguns alunos mostraram desconhecer formas linguísticas mais adequadas para a manifestação da função ‘fazer um pedido’ no contexto de situação apresentado, na sua própria língua materna, como ilustram as interações a seguir.

P: *Hello, can I help you?*

A1: Hello! **Eu preciso de ajuda para ir numa... numa festa de aniversário.**

P: *Ah, ok, ah, what size do you need?*

A1: Eu... tô pensando em comprar umas camisetas pra usar.

P: *Ok! Let me show you some options.*

P: *Hello, can I help you?*

A6: **Bom, eu vim aqui pra pegar uma roupa pra eu ir num aniversário.**

P: *Ok, Let me show you some options.*

P: *Hello, can I help you?*

A5: É... *Good afternoon!* **Queria escolher umas peças de roupas.**

P: *Ok, we have some options here.*

P: *Hello, can I help you?*

A12: **Bom dia, eu vim atrás de algumas peças de roupa.**

P: *Uhum, let me show you some options.*

No contexto de transação de compra e venda de roupas, assim como em outros, a interação respeita um roteiro esperado, seguindo ao que Kádár e House (2021) denominam de práticas rituais. Nelas, a interação acontece em termos mais restritos em comparação a uma conversa com um amigo, por exemplo, devido aos limites convencionalizados. Quando esses

limites são violados, tornam-se “salientes”, podendo o falante perder a sua moral ou o seu respeito na interação (*lose face*) (Kádár; House, 2021, cf. p. 176).

Em outros pedidos, como em “*I have buy a blue shirt*” (A10) e “*I need to buy to clothes for the birthday*” (A11), os alunos enunciaram algo que eles precisavam fazer. Para Kádár e House (2021), os pedidos, embora sejam expressos de acordo com padrões convencionalizados, podem também ocorrer de forma não convencional. Em outras palavras, diferentes formas de enunciar, além das falas formulaicas esperadas na situação, podem ser socialmente aceitas numa determinada cultura, desde que a intenção que motiva o ato de fala possa ser inferida adequadamente pelo interlocutor. No caso de A10 e A11, o uso das expressões “*I have buy...*” e “*I need to buy*” pareceram retratar variações pragmáticas da língua materna, uma vez que é possível ouvir pedidos de clientes como “Eu tenho que comprar/preciso comprar...” em lojas brasileiras de vestuário, calçados e acessórios. Embora o uso dessas expressões possa ser aceito nesse contexto de situação, A10 e A11 não foram capazes de realizar o estágio Solicitação do produto em virtude de não terem especificado o tamanho e o tipo de roupa, respectivamente, como já mencionado acima.

Os dados também mostraram o uso frequente de falas lexicalizadas para solicitar o produto, e que foram consideradas adequadas ao contexto de situação. De acordo com Villalva e Silvestre (2014, p. 29), “a lexicalização é um processo de redução de estruturas complexas a estruturas simples”, que se utiliza de palavras de conteúdo (substantivos e adjetivos), as quais carregam alto valor comunicativo (VanPatten, 2002). Os casos a seguir ilustram esse processo.

P: *Let me show you some options. These t-shirts are small.*

A3: Uhm, ***I... a blue.***

P: *Hello, can I help you?*

A4: *Hello, hello! É... T-shirts.*

P: *Can I help you with anything else?*

A4: ***É... Pants.***

A9: ***Jeans black, no?***

P: *No, I'm sorry, we only have it in blue.*

Com relação ao estágio Prova do produto (estágio 3), 57% dos alunos se expressaram em português, 29% em inglês e 14% responderam ao estímulo da pesquisadora (“*So, would you like to try it on?*”), uma vez que não tomaram a iniciativa de produzir esse estágio. Dos que se manifestaram em inglês, nenhum foi capaz de formular adequadamente a pergunta sobre a localização do provador. Consequentemente, ninguém realizou esse estágio no pré-teste. Cabe lembrar que, no enunciado da tarefa de *role-play*, os alunos foram instruídos a perguntar onde o provador ficava: “Não se esqueça de provar a(s) roupa(s). Para isso, **pergunte onde fica o provador.**”. Portanto, eles deveriam iniciar a interação em inglês para a realização desse estágio. Os exemplos a seguir ilustram algumas produções de fala inadequadas.

A2: *I proved this one, here?*

P: *Ah... The changing room is in front of the toilet.*

A2: *Ok.*

A10: *A toilet is here?*

P: *Uhm.. You would like to try it on?*

A10: *Yes.*

P: *So, the changing room is next to the cashdesk.*

A10: ***Ok. I'm go the toilet.***

P: *Ok.*

A13: *I wanna be prove.*

P: *Ok. The changing room is in front of the toilet.*

A13: *Ok, thank you.*

A14: *Can I prove?*

P: *Yes.*

A14: *It's... Where... onde fica o provador?*

P: *The changing room is in front of the toilet.*

Ao analisar essas produções, observou-se que a maioria (75%) usou o verbo *to prove*, que se assemelha ortograficamente ao verbo ‘provar’ em português, para se referirem à noção de experimentar uma peça de vestuário. Em inglês, esse verbo é usado exclusivamente para se referir ao conceito de ‘demonstrar uma verdade’. É possível que esses alunos tenham seguido o processo de supergeneralização (*overgeneralization*), que consiste em “estender o uso de uma regra gramatical de um item linguístico para além de seus usos aceitos, geralmente fazendo com que palavras e estruturas sigam um padrão mais regular”⁵⁵ (Richards; Platt J.; Platt H., 1992, p. 260). Nesse caso, o significado do verbo *to prove* foi estendido para atender ao contexto de situação de compra e venda (‘**provar** uma roupa’). Portanto, essas produções foram consideradas inadequadas para a realização desse estágio.

⁵⁵ [...] a process common in both first- and second-language learning, in which a learner extends the use of a grammatical rule of linguistic item beyond its accepted uses, generally by making words and structures follow a more regular pattern.

A10 preferiu usar a palavra *toilet*, baseando-se na placa indicativa apresentada no cenário, e presumiu que deveria provar a roupa nesse lugar. Assim, ao invés de perguntar onde ficava o provador, o aluno perguntou: “*A toilet is here?*”, resultando em uma fala inadequada para o propósito desejado: provar a roupa.

No estágio Avaliação do produto (estágio 4), 77% dos alunos se manifestaram em inglês à pergunta da pesquisadora (“*How is it?*”), que queria saber como a roupa tinha ficado no corpo do aluno-cliente. A maioria foi capaz de responder adequadamente com as expressões “*I like*” (A3, A5, A11), “*I like it*” (A13, A14) e “*Cool, cool*” (A4). Outros não pareceram ter compreendido a pergunta e responderam afirmativamente (“*Yes*”). Provavelmente, presumiram que a pergunta se referia a se eles tinham (ou não) gostado da roupa (*Did you like it?*). Embora as expressões “*How is it?*” e “*Did you like it?*” possam expressar a mesma função comunicativa, isto é, verificar a opinião do cliente sobre o produto que provou, as respostas com “*yes*” resultaram em falas incoerentes e, portanto, elas não realizaram o estágio proposto.

A confirmação da compra (estágio 5) deveria ser manifestada pelos alunos e só seria iniciada pela pesquisadora caso a confirmação não partisse espontaneamente dos alunos. Esse estágio foi iniciado em inglês por um único aluno (A2: “*I will buy this.*”). Outros iniciaram em português (43%). Os demais responderam ao estímulo da vendedora: “*Are you going to take it?*”, para o qual a resposta foi “*Yes*” (36%). Nesse caso, o estágio foi realizado mesmo ele sendo iniciado pela pesquisadora, pois os alunos foram capazes de compreender e responder adequadamente à pergunta. Somente dois alunos não confirmaram a compra (14%).

No estágio Valor do produto (estágio 7), que também deveria ser iniciado pelos alunos, ninguém expressou a função ‘perguntar quanto custa’ em inglês. Alguns realizaram o estágio em português (21%), outros não solicitaram o preço do que tinham comprado (79%), cabendo à pesquisadora fornecer o valor, como ilustram os exemplos a seguir. Nesses casos, o estágio Valor do produto não foi computado na avaliação da capacidade discursiva desses alunos.

P: *Ok. Can I help you with anything else?*

A2: *Ah... Desconto, tem?*

P: ***Hmm, this t-shirt is twenty dollars and it's the final price, I'm sorry.***

A2: *Ok.*

P: *How is it?*

A3: *I like.* Vou levar essa aqui mesmo.
E tem desconto?

P: *No, sorry, it's the final price, it's*
twenty dollars.

A3: *Ok.*

P: *Ok. Are you going to take it?*
 A4: *Yes.*
 P: *So, the t-shirts are twenty dollars each and the jeans are thirty dollars.*
 A4: *Ok, ok.*

P: *Ok. So, can I help you with anything else?*
 A9: *No.*
 P: *So, the t-shirt is twenty reais and the jeans are thirty reais.*

É importante salientar que nas instruções da tarefa avaliativa, os alunos foram instruídos a solicitar um desconto, mas não havia menção sobre perguntar o preço, já que se entende ser uma função comunicativa crucial em uma transação de compra e venda, principalmente quando os valores não são informados nas etiquetas das roupas, como era o caso. Além disso, esperava-se que os alunos pedissem o desconto somente depois de saberem o valor da roupa. No entanto, alguns alunos, como A2 e A3 nas interações acima, se anteciparam, fazendo com que a pesquisadora fornecesse, primeiramente, o valor da mercadoria para então informar que não havia desconto. Nas interações com A4 e A9 (e em outras), a pesquisadora também precisou fornecer o valor da mercadoria, uma vez que esses alunos não tomaram a iniciativa de perguntar o preço após terem confirmado ou finalizado a sua compra.

Para a negociação do valor (estágio 8), somente 21% dos alunos o fizeram em inglês (A10: “*But I have a discount?*”; A11: “*This have a discount?*”; A13: “*Do you have a discount?*”). A maioria (72%) realizou o estágio em português e os demais (7%) não o manifestaram.

No pagamento (estágio 9), cabia aos alunos responder como iriam pagar o produto: “*How would you like to pay?*”. A maioria (64%) respondeu em português e 36% em inglês. Dos que se manifestaram na língua inglesa, somente 14% o fizeram adequadamente (A10: “*In card*”; A13: “*In cash*”). O restante (22%) se manifestou de forma inadequada: A2: “*In money*”, A3: “*In dinner*” e A11: “*Paypal*” (uma forma de pagamento exclusivamente *online*). Com essas escolhas lexicais, o estágio Pagamento não foi realizado com sucesso na produção de fala desses alunos. Dos que responderam em português, foi considerado o pagamento via “*Pix*” (A4, A5), que pareceu ser adequado ao contexto de situação.

O uso das expressões “*In money*”, “*In dinner*” e “*In card*” sugerem a interferência da língua materna na produção de fala desses alunos por meio da tradução (“no dinheiro”, “no cartão”). De acordo com Vilela (2009), a transferência de formas de uso da língua materna para a língua estrangeira pode ser positiva ou negativa, a depender do produto em que resulta. Segundo a autora, a transferência positiva ocorre quando as semelhanças entre a língua materna e a língua estrangeira resultam em produções aceitáveis. É o caso da expressão “*In*

card” na resposta de A10. Já a transferência negativa pode ocorrer quando há diferenças entre as normas das duas línguas, como é o caso do uso das expressões “*In money*” em vez de “*cash*”.

Com base na análise da capacidade discursiva da turma no pré-teste, pode-se dizer que todos os alunos se classificaram no nível ‘Insatisfatório’ em virtude de os alunos não produzirem em língua inglesa, e adequadamente, um ou mais dos seguintes estágios correspondentes ao nível ‘Satisfatório’: Solicitação do produto, Prova do produto, Avaliação do produto, Confirmação da compra, Valor do produto, Pagamento e Fechamento. A grande maioria não conseguiu realizar a Solicitação do produto (79%), a Negociação (79%) e o Pagamento (64%), e **ninguém** foi capaz de manifestar a Prova do produto adequadamente.

No geral, os alunos foram capazes de compreender a fala da pesquisadora na língua inglesa. O próprio ritual ou a sequência de procedimentos no ato de se fazer compras em uma loja, já conhecido pelos alunos, contribuiu para essa compreensão, ajudando-os a inferir os significados, como por exemplo: “*Are you going to take it?*” após o aluno avaliar positivamente a peça de roupa, e “*Can I help you with anything else?*” ao final da compra. Do mesmo modo, a presença de palavras cognatas também foi um fator que pode ter contribuído para a compreensão de certas falas, como em “*How would you like to pay?*”. Contudo, nem todos os alunos foram bem sucedidos ao se basearem no ritual de compra e venda de roupas para o entendimento das falas da pesquisadora. O enunciado que mais causou incompreensão foi a pergunta “*What size do you need?*”, pois 46% dos alunos não a responderam, como ilustram as interações a seguir.

P: ***Ok, what size do you need?***

A8: [...] (sem resposta)

P: *Let me show you some options. We have these t-shirts. Ok. What size do you need?*

A8: [risos] (sem resposta)

P: *Ok, let me show, show you some options. What size do you need?*

A10: ***Hmm... I good the t-shirt.***

P: *Ok.*

A10: ***No, I like the shirt.***

P: *Ok.*

Outro enunciado incompreendido foi a orientação que a pesquisadora deu aos alunos sobre a localização do provador (“*The changing room is in front of the toilet*”). Após serem informados de que o local da prova ficava em frente ao banheiro (identificado no cenário por uma placa com a inscrição “*Toilet*”), 43% dos alunos foram equivocadamente ao banheiro para a prova, como registrado nos vídeos gravados.

Dois outros enunciados também geraram incompreensão. O primeiro foi “*Can I help you with anything else?*” no estágio Reinício da venda com 40% dos alunos que não responderam a essa pergunta. O segundo enunciado foi “*How is it?*” no estágio Avaliação do produto. Alguns (30%) responderam afirmativamente a essa pergunta (“*yes*”/“*yeah*”), aparentemente tendo compreendido se tinham (ou não) gostado da roupa provada.

P: *How is it?*

A1/A8: *Yes.*

A2: *Yeah, I good.*

Quanto aos aspectos sociopragmáticos da produção oral dos alunos na tarefa avaliativa, os dados mostraram o uso frequente de enunciados sem polidez, como ‘*No*’ e ‘*Ok*’ sem serem acompanhados de um agradecimento (“*thank you*”), como mostram as trocas conversacionais a seguir. É consenso na literatura da área do discurso e da pragmática que a polidez linguística é importante para a manutenção das boas relações sociais e interpessoais, e da cordialidade tão desejada nas interações entre os indivíduos (Cunha; Oliveira, 2020; Oliveira, 2004; Wong; Esler, 2020).

P: *Ok. Can I help you with anything else?*

A1, A3, A9: *No.*

P: *The changing room is in front of the toilet.*

A1, A2, A3, A5, A7: *Ok.*

P: *So, would you like to try it on?*

A9: *No.*

Também foi possível observar alguns enunciados sem muita precisão gramatical. No entanto, eles não comprometeram a inteligibilidade/compreensão ou a coerência do discurso e, por isso, foram considerados adequados para o contexto de uso. É o caso de alunos que preferiram repetir o verbo principal da pergunta feita pela pesquisadora em vez de usarem o verbo auxiliar e, ao fazerem isso, esqueceram-se de usar o pronome do caso oblíquo (*it*), como ilustrado na interação 1, a seguir. Ou, ainda, usaram verbos sem a presença do pronome

(it), como mostrado na interação 2. As interações 3 e 4 ilustram a falta do verbo auxiliar na formulação de perguntas.

Interação 1

P: *How is it? Did you like it?*

A11: **Yes, I like.*** (*Yes, I did.* Ou *Yes, I liked it.*)

P: *Ok! Are you going to take it?*

A11: *Yes, I take.* (*Yes, I am.* Ou *Yes, I'll take it.*)

Interação 2

P: *How is it?*

A3: **I like.*** (*I like it*)

Interação 3

P: [...] *How would you like to pay?*

A10: *Hmm, in card, **but I have a discount?****

(*Do I have a discount?* ou *Is there any discount?*)

Interação 4

A2: **You have a large?*** (*Do you have large?*)

Para efeitos de análise, esses e outros enunciados foram considerados adequados ao contexto social simulado, ainda que não obedecem à gramática normativa, pois as intenções comunicativas foram compreendidas e atendidas pelo interlocutor.

5.1.2 Complexidade proposicional

Como já mencionado no Capítulo 3, a complexidade proposicional refere-se à quantidade de informação que o falante enuncia em inglês para se comunicar. Para esta pesquisa, ela foi avaliada com base no número de unidades de ideias (UIs) manifestadas por cada aluno no pré- e no pós-teste para comparar o desempenho individual e o da turma como um todo. Quanto maior o número de UIs, maior a complexidade proposicional.

Para a definição das UIs, foram consideradas somente as construções em inglês adequadas ao contexto da situação, sem a necessidade de serem gramaticalmente corretas. A noção de adequação está relacionada à competência pragmática (em oposição à competência linguística), que envolve o conhecimento e a capacidade do aluno em usar a língua em um determinado contexto para realizar um propósito comunicativo. Portanto, as UIs corresponderam aos enunciados que articularam exatamente o que os alunos queriam dizer ('precisão proposicional' – Council of Europe, 2020, p. 138) para poderem desempenhar a função comunicativa desejada no ato de fala (competência funcional). Nesse sentido, os enunciados que julgamos não realizar a função comunicativa apropriada para o contexto de situação foram descartados da análise da complexidade proposicional, ou seja, não constituíram UIs, como mostram os exemplos a seguir:

A14: *Can I prove it?* (Ø UI)

P: *Yes.*

P: *How are you going to pay?*

A2: *In money.* (Ø UI)

A3: *In dinner.* (Ø UI)

P: *Ok, here we have some options. What size do you need?*

A14: *A basic.* (Ø UI)

P: *Ok.*

Falas lexicalizadas foram consideradas UIs quando expressavam uma ideia compreensível relacionada à função comunicativa desejada, como mostram os exemplos a seguir.

P: *Hello! Can I help you?*

A4: [...] *É... T-shirts.* (1 UI)

P: [...] *Let me show you some options. These t-shirts are small.*

A3: *Uhn, I... a blue.* (1 UI)

A9: *Jeans black, no?* (1 UI)

P: *No, I'm sorry, we only have it in blue.*

Com base nos critérios estabelecidos para a definição das UIs, verificou-se que, no pré-teste, a quantidade de informação que os alunos comunicaram adequadamente em inglês variou entre 1UI a 13UIs. É importante mencionar que as produções individuais com maior número de UIs (11 e 13, por exemplo) não significaram que os alunos foram capazes de realizar todos os estágios do gênero “transação de compra e venda” (10 estágios), pois, como já mencionado na subseção anterior, todos os alunos tiveram a sua capacidade discursiva classificada no nível Insatisfatório por não expressarem um ou mais dos seguintes estágios: Solicitação do produto, Prova do produto, Avaliação do produto, Confirmação da compra, Valor do(s) produto(s), Pagamento e Fechamento. Portanto, um número alto de UIs na produção oral de um aluno não está relacionado, necessariamente, a sua capacidade discursiva, mas a uma quantidade maior de informação que pode residir em alguns estágios, enquanto outros podem ficar sem a comunicação de uma ideia. A Tabela 3 apresenta o número de UIs por aluno em cada um dos estágios. Os traços (–) indicam manifestações dos alunos

em português ou em fala mista, falas inadequadas em inglês ou a ausência de resposta, as quais foram excluídas da análise dos dados.

Tabela 3 – Produção individual de UIs por estágio no pré-teste

	Estágio 1 Início	Estágio 2 Solicitação	Estágio 3 Prova	Estágio 4 Avaliação	Estágio 5 Confirmação	Estágio 6 Reinício	Estágio 7 Valor	Estágio 8 Negociação	Estágio 9 Pagamento	Estágio 10 Fechamento	Total UIs
A1	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	2
A2	2	2	—	—	1	—	—	1	—	1	7
A3	1	3	—	1	—	1	—	1	—	1	8
A4	1	4	—	1	1	2	—	1	1	2	13
A5	1	1	—	1	—	—	—	1	1	1	6
A6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
A7	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2	3
A8	1	—	—	—	1	—	—	1	—	1	4
A9	1	4	1	—	—	1	—	1	1	2	11
A10	1	2	2	—	1	—	—	2	1	2	11
A11	1	1	1	1	1	1	—	2	—	1	9
A12	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0
A13	2	2	1	1	1	—	—	2	1	1	11
A14	1	—	—	1	—	—	—	1	—	1	4

Fonte: dados da pesquisa

Analisando as produções de UIs em cada estágio, pode-se dizer que uma quantidade maior de ideias foi observada na solicitação do produto (3UIs), pois envolveu mais de uma troca conversacional, como mostram os exemplares da Tabela 4 a seguir. Os demais estágios foram mais pontuais e compreenderam um número menor de UIs (1 a 2).

Tabela 4 – Número de UIs de exemplares produzidos pelos alunos no pré-teste para cada estágio do gênero “transação de compra e venda”

Estágios	Exemplares	Número de UIs
Início da venda (<i>Hello, can I help you?</i>)	• <i>Hello. / Hi. / Good afternoon. / Yes.</i> • <i>Hello, yes. / Hi, yes.</i>	1 UI 2 UIs
Solicitação do produto (<i>Let me show you some options</i>) (<i>What size do you need?</i>)	• <i>T-shirts.</i> • <i>Jeans black, no?</i> • <i>I want a ... t-shirts.</i> • <i>I want buy a t-shirt.</i> • <i>Do you have this shirt in another color?</i> • <i>Beautiful.</i> • <i>I like it</i> • <i>I like the shirt</i> • <i>Large.</i> • <i>Medium size.</i> • <i>You have a large?</i>	1UI 1UI 1UI
Prova do produto (<i>Where's the changing room?</i>) A* (<i>Are you going to try it on?</i>) P*	• --- • <i>Yes. / No. / I'm back.</i>	ØUI 1UI
Avaliação do produto (<i>How is it?</i>)	• <i>Cool. / I like. / I like it.</i>	1UI
Confirmação da compra (<i>Are you going to take it?</i>) P*	• <i>Yes. / Yes, I take. / I will buy this.</i>	1UI
Reinício da venda (<i>Can I help you with anything else?</i>)	• <i>No. / Pants.</i>	1UI
Valor do produto (<i>How much is it?</i>) A*	• ---	ØUI
Negociação do valor	• <i>This have a discount?</i> • <i>But I have a discount?</i>	1UI 1UI

Pagamento (How would you like to pay?)	• <i>Pix. / In cash.</i>	1UI
Fechamento	• <i>Bye. / Thank you.</i> • <i>Thank you, bye</i>	1UI 2UIs

A – Fala iniciada pelo aluno

P – Fala iniciada pela pesquisadora

Conforme a Tabela 4, UIs curtas como “*Yes*” e “*No*” foram usadas para as perguntas: “*Are you going to try it on?*” (Prova do produto), “*Are you going to take it?*” (Confirmação da compra) e “*Can I help you with anything else?*” (Reinício da venda). As duas primeiras foram iniciadas pela pesquisadora devido à falta de iniciativa dos alunos em perguntar a localização do provador e em confirmar a compra. UIs curtas referem-se a turnos contendo uma ou mais palavras. Elas também foram frequentes nos estágios Início da venda e Fechamento, sendo repetições da fala da pesquisadora, como “*Hello*” e “*Thank you.*”/ “*Bye*”.

Na solicitação do produto, as UIs curtas consistiram em falas lexicalizadas, como “*T-shirts*”, “*Large*”, “*a blue*”. Porém, também foi possível observar UIs médias, ou seja, turnos formados por uma oração independente (“*I want buy a t-shirt.*”; “*You have a large?*”; “*Yes, I take.*”) para a realização do estágio Solicitação do produto.

Na próxima seção, apresento e discuto os dados referentes ao pós-teste.

5.2 O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PÓS-TESTE

O pós-teste foi aplicado uma semana após os alunos terem realizado as tarefas pedagógicas, sendo ele idêntico àquele aplicado no pré-teste, seguindo a mesma dinâmica e orientações aos alunos. O objetivo foi avaliar o efeito das tarefas pedagógicas produzidas no desempenho oral dos alunos na tarefa-alvo “comprar roupas”. Os dados são aqui apresentados e confrontados com os resultados do pré-teste.

5.2.1 Adequação comunicativa

No pós-teste, um número maior de alunos foi capaz de realizar adequadamente os estágios composicionais do gênero ‘transação de compra e venda’ em inglês (capacidade discursiva). Isso foi observado em todos os estágios, exceto na Confirmação da compra, na Negociação do valor e no Fechamento. A Tabela 5 apresenta as porcentagens dos alunos que produziram adequadamente cada um dos estágios em inglês no pré e pós-testes.

Tabela 5 - Porcentagem de alunos que realizaram adequadamente cada estágio do gênero ‘transação de compra e venda’ de roupas em inglês, no pré- e pós-testes

Estágios	Pré-teste	Pós-teste
1 – Início da venda	86%	100%
2 – Solicitação do produto	21%	57%
3 – Prova do produto	0%	21%
4 – Avaliação do produto	46%	54%
5 – Confirmação da compra	43%	36%
7 – Valor do produto	0%	14%
8 – Negociação do produto	21%	14%
9 – Pagamento	36%	71%
10 - Fechamento	71%	71%

Fonte: dados da pesquisa

No estágio Início de venda, todos os alunos optaram pelo uso do inglês no pós-teste. No pré-teste foram 86%. A maioria (57%) usou a expressão *Hello*, seguindo a fala da pesquisadora, assim como no pré-teste. Alguns utilizaram “*Hi*” e outros “*Yes*” para a pergunta “*Can I help you?*”.

No estágio Solicitação do produto, dos 57% dos alunos que se expressaram adequadamente no pós-teste, 14% já havia manifestado esse estágio apropriadamente no pré-teste e, por isso, não apresentaram ganhos discursivos. Um deles apresentou construção similar de fala do pré- para o pós-teste:

	Pré-teste	Pós-teste
P: <i>How can I help you?</i>	A4: É... <i>T-shirts</i> . [...] É... <i>Pants</i> .	A4: É... <i>T-shirt</i> . [...] <i>And pants</i> .

Os demais alunos (43%) tiveram ganhos discursivos, pois partiram de formulações em português/inadequadas no pré-teste para construções adequadas no pós-teste, como mostra o Quadro 19 a seguir:

Quadro 19 – Produção dos alunos na solicitação do produto no pré e pós-testes

	Pré-teste	Pós-teste
P: <i>How can I help you?</i>	A8: <i>É ...é... T-shirts e jeans.</i>	A8: <i>A t-shirt.</i>
	A10: <i>É... I have buy a blue shirt.</i>	A10: [...] <i>I'm from Brazil and I not so good in English, but I need buy a blue t-shirt in large size.</i>
	A11: <i>I need to buy to clothes for the birthday.</i>	A11: <i>I need a pair of jeans.</i> [...] A11: <i>Ah... I need a t-shirt white color.</i>
	A12: <i>Eu vim atrás de algumas peças de roupa.</i>	A12: [...] <i>t-shirt medium size.</i> [...] <i>And short jeans in medium size.</i>
	A13: <i>Hm, I want buy a t-shirt.</i>	A13: <i>I need a t-shirt for going to a party.</i>
	A14: <i>I... Eu preciso de uma roupa para ir ao aniversário.</i>	A14: <i>I need a t-shirt for a birthday.</i>

Fonte: dados da pesquisa

A8, por exemplo, partiu de uma fala mista (*T-shirts e jeans*) para uma fala em inglês (*A t-shirt*), ambas lexicalizadas, isto é, reduzidas a palavras que visaram expressar uma função comunicativa: um pedido. Segundo Levelt et al. (1999), o sistema de produção de palavras na formulação de um enunciado é um processo normalmente rápido e preciso em comparação à gramaticalização. Assim como A8, A12 também utilizou fala lexicalizada ao fazer o seu pedido (*t-shirt medium size.*), adicionando ao seu enunciado o tamanho da roupa para especificar melhor o que queria comprar. No pré-teste, a sua produção foi em português.

A10 e A13, por sua vez, usaram os verbos “*have buy*” e “*want buy*”, respectivamente, no pré-teste, mas optaram pelo uso do verbo “*need*” no pós-teste, uma escolha mais apropriada para o contexto de situação, assim como fizeram A2 (*I need a large t-shirt*) e A14 (*I need a t-shirt for a birthday*). Nos diálogos apresentados nas tarefas pedagógicas, não houve enunciados com o verbo “*need*”, o que significa dizer que os alunos construíram as suas falas com o seu conhecimento linguístico prévio, agregando a ele os vocábulos dos textos que ouviram (“*a large t-shirt*”, “*a shirt*”, “*t-shirt in large size*” etc).

Para solicitar um produto, os diálogos das tarefas pedagógicas incorporaram duas expressões formulaicas, que foram repetidas muitas vezes: “*I’m looking for...*” nas tarefas 1 (3 vezes); 2 (12 vezes) e 6 (2 vezes) e “*Do you have...*”, nas tarefas 1 (9 vezes), 3 (39 vezes) e 6 (2 vezes). No entanto, nenhuma delas foi usada pelos alunos no pós-teste. A repetição dessas estruturas foi espaçada entre as tarefas, bem como massiva em algumas pelo fato de os diálogos terem sido repetidos 3 ou 2 vezes nas atividades em que estavam presentes.

De acordo com VanPatten (2004), os aprendizes tendem a processar o significado antes da forma linguística e, para isso, a sua atenção se volta prioritariamente para vocábulos com maior conteúdo semântico (*content words*) em comparação às formas gramaticais com pouco valor comunicativo (*functional words*). No caso dos insumos fornecidos aos alunos, os substantivos e adjetivos relacionados a peças de roupas continham maior valor semântico em comparação às formas gramaticais que estruturavam as falas. Desse modo, certas formas linguísticas não são processadas e, conseqüentemente, são difíceis de serem adquiridas (VanPatten, 2004, cf. p. 7).

No presente estudo, para que os recursos atencionais dos alunos fossem liberados para as estruturas linguísticas performativas do ato de solicitar um produto (nesse caso, “*I’m looking for...*” e “*Do you have...*”), consideramos a frequência de ocorrência dessas estruturas no insumo (*token frequency*) para que os alunos pudessem percebê-las e processá-las em contexto de uso comunicativo da língua. No entanto, a frequência não pareceu ter beneficiado a aquisição dessas fórmulas, possivelmente pelos seus traços estruturais, isto é, número de palavras e complexidade sintática. Alguns alunos preferiram a estrutura “*I need ...*” para a solicitação do produto. Segundo Granger (1998, p. 154), há uma tendência entre os aprendizes de L2 em usar fragmentos já conhecidos e “seguros”, que servem como “ilhas de confiabilidade”.

Ainda com relação ao estágio Solicitação do produto, os dados mostraram que alguns alunos apresentaram ganhos qualitativos na formulação de seu pedido, como a especificação da roupa. É o caso de A11, que não definiu o tipo de roupa que desejava comprar no pré-teste (“*I need to buy to clothes...*”), mas especificou o que exatamente queria comprar no pós-teste (“*I need a pair of jeans/I need a t-shirt*”), tornando a sua produção mais adequada nesse estágio. Outros alunos forneceram o tamanho da roupa antes que a pesquisadora o perguntasse (A2: “*I need a large t-shirt*”, A10: “[...] *a blue t-shirt in large size*”, A12: “*short jeans in medium size*”). Em outros pedidos, a cor da roupa foi antecipada (A11: “*I need a t-shirt white color.*”) ou, então, o evento para o qual a roupa seria comprada (A13: “*I need a t-shirt for going to a party.*”, A14: “*I need a t-shirt for a birthday.*”), o que não aconteceu no pré-teste

com esses alunos. Todas essas produções tornaram-se mais complexas sintaticamente e algumas pareceram ser provenientes de sequências formulaicas presentes nos diálogos que os alunos haviam ouvido, como mostra o Quadro 20 a seguir.

Quadro 20 – Falas dos alunos para a solicitação do produto e exemplares presentes no insumo

	Produções dos alunos	Falas apresentadas nos diálogos das tarefas pedagógicas e a sua frequência
Tamanho	A10: [...] <i>a blue t-shirt <u>in large size</u></i>. A12: <i>short jeans <u>in medium size</u></i>. A13: <i><u>On medium size</u></i>.	Tarefa 3 <i>Do you have it <u>in medium size</u>? (12)</i> <i>Do you have it <u>in large size</u>? (3)</i> <i>Do you have it <u>in small size</u>? (3)</i> <i>Do you have it <u>in a smaller size</u>? (6)</i>
Cor	A11: <i>I need <u>a t-shirt white color</u></i>.	Tarefa 2 <i>I'm looking for a <u>red T-shirt</u>. (3)</i> <i>I'm looking for a <u>black leather jacket</u>. (3)</i> <i>I'm looking for a <u>black skirt</u>. (3)</i>

Fonte: dados da pesquisa

Do mesmo modo, outros alunos também utilizaram a palavra “*medium*” (A8, A14) e a locução “*medium size*” (A3) no momento em que a pesquisadora perguntou o tamanho da roupa que queriam comprar (*What size do you need?*), sugerindo sinais de aprendizagem lexical.

Com relação ao estágio 3 (Prova do produto), somente 21% dos alunos conseguiram se expressar adequadamente em inglês utilizando a expressão “*Where is the changing room?*”. No pré-teste, ninguém havia conseguido realizar esse estágio de modo satisfatório. Esse aumento percentual não mostrou ser expressivo.

É importante mencionar que essa expressão não ocorreu nos diálogos apresentados, somente as estruturas “*Where can I try it on?*”, nas tarefas 1 (3 vezes) 4 (12 vezes) e 6 (2 vezes), e “*Can I try it on?*”, nas tarefas 1 (3 vezes), 3 (15 vezes) e 6 (2 vezes). Além disso, nas instruções do pré- e pós-teste, os alunos foram solicitados a perguntar a localização do provador (“**pergunte onde fica o provador**”) e, por essa razão, não tinham que, necessariamente, fazer uso dessas expressões, mas do léxico apresentado nas interações que ouviram nos diálogos, como o pronome interrogativo ‘*Where*’ em “*Where can I try it on?*” e o

substantivo “*changing room*”, que ocorreu nas respostas da vendedora (“*The changing room is*” - 5 vezes; “*There is a changing room...*” – 12 vezes).

Segundo Yeldham (2020), nem sempre falas formulaicas presentes em textos orais facilitam o processamento de toda a sua construção linguística, principalmente quando apresentam “reduções silábicas, ligações de palavras e alterações fonêmicas para acomodar os padrões rítmicos do inglês.”⁵⁶ (p. 340), como é o caso das estruturas apresentadas nos diálogos para a realização do estágio Prova do produto (*Can I try it on?*; *Where can I try it on?*), que são formuladas com o sintagma verbal “*try on*”. Mesmo com a sua frequência massiva nos diálogos das tarefas 3 (*Can I try it on?* - 15 vezes) e 4 (*Where can I try it on?* - 12 vezes), alunos menos proficientes, como os desta pesquisa, poderiam ter dificuldades no seu processamento⁵⁷, devido à pouca saliência do pronome oblíquo “*it*” e da partícula verbal “*on*”, que são palavras funcionais com pouco valor comunicativo (VanPatten, 2004). Consequentemente, o uso dessas estruturas como um todo fica comprometido.

Em contrapartida, palavras e locuções de falas formulaicas poderiam ser processadas mais facilmente (Yeldman, 2020), principalmente quando apresentam alta frequência no insumo (Ellis, N, 2002; Gass, Mackey, 2002; Larsen-Freeman, 2002; VanPatten, 2002), podendo ajudar os alunos na sua identificação para a construção de falas criativas, como é o caso do enunciado “*Where is the changing room?*”, produzido por alguns alunos (21%). Por outro lado, é possível dizer que esses alunos podem ter se apropriado da expressão “*Where is the changing room?*” como resultado da interação que tiveram com a pesquisadora no momento da correção da Tarefa 4, que solicitava a audição de quatro diálogos para poderem localizar o provador nas plantas baixas fornecidas. Nessa correção, a pesquisadora utilizou a expressão “*Where is the changing room?*” para que a classe pudesse responder a localização exata do provador, como previam os procedimentos de aplicação dessa tarefa (vide Apêndice B). Desse modo, essa expressão pode ter sido aprendida em sua forma integral, holisticamente. Nesse caso, a frequência de uso dessa estrutura na fala da pesquisadora se limitou a quatro vezes.

Se, por um lado, somente 21% dos alunos manifestaram-se adequadamente no estágio Prova do produto, por outro, 64% optaram por se expressar em língua portuguesa, o que não significa, necessariamente, que eles não tenham se apropriado do léxico das falas

⁵⁶ [...] syllable reductions, word liaisons and phonemic alterations to accommodate the rhythmic patterns of English.

⁵⁷ Por processamento, refiro-me às conexões que o aprendiz realiza entre significado, forma e função (VanPatten, 2004).

formulaicas que foram apresentadas nos diálogos. A12 é um exemplo. Embora tenha produzido esse estágio em fala mista e, portanto, inadequada para esta pesquisa, a palavra “*changing room*” estava presente em seu enunciado.

A12: Onde fica o ***changing room***?

P: *The changing room is in front of the toilet.*

(A12 dirige-se ao provador com as duas peças.)

A8 também pareceu ter se lembrado dessa palavra quando a pesquisadora lhe respondeu à pergunta que havia feito em português: “Onde fica o provador?” (P: “*The changing room is in front of the toilet*”). Na segunda parte da compra, A8 se expressou em inglês (“*I’m going back to the changing room*”). É o que mostra a interação a seguir.

A8: É... onde fica o provador?

P: *The changing room is in front of the toilet.*

(Depois de alguns segundos)

P: *How is it?*

A8: É... *no*.

P: *No? Would you like to try another color?*

[...]

A8: *Yes*.

P: *In medium size we have this green t-shirt.*

A8: *Hm... I’m going back to the changing room.* (dirigindo-se ao provador com a camisa verde).

É importante ressaltar que, como professora e pesquisadora, poderia ter insistido para que os alunos se expressassem em inglês no pós-teste, pois, por ser uma tarefa avaliativa, era preciso que eles se superassem e que demonstrassem qualquer tipo de conhecimento linguístico que haviam aprendido durante as aulas. Nesse caso, eu poderia ter demonstrado minha falta de compreensão e solicitado a fala do aluno na língua inglesa (ex.: “*I can’t understand. Can you speak in English please?*”). No entanto, no momento da coleta de dados, acreditei que deveria aceitar todas as falas, mesmo aquelas em português. Ao ter feito isso, perdi a oportunidade de avaliar seu aprendizado por meio da demonstração de sua capacidade discursiva na língua inglesa após as tarefas pedagógicas.

O estágio Avaliação do produto foi realizado adequadamente por 54% dos alunos no pós-teste e consistia na resposta do aluno à pergunta “*How is it?*”, após a prova do produto. No pré-teste, a porcentagem foi um pouco menor (46%). Desses 54%, somente 31% apresentaram ganhos linguísticos, que foram observados em falas que, no pré-teste, eram inadequadas/inexistentes, mas que se tornaram adequadas/presentes no pós-teste. É o caso de A2 e A9, respectivamente. No pré-teste, A2 não mostrou ter compreendido a pergunta “*How is it?*” e acabou produzindo uma fala incoerente (“*Yeah, I good.*”). No pós-teste, sua resposta foi apropriada (“*I like it.*”). Por sua vez, A9 não havia realizado a avaliação do produto no pré-teste, mas produziu uma resposta apropriada no pós-teste (É... *beautiful!*). Nenhuma dessas respostas era proveniente dos diálogos das tarefas pedagógicas.

Por outro lado, as produções de A5 e A11 mostraram a presença de vocábulos das gravações ouvidas. No pré-teste, A5 se limitou a reponder “*I like*”, mas, no pós-teste, identificou o objeto do verbo: “*I like **this t-shirt.***” A11 preferiu usar a expressão “*It’s fine*”, que foi repetida nas tarefas 1 (6 vezes) e 3 (9 vezes). Foi o único aluno que demonstrou ter se apropriado de uma das fórmulas apresentadas nos diálogos como resposta à pergunta “*How is it?*”. As demais expressões presentes nos diálogos foram: “*It’s too tight.*” nas tarefas 1 (3 vezes), 3 (3 vezes) e 6 (2 vezes) e “*It’s a bit large.*” na tarefas 1 (3 vezes) e 3 (6 vezes), as quais não foram encontradas nas produções dos alunos. Como se observa, a frequência de ocorrência da sequência “*It’s fine*” foi maior do que as demais (15 no total). Entretanto, essa alta ocorrência não foi capaz de impactar a produção oral dos alunos.

Quanto ao estágio Confirmação da compra, houve um leve declínio na porcentagem de alunos que realizaram adequadamente esse estágio no pós-teste (de 43% no pré-teste para 36% no pós-teste). Desses 36%, somente 29% apresentaram ganhos linguísticos. Foi o caso de alunos que se expressaram em português no pré-teste e, no pós-teste, manifestaram-se adequadamente em inglês: A5: “*I will buy this shirt*” e A14: “*Ok, I take it.*”. Outros tomaram a iniciativa de avaliar o produto sem que houvesse a necessidade de a pesquisadora perguntar “*Are you going to take it?*”, como mostram as interações a seguir de A10 e A11 com a pesquisadora, e que são diferentes das interações conduzidas no pré-teste.

PRÉ-TESTE

P: *OK. How is it?*

A10: *This shirt is a very good.*

P: *OK. Are you going to take it?*

João: *Hmm, no.*

P: *No?*

A10: *Or yes... [risos]*

PÓS-TESTE

P: *The changing room is in front of the toilet.*

A10: *Ok, thanks.*

[Após a prova]

A10: *Ok, I gonna buy.*

P: *Ok. Can I help you with anything*

P: *Would you like to see another option?*

A10: *No.*

P: *So, you are going to take it?*

A10: *Yes.*

else?

A10: *No.*

PRÉ-TESTE

P: *Ok! Are you going to take it?*

A11: *Yes, I take.*

PÓS-TESTE

P: *[...] I'm sorry, we only have it in blue and black.*

A11: *I take the black.*

P: *Ok, would you like to try it on?*

A11: *No.*

É importante salientar que mesmo o aluno tendo respondido “Yes” à pergunta “*Are you going to take it?*”, o estágio Confirmação da compra foi considerado realizado, já que a confirmação era necessária para o cumprimento desse estágio e para o prosseguimento da interação, independentemente de o aluno ou a pesquisadora tomarem a iniciativa para isso; porém, consideramos como ganho qualitativo as produções de fala iniciadas pelos alunos.

Dos poucos alunos que mostraram ganhos neste estágio (A5, A10, A11 e A14), metade usou o verbo “*take*”, que estava presente no insumo das tarefas pedagógicas. A outra metade preferiu usar o verbo “*buy*”, uma escolha proveniente de seu conhecimento linguístico prévio.

O estágio Valor do produto foi realizado adequadamente por 14% dos alunos no pós-teste com as expressões: A2: “*How much is the two pieces?*” e A14: “*How much is?*”. No pré-teste, nenhum aluno havia realizado esse estágio. Essa pouca porcentagem se deve à mesma problemática apresentada no pré-teste, isto é, a pesquisadora forneceu o valor do produto em 78% das interações sem insistir para que o aluno tomasse a iniciativa de perguntar o preço. Ao refletir sobre isso, penso que eu poderia ter questionado esses alunos (ex.: “Você poderia me perguntar o preço da roupa em inglês?”) para, assim, poder avaliar o seu conhecimento pragmático.

É interessante mencionar que, tanto no pré-teste como no pós-teste, alguns alunos solicitaram o desconto sem antes perguntarem o valor do produto, um procedimento incomum em contextos de compra e venda, pois é preciso perguntar o preço para só então pedir o desconto.

Assim como no estágio Valor do produto, no estágio Negociação do valor, apenas 14% manifestaram-no adequadamente. No pré-teste, foram 21%. Esse declínio pode ser

explicado pelo uso do português por 50% da turma no momento da realização desse estágio, além dos 36% que não solicitaram o desconto, que era uma exigência para a realização da tarefa. Em ambos os casos, a avaliação ficou comprometida pela ausência da tentativa dos alunos em produzir a sua fala em inglês, o que poderia ter sido sanado caso eu insistisse nessa produção.

Um dos alunos que realizou adequadamente a negociação do valor manteve a mesma estrutura de fala do pré-teste (A10: “[...] *I have a discount?*”), sugerindo que a sua exposição aos diálogos das tarefas pedagógicas não apresentou ganhos linguísticos, devido ao seu conhecimento prévio já consolidado. Inversamente, A2 pareceu ter se beneficiado do insumo, pois, no pré-teste, sua produção foi em português, mas, no pós-teste, enunciou “*Can I have a discount?*”, uma fala que pode ter sido construída com partes de sequências formulaicas apresentadas nos diálogos, como: “***Can I*** *try it on?*” (no estágio Prova do produto), proferida nas tarefas 1 (6 vezes), 3 (15 vezes), 4 (12 vezes) e 6 (4 vezes) e com a palavra “*discount*” na fórmula pragmática “*May I get a discount if I pay in cash?*” (no estágio Negociação do valor), que foi frequente nas tarefas 1 (3 vezes), 5 (15 vezes) e 6 (2 vezes). Nenhum aluno utilizou a expressão “*May I get a discount if I pay in cash?*” na íntegra, possivelmente pela sua complexidade sintática. Entretanto, a palavra “*discount*”, como elemento constituinte dessa expressão, pode ter sido facilmente processada por A2 e o seu uso aproveitado para a construção de sua fala: “*Can I have a discount?*”.

No estágio Pagamento, houve um aumento expressivo na porcentagem de alunos que se manifestaram adequadamente em inglês (71% no pós-teste e 36% no pré-teste). Nesse estágio, cabia ao aluno responder à forma de pagamento (“*How would you like to pay?*”). Prevaleceu o uso de estruturas que apareceram repetidamente nos diálogos das tarefas pedagógicas: “*credit card*” nas tarefas 1 (3 vezes), 5 (6 vezes) e 6 (2 vezes), e “*cash*” na tarefa 5 (3 vezes), além de algumas variações da primeira forma (“*In this card*”, “*In credit*”, “*In credit card*”).

Dentre os 71% dos alunos que manifestaram esse estágio adequadamente, 57% apresentaram ganhos lexicais do pré- para o pós-teste, o que significa dizer que a maioria dos alunos partiu de uma fala inadequada ou em português no pré-teste para uma fala em inglês e adequada no pós-teste. Esse dado revela que a exposição desses alunos ao insumo foi benéfica e que a frequência do sintagma “*credit card*” (11 vezes no total) pareceu ter influenciado a produção oral dos alunos, mais do que o vocábulo “*cash*”, cuja frequência de ocorrência foi menor nos diálogos (3 vezes no total). Esse dado sugere que a alta frequência de palavras

transparentes (cognatas) no insumo pode facilitar o seu processamento e uso posterior, em comparação a palavras não transparentes com frequência menor no insumo, como “*cash*”.

Nos diálogos, a palavra “*cash*” também ocorreu no estágio Negociação do valor, no interior do enunciado “*May I get a discount if I pay **in cash**?*”, que foi repetido nas tarefas 1 (3 vezes), 5 (12 vezes) e 6 (2 vezes). Essa quantidade de repetição não pareceu ter contribuído para que um número maior de alunos pudesse processar e usar a palavra “*cash*” no estágio Pagamento e superar o uso da palavra “*credit card*”. Isso se deve, provavelmente, a sua opacidade, que a torna mais difícil de ser processada no insumo, isto é, de os alunos estabelecerem algum vínculo entre ela e o seu significado (VanPatten, 2004). Além disso, ao discutir um dos princípios da primazia do significado no processamento do insumo (*The Sentence Location Principle*), VanPatten (2004, p. 14) afirma que “os aprendizes tendem a processar itens em posição inicial da sentença antes dos itens localizados em posição final ou média.”⁵⁸. É o caso da palavra “*cash*” na expressão “*May I get a discount if I pay in cash?*”.

É importante ressaltar que a realização do estágio Pagamento demandou a mobilização de itens lexicais e, portanto, foram produções mais simples se comparadas a falas que deveriam ser iniciadas pelos alunos, como nos estágios da solicitação, prova e negociação do produto, que exigiam elaborações sintáticas.

Por fim, a porcentagem de alunos que produziram o estágio Fechamento adequadamente (71%) foi a mesma que a do pré-teste. Portanto, não houve sinais de ganhos na realização desse estágio.

Com base na análise da capacidade discursiva dos alunos no pós-teste, é possível concluir que 71% dos participantes apresentaram ganhos na realização de estágios que não haviam sido manifestados satisfatoriamente no pré-teste, como mostra a Tabela 6 a seguir. O símbolo ↑ representa ‘ganho’, o X identifica o estágio no qual o ganho ocorreu e as células vazias simbolizam a ausência de ganhos discursivos.

⁵⁸ *learners tend to process items in sentence initial position before those in final position and those in medial position.*

Tabela 6 – Ganhos discursivos por aluno no pós-teste

Alunos	Ganhos	Estágios*								
		1	2	3	4	5	7	8	9	10
A1										
A2	↑						X		X	
A3										
A4										
A5	↑					X			X	
A6	↑	X							X	
A7										
A8	↑		X						X	
A9	↑								X	
A10	↑		X	X		X			X	
A11	↑		X	X		X				
A12	↑	X	X						X	
A13	↑		X	X						
A14	↑		X			X	X		X	
Total	71%	14%	43%	21%	--	29%	14%	--	57 %	--

* 1. Início da venda; 2. Solicitação do produto; 3. Prova do produto; 4. Avaliação do produto; 5. Confirmação da compra; 7. Valor do(s) produto(s); 8. Negociação do valor; 9. Pagamento; 10. Fechamento.

Fonte: dados da pesquisa

Ainda conforme a Tabela 6, observa-se que os estágios Pagamento e Solicitação do produto foram os que mais produziram ganhos discursivos: 57% e 43%, respectivamente. Apesar desses ganhos, somente um aluno (A10) foi capaz de situar-se no nível Satisfatório. Os demais (93%) permaneceram no nível Insatisfatório, pois deixaram de realizar adequadamente um ou mais dos seguintes estágios do nível Satisfatório: Solicitação do produto; Prova do produto; Avaliação do produto; Confirmação da compra; Valor do(s) produto(s); Pagamento e Fechamento.

Para 21% dos alunos, faltou a realização adequada de um único estágio para que a sua produção se tornasse satisfatória (A4 e A14 - Prova do produto e A11 - Pagamento). No geral, o que se observou foi a grande quantidade de falas em português, o que diminuiu as chances desses alunos de demonstrarem o seu conhecimento linguístico-discursivo na língua-alvo para uma avaliação do seu aprendizado, pois a avaliação “deve exercer função diagnóstica, informativa e de retroalimentação (feedback) para o professor analisar até que ponto os alunos alcançaram os objetivos e refletir sobre as ações necessárias a serem tomadas.” (Xavier, 2023, p. 46). Portanto, nesta pesquisa era fundamental que os alunos se expressassem em inglês.

Isso também se aplica ao cotidiano de sala de aula, quando o professor insiste para que os alunos se expressem em inglês em situações que demandam produções de fala compatíveis com o que eles aprenderam, mas que os alunos se esquecem, ignoram ou resistem (Xavier, 2023). Essa resistência, como observado nos dados desta pesquisa, pode estar relacionada a fatores afetivos, como o nervosismo, a baixa autoconfiança e a baixa motivação, mencionados por alguns alunos no questionário de avaliação da experiência vivida (A5, A6, A8, A10).

Em um estudo sobre os fatores afetivos que mais influenciam a produção oral de alunos, Illyin, Hanifah e Yunianti (2019) concluíram que a autoconfiança e a motivação são os mais influentes. Quanto menor a autoconfiança/motivação, menor a vontade de os alunos se aventurarem na produção oral em língua inglesa e, conseqüentemente, serem guiados pelo uso da língua materna na interação. É o caso de A6 e A7, que manifestaram, respectivamente, cinco e seis estágios em português e, no questionário de avaliação final, sinalizaram seu estado psicológico, isto é, suas tendências, emoções, paixões e sentimentos.

O que você acha que faltou no material que poderia melhorar o seu aprendizado?

A6: Meu esforço, poderia ser melhor. [pouco envolvimento] // Não sou boa em inglês. [baixa autoconfiança]

A7: Saber corretamente o inglês. [baixa autoconfiança]

Por outro lado, quanto maior a autoconfiança/motivação, maior a capacidade de os alunos se arriscarem na produção oral, como defendem Illyin, Hanifah e Yunianti (2019). Essa relação poderia explicar o uso do inglês na realização de grande parte dos estágios da transação de compra e venda por alguns alunos no pós-teste. Por exemplo, A2, A10, A11 e A14, que realizaram a maioria dos estágios em inglês (7 ou mais estágios por aluno), apontaram sentimentos de autoconfiança (A2 e A11), desembaraço (A10) e superação (A14) no questionário de avaliação, como sugerem as falas a seguir.

O que tinha nas tarefas que pode ter facilitado a sua aprendizagem?

A2: Nada, pra mim já era fácil.

A10: A parte que tivemos um momento sozinhos (só com a professora) o que traz mais liberdade e menos pressão psicológica.

A11: Achei muito fácil [...].

Você gostou de participar da pesquisa? Por quê?

A14: Sim, eu pude aprender a vivenciar uma conversa totalmente em inglês.

Se, por um lado, o fator afetivo pode ter influenciado o uso do português na produção oral de alguns alunos, por outro, a turma parece ter enfrentado dificuldades na construção de suas falas em inglês e, por essa razão, podem ter optado pela fala em português ou pela não realização do estágio. Além disso, a necessidade de tomar parte em uma interação inteiramente em inglês para a realização da tarefa pode ter gerado certa pressão comunicativa sobre os alunos (Skehan, 1998), seja pelo seu envolvimento com o interlocutor, percebido como mais proficiente, seja pelos limites de tempo e urgência em responder. Dessa forma, a tarefa pode ter sido percebida pelo aluno como difícil, tendo em vista que na interação havia pouco tempo disponível para o processamento e para a formulação das respostas. É o que sugerem as falas dos alunos no questionário de avaliação.

Qual foi a sua maior dificuldade na realização das tarefas?

A2: Falar algumas palavras que eu não sabia.

A3: Responder as perguntas, eu entendia o que a professora falou, mas não sabia responder em inglês.

A4: Foi para pedir desconto e pronunciar algumas palavras.

A6 e A8: Falar em inglês.

A7: Saber algumas falas.

A13: Como usar corretamente o vocabulário.

Esses comentários mostram que a frequência de falas formulaicas nos diálogos das tarefas pedagógicas pode não exercer efeito imediato na produção oral dos alunos, devido a fatores afetivos e às condições de desempenho nas quais uma tarefa necessita ser realizada (ex.: limite e pressão de tempo para o processamento de fala – Skehan, 1998), que acabam inibindo a participação efetiva do aluno em língua inglesa. Nesse caso, o papel do professor é estimular o uso da língua-alvo no contexto comunicativo da tarefa.

Com relação aos aspectos (sócio)pragmáticos da produção oral dos alunos no pós-teste, os dados mostraram o mesmo problema diagnosticado no pré-teste: a falta de polidez. No pós-teste, assim como no pré-teste, o uso da expressão “*thank you*” se limitou à resposta dos alunos ao agradecimento da pesquisadora no estágio Fechamento (P: “*Thank you. Bye!*”;

A: “*Thank you*”). Somente dois alunos agradeceram a vendedora em outros estágios (Prova do produto (A3) e o Pagamento (A14)) como mostram as interações a seguir.

A3: Onde fica o provador?

P: *The changing room is in front of the toilet.*

A3: *Thank you.*

P: *Ok, here's your receipt.*

A14: *Thank you.*

A falta de polidez nas produções dos alunos não significa que eles desconheciam a expressão “*thank you*”, mas, provavelmente, faltou-lhes consciência da necessidade de seguir as normas culturais do comportamento linguístico em transações de compra e venda. Apesar de as expressões “*thank you*” e “*thanks*” terem sido proferidas nos diálogos por diversas vezes nas falas dos clientes, particularmente nos estágios Solicitação do produto, Prova do produto e Pagamento, a atenção da grande maioria dos alunos poderia estar centrada no significado das palavras e expressões de conteúdo para o seu processamento, como já discutido anteriormente. Desse modo, os alunos não estavam preocupados com as regras e normas sociopragmáticas das interações ouvidas. Penso que, se todos os diálogos das tarefas pedagógicas fossem assistidos em vídeo, e não em áudio como foi o caso desta pesquisa, as chances de os alunos compreenderem as falas aumentariam, pois teriam a imagem como recurso para a compreensão e a visualização do comportamento linguístico-comunicativo.

Ao analisarmos a capacidade de compreensão oral dos alunos no pós-teste, foi possível verificar ganhos. É o caso da fala “*What size do you need?*”: no pré-teste, 46% dos alunos não a compreenderam, enquanto no pós-teste, esse índice caiu para 10%. O quadro a seguir compara os ganhos de alguns alunos com base nas respostas que deram à pergunta supracitada, no pré- e no pós-teste.

Quadro 21 – Ganhos de aprendizagem na compreensão da pergunta “*What size do you need?*”

Pré-teste	Pós-teste
P.: <i>What size do you need?</i> A1: Eu... to pensando em comprar umas camisetas pra usar.	P.: <i>What size do you need?</i> A1: No tamanho médio também.
P.: <i>What size do you need?</i> A8: [...] (sem resposta)	P.: <i>What size do you need?</i> A8: <i>Medium.</i>
P.: <i>What size do you need?</i> A9: <i>I like a black, beautiful.</i>	P.: <i>What size do you need?</i> A9: Hm... É... M [eme].
P.: <i>What size do you need?</i> A14: <i>A basic.</i>	P.: <i>What size do you need?</i> A14: <i>Medium.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Com relação ao enunciado “*The changing room is in front of the toilet*”, no pré-teste 43% dos alunos não o haviam compreendido, mas, no pós-teste, todos os alunos que provaram a roupa se dirigiram ao local correto informado pela pesquisadora.

Outro enunciado que apresentou melhor compreensão no pós-teste refere-se à pergunta “*Can I help you with anything else?*”, compreendida por 78% dos alunos. No pré-teste, o índice foi de 60%. Já na pergunta “*How is it?*”, na Avaliação do produto, não houve uma variação muito significativa, passando de 30% de ocorrências de incompreensão no pré-teste para 25% no pós-teste.

5.2.2 Complexidade proposicional

Os dados apontaram que a complexidade proposicional das produções dos alunos no pós-teste foi maior em relação à apresentada no pré-teste. A tabela a seguir apresenta a quantidade de UIs produzidas por aluno nos dois testes. O símbolo (↑) representa ganhos e as células vazias simbolizam a ausência de ganhos.

Tabela 7 - Quantidade de UIs produzidas por aluno no pré- e pós-teste

Aluno	Pré-teste	Pós-teste	Ganhos
A1	2	2	
A2	7	13	↑
A3	8	8	
A4	13	12	
A5	6	9	↑
A6	1	5	↑
A7	3	2	
A8	4	10	↑
A9	11	7	
A10	11	13	↑
A11	9	13	↑
A12	0	9	↑
A13	11	9	
A14	4	10	↑
Total	90	122	57%

Fonte: dados da pesquisa

Com base na Tabela 7, esses ganhos sugerem que um número maior de ideias foi considerado na produção oral da maioria dos alunos (57%) e, conseqüentemente, suas produções foram mais complexas do que as apresentadas no pré-teste em termos proposicionais. Essa complexidade se deu, principalmente, no estágio Solicitação do produto.

Alguns alunos investiram em interações mais longas, solicitando novos produtos (A2: “*I need a large t-shirt*”; “*And a forty pants ... size*” [2 UIs]; A11: “*I need a pair of jeans*”; “*I need a t-shirt white color*” [2 UIs]; e A12: “*T-shirt medium size*”; “*And short jeans in medium size*” [2 UIs]); reagindo mais às opções oferecidas pela vendedora (A2: “*I like this.*” [...] “*I like this.*” [2 UIs].; A8: “*White*” [1 UI]; A12: “*I like*” [1 UI]), produzindo falas adequadas e em inglês (A8 e A14: “*Medium*” [1 UI]; A10: [...] “*I need buy a blue t-shirt in large size*” [1 UI]; A12: “*T-shirt medium size*” [1 UI]; A14: “*I need a t-shirt for a birthday*” [1 UI]) e dando informações adicionais (A10: “*I’m from Brazil and I not so good in English*” [2 UIs]).

Em outros estágios, a complexidade proposicional também foi observada com a manifestação de UIs que, no pré-teste, haviam sido realizadas em português ou de forma inadequada, mas que, no pós-teste, foram proferidas em inglês e de forma adequada. Isso ocorreu nos estágios Prova do produto (A8: “*I’m going back to the changing room*” [1 UI]; A10 e A11: “*Where is the changing room?*” [1 UI]), Valor do produto (A2: “*How much is the two pieces?*” [1 UI]; A14: “*How much is?*” [1 UI]), Negociação do valor (A2: “*Can I have a discount?*” [1 UI]), Confirmação da compra (A5: “*I will buy this t-shirt*” [1 UI]; A14: “*I take it*” [1 UI]) e Pagamento (A2: “*In this card*” [1 UI]; A8 e A12: “*Cash*” [1 UI]; A14: “*Credit card*” [1 UI]).

5.3 CONCLUSÃO

As produções orais dos alunos no pré- e pós-teste nos permitiram responder à segunda pergunta de pesquisa: Como se apresenta o desempenho oral de alunos de 1ª série do Ensino Médio na realização de uma tarefa-alvo antes e depois de serem submetidos a uma sequência de tarefas pedagógicas?

Antes de serem submetidos às tarefas pedagógicas (**pré-teste**), todos os alunos demonstraram capacidade discursiva insatisfatória para a realização da tarefa-alvo “Comprar roupas”, uma vez que deixaram de realizar um ou mais dos estágios delimitados como obrigatórios para o gênero transação de compra e venda neste estudo. Muitas produções foram em português e em fala mista, especialmente nos estágios Negociação do valor (71%), Solicitação do produto (57%) e Prova do produto (57%).

Quanto às construções de fala (adequação pragmática) no pré-teste, alguns alunos optaram por produções lexicalizadas, particularmente para solicitar o produto que queriam comprar (ex.: A4: “*É... T-shirts*”; A9: “*Jeans black, no?*”). Essas produções foram consideradas adequadas para o contexto de situação; enquanto outras se mostraram

inadequadas pela escolha lexical equivocada (ex.: A2: *"In money"*; A11: *"Paypal"*) no estágio Pagamento. Por outro lado, houve alunos que processaram sintaticamente suas falas, mas algumas foram inadequadas para o contexto de uso, principalmente no estágio Prova do produto (ex.: A14: *"Can I prove?"*; A10: *"A toilet is here?"*).

Com relação à complexidade proposicional, a maioria das produções adequadas foram compostas por 1 ou 2 UIs por estágio, sendo a Solicitação do produto aquele que mais proporcionou turnos de fala, e, conseqüentemente, maior produção de UIs (de 1 a 4 UIs). Nos estágios Início da venda e Fechamento, as UIs foram curtas, consistindo basicamente de cumprimentos repetidos da fala da pesquisadora. Em outros estágios, UIs curtas foram provenientes de falas lexicalizadas e respostas limitadas a *"Yes/No"*.

Depois de serem submetidos a uma sequência de tarefas pedagógicas (**pós-teste**), esperava-se que os alunos fossem demonstrar capacidade discursiva satisfatória para a realização da tarefa-alvo *"Comprar roupas"*. No entanto, somente um aluno foi capaz de chegar a esse nível. Os demais se mantiveram no nível Insatisfatório. Isso se deve, provavelmente, ao fato de que, em grande parte das interações, houve predominância de falas em português, motivadas por diversos fatores atuando isoladamente ou em confluência, como: sentimentos inibidores da produção de fala (i.e., medo, baixa autoconfiança e motivação, sugeridos nos dados do questionário de avaliação), condições de realização da tarefa (i.e., pressão de tempo) e o nível de proficiência dos alunos.

Apesar do resultado desfavorável, a maioria (71%) apresentou ganhos discursivos, pois conseguiram realizar um número maior de estágios do que haviam realizado no pré-teste. Esses ganhos se devem a três fenômenos. O primeiro refere-se aos estágios que foram produzidos em português ou em fala mista no pré-teste passando a ser manifestados em inglês no pós-teste. O segundo compreende a aprendizagem de palavras isoladas e fórmulas que ajudaram os alunos a manifestar alguns estágios adequadamente. E, por fim, informações mais precisas foram incorporadas na solicitação do produto (i.e., tipo de roupa, cor e/ou tamanho no pedido).

Quanto à adequação pragmática no pós-teste, foi possível observar menos falas lexicalizadas, sinais de apropriação lexical e de falas formulaicas com base nos diálogos que os alunos ouviram. Algumas construções retrataram a forma linguística integral/quase integral de enunciados presentes nos insumos (ex.: A10, A11 e 13: *"Where is the changing room?"*; A3 e A5: *"Medium size"*; A5, A9, A10 e A14: *"Credit card"*; A11: *"Pair of jeans"*; A14: *"I/[ll] take it"*; A14: *"How much is [it]?"*; A11: *"It's fine"*. A13: *"I like this one"*). Outras consistiram em fragmentos de falas formulaicas que possibilitaram o preenchimento de

lacunas com outras palavras (ex.: A2: “*How much is the two pieces?*”; A2: “*Can I have a discount?*”; A5: “*I like this t-shirt*”). Essas produções são conhecidas como ‘*slot-and-frame pattern*’ (N. Ellis, 2003) ou ‘*productive speech formula*’ (Nattinger; DeCarrico, 1992).

As tarefas pedagógicas também pareceram contribuir para a conscientização linguística dos alunos, pois, no pós-teste, alguns enunciados foram aprimorados. Pedidos como: “*I have buy a blue shirt*” e “*I want buy a t-shirt*”, que foram manifestados no pré-teste, receberam outra formulação no pós-teste: “*I need buy a blue shirt in large size*” e “*I need a t-shirt for going to a party*”, respectivamente. Foram escolhas verbais acertadas que não eram provenientes do insumo das tarefas pedagógicas, mas que permitiram construções próprias de fala dos alunos, formuladas com base no seu conhecimento linguístico prévio e naquele favorecido pelos diálogos das tarefas pedagógicas.

Pode-se dizer que a frequência de falas formulaicas no insumo das tarefas pedagógicas favoreceu o processamento e o uso de fórmulas pragmáticas integrais e parciais, assim como de vocabulário, nas produções orais dos alunos no pós-teste. O uso de fórmulas integrais ocorreu com expressões curtas contendo palavras transparentes (ex.: “*credit card*”; “*medium size*”; “*in large size*”) e com estruturas sintáticas simples (ex.: “*Where is the changing room?*”; “*I take it*”). Estruturas sintáticas mais complexas, como “*I’m looking for...*”, “*May I get a discount if I pay in cash*”, “*Can I try it on?*” e “*Where can I try it on?*” não foram encontradas nas produções orais dos alunos apesar de sua alta frequência no insumo.

Pesquisas mostram que certas fórmulas, como aquelas com redução fonológica ou com estruturas gramaticais desconhecidas pelos alunos são mais difíceis de serem processadas, principalmente quando são iniciantes da língua inglesa (Yeldham, 2020; Zavialova, 2023), como é o caso do público-alvo desta pesquisa. Nesse sentido, a alta frequência de ocorrência de uma fala formulaica no insumo pode não beneficiar a produção oral de alunos com pouca proficiência e com pouco conhecimento lexical. Mesmo assim, concordamos com Taguchi (2007, cf. p. 451) quando afirma que os fragmentos de uma língua carregam funções específicas, podendo ser curtos e simples, mas que podem, coletivamente, contribuir para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos e de sua interlíngua.

Por fim, a complexidade proposicional no pós-teste aumentou em 57% nas produções orais dos alunos, especialmente na solicitação do produto. Isso implica dizer que, para a maioria dos alunos, as tarefas pedagógicas tiveram efeitos positivos na quantidade de UIs produzidas, e isso se deve, provavelmente, a uma maior compreensão oral demonstrada pelos alunos na tarefa avaliativa e à mobilização de recursos linguísticos próprios e aqueles

provenientes dos diálogos das tarefas pedagógicas. Esses dois fatores parecem ter sido beneficiados pela frequência do mesmo tipo de insumo apresentado nas tarefas pedagógicas, ou seja, os diálogos contendo as mesmas estruturas linguísticas.

Na próxima seção, discorro sobre as impressões dos alunos sobre as tarefas e a sua aprendizagem.

5.4 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O SEU DESEMPENHO

Após terem realizado o pós-teste, os alunos responderam a um questionário de avaliação com o objetivo de opinarem sobre o seu aprendizado, a sua produção oral e as tarefas às quais foram submetidos. Desse modo, foi possível responder à terceira pergunta de pesquisa: Quais são as impressões dos alunos sobre as tarefas pedagógicas e o seu aprendizado?

Os dados mostraram que a maioria (71%) gostou de realizar as tarefas propostas, especialmente por terem sido diferentes daquelas que eles normalmente realizam em sala de aula, pelo seu caráter ‘prático’ (A3, A13, A5, A10, A14), ‘dinâmico’ (A11) e ‘motivador’ (A5, A14, A1, A7, A4). O caráter prático e dinâmico das tarefas, mencionado pelos alunos, converge com a própria característica do que seja uma tarefa e a sua vinculação com o ‘aprender fazendo’, com as tarefas do mundo real. É o que sugerem as opiniões dos alunos a seguir:

Em geral, você gostou de realizar as atividades propostas?

A3: “Sim. Nós pudemos ver na **prática** o que nós aprendemos ao longo do tempo nas aulas de inglês, fazendo e respondendo perguntas.”

A13: “Sim. Gostei das **aulas práticas** e como tudo foi feito em conjunto.”

A5: “Sim. Foi bom para **treinar** meu inglês, achei **divertido**, mas estava muito nervoso e tremendo, mas consegui falar.

A10: “Sim. Essas atividades que quebram a rotina escolar nos fazem **entender melhor o conteúdo**.”

A14: “Sim. Pois foi **legal** participar e **poder falar o que foi aprendido** durante as aulas.”

A11: “Sim, bem **dinâmico**.”

A1: “Sim. Foi bem **legal** pois tive a sensação de estar em uma loja nos Estados Unidos para comprar roupas.”

A7: “Sim, gostei, pois teve muito **entretenimento**.”

A4: “Sim. Aprendi coisas novas e acho que isso pode ser **muito útil** para que se no futuro quisermos ir para fora do Brasil.”

Com base nessas falas, é possível sugerir que a boa receptividade das tarefas pedagógicas está relacionada ao uso “real” da língua inglesa, isto é, ao uso dessa língua em interações que retratam o mundo externo à sala de aula, à autenticidade situacional da tarefa (Bygate, 2016; Long, 2015, 2016). Além disso, a tarefa de produção oral, realizada no pós-teste, pareceu ter possibilitado a alguns alunos vivenciar um sentimento de autorrealização e superação. É o caso de A5, que disse ter ficado “muito nervoso e tremendo”, mas que conseguiu se comunicar em inglês, ou ainda A14, que afirmou que “pode aprender a vivenciar uma conversa totalmente em inglês”.

Outros alunos gostaram das tarefas pedagógicas por elas terem contribuído para o seu conhecimento lexical (A9: “...conhecer palavras de inglês diferentes”) e conhecimento geral da língua (A12: “Gostei porque eu consegui avançar um pouquinho no meu conhecimento da língua inglesa”).

Quando questionados sobre o que aprenderam exatamente com as tarefas, alguns alunos (n. 5) mencionaram ‘vocabulário’, particularmente palavras referentes ao contexto de compra e venda de roupas (A2: “tamanho das peças/roupas”; A8: “camisa, calça etc”). Contudo, a maioria (n. 9) apontou o conhecimento pragmático como sendo o principal aprendido, como sugerem as falas a seguir.

A1: “Aprendi a pedir roupas e a se comunicar com o dono de loja.”

A3: “A pedir coisas em inglês, ter que responder perguntas inesperadas etc.”

A5: “Como “fazer uma compra”.”

A7: “Aprendi várias coisas, por exemplo: como se portar em uma loja na fala em inglês.”

A9: “Aprendi como comprar roupas em inglês [...]”

A10: “Aprendi um pouco mais a formular frases em inglês, algo que eu tinha muita dificuldade.”

A11: “Situações no dia a dia.”

A13: “Em como me comunicar caso precise fazer uma compra.”

A14: “A como pedir desconto, o tamanho das roupas.”

Essas falas reforçam a característica do ensino por tarefas, que, na concepção de Long (2015, 2016), pressupõe algum tipo de autenticidade com o mundo real e concebe a língua em uso para um propósito comunicativo. Os alunos em questão identificaram a aplicabilidade dos conhecimentos linguístico-pragmáticos adquiridos para a sua vida cotidiana.

Quando solicitados a dar uma nota (de 0 a 10) para o seu desempenho na tarefa “Fazer compras” antes e depois das tarefas pedagógicas, a maioria dos alunos (93%) percebeu ganhos no seu aprendizado, os quais variaram em termos de “intensidade”. Esses ganhos são aqui classificados como: “poucos” (com aumento de até 2 pontos na nota do pós-teste), “medianos” (com aumento de 3 a 3,5 pontos na nota do pós-teste) e “muitos” (com aumento de 4 a 5 pontos na nota do pós-teste). Com base nessa classificação, 43% dos alunos perceberam ganhos medianos, 29% poucos ganhos e 21% muitos ganhos. Apenas A6 indicou um declínio no seu desempenho após as tarefas.

As maiores dificuldades que os alunos mencionaram ter durante a realização das tarefas pedagógicas residiram na produção e compreensão oral, como já era esperado, pois eram as principais habilidades que estavam sendo desenvolvidas por meio das tarefas. Na produção oral, os alunos apontaram a dificuldade com a pronúncia (A1, A4), com as palavras que não sabiam dizer em inglês (A2, A13) e com a formulação de sua fala (A3, A4, A6, A8, A13). Essa última dificuldade pode explicar o uso de falas lexicalizadas nas produções de alguns alunos, como A4, que realizou a solicitação do produto da seguinte forma: “É... *T-shirts*. [...] É... *Pants*.”, tanto no pré- como no pós-teste.

Na compreensão oral, comentaram o problema de entender certas palavras (A1, A9, A12) e falas (A7), porém, a produção oral foi vista como sendo a que mais trouxe dificuldade no momento de os alunos realizarem o pós-teste. Essa questão já havia sido mencionada no questionário de perfil, quando 80% dos alunos disseram que o seu maior entrave na aprendizagem da língua inglesa residia em compreendê-la e em pronunciar/falar essa língua, pois dominavam “pouco/ nada” essas habilidades, como já apresentado no Capítulo 3.

Apesar dessas dificuldades, pode-se dizer que muitos alunos desempenharam melhor no pós-teste considerando a sua produção oral. Mesmo os alunos que não conseguiram se situar no nível discursivo Satisfatório, que foi a grande maioria, mostraram ganhos lexicais e formulaicos, como já apresentado nas seções anteriores.

5.5 CONCLUSÃO

Os dados do questionário final permitiram responder à terceira pergunta de pesquisa: Quais são as impressões dos alunos sobre as tarefas pedagógicas e o seu aprendizado?

As impressões dos alunos sobre as tarefas pedagógicas foram positivas, pois, por meio delas, eles puderam vivenciar contextos de situação que se aproximam do mundo real. Desse modo, eles pareceram autenticar as tarefas que realizaram. No entanto, acreditamos que elas poderiam ser aprimoradas para potencializar a compreensão oral e liberar mais recursos atencionais dos alunos para as formas linguísticas e o comportamento comunicativo. A nosso ver, os diálogos apresentados nos áudios poderiam ser reproduzidos em vídeo. Assim, as falas viriam acompanhadas de um contexto visual. Segundo Camargo (2012, p. 18),

as pistas visuais, como gestos, expressões faciais, movimentos corporais, entre outros recursos que acompanham o percurso da mensagem, nos ajudam a compreender as informações e podem, inclusive, construir uma percepção sobre o falante, pela sua forma de se comunicar visualmente.

No questionário final, alguns alunos corroboraram essa visão quando foram solicitados a dizer o que tinha nas tarefas que havia facilitado a sua aprendizagem (A3: “A forma como a lojinha, com plaquinhas e a forma como a professora explicou, com calma, mostrando as coisas”; A8: “Folhas coladas nos lugares.”; A12: “As figuras, porque mesmo que não conseguisse entender, deduzia com a figura.”).

Os dados do questionário também revelaram fatores afetivos, positivos e negativos, influentes na realização das tarefas, que pareceram ter influenciado o seu desempenho oral.

Quanto à percepção dos alunos com relação ao seu aprendizado, a maioria afirmou ter aprendido conhecimentos lexicais e pragmáticos, ainda que os ganhos reais observados nessas áreas tenham sido sutis, dado os resultados da capacidade discursiva da grande maioria dos alunos, que ficou no nível Insatisfatório.

6 O DESEMPENHO DOS ALUNOS NA TAREFA DE TRANSFERÊNCIA

Este capítulo visa responder à quarta e última pergunta de pesquisa: Como se apresenta o desempenho oral dos alunos na realização de outra tarefa-alvo do mesmo tipo? A tarefa-alvo escolhida como tarefa de transferência foi “comprar calçados”, conforme já exposto no Capítulo 3, tendo em vista que compartilha com a tarefa “comprar roupas” os mesmos estágios do gênero transação de compra e venda.

Para avaliar o desempenho dos alunos nesta tarefa, um teste de simulação de compra e venda de calçados foi aplicado em um cenário montado com a exposição de alguns sapatos, tênis e sandálias (masculino e feminino), bem como duas cadeiras para o aluno-cliente escolher onde gostaria de se sentar para provar o calçado. Também foi disposto um balcão de atendimento para simular o caixa. O teste foi individual e gravado em vídeo, tendo a pesquisadora como atendente da “loja”. A realização do teste ocorreu um dia após a aplicação do questionário de avaliação final e uma semana após a realização do pós-teste.

A seguir, analiso as produções orais dos alunos na tarefa de transferência em confronto com os dados do pós-teste, considerando os critérios de adequação comunicativa e complexidade proposicional.

6.1 ADEQUAÇÃO COMUNICATIVA

Os dados mostraram que o desempenho dos alunos na tarefa de transferência decaiu em relação ao obtido no pós-teste se considerarmos a porcentagem de alunos que realizaram adequadamente os estágios: Início da venda, Solicitação do produto, Prova do produto e Pagamento. A Tabela 8 apresenta esse dado em cada um dos estágios da transação de compra e venda em ambos os testes. Os símbolos (↓), (↑) e (→) representam desempenho menor, maior e igual, respectivamente, tendo como referência o desempenho dos alunos no pós-teste.

Tabela 8 - Porcentagem de alunos que realizaram adequadamente cada estágio do gênero ‘transação de compra e venda’ em inglês no pós-teste e na tarefa de transferência

Estágios	Pós-teste	Tarefa de Transferência (TT)	
Início da venda	100%	93%	↓
Solicitação do produto	57%	36%	↓
Prova do produto	21%	8%	↓
Avaliação do produto	54%	54%	→
Confirmação da compra	36%	36%	→
Valor do produto	14%	14%	→
Negociação do valor	14%	14%	→
Pagamento	71%	50%	↓
Fechamento	71%	79%	↑

Fonte: dados da pesquisa

No estágio Início da venda, dos 93% dos alunos que se expressaram adequadamente em inglês na Tarefa de Transferência (TT), a maioria (64%) utilizou a expressão “*Hello*”, seguindo a fala da vendedora, como também foi observado no pré- e pós-testes. Os demais (29%) optaram pelo uso da expressão “*Hi*”. Nesse estágio, não houve transferência do conhecimento linguístico, uma vez que os alunos produziram seus enunciados com base na fala da vendedora e no seu conhecimento prévio.

Para o estágio Solicitação do produto, a maioria dos alunos retomou as mesmas estruturas que havia utilizado no pós-teste (A10: “*I need buy*”, A11 e A14: “*I need*”), as quais não eram provenientes dos diálogos das tarefas pedagógicas, do mesmo modo que A2, que preferiu o uso da estrutura “*You have this one in black color?*”, semelhante à usada por ela no pré-teste: “*Do you have this shirt in another color?*”. Esses dados sugerem que alguns alunos se apoiaram no seu conhecimento linguístico prévio consolidado para solicitar o calçado desejado.

Entretanto, foi também possível observar alguns sinais de aprendizagem tardia de expressões formulaicas que apareceram nos diálogos das tarefas pedagógicas, mas que não haviam sido manifestadas no pós-teste. É o caso de A13 que se expressou da seguinte forma ao solicitar o calçado: “*I’m looking for a pair of sneakers.*” Até então, nenhum aluno havia demonstrado o uso da expressão “*I’m looking for*” nos dados. Nesse sentido, é possível afirmar que “[...] o fato de um aluno não produzir certas expressões formulaicas não significa,

necessariamente, que ele ou ela não as conheça.”⁵⁹ (Serrano et al., 2015, p. 14). É importante destacar que para a realização da TT, o aluno era livre para utilizar as formas e expressões que preferisse; não havia qualquer indicação de que determinada forma fosse requerida. Por esse motivo, alguns alunos optaram pelo uso de estruturas com as quais se sentiam mais seguros, outros com estruturas presentes nos diálogos que ouviram.

Igualmente, o sintagma nominal “*a pair of*” também foi utilizado por alguns alunos, que parecem ter se apropriado dessa expressão a partir dos diálogos das tarefas pedagógicas (ex.: “*a pair of jeans*”, “*a pair of shorts*”, “*a pair of pants*”), resultando na transferência desse conhecimento para o novo contexto de uso da língua. É o que mostram os exemplos a seguir.

Quadro 22 –Transferência da expressão “*a pair of*” a partir do insumo

Solicitação do produto	
P: <i>How can I help you?</i>	
Amostras no insumo	Tarefa de transferência
<i>I'm looking for <u>a pair of jeans</u>.</i> <i>Do you have this <u>pair of shorts</u> in black?</i> <i>Do you have this <u>pair of pants</u> in black?</i> <i>How much is this <u>pair of jeans</u>?</i> <i>How much is this <u>pair of shorts</u>?</i>	A8: <i>A par de sneaker.</i>
	A10: [...] <i>I'm from Brazil and I not so good in English but I need buy <u>a pair of shoes</u>.</i>
	A11: [...] <i>é I need <u>a pair of shoes</u>.</i>
	A13: [...] <i>I'm looking for <u>a pair of sneakers</u>.</i>

Fonte: dados da pesquisa

Outras expressões formulaicas também foram observadas nos dados da TT, como “*Do you have*” (A14) e “*What size?*” (A2). Em ambos os casos, houve transferência do conhecimento pragmático, ou seja, A14 foi capaz de solicitar o calçado que queria com a expressão: “*Do you have it in black?*”, seguindo, muito provavelmente, as estruturas frequentes que ouviu nos diálogos das tarefas pedagógicas (ex.: “*Do you have it in large size?*”, “*Do you have it in a smaller size?*”, “*Do you have it in medium size?*”, “*Do you have this jacket in brown?*” etc). A2, por sua vez, tomou a iniciativa de perguntar o tamanho de um sapato

⁵⁹ [...] *the fact that a learner does not produce certain FSS does not necessarily mean that she or he does not know them.*

(*“What size is this?”*), utilizando parte da fórmula *“What size do you need?”*, que foi frequentemente utilizada nos diálogos, na fala da vendedora.

Além dos casos de transferência de partes de falas formulaicas para a realização de atos de fala no estágio Solicitação do produto, os dados ainda mostraram casos de transferência de informações específicas para o aprimoramento do discurso, como na produção de A14, que indicou tanto no pós-teste como na tarefa de transferência o evento para o qual o produto em potencial seria usado (*“for a birthday”, “for a christmas party”*). A indicação destes eventos não estava presente nos insumos, mas representa produções criativas do aluno.

Os dados mostraram que, ao serem questionados sobre o tamanho do calçado que desejavam comprar (*“What size do you need?”*), 29% dos alunos foram capazes de adequar suas respostas ao novo contexto de uso: *“Forty-two”* (A10); *“Forty”* (A11); *“In Brazil the size is different I use thirty-six”* (A13) e *“Thirty-five”* (A14). Por outro lado, 7% respondeu em inglês, mas não conseguiu fazer as adequações necessárias para o novo contexto, usando o mesmo formato de numeração que havia sido utilizado para a compra de roupas: *“Medium size”* (A5), sugerindo um caso de transferência negativa.

Os dados apontaram ainda um declínio no percentual de alunos que realizaram o estágio Solicitação do produto adequadamente: de 57% no pós-teste, passou-se a 36% na TT. Este fato se deve à quantidade de falas em português ou falas mistas que foram proferidas na TT (64%) ser maior do que no pós-teste (43%).

Com relação ao estágio Prova do produto, somente um aluno (8%) se expressou adequadamente. Os demais se manifestaram em português (75%) e em inglês, com formulações inadequadas (17% - A2 e A14).

Na TT, A2 utilizou o verbo *“prove”* com o sentido de “provar, experimentar” (*“Can I... prove this?”*), assim como fez no pós-teste (*“The prove room?”*) e pré-teste (*“I proved this one, here?”*). Mesmo inadequada, sua produção na TT mostrou sinais positivos de transferência do conhecimento pragmático ao utilizar adequadamente a expressão *“Can I...”* para solicitar a prova do calçado. Essa estrutura foi frequente nos diálogos das tarefas pedagógicas em enunciados como: *“Can I help you?”* (fala da vendedora) e *“Can I try it on?”* (fala do cliente). A14, por sua vez, que havia utilizado a língua materna para a manifestação desse estágio no pós- e pré-teste, utilizou a seguinte expressão: *“Can I prove?”*, sugerindo ter se apropriado da fórmula *“Can I”*, assim como A2.

O único aluno que se expressou adequadamente na TT foi A13 (*“Can I try?”*), que pareceu ter se apropriado de parte da fórmula *“Can I try it on?”*, presente nos insumos das

tarefas pedagógicas. No pós-teste, A13 se apropriou da fórmula integral “*Where is the changing room?*” para solicitar a localização do provador. As falas de A13 são casos de aprendizagem implícita, e sugerem que as fórmulas pragmáticas favorecem a realização de atos de fala, como já defendido em várias pesquisas (Zavialova, 2023; Yeldham, 2020; Alwhan, 2019). Do mesmo modo, pode-se dizer que, nos casos de A2, A13 e A14, houve transferência positiva do conhecimento linguístico aprendido no contexto de compra e venda de roupas para o contexto de compra e venda de calçados.

Por outro lado, alguns alunos enunciaram fórmulas do contexto de compra e venda de roupas na compra de calçados, ao manifestarem a seguinte pergunta, em português: “Onde fica o provador?” (A3, A5), o que sugere uma transferência negativa do conhecimento linguístico da tarefa-alvo.

O estágio Avaliação do produto foi realizado adequadamente por 54% dos alunos, mesmo percentual atingido no pós-teste. A grande maioria se expressou com os seguintes enunciados: “*I like*” (A3, A4, A8); “*I like this*” (A10); “*I like this one*” (A13) e “*I like it*” (A14). Essas expressões já haviam sido proferidas por alguns alunos no pós- e/ou no pré-teste (A3, A14), o que implica dizer que elas eram produções já familiares para os alunos e, portanto, não foram ganhos obtidos com as tarefas. Entretanto, os demais alunos (A4, A8, A10, A13) enunciaram estruturas que só ocorreram na TT, sugerindo que as suas produções podem ter sido beneficiadas por enunciados que apareceram frequentemente nos diálogos das tarefas pedagógicas, como “*I like this one*”, “*I liked the green one*”, “*I liked the blue one*”, “*I liked them*” etc. Esses dados mostram três níveis de granularidade (Yeldham, 2020): a produção da fórmula integral (A13: “*I like this one.*”), a produção parcial da fórmula (A10: “*I like this.*”) e a produção de uma fórmula aberta (A4 e A8: “*I like.*”), conhecida como ‘*slot-and-frame pattern*’ (N. Ellis, 2003) ou ‘*productive speech formula*’ (Nattinger and DeCarrico, 1992). Esses níveis podem ter se constituído ao longo do processo de aprendizagem desses alunos e se manifestado na TT.

No estágio Confirmação da compra, assim como no anterior, não houve alterações no percentual de produções adequadas entre o pós-teste e a TT, ou seja, 36% da turma conseguiu realizá-lo. Aqui estão contabilizadas as interações em que os alunos responderam com “*Yes*” à pergunta da pesquisadora “*Are you going to take it?*” (22%) e também aquelas em que os alunos tomaram a iniciativa de enunciar o estágio (14%) por meio das seguintes expressões: “*I take this*” (A11) e “*I take it*” (A14). Em ambos os casos, houve transferência do conhecimento pragmático, pois esses alunos acessaram parte da expressão formulaica “*I’ll take it*”, proveniente do insumo das tarefas pedagógicas, para poderem manifestar esse

estágio no novo contexto de situação. Aparentemente, a forma contrata do sujeito com o verbo auxiliar do futuro (*I'll*) não foi percebida por esses alunos, o que nos permite afirmar que palavras funcionais são mais difíceis de serem identificadas e processadas no insumo pelo seu pouco valor comunicativo (VanPatten, 2004), e que o processamento de falas formulaicas independe da identificação de todas as palavras individuais que as compõem, pois os aprendizes podem “quebrar” uma fórmula e usar os seus pedaços em diferentes enunciados para a comunicação de significados individuais, um fenômeno que contribui para o desenvolvimento de sua capacidade discursiva (Taguchi, 2007).

O estágio Valor do produto foi realizado adequadamente por 14% da turma, assim como no pós-teste. Essa pequena porcentagem em ambos os testes pode ser explicada pela antecipação da pesquisadora em fornecer o valor do produto em 86% das interações conduzidas, tanto no pós-teste como na TT, uma vez que muitos alunos não tomavam a iniciativa de perguntar o preço. Na TT, apenas A4 e A14 solicitaram o valor do calçado, utilizando os seguintes enunciados: “*What’s the price?*” e “*How much is this?*”, respectivamente. Somente o enunciado de A14 mostrou ser uma transferência do conhecimento pragmático adquirido no pós-teste, pois no contexto de compra e venda de roupas, os diálogos das tarefas pedagógicas apresentaram a repetição de expressões como: “*How much is it?*” e “*How much is this shirt/dress/jacket/pair of shorts?*”. No pós-teste, A14 produziu a expressão “*How much is?*”, mas foi mais acurado na TT, já que incluiu o pronome “*this*” (“*How much is this?*”).

O estágio Negociação do valor, assim como o estágio anterior, também foi realizado adequadamente por 14% dos alunos (A2 e A13), mesmo percentual obtido no pós-teste. Suas falas foram assim enunciadas: “*Can I have a discount?*” (A2) e “*Do you have a discount?*” (A13). Somente a produção de A2 demonstrou ser transferência do conhecimento pragmático obtido no pós-teste, cuja fala foi a mesma na realização desse estágio. Conforme já dissertado no capítulo anterior, a formulação sintática de A2 pode ter sido proveniente de partes de expressões formulaicas contidas nos insumos das tarefas pedagógicas, como “*Can I ...*” e “*May I get a discount if...?*”, as quais expressam uma solicitação (*request*). A produção de A13 (“*Do you have a discount?*”), por sua vez, retratou a mesma fala do pré-teste, sugerindo ser conhecimento linguístico previamente consolidado de outras situações de aprendizagem da língua. A baixa porcentagem de alunos que realizaram adequadamente esse estágio deve-se ao fato de metade da turma ter se expressado em português para solicitar o desconto, assim como ocorreu no pós-teste. Outros 29%, na TT, não pediram o desconto, ou seja, não realizaram o estágio.

O estágio Pagamento apresentou um percentual menor de produções adequadas (50%) em relação ao pós-teste (71%). Este declínio é resultado de mais falas mistas ou em português na TT (43% no total). Nas produções em que houve transferência do conhecimento linguístico (A2, A5, A10, A11, A12, A14), observamos o uso dos termos “*credit card*” e “*cash*”. Houve ainda a opção por termos mais acurados na TT, como foi o caso de A2 (pós-teste: “*In this card*” > TT: “*Credit card*”) e A11 (pós-teste: “*I have pay with money*” > TT: “*Cash*”).

O Fechamento foi o único estágio em que o percentual de alunos na TT foi maior em relação ao pós-teste (79% vs 71%), mas nada muito expressivo. As produções desses alunos na TT se limitaram às mesmas estruturas do pós- e pré-teste, uma vez que eram respostas aos estímulos da professora (“*Thank you/Bye*”). Portanto, elas não constituem casos de transferência entre tarefas do mesmo tipo, mas de aplicação do conhecimento linguístico prévio dos alunos. Os demais alunos que não realizaram esse estágio adequadamente (21%) não responderam ao estímulo da professora.

Considerando os dados apresentados, pode-se afirmar que houve algum tipo de transferência do conhecimento linguístico (lexical e/ou de partes de falas formulaicas e/ou de fórmulas integrais), obtido pelos alunos no contexto de compra e venda de roupas, para o contexto de compra e venda de calçados, em 64% das produções dos alunos em um ou mais estágios, conforme mostra a tabela a seguir. O símbolo ↑ representa ‘transferência’, o X identifica o estágio no qual a transferência ocorreu e as células vazias simbolizam a ausência de transferência.

Tabela 9 - Transferência por aluno

Alunos	Transferência	Estágios*								
		1	2	3	4	5	7	8	9	10
A1										
A2	↑		X	X				X	X	
A3										
A4	↑				X					
A5	↑								X	
A6										
A7										
A8	↑		X		X					

A9										
A10	↑		X		X				X	
A11	↑		X			X			X	
A12	↑								X	
A13	↑		X	X	X					
A14	↑		X	X		X	X		X	
Total	64%	--	43%	21%	29%	14%	7%	7%	43%	--

* 1. Início da venda; 2. Solicitação do produto; 3. Prova do produto; 4. Avaliação do produto; 5. Confirmação da compra; 7. Valor do(s) produto(s); 8. Negociação do valor; 9. Pagamento; 10. Fechamento.

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com a tabela, o estágio que mais possibilitou a transferência linguística entre as duas tarefas-alvo foi a Solicitação do produto. Isso se deve ao fato de que este estágio apresenta-se com mais turnos de fala, em que vendedor e cliente necessitam trocar uma quantidade maior de informações, desde a solicitação inicial do produto, perpassando pelas informações de cor e tamanho e, por fim, a seleção da peça antes da prova. Sendo assim, cada um desses itens apresenta termos ou falas formulaicas que podem ser transferidas entre uma tarefa e outra. É diferente do estágio de pagamento, por exemplo, que se limita à pergunta da vendedora sobre a forma de pagamento e a resposta do cliente.

É importante mencionar que na tarefa-alvo ‘comprar calçados’ todos os alunos se situaram no nível discursivo Insatisfatório por deixarem de realizar adequadamente um ou mais dos seguintes estágios do nível Satisfatório: Solicitação do produto; Prova do produto; Avaliação do produto; Confirmação da compra; Valor do(s) produto(s); Pagamento e Fechamento. Isso significa dizer que apesar de o desempenho discursivo dos alunos ter sido sutilmente menor na TT, o percentual de transferência do conhecimento linguístico observado (64%) pode ser considerado um dado positivo, uma vez que impactou mais da metade da turma. Por outro lado, tendo em vista a classificação de todos os alunos ainda se situar no nível Insatisfatório no quesito Adequação comunicativa, pode-se supor que a frequência do insumo não surtiu o efeito esperado na aprendizagem da tarefa.

Ao analisarmos a compreensão oral dos alunos na TT, observamos que um percentual menor conseguiu compreender certas falas da pesquisadora em comparação com o pós-teste. Por exemplo, no pós-teste, 83% dos alunos responderam corretamente à pergunta “*What size do you need?*” para indicar o tamanho da roupa desejada, seja em português ou em

inglês. Já na tarefa de transferência, o percentual de alunos que respondeu corretamente à mesma pergunta diminuiu para 57%.

Já com relação à compreensão da informação sobre o local para a prova do produto, em que a pesquisadora informa: “*You can sit on this chair to try them on*”, houve compreensão por 93% da turma, sendo que somente A3 dirigiu-se a um local equivocado para fazer a prova do calçado escolhido.

Quanto à compreensão do enunciado “*How is it?*”, que foi utilizado pela vendedora para perguntar a opinião do cliente sobre o calçado, observou-se que alguns alunos (A1, A12) interpretaram a pergunta de forma equivocada, entendendo-a como “*Did you like it?*” (Você gostou?). A7 também não compreendeu a pergunta ao ter respondido: “Eu vou levar esse aqui mesmo, pode ser?”, assim como no pós-teste. Esses casos sugerem que a frequência de uma expressão ‘opaca’ no insumo, como “*How is it?*”, por exemplo, não garante necessariamente a sua compreensão, especialmente quando não existe um contexto visual que possa representar a interação, como é o caso desta pesquisa, que utilizou gravações orais das transações de compra e venda de roupas em vez de vídeos. Além disso, o tempo de processamento de uma estrutura pode variar de aluno para aluno. É o caso de A3, que não compreendeu a expressão “*How is it?*” no pós-teste, mas foi capaz de compreendê-la na TT, como mostram os enunciados abaixo.

Pós-teste

P. *How is it?*

A3: *I... vou levar.*

TT

P. *How is it?*

A3: *I like it.*

6.2 COMPLEXIDADE PROPOSICIONAL

Na TT, a complexidade proposicional das produções dos alunos foi, em geral, menor do que a das produções do pós-teste. A tabela a seguir apresenta a quantidade de UIs produzidas por aluno no pós-teste e na TT. O símbolo (↑) representa ‘ganhos’ e as células vazias simbolizam a ausência de ganhos.

Tabela 10 - Quantidade de UIs produzidas por aluno no pós-teste e na tarefa de transferência

Aluno	Pós-teste	TT	Ganhos %
A1	2	2	
A2	13	8	
A3	8	7	
A4	12	10	
A5	9	6	
A6	5	2	
A7	2	2	
A8	10	5	
A9	7	5	
A10	13	13	
A11	13	7	
A12	9	6	
A13	9	15	↑
A14	10	11	↑
Total	122	99	14%

Fonte: dados da pesquisa

Essa quantidade menor de UIs na produção individual da maioria dos alunos na TT deve-se ao aumento das falas em português nesta tarefa e na redução de UIs em alguns estágios.

Em termos gerais, essa redução foi mais acentuada em dois estágios: Solicitação do produto e Prova do produto, onde reside a principal diferença entre a tarefa “comprar roupas” e “comprar calçados”, pois apesar de estarem presentes em ambas as tarefas-alvo, a sua realização vai depender do comportamento social e linguístico. Na tarefa-alvo “comprar roupas”, por exemplo, o estágio Solicitação do produto envolveu pedidos de até dois itens em momentos distintos da interação, como nas produções de A2, A4, A11 e A12 (vide exemplo 1 abaixo). Além disso, envolveu respostas a certas especificações do produto, como a definição da cor da roupa a ser provada (vide exemplo 2). São, portanto, mais UIs nas produções dos alunos.

Tarefa-alvo: comprar roupas	
Exemplo 1	Exemplo 2
A11: [...] <i>I need a pair of jeans.</i> P: <i>Ok. What size do you need?</i> A11: <i>Forty.</i> P: <i>Forty. Let me show you some options.</i> [...] P: <i>Can I help you with anything else?</i> A11: <i>Ah... I need a t-shirt white color.</i>	P: <i>Medium size? OK. In medium size we only have it in green and white.</i> A8: <i>White. (1UI)</i> P: <i>Ok.</i> [...] P: <i>Would you like to try another color?</i> A8: <i>No. (1UI)</i>

Na tarefa-alvo “comprar calçados”, por outro lado, os alunos se limitaram a solicitar um único calçado, tornando a produção de fala mais sucinta. Em nossa sociedade, parece ser mais comum o consumo maior em lojas de roupas do que em lojas de calçados. Soma-se a isso, o fato de 64% dos alunos terem manifestado esse estágio em português na TT, em oposição a 43% dos alunos que também utilizaram essa língua no pós-teste. Isso significa dizer que os alunos utilizaram mais a língua portuguesa ao solicitarem o calçado desejado do que a roupa desejada, o que diminuiu o número de UIs na turma toda.

Na Prova do produto, por sua vez, a redução na quantidade de UIs na TT também está relacionada ao comportamento social e linguístico nas interações produzidas, que foi diferente daquele apresentado no pós-teste. Na tarefa-alvo “comprar roupas”, foram observadas UIs envolvendo o “agradecimento” do aluno-cliente à informação da vendedora (A3, A10 - exemplo 1 abaixo) ou à pergunta feita por ela para saber se o cliente gostaria (ou não) de provar a roupa (A2, A11 – exemplo 2). Do mesmo modo, alguns alunos foram capazes de realizar o estágio adequadamente com falas formulaicas integrais (A10, A11, A13 – exemplo 3).

Tarefa-alvo: comprar roupas	
Exemplo 1	Exemplo 2
A3: Onde fica o provador? P: <i>The changing room is in front of the toilet.</i> A3: <i>Thank you. (1UI)</i>	P: <i>Ok. Would you like to try it on?</i> A2: <i>No (1UI), thanks. (1UI)</i>
Exemplo 3	

P: <i>Would you like to try it on?</i> A11: Yes. (1UI) <i>Where is the changing room?</i> (1UI) P: <i>The changing room is in front of the toilet.</i> A11: Ok. [...] P: <i>Would you like to try it on?</i> A11: No. (1UI)	
---	--

Na tarefa-alvo “comprar calçados”, por outro lado, não houve agradecimento dos alunos à informação da vendedora sobre onde provar o calçado (vide exemplos 1 e 2 abaixo), nem mesmo produções em inglês adequadas para expressar o estágio em questão (exemplo 3), exceto por A13, cujas UIs foram as únicas contabilizadas para esse estágio em toda a turma (“*Can I try?*” – 1 UI; “*Ok, thank you*” – 1 UI).

Tarefa-alvo: comprar calçados	
Exemplo 1	Exemplo 2
A10: Então onde eu posso provar? P: <i>You can sit on this chair to try them on.</i> A10: Ok. (ØUI)	P: <i>Ok. You can sit on this chair to try them on.</i> A11: No. (ØUI)
Exemplo 3	
A2: <i>Ok can I... prove this?</i> (ØUI) P: <i>Yes! You can sit on this chair to try them on.</i> A2: Ok. (ØUI)	

Com exceção desses dois estágios (Solicitação do produto e Prova do produto), os demais apresentaram uma constância na quantidade de UIs produzidas ou uma pequena redução, já que entre as duas tarefas pode haver transferência próxima (lexical ou de estruturas) (Haskell, 2000).

6.3 CONCLUSÃO

A partir dos dados analisados neste capítulo, podemos responder à quarta pergunta de pesquisa: Como se apresenta o desempenho oral dos alunos na realização de outra tarefa-alvo do mesmo tipo?, visando avaliar a transferibilidade do conhecimento pragmático demonstrado na tarefa-alvo “comprar roupas” para outra do mesmo tipo, “comprar calçados”.

Na tarefa-alvo “comprar calçados”, percebemos o uso de conhecimentos pragmáticos decorrentes do insumo das tarefas pedagógicas que os alunos realizaram em contextos de transação de compra e venda de roupas. Conhecimento pragmático ou competência pragmática é aqui entendida como os recursos linguísticos (i.e. as formas da língua) utilizados para realizar funções comunicativas (i.e. atos de fala) (Zavialova, 2023) ou, ainda, em termos mais amplos, “a capacidade de usar a língua apropriadamente em um contexto social”⁶⁰ (Taguchi, 2009, p. 1).

Com base nos conhecimentos pragmáticos observados nas produções dos alunos na TT e identificados como transferência entre tarefas-alvo do mesmo tipo, foi possível perceber três níveis de granularidade: (1) a produção de fórmulas integrais (A14: “*How much is this?*”; A2: “*Can I have a discount?*”), a produção parcial de fórmulas (A14: “*Can I prove?*”) e a produção de fórmulas abertas (ex.: A4 e A8: “*I like.*”; A11: “*I take this*”). Em outras palavras, 64% dos alunos foram capazes de expressar os seus atos de fala com a ajuda de expressões formulaicas, juntamente com o seu conhecimento linguístico prévio. Segundo Taguchi (2007, p. 437), “estudos anteriores documentaram que a prática em sala de aula de blocos semelhantes a alvos pode preparar os alunos para a produção criativa de formas e o subsequente desenvolvimento de competência em L2”⁶¹.

Quanto à capacidade discursiva dos alunos na TT, a maioria que produziu algum estágio adequadamente no pós-teste conseguiu fazê-lo também na tarefa de transferência, o que pode ser considerado um dado positivo. Afinal, o objetivo do ensino é a transferência positiva do conhecimento: “Ensina-se porque se acredita que o aprendiz será capaz de reter o conteúdo ministrado e, passado certo tempo, recuperá-lo e aplicá-lo nas situações em que é pertinente” (Vilela, 2009, p. 54-55). Contudo, os dados mostraram que o processo de aprendizagem também gerou transferências inadequadas do conhecimento aprendido no

⁶⁰ the ability to use language appropriately in a social context.

⁶¹ previous findings have documented that classroom practice of target-like chunks can prepare learners for the creative production of forms and the subsequent development of L2 competence.

contexto de compra e venda de roupas para o contexto de compra e venda de calçados, tanto na produção como na compreensão de falas.

Por exemplo, na produção de falas, A3 e A5 perguntaram “Onde fica o provador”, o que é adequado para o contexto de prova de roupas, porém inadequado para o contexto de prova de calçados. Da mesma forma, também se mostrou inadequada a resposta de A5 para a pergunta “*What size do you need?*”, tendo respondido “*Medium size*”, adequado apenas para o contexto de compra de roupas. Já na compreensão de fala, ao ser informada pela pesquisadora sobre o local onde poderia provar o calçado (“*You can sit on this chair to try them on*”), A3 não compreendeu e dirigiu-se ao toalete para fazer a prova.

Essa transferência inadequada de raciocínio, também denominada “transferência negativa” (Haskell, 2000, p. 63), traz sérias implicações para o desenvolvimento da competência pragmática dos alunos, uma vez que o conhecimento transferido não é submetido à reflexão crítica. Nesse caso, o foco na forma (Long, 2015, 2016) seria importante para direcionar/atraindo a atenção dos alunos para produções/compreensões inadequadas nos novos contextos de situação.

Na TT, todos os alunos foram classificados no nível discursivo Insatisfatório, assim como no pós-teste, que teve A10 como exceção. Esse resultado se deve ao fato de os alunos terem utilizado a língua portuguesa em mais interações do que no pós-teste, seja pela pressão comunicativa, fatores afetivos e linguísticos ou a tendência natural de os alunos usarem a língua materna quando não estimulados ao uso da língua-alvo.

Quanto à complexidade proposicional, o percentual de UIs na TT foi menor em comparação ao obtido no pós-teste, particularmente nos estágios Solicitação do produto e Prova do produto, cujas diferenças entre os contextos de “compra e venda de roupas” e “compra e venda de calçados” residiram especialmente na quantidade de turnos de fala, uma vez que alguns alunos fizeram dois pedidos na compra de roupas e apenas um na compra de calçados, bem como na redução do número de alunos que solicitaram a prova adequadamente.

Devido ao caráter dinâmico das interações sociais em que as tarefas-alvo ocorrem, não é possível prever a quantidade ideal de UIs para a realização satisfatória de uma tarefa-alvo, pois os desdobramentos da comunicação podem tomar rumos diferenciados entre as tarefas-alvo do mesmo tipo, dependendo da produção e do engajamento dos alunos e da professora na condução das interações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa adotou o modelo de ensino baseado em tarefas proposto por Long (2015, 2016) a fim de avaliar a sua aplicabilidade na educação básica, mais especificamente em uma turma de 1ª série do Ensino Médio, e a possível transferência do conhecimento pragmático entre tarefas do mesmo tipo. Para isso, iniciei com uma análise de necessidades para ser possível identificar quais tarefas seriam relevantes e significativas para esse público. Com base nesse levantamento, categorizei as tarefas em ‘tipos’, de modo a agrupar aquelas que compartilham da mesma prática discursiva, pois, assim, o conhecimento pragmático obtido em uma tarefa poderia ser transferido para outras do mesmo tipo, favorecendo o desenvolvimento da capacidade linguística e discursiva dos alunos e o processo avaliativo em sala de aula.

Com a tipificação realizada, escolhi a tarefa-tipo ‘fazer compras presencialmente’ para produzir e aplicar seis tarefas pedagógicas em uma de minhas turmas de 1ª série do Ensino Médio, em uma escola estadual de Santa Catarina onde atuo como professora efetiva. Meu objetivo foi analisar o desempenho oral dos alunos antes e depois da aplicação dessas tarefas, que foram desenhadas para o aprendizado da tarefa-alvo ‘comprar roupas’. Para avaliar o desempenho dos alunos nessa tarefa, foram consideradas a adequação comunicativa e a complexidade proposicional das produções dos alunos. Por fim, uma tarefa-alvo similar (‘comprar calçados’) foi aplicada ao final da pesquisa para examinar a possível transferência do conhecimento pragmático entre as tarefas-alvo do mesmo tipo (‘comprar roupas’ e ‘comprar calçados’).

Um aspecto a ser destacado neste estudo é o fato de ele ter posto em prática todas as etapas do programa de Long, o que não havia sido identificado até então na literatura por mim pesquisada. Além disso, a análise de necessidades que conduzi e as tipificações realizadas nesta pesquisa podem nortear a produção de materiais didáticos baseados em tarefas para alunos do Ensino Médio ou para outros públicos, dependendo das necessidades envolvidas.

Um dos pontos mais problemáticos do modelo de Long, conforme o próprio autor, é a classificação das tarefas-alvo em -tipo. Nesta pesquisa, não foi diferente. Na análise de necessidades, um número expressivo de tarefas foi identificado, mas a grande maioria representou ações abrangentes e genéricas, dificultando a sua tipificação. Como resultado, as tarefas-tipo ficaram ainda mais abrangentes (ex.: ‘Conversar com amigos e familiares’; ‘Ir à casa de amigos’), trazendo problemas na operacionalização da transferência do conhecimento e de qual conhecimento se espera.

O critério linguístico-semântico usado por Long na tipificação permitiu agrupar tarefas com ações afins, como “fazer aulas/cursos”, “fazer aulas de dança”, “frequentar aulas de pintura” etc – todas categorizadas em ‘Fazer aulas/cursos presenciais e online’. No entanto, nessa e em outras tipificações ficou difícil delimitar o conhecimento a ser transferido entre as tarefas-alvo, pois diversas práticas sociais podem ser imaginadas nessa tarefa-tipo, cada qual com suas características próprias, como: ‘assistir a (web)aulas’, ‘compreender esquemas’, ‘ler textos instrucionais’, ‘explicar o conteúdo’, ‘fazer apresentações’, entre outras. São possibilidades que se desdobram dessa tarefa-tipo, sendo que cada uma delas é capaz de gerar uma sequência de tarefas pedagógicas própria. Por essa razão, tivemos que considerar algumas tarefas-tipo como propulsoras de práticas sociais compartilhadas entre as tarefa-alvo, de modo que o conhecimento ou a habilidade desenvolvida em uma tarefa-alvo possa ser transposta para outra do mesmo tipo.

As tarefas pedagógicas produzidas para esta pesquisa foram essencialmente de compreensão oral e visaram promover a aprendizagem implícita do conhecimento lexical e pragmático que realiza a transação de compra e venda de roupas em inglês. Para isso, as tarefas repetiram o mesmo diálogo (e partes dele) para expor os alunos a uma alta frequência de uso das estruturas convencionalizadas nesse contexto de situação. As tarefas e a sua implementação em sala de aula mostraram ser viáveis e apreciadas na turma de 1ª série do Ensino Médio onde a pesquisa foi conduzida. No entanto, a tarefa avaliativa no formato que propomos neste estudo, de uma interação em ambiente separado da classe, poderia representar certa dificuldade para o professor. Nesse caso, uma ideia seria aliar a tecnologia com o ensino-aprendizagem do inglês para sugerir que a tarefa avaliativa fosse realizada em pares e gravada em vídeo do celular dos próprios alunos como tarefa de casa.

Se essas mesmas tarefas pedagógicas fossem reaplicadas em outra turma de 1º ano do Ensino Médio, a sugestão seria apresentar os diálogos em vídeo, o que ajudaria na visualização das interações em seus contextos e na formação de vínculos entre as expressões utilizadas e os seus significados/funções correspondentes. Além disso, tarefas de produção oral seriam bem-vindas na sequência proposta para engajar os alunos em pequenas transações de compra e venda de roupas.

O fator ‘frequência’ das mesmas estruturas no design das tarefas pedagógicas (*token frequency*) favoreceu a produção oral da maioria dos alunos com ganhos qualitativos nos níveis discursivo (i.e., mais estágios realizados em inglês, apropriação de palavras isoladas e de fórmulas para a manifestação adequada de alguns estágios, informações mais precisas na solicitação do produto) e pragmático (i.e., uso adequado do léxico e de fórmulas linguísticas

parciais e integrais). Pode-se ainda dizer que a frequência de ocorrência de certas expressões formulaicas nos diálogos das tarefas pedagógicas pareceu também contribuir com a fala criativa dos alunos. Todos esses ganhos tiveram impacto positivo na quantidade de UIs produzidas pelos alunos no pós-teste.

Esses ganhos convergem com a percepção dos alunos quanto ao seu aprendizado, pois citaram o conhecimento pragmático e o lexical como principais aquisições. Além disso, a maioria percebeu seu crescimento na língua inglesa, demonstrando sentimentos de motivação e superação de dificuldades ao conseguirem tomar parte em um diálogo totalmente em inglês.

Na tarefa de transferência (“Comprar calçados presencialmente”), o desempenho oral dos alunos não foi animador, pois esperávamos o uso de mais falas em inglês e, conseqüentemente, um número maior de possibilidades de produções adequadas e com maior complexidade proposicional. Em outras palavras, o uso do português predominou.

Observamos transferências positivas e negativas do conhecimento pragmático entre as tarefas-alvo. As transferências positivas compreenderam o uso adequado de expressões formulaicas (integrais, parciais e abertas) provenientes dos diálogos das tarefas pedagógicas. Vale mencionar que as expressões “*I’m looking for...*” e “*Can I try?*”, frequentes no insumo das tarefas, mas não utilizadas nas produções anteriores dos alunos, foram manifestadas na tarefa de transferência. Esse dado sugere que a aprendizagem é um processo que leva tempo e só pode ser verificado no uso da língua. Nesse caso, a expressão pode ter ficado latente no sistema linguístico interno do aluno aguardando o “momento certo” para ser aplicado. Por outro lado, as transferências negativas consistiram no emprego inadequado de expressões formulaicas do contexto de compra de roupas, como perguntar onde fica o provador em uma compra de calçados ou solicitar um calçado no tamanho médio.

Ao refletir sobre a aplicabilidade do programa por tarefas proposto por Long, conclui-se que, apesar de ele ser prioritariamente aplicado em contextos de ensino de inglês para fins específicos, a experiência na educação básica, onde se ensina inglês para fins gerais, mostrou-se positiva e desafiadora.

Por fim, algumas limitações da pesquisa merecem ser mencionadas. Uma delas refere-se à análise de necessidades, que resultou em um número expressivo de tarefas-alvo abrangentes (ex.: “ir ao mercado”, “ir ao *shopping*”) e outras abstratas (ex.: “encontrar com os meus amigos), dificultando a sua tipificação. Isso foi observado no momento da análise dos dados. Seria desejável ter realizado uma entrevista focal com a turma para poder refinar as tarefas que não estavam suficientemente claras. Outro fator limitante na pesquisa ocorreu durante as interações nos testes (pós-teste e tarefa de transferência), ocasião em que a

pesquisadora não insistiu para que os alunos se expressassem em inglês, aceitando as suas respostas na língua portuguesa, por acreditar que não poderia interferir na escolha. Desse modo, a avaliação do desempenho dos alunos ficou prejudicada, já que alguns não puderam demonstrar o conhecimento adquirido.

Como sugestão para pesquisas futuras, outras sequências de tarefas poderiam ser desenvolvidas e aplicadas a partir da análise de necessidades realizada neste estudo para avaliar a transferibilidade de uma tarefa-alvo para outra do mesmo tipo.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Joseline Caramelo. **What role do tasks play in an EFL environment?** Unfolding 9th grade learners' perceptions on the implementation of a cycle of tasks on the first chapter of 'Harry Potter and the Sorcerer's Stone. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- ALWHAN, Shatha Haleem. An Overall Study of Formulaic Expressions. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature**. 8(3), 2019. p. 24-30.
- AMORIM, T. P. P.; XAVIER, R. P. Uma análise de necessidades de recepcionistas de hotel para a construção de um programa de ensino de língua estrangeira baseado em tarefas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2. 2017. p. 123-146.
- AMORIM, Telma Pires Pacheco. **Uma análise de necessidades comunicativas de profissionais do eixo tecnológico hospitalidade e lazer:** subsídios para um programa de ensino de inglês baseado em tarefas. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009. p. 221-243.
- BARBIRATO, R. C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. 2005. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BARBIRATO, R. C.; CARANDINA, M. P. Elaboração de tarefas comunicativas por professores em formação inicial: concretizando princípios, criando sentidos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 18, n. 2, 2019.
- BARCELOS, A. M. F. "Eu não fiz cursinho de inglês": reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- BECKETT, G. H.; SLATER, T.; MOHAN, B. A. Philosophical foundation, theoretical approaches, and gaps in the literature. In: BECKETT, G. H.; SLATER, T. (org.) **Global perspectives on project-based language learning, teaching, and assessment: Key approaches, technology tools, and frameworks**. Nova York, Londres: Routledge Taylor & Francis Group, 2020. p. 3-22.
- BENSON, S. D. Task-based language teaching: An empirical study of task transfer. In: **Language Teaching Research**, v. 20(3), 2016. p. 341-365.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Manual do candidato ao Exame Celpe-Bras 2010**. Brasília, Instituto Nacional de Avaliação e Pesquisa Educacional (INEP), 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BREEN, M. P. Authenticity in the language classroom. **Applied Linguistics**. v. 6, n. 1, 1985. p. 60- 70.

BREEN, M. P. Contemporary paradigms in syllabus design. Part 1. **Language Teaching**. v. 20, n. 2, 1987a. p. 81-92.

BREEN, M. P. Contemporary paradigms in syllabus design. Part 2. **Language Teaching**. v. 2, n. 3, 1987b. p. 157-74.

BREEN, M. P. Learner contributions to task design. *In*: CANDLIN, C.N.; MURPHY, D. (ed.). **Language Learning Tasks**. v. 7. London: Prentice Hall, 1987c. p. 26-46.

BREEN, Michael P. Syllabus Design. *In*: CARTER, Ronald; NUNAN, David (eds.) **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: CUP, 2001.

BRUTON, A. Task-based language teaching: For the state secondary FL classroom? **The Language Learning Journal**, 31(1), 2005. p. 55–68.

BUENDGENS-KOSTEN, J. Authenticity in CALL: three domains of ‘realness’. **ReCALL**. v. 25, n. 2, 2013. p. 272–285.

BUENDGENS-KOSTEN, Judith. Authenticity. **ELT Journal**, v. 68, n. 4, 2014. p. 457-459.

BYBEE, J. L. From Usage to Grammar: The Mind’s Response to Repetition. **Language**, 82(4), 2006. p. 711–733

BYBEE, Joan. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BYGATE, Martin. Effects of task repetition on the structure and control of language. *In*: BYGATE, M; SKEHAN, P.; SWAIN, M. **Researching pedagogic tasks**: Second language learning, teaching and testing. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.

BYGATE, M. Sources, developments and directions of task-based language teaching. **The Language Learning Journal**, v. 44, n. 4, 2016. p. 381-400.

CAMARGO, Clarita Gonçalves de. **O desempenho de alunos de inglês em prática repetida de tarefa de compreensão oral apoiada em vídeo**. 2012. Dissertação (mestrado). Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CASANAVE, C. P. Case studies. *In*: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (org.) **Continuum companion to research methods in Applied Linguistics**. London, New York: Continuum International Publishing Group, 2010. p. 66-79.

CICHELERO, Marli. **Representações de professores de inglês sobre o livro didático**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CLEEREMANS, A.; DIENES, Z. Computational models of implicit learning. *In*: SUN, R. (Ed.) **The Cambridge handbook of computational psychology**. Cambridge: CUP, 2008. p. 396-421.

COELHO, H. S. H. “**É possível aprender inglês na escola?**” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge, U.K.: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume**. Council of Europe Publishing: Strasbourg, 2020. Disponível em: www.coe.int/lang-cefr. Acesso em: 23 jul. 2024.

CUNHA, Gustavo Ximenes; OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto. Teorias de im/polidez linguística: revisitando o estado da arte para uma contribuição teórica sobre o tema. **Estudos da Língua(gem)**, v. 18, n. 2, 2020. p. 135-162.

EAST, Martin. **Foundational principles of task-based language teaching**. Routledge: New York & London, 2021.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. 2. ed. London: Continuum International Publishing Group, 2004.

ELLIS, N. Frequency effects in language processing: a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**. v. 24, n. 2, 2002. p. 143-188.

ELLIS, N. C. Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. *In*: Doughty, C.; Long, M. H. (Eds.). **Handbook of second language acquisition**. Oxford, UK: Blackwell, 2003. p. 33-68.

ELLIS, N. Frequency effects. *In*: ROBINSON, P. (org.) **The Routledge encyclopedia of second language acquisition**, New York e Oxford: Taylor & Francis, 2013.

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

ELLIS, R. **Teachers evaluating tasks**. Nova Zelândia: Universidade de Auckland, 2015.

ELLIS, R. **Reflections on task-based language teaching**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2018.

ELLIS, R. Towards a modular language curriculum for using tasks. **Language Teaching Research**. v. 23, n. 4, 2019. p. 454–475.

ELLIS, R.; SHEEN, Y. Reexamining the role of recasts in second language acquisition. **SSLA**. v. 28, 2006. p. 575-600.

ELLIS, R.; SHINTANI, N. **Exploring language pedagogy through second language acquisition research**. Abingdon: Routledge, 2014.

ELLIS, R.; SKEHAN, P.; LI, S.; SHINTANI, N.; LAMBERT, C. **Task-based language teaching: theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

ERLAM, R.; ELLIS, R. Input-based tasks for beginner-level learners: An approximate replication and extension of Erlam & Ellis (2018). **Language Teaching**, 52, 2018. p. 490-511.

FARIAS, Priscila Fabiane. **Critical EFL and critical literacy: the impacts of designing and implementing a cycle of tasks in a public school setting for critical language and critical literacy development**. 2018. 329 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários). Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

FERREIRA, S. I. O. **Adequação pragmática em contextos de interação**. 2013. 135 f. Dissertação. Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2013.

GASS, Susan M.; MACKEY, Alison. Frequency effects and second language acquisition: A Complex Picture? **Studies in Second Language Acquisition**, v. 24, 2002. p. 249-260.

GESSER, Andressa Regiane. **Estudo comparativo com duas sequências de tarefas focadas para o aprendizado de perguntas iniciadas com wh-words/phrases**. 2019. 224 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GILABERT, Roger. Evaluating the use of multiple sources and methods in needs analysis: A case study of journalists in the Autonomous Community of Catalonia (Spain). *In*: LONG, M. H. (Ed.) **Second language needs analysis**. Cambridge: CUP, 2005.

GONZALEZ-LLORET, M.; ORTEGA, L. Towards technology-mediated TBLT. An introduction. *In*: GONZALEZ-LLORET, M.; ORTEGA, L. (ed.) **Technology-mediated**

TBLT: researching technology and tasks. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 1-21.

GONZÁLEZ-LLORET, M.; NIELSON, K. Evaluating TBLT: The case of a task-based Spanish program. **Language Teaching Research**, 19, 2015. p. 525-549.

GRANGER, S. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. *In*: COWIE, A. P. (Ed.). **Phraseology, theory, analysis and applications**. Oxford: OUP, 1998. p. 145-60.

HASAN, R. The structure of a text. *In*: HALLIDAY, M.; HASAN, R. **Language, context and text: Aspects of language in a socio-semiotic perspective**. Oxford: OUP, 1989. p. 52-69.

HASKELL, R. E. **Transfer of learning**: cognition, instruction and reasoning. New York: Academic Press, 2000.

HUBACK, A. P. A interferência da frequência em fenômenos linguísticos. **D.E.L.T.A**, v. 29, n. 1, 2013. p. 79-94.

IBBOTSON, Paul. The scope of usage-based theory. **Frontiers in Psychology**. v. 4, 2013. p. 1-15.

INCIDENTAL LEARNING. *In*: **APA**. Dictionary of Psychology. Washington, DC: American Psychological Association, 2024. Disponível em: <https://dictionary.apa.org/incidental-learning> Acesso em: 14 ago. 2024.

ILLYIN; HANIFAH, Gusti Nur; YUNIANI, Sofi. The affective factors influencing students' speaking ability. **The 5th UAD TEFL International Conference**. Yogyakarta: Indonesia, 2019.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

KÁDÁR, Dániel Z.; HOUSE, Juliane. Conventionalization and conventions. *In*: HAUGH, Michael; KÁDÁR, Dániel Z.; TERKOURAF, Marina. **The Cambridge Handbook of Sociopragmatics**. Cambridge University Press: Cambridge, 2021. p. 162-181.

KUMARAVADIVELU, B. The name of the task and the task of naming: methodological aspects of task-based pedagogy. *In*: CROOKES, G.; GASS, S. M. (Eds.). **Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. p. 69-96.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Making sense of frequency. **Studies in Second Language Acquisition**. v. 24, 2002. p. 275-285.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Routledge, 2014.

LEE, W. Y. Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. **ELT Journal**. v. 49, n. 4, 1995. p. 323-328.

LEVELT, W. J. M.; ROELOFS, A.; MEYER, A. S. A theory of lexical access in speech production. **Behavioral and Brain Sciences**. 22(01), 1999.

LONG, M. H. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. *In*: HYLTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. **Modelling and assessing second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1985. p.77-99.

LONG, M. H. (Ed.) **Second language needs analysis**. Cambridge: CUP, 2005.

LONG, M. H. Texts, tasks, and the advanced learner. *In*: LONG, M. H. **Problems in SLA**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007.

LONG, M. **Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching**. Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell, 2015.

LONG, M. H. In defense of tasks and TBLT: nonissues and real issues. **Annual Review of Applied Linguistics**. v. 36, 2016. p. 5-33.

LONG, M. H. Methodological principles for language teaching. *In*: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (Eds.). **Handbook of language teaching**. Oxford, UK: Blackwell, 2009.

LONG, M. H. e CROOKES, G. Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. **University of Hawai'i Working Papers in ESL**. v. 10, n.1, Spring 1991. p. 1-36.

LONG, M. H. e CROOKES, G. Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. **Tesol Quarterly**. 26(1), 1992. p. 27-56.

LONG, M. H.; CROOKES, G. Units of analysis in syllabus design - The Case for Task. *In*: CROOKES, G.; GASS, S. M. (eds). **Tasks in a Pedagogical Context - Integrating Theory and Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. p. 9-54.

LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, and practice. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Org.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MALICKA, A.; GUERRERO, G. R.; NORRIS, J. N. From needs analysis to task design: Insights from an English for specific purposes context. **Language Teaching Research**. v. 23, n. 1, 2019. p. 78-106.

MARIJE, Michel C., FOLKERT, Kuiken; INEKE, Vedder. The influence of complexity in monologic versus dialogic tasks in Dutch L2. **IRAL**. 45, n.3, 2007. p. 241-259.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. v. 5, n. 7, São Paulo (SP), abril 2017. p. 1-12.

MONTEIRO, Laís Alves Costa. **Análise de necessidades de língua inglesa para bombeiros de aeronáutica**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP, São Paulo, 2015.

NATTINGER, J.; DECARRICO, J. **Lexical phrases and language teaching**. New York: Oxford University Press, 1992.

NOLEN, Charlotte. **Examining Task Transferability in Task-Based Language Teaching: a multi-case study**. 2020. 307 f. Tese (Doutorado). Applied Linguistics And English as a Second Language, Department Of Applied Linguistics And English as a Second Language, Georgia State University, Georgia, 2020.

NORRIS, John M.; BROWN, James Dean; HUDSON, Thom; YOSHIOKA, Jim. **Designing Second Language Performance Assessments**. Technical report n.18. Second Language Teaching & Curriculum Center. University of Hawai'i at Manoa, 1998.

NUNAN, D. **Syllabus design**. Oxford: University Press, 1988.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, T. P. de. Polidez e linguagem: perspectivas. **Signótica**. v. 16, n. 2, Goiânia, 2004. p. 271-288.

PALLOTTI, G. CAF: defining, refining and differentiating constructs. **Applied Linguistics**. v. 30, n. 4, 2009. p. 590-601.

PAÑOS, L. P. - **Defining and operationalizing propositional complexity into idea units: effects of mode, discourse type, task type and task complexity**. 2015. 46 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Filologia Inglesa e Alemã. Faculdade de Filologia. Universidade de Barcelona, Barcelona, 2015.

PEREIRA, Patrícia Sayonara Lima de Araújo. **A produção oral de inglês como LE em uma escola pública de Natal: uma experiência com a abordagem baseada em tarefas**. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

POPESCU, Alexandra-Valeria. A general view on the relationship between ESP and EGP. **Professional Communication and Translation Studies**. 3 (1-2). 2010. p. 49-52.

PRABHU, N. S. Procedural Syllabuses. *In*: READ, J. A. S. (ed.) **Trends in language syllabus design**. Singapura: SUP, 1984.

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

PRIZOTO, Fernanda da Silva Alvissu. **Aprendendo inglês na escola pública: uma pesquisa-ação de análise e aplicação de uma unidade didática para alunos do 9º ano do ensino**

fundamental II. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

RÉVÉSZ, A.; EKIERT, M.; TORGERSEN, E. N. The effects of complexity, accuracy, and fluency on communicative adequacy in oral task performance. **Applied Linguistics**. v. 37, n. 6, 2014. p. 828-848.

RICHARDS, J.C.; PLATT, J.; PLATT, H. **Dictionary of language teaching & applied linguistics**. London: Longman, 1992.

ROBINSON, Peter. Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. **Applied Linguistics**. 22, 2001. p.27-57.

ROBINSON, P. Cognitive complexity and task sequencing: a review of studies in a Componential Framework for second language task design. **International review of Applied Linguistics in Language Teaching**. 43(1), 2005. p. 1-33.

ROBINSON, P. Second language task complexity, the cognition hypothesis, language learning, and performance. *In*: ROBINSON, P. (ed.). **Second language task complexity**. Researching the cognition hypothesis of language learning and performance. Amsterdam: John Benjamins, 2011. p. 3-37.

ROBINSON, Peter; GILABERT, Roger. Task complexity, the Cognition Hypothesis and second language learning and performance. **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. 45. 2007.

SATO, R. Reconsidering the effectiveness and suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL Classroom. **JALT Journal**. 32, 2010. p. 189-200.

SCALF, Paige E.; TORRALBO, Ana; TAPIA, Evelina; BECK, Diane M. Competition explains limited attention and perceptual resources: implications for perceptual load and dilution theories. **Frontiers in Psychology**, Sec. Cognition. v.4, 2013.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**. 11, 1990. p. 129-158.

SCHMIDT, R. **Attention and Awareness in Foreign Language Learning** (Technical Report No.9). Hawaii: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995.

SCHMIDT, R. Attention, awareness, and individual differences in language learning. *In*: CHAN, W.; CHIN, K.; BHATT, S.; WALKER, I. (Ed.). **Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education**. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2012.

SERRANO, R.; STENGERS H.; HOUSEN, A. Acquisition of formulaic sequences in intensive and regular EFL programmes. **Language Teaching Research**. v. 19, n. 1, 2015.

SHEEN, R. Focus on form-a myth in the making? **ELT Journal**. 57(3), 2003. p. 225–233.

SILVA, Leonardo. **Teaching English for critical language development**: investigating the implementation of a critical cycle of tasks in the context of basic and technological education. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários). 2018. 461 f. Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, Kleber Aparecido da; XAVIER, Rosely Perez. Um panorama da internacionalização da educação superior na área do ensino de línguas adicionais e da pesquisa no Brasil. **Fórum Linguístico** (UFSC). v. 18, 2021. p. 5585-5595.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; SOUZA, Juliana da Silva. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. **Estudos Linguísticos e Literários**. n. 50. Salvador, jul-dez 2014. p. 31-64.

SKEHAN, P. A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. **Applied Linguistics**. v. 17, n. 1, 1996. p. 38-62.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press. 1998.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. In: BRANDEN, K. V.; BYGATE, M.; NORRIS, J. (Eds.). **Task-based language teaching**: A reader. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009.

SKEHAN, P. Tasks versus conditions: Two perspectives on task research and their implications for pedagogy. **Annual Review of Applied Linguistics**. v. 36, 2016. p. 34-49.

SKEHAN, P. **Second language task-based performance**: Theory, research, assessment. London: Routledge, 2018.

SKEHAN, P.; FOSTER, P. The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings. **Language Learning**. 49, 1999. p. 93-120.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: Sage Publications, 1995.

SWAN, Michael. Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction. In: **Applied Linguistics** 26/3. 2005. p. 376-401.

TAGUCHI, N. Chunk learning and the development of spoken discourse in a Japanese as a foreign language classroom. **Language Teaching Research**. 11(4), 2007. p. 433-457.

TAGUCHI, N. Pragmatic competence in Japanese as a second language: An introduction. In: TAGUCHI, N. (Ed.). **Pragmatic competence**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. p. 1-18.

TERKOURAFI, M. Re-assessing the speech act schema: Twenty-first century reflections. **International Review of Pragmatics**. v. 5, 2013. p. 197-216.

VAN DEN BRANDEN, K. Task-based language teaching and learning. In: ROBINSON, P. (Ed.) **The Routledge encyclopedia of second language acquisition**. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2013.

VANPATTEN, B. Processing instruction: an update. **Language Learning**. v. 54, n. 4, 2002. p. 755-803.

VANPATTEN, B. Input processing in second language acquisition. *In*: VANPATTEN, B. (org.) **Processing instruction: theory, research, and commentary**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. p. 5-31.

VILELA, A. C. S. **Transferência Linguística e Transferência de Treinamento na Interlíngua do Falante de Português-L1/Inglês-L2**. 2009. 288 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

VILLALVA, A.; SILVESTRE, J. P. **Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do português**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WEST, R. Needs analysis: state of the art. *In*: HOWARD, R.; BROWN, G. **Teacher education for languages for specific purposes**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. p. 68-79.

WIDDOWSON, H.G. **Learning Purpose and Language Use**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

WILLIS, Jane. **A framework for Task-Based Learning**. Harlow: Longman, 1996.

WILLIS, D.; WILLIS, J. **Doing task-based teaching**. Oxford: OUP, 2007.

WONG, L.; ESLER, J. A review of teaching and learning linguistic politeness. **Journal of Critical Studies in Language and Literature**. v. 1, n. 4, 2020. p. 13-21.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**. 1999, v. I 358 p., v. II 181p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

XAVIER, R. P. A multiplicidade de percepções na relação entre estagiários, professores, alunos e administradores escolares. *In*: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda; CASSIANI, Suzani (org.). **Práticas Pedagógicas e Estágios**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 177-199.

XAVIER, R. P. **Metodologia do ensino de inglês**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2012.

XAVIER, R. P. Planejamento de ensino baseado em tarefas. *In*: BARBIRATO, R.C; SILVA, V. T. (Orgs.). **Planejamento de cursos de línguas: Traçando rotas, explorando caminhos**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-43.

XAVIER, R. P. **Estágio Supervisionado de Inglês**. São Paulo: Contexto, 2023.

XAVIER, Rosely Perez; KRIESER, Deise Stolf. Análise de necessidades em tempos de pandemia: a construção de um programa de ensino de inglês por tarefas. **Revista Eletrônica**

de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna. Ano 17, n. 28, 2º semestre, 2021.

YELDHAM, Michael. Does the presence of formulaic language help or hinder second language listeners' lower-level processing? **Language Teaching Research**. v. 24, n. 3, 2020. p. 338-363.

YOUNG, R.F. What is discursive practice? **Language Learning**. v. 58, n. 2, 2008. p. 1-8.

ZAVIALOVA, Alisa. Formulaic language in the acquisition of L2 pragmatic competence in a community-based Classroom. **The Electronic Journal for English as a Second Language**. V. 27, Number 1, 2023. p. 1-32.

APÊNDICE A – UNIDADE DIDÁTICA: SHOPPING FOR CLOTHES

Task 1. Suppose you have an aunt living in the USA and you are going to stay in her house for a month. She has a clothing shop and she needs your help, because her assistant is sick. You accept helping her. On your first day, your aunt asks you to put the items the customer has bought in a bag. Listen to your aunt interacting with the customer and, at the end, tell the items you put in the bag to confirm the purchase.



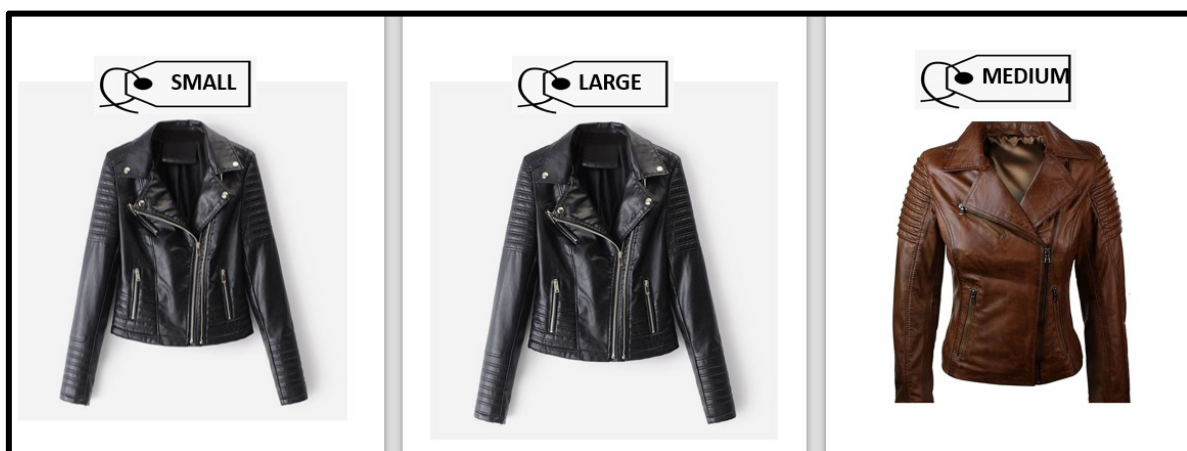
Task 2: On your second day working with your aunt, she asks you to check if the items the customers are looking for are available or not. The pictures below show the products you have in the shop. Listen to your aunt interacting with 4 customers and check if the product that each client is looking for is available or not in the shop. Then, respond to the client. In case you do not have the product, tell him/her what other similar products you have that may interest him/her. Plan your answer in English on a separate sheet of paper before answering to the client in English.

Customer 1



Customer 2



Customer 3**Customer 4**

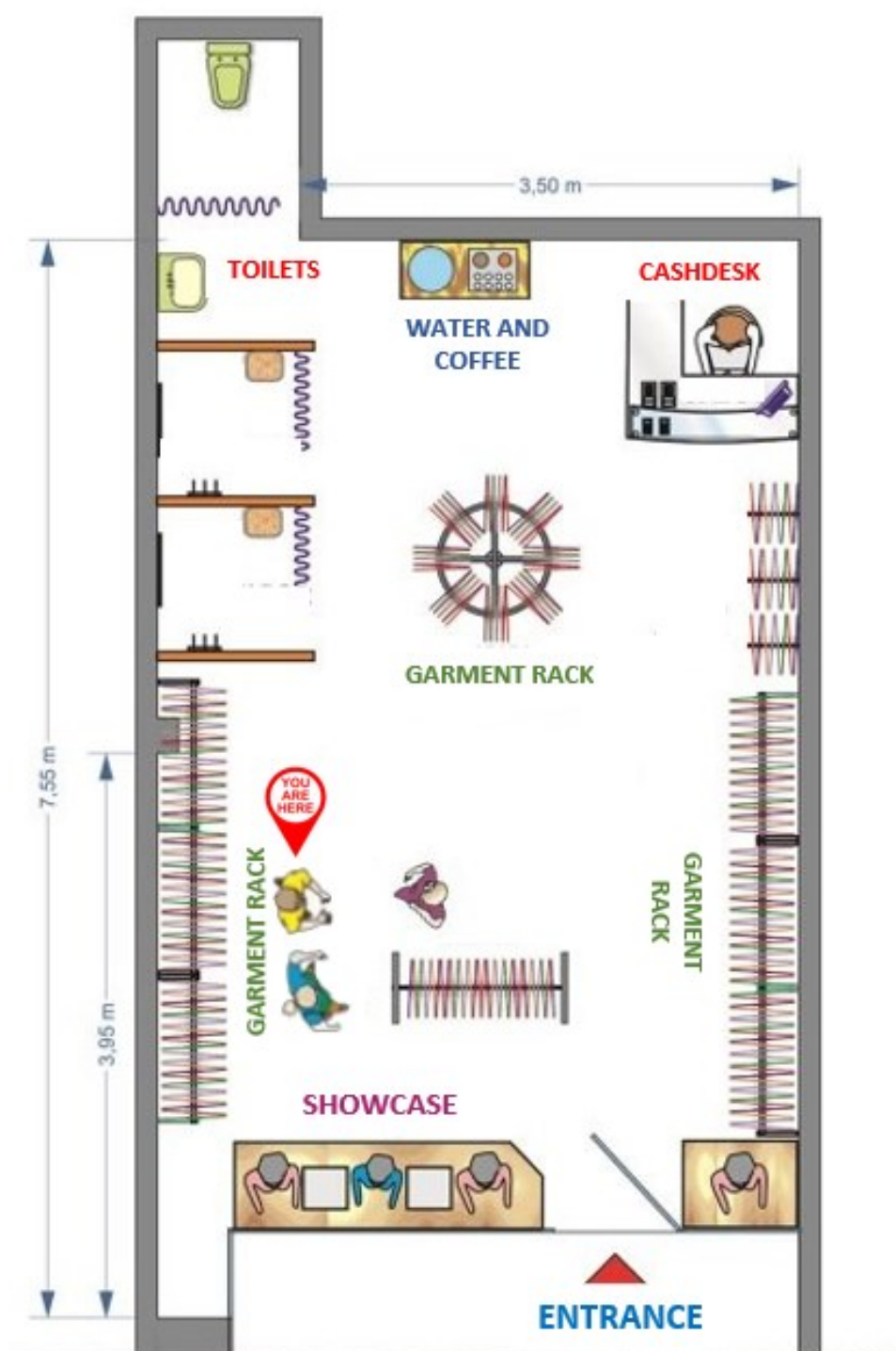
Task 3: Your aunt needs your help to write down the products that the customers have bought, so she can control the stock. Listen to your aunt interacting with 5 customers and make a list of the products that were sold with as many details as you can identify. Use the chart below for your notes in English. Then, report what your aunt needs to buy to replenish the stock.

PAY ATTENTION: Some customers may not buy any product.

	Product	Details
Customer 1		
Customer 2		
Customer 3		
Customer 4		
Customer 5		

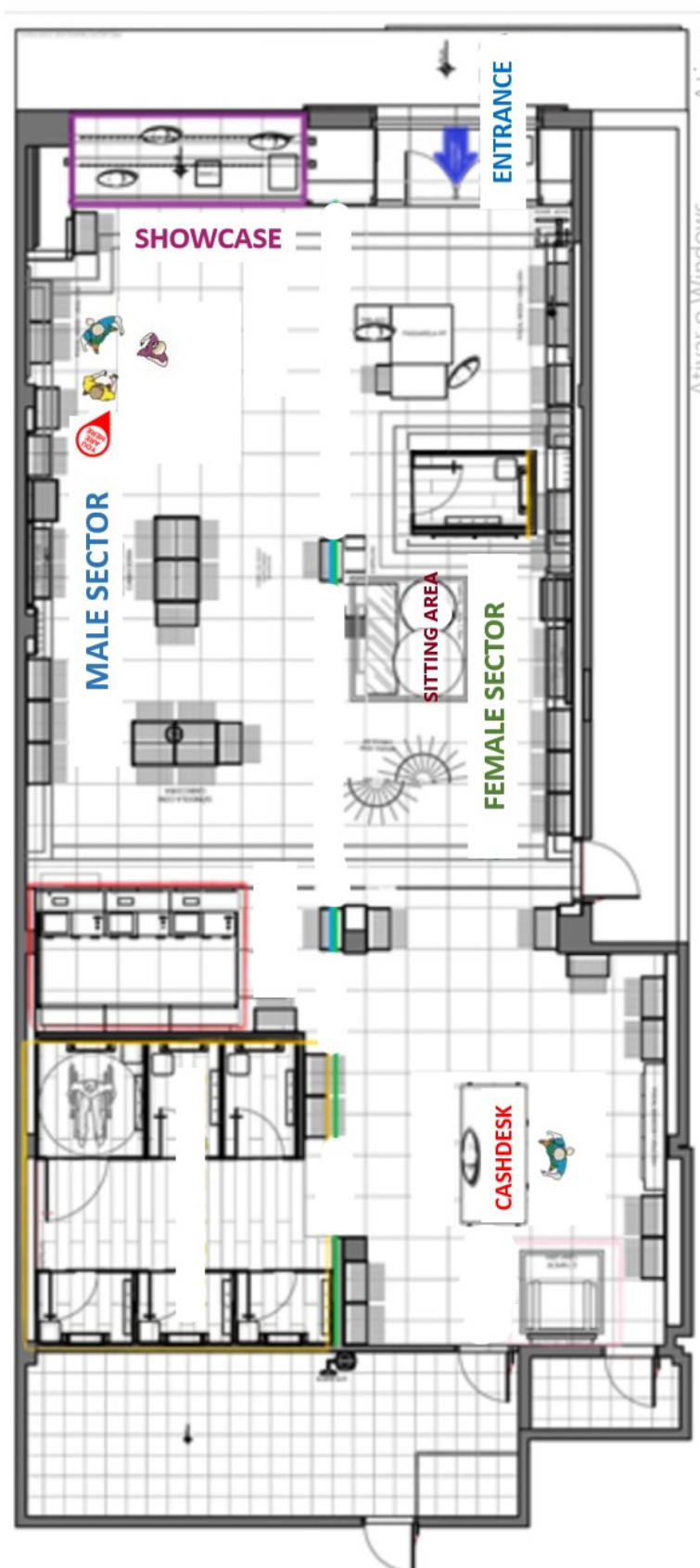
Task 4: On your day off, you and your friend are looking for a pair of jeans. You go to four different shops. The images below are the shop layouts. For each shop, listen to your friend's conversation with the shop assistant and help him/her locate the changing room.

SHOP 1: Dillan's



Fonte: adaptado de: <<https://static.hbt.triider.com.br/photos/project/big/planta-baixa-da-loja-2001804.jpg>>. Acesso em: 20 ago. 2022

SHOP 2: Belk

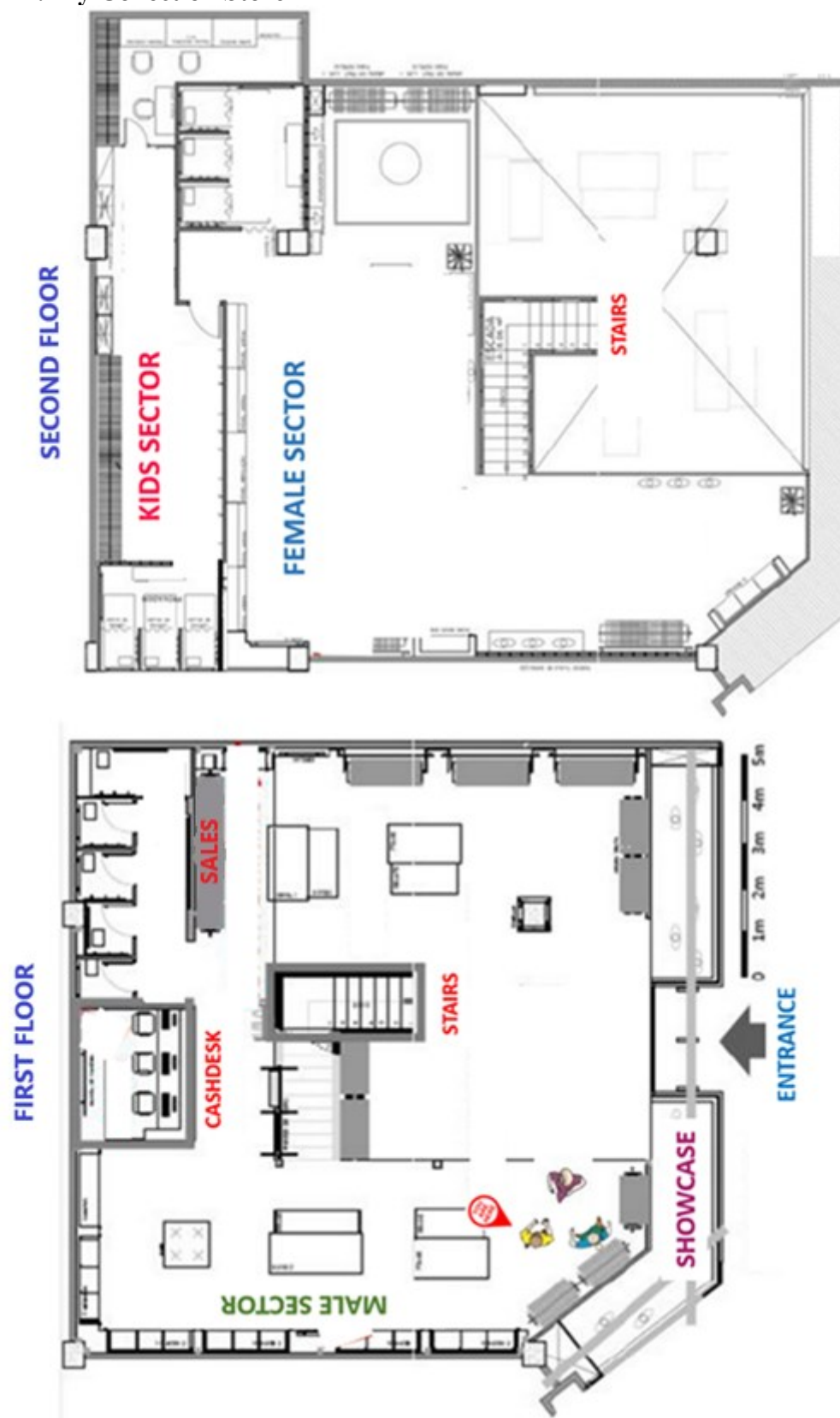


Fonte: adaptado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5140/514054177004/514054177004_gf5.png>. Acesso em: 20 ago. 2022

SHOP 3: Gold Style

Fonte: adaptado de: <<https://cadernos.proarq.fau.ufrj.br/public/docs/Proarq31%20ART%2006.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2022

SHOP 4: My Collection Store



Fonte: adaptado de: <<https://cadernos.proarq.fau.ufri.br/public/docs/Proarq31%20ART%2006.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2022

Task 5: On your third day helping your aunt in the shop, she asks you to complete the daily cash report below in English. This report informs the cash that was generated during the day according to the customers' purchases. Listen to your aunt interacting with 5 customers and, at the end, calculate the total amount of money that the shop has made today.

DAILY CASH REPORT

Date: _____ Cashier: _____

Customer	SALES PRODUCT	FORM OF PAYMENT	AMOUNT (US\$)
1			
2			
3			
4			
5			
	TOTAL		US\$

Task 6. Your aunt is planning a farewell party for you. Your friend goes to the shopping center to buy a shirt to wear it at your party. You go with him. Listen to your friend's conversation with the shop assistant and identify the shirt your friend has bought.



Task 7. Your friend has the following items in his closet, and he needs your suggestion about which items would go well with the shirt he bought. Give him a suggestion considering that your farewell party is tonight in your aunt's house. What suggestion would you give to your friend? Write your answer in English on a separate sheet of paper before reporting it.



APÊNDICE B – PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DAS TAREFAS

- Introduza o tema da aula (*Today we are going to talk about Shopping for clothes*). Escreva *Shopping for clothes* no quadro e verifique a compreensão da classe (*What's the meaning of this phrase in Portuguese?*). Confirme a resposta correta (Ok. Comprar roupas).
- Conduza uma conversa com a classe em inglês, utilizando as seguintes perguntas:

(1) *Do you shop for clothes?*

(2) *What do you shop for yourself in a clothing shop?*

(3) *Do you prefer shopping alone or with a friend?*

(4) *Where do you generally shop? In the shopping center or in the city center?*

(5) *Which shop do you like to go? Why do you go to this shop?*

Durante a conversa, se necessário, negocie o significado das perguntas para se fazer compreender, utilizando alternativas, paráfrases e exemplificações em inglês.

TAREFA 1.

Recursos pedagógicos: cópias da Tarefa 1, caixa de som para reprodução do Áudio 1, arquivo com a gravação do áudio.

Condução da tarefa:

- Introduza a primeira tarefa (*Now, let's do an activity*) e a distribua para a classe (*Let me distribute it*).
- Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand? Yes, no or more or less?*) e peça a eles que verbalizem o que compreenderam (*Can you explain the instructions in Portuguese, please? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento (ex. Que itens mesmo vocês têm que relatar?). Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.
- Coloque o Áudio 1 para tocar (*Let's listen to your aunt interacting with the customer. Ready?*).

SCRIPT: ÁUDIO 1

Student's aunt: Hello. Can I help you?

Customer: Yes, I'm looking for a pair of jeans.

Student's aunt: What size do you need?

Customer: 42.

Student's aunt: Ok, let me show you. Here's size 42.

Customer: Uhm. They are lovely. I like this one. Where can I try it on?

Student's aunt: The changing room is near the cashdesk.

Customer: Thank you.

[...]

Student's aunt: How is it?

Customer: It's a bit large. Do you have it in a smaller size?

Student's aunt: Let me see [...] Here is size 40.

Customer: Thank you.

[...]

Student's aunt: How is it?

Customer: It's fine! I'll take it. How much is it?

Student's aunt: 62 dollars. Can I help you with anything else?

Customer: Yes, do you have this t-shirt in blue?

Student's aunt: No, sorry, we only have it in black, green and white.

Customer: I liked the green one. Do you have it in medium size?

Student's aunt: Let me see. [...] Ok, here it is.

Customer: Can I try it on?

Student's aunt: Sure! [...] Did you like it?

Customer: It's too tight. Do you have it in a larger size?

Student's aunt: Let me see. [...] Ok, here it is.

Customer: Let me try it on. [...] It's fine! I'll take it. How much is it?

Student's aunt: 21 dollars. Can I help you with anything else?

Customer: No, thanks. May I get a discount if I pay in cash?

Student's aunt: No, I'm sorry. It's the final price.

Customer: Ok.

AT THE COUNTER

Student's aunt: 83 dollars. How would you like to pay?

Customer: Credit card.

Student's aunt: Ok. ... Here's your receipt.

Customer: Thanks. Bye.

Student's aunt: Bye.

- Pergunte aos alunos se eles querem ouvir o áudio novamente (*Do you want to listen to the interaction again? One more time?*).
- Para a correção, encaminhe a seguinte pergunta para a classe: *What items did you put in the bag?* Insista que as respostas sejam dadas em inglês (*In English, please*). Se necessário, questione (ex.: *What size?*). Anote a resposta correta no quadro.

Gabarito: *A pair of jeans size 40 and a green T-shirt in large size.*

TAREFA 2.

Recursos pedagógicos: cópias da Tarefa 2, caixa de som para reprodução dos Áudios 2, 3, 4 e 5, arquivos com as gravações dos áudios, dicionários.

Condução da tarefa:

- Introduza a segunda tarefa (*Now, let's do Task 2*) e peça a um aluno que a distribua para a classe (*João, can you distribute it for me please?*).
- Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand? Yes, no or more or less?*) e peça a eles que verbalizem o que compreenderam (*Can you explain the instructions in Portuguese, please? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento (ex. Que itens mesmo vocês têm que relatar?). Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.
- Coloque o Áudio 2 para tocar (*Let's listen to your aunt interacting with customer 1. Ready?*).

SCRIPT – ÁUDIO 2 (Customer 1)

Student's aunt: Hello. Can I help you?

Customer: Yes, I'm looking for a pair of jeans.

Student's aunt: What size do you need?

Customer: 52.

Student's aunt: Dear, can you check that for me please? Just a moment sir.

Customer: Thank you.

- Pergunte aos alunos se eles querem ouvir o áudio novamente (*Do you want to listen to the interaction again? One more time?*).
- Dê um tempo para os alunos verificarem a disponibilidade do produto na loja e planejem a sua fala para o cliente (*Class, you have 15 minutes to plan your answer in English to the customer, ok?*). Escreva “15 minutes” no quadro e disponibilize dicionários.
- Para a correção, encaminhe as seguintes perguntas para a classe: *Class, what is the Customer 1 looking for? What size? Is this item available in the shop?* Para a correção da segunda parte da tarefa, isto é, a resposta do aluno ao cliente, nomeie alguns alunos para responder (*Ana, how would you respond to the customer?*). Anote as diferentes possibilidades de respostas no quadro ajustando a forma correta.
- Siga os mesmos procedimentos para a condução e correção dos demais áudios (clientes 2, 3 e 4).

SCRIPT – ÁUDIO 3 (Customer 2)**Student's aunt:** Hello. Can I help you?**Customer:** Yes, I'm looking for a red T-shirt.**Student's aunt:** What size do you need?**Customer:** Large.**Student's aunt:** Dear, can you check that for me please? Just a moment sir.**Customer:** Ok.**SCRIPT – ÁUDIO 4** (Customer 3)**Student's aunt:** Hello. Can I help you?**Customer:** Yes, I'm looking for a black leather jacket.**Student's aunt:** What size do you need?**Customer:** Medium size.**Student's aunt:** Dear, can you check that for me please? Just a moment ma'am.**Customer:** Ok.**SCRIPT – ÁUDIO 5** (Customer 4)**Student's aunt:** Hello. Can I help you?**Customer:** Yes, I'm looking for a black skirt.**Student's aunt:** What size do you need?**Customer:** Small, please.**Student's aunt:** Dear, can you check that for me please? Just a moment ma'am.**Customer:** Thank you.**Gabarito:** Possíveis respostas a cada cliente:**Customer 1:** Here it is. // Here is 52 size.**Customer 2:** Sorry, we don't have it in red, but we have it in black, green and blue. // Sorry, we don't have it in red, only in black, green and blue.**Customer 3:** Sorry, we don't have it in medium size, only in small and large sizes, but we have a brown leather jacket in medium size if you are interested. // Sorry, we don't have a black jacket in medium size, only in brown.**Customer 4:** Sorry, we don't have it in small size, only in medium and large sizes, but we have a green and a blue skirt in small size if you are interested. // Sorry, we don't have a black skirt in small size, only in green and blue.**TAREFA 3.****Recursos pedagógicos:** cópias da Tarefa 3, caixa de som para reprodução dos Áudios 6, 7, 8, 9 e 10, arquivos com as gravações dos áudios, quadro branco e canetas para quadro branco.

Condução da tarefa:

- Introduza a terceira tarefa (*Today we are going to continue working with the same situation that we simulated/invented last class. The situation is: you have an aunt living in the United States. You go to the United States to visit her, and she needs your help in her clothing shop. You accept helping her. Ok?*).
- Peça a um aluno que distribua a atividade para a classe (*Pedro, can you distribute the activity for me please?*).
- Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand? Yes, no or more or less?*) e peça a eles que verbalizem o que compreenderam (*Can you explain the instructions in Portuguese, please? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento (ex. Que itens mesmo vocês têm que relatar?). Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.
- Reproduza o Áudio 6 (*Let's listen to your aunt interacting with Customer 1. Ready?*).

SCRIPT – ÁUDIO 6 (Customer 1)

Student's aunt: Hello! Can I help you?

Customer: Yes. Do you have this pair of shorts in black?

Student's aunt: No, sorry, we only have it in brown.

Customer: Ok, I'll try the brown one. Do you have it in medium size?

Student's aunt: Let me see. [...] Here it is.

Customer: Can I try it on?

Student's aunt: Sure. [...] Did you like it?

Customer: No, not much. Thank you anyway.

- Pergunte aos alunos se eles querem ouvir o áudio 6 novamente (*Do you want to listen to the interaction again? One more time?*).
- Dê um tempo para os alunos fazerem as suas anotações em inglês no quadro fornecido (*Class, you have 3 minutes to complete the chart with customer 1's information. In English, ok?*). Escreva “3 minutes” no quadro.
- Para a correção, reproduza o quadro na lousa e encaminhe a seguinte pergunta para a classe: *What product did customer 1 buy?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please. Ok, nothing*). Coloque um traço no quadro. Para os áudios em que o cliente efetua a compra, além da pergunta *What product did customer xx buy?*, pergunte: *What size? What color?* e registre as respostas no quadro. Ao finalizar a correção, faça a seguinte pergunta geral para a classe: *So, what does your aunt need to buy to replenish the stock?* para o relato dos alunos em inglês.
- Siga os mesmos procedimentos para a condução e correção dos demais áudios (7, 8, 9 e 10 - clientes 2, 3, 4 e 5, respectivamente).

SCRIPT – ÁUDIO 7 (Customer 2)

Student's aunt: Hello! Can I help you?

Customer: Yes. Do you have this t-shirt in blue?

Student's aunt: No, sorry, we only have it in black, green and white.

Customer: I liked the green one. Do you have it in medium size?

Student's aunt: Let me see. [...] Here it is.

Customer: Can I try it on?

Student's aunt: Sure. [...] Did you like it?

Customer: It's fine. I'll take it.

SCRIPT – ÁUDIO 8 (Customer 3)

Student's aunt: Hello! Can I help you?

Customer: Yes. Do you have this skirt in black?

Student's aunt: No, sorry, we only have it in blue and red.

Customer: I liked the blue one. Do you have it in large size?

Student's aunt: Let me see. [...] Here it is.

Customer: Can I try it on?

Student's aunt: Sure. [...] Did you like it?

Customer: It's a bit large. Do you have it in a smaller size?

Student's aunt: Let me see [...]. This is medium size.

Customer: It's fine. I'll take it.

SCRIPT – ÁUDIO 9 (Customer 4)

Student's aunt: Hello! Can I help you?

Customer: Yes. Do you have this pair of pants in black?

Student's aunt: No, sorry, we only have it in brown, beige and red.

Customer: Ok, I'll try the brown one. Do you have it in medium size?

Student's aunt: Let me see. [...] Here it is.

Customer: Can I try it on?

Student's aunt: Sure. [...] Did you like it?

Customer: It's a bit large. Do you have it in a smaller size?

Student's aunt: Here it is [...] Did you like it?

Customer: No, not much. Thank you anyway.

SCRIPT – ÁUDIO 10 (Customer 5)

Student's aunt: Hello! Can I help you?

Customer: Yes. Do you have this jacket in brown?

Student's aunt: No, sorry, we only have it in black, red and green.

Customer: I liked the black one. Do you have it in small size?

Student's aunt: Let me see. [...] Here it is.

Customer: Can I try it on?

Student's aunt: Sure. [...] Did you like it?

Customer: It's too tight. Do you have it in medium size?

Student's aunt: Let me see.... Here it is.

Customer: It's fine. I'll take it.

Gabarito:

	Products	Details
Customer 1	-----	-----
Customer 2	T-shirt	green, medium size
Customer 3	skirt	blue, medium size
Customer 4	----	----
Customer 5	jacket	black, medium size

TAREFA 4.

Recursos pedagógicos: cópias da Tarefa 4, caixa de som para reprodução dos Áudios 11, 12, 13 e 14, arquivos com as gravações dos áudios e das imagens, projetor para as imagens.

Condução da tarefa:

- Introduza a tarefa (*Now, let's do task 4*).
- Peça a um aluno para distribuí-la para a classe (*Maria, can you distribute the activity for me please?*).
- Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand? Yes, no or more or less?*) e peça a eles que verbalizem o que compreenderam (*Can you explain the instructions in Portuguese, please? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento (ex. Que itens mesmo vocês têm que relatar?). Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.
- Projete a imagem da Loja 1 no quadro, com o auxílio de um projetor. (*Ok, class, this is the layout of Shop 1. You have it in your activity*). Com base na imagem projetada, encaminhe as seguintes perguntas para a classe:
 - a) *What's the name of this shop?* Confirme a resposta correta (Ok, Dillan's)
 - b) *Where are you, your friend and the shop assistant in the layout?* Converta as respostas dos alunos para o inglês e anote-as no quadro. Possíveis respostas: *Near/next to the garment rack*.
 - c) *What's the meaning of garment rack in Portuguese?*
 - d) *Where are the mannequins in the layout?* Escreva *mannequins* no quadro para facilitar a compreensão. Converta as respostas dos alunos para o inglês e anote-as no quadro.

Possíveis respostas: *In the showcase. Next to/near the entrance. In front of the entrance door.*

e) *What's the meaning of showcase in Portuguese?*

f) *Where is the cashdesk?* Converta as respostas dos alunos para o inglês e anote-as no quadro. Possíveis respostas: *On the corner. Near/next to the water and coffee place.*

g) *What's the meaning of cashdesk in Portuguese?*

- Projete a imagem da Loja 2 (*Ok, class, now the layout of Shop 2*) e encaminhe as seguintes perguntas para a classe:

h) *What's the name of this shop?* Confirme a resposta correta (Ok, Belk)

i) *Where are you, your friend and the shop assistant in this image?* Insista que a respostas sejam dadas em inglês (*In English, please*). Possíveis respostas: *In the male sector. Near the showcase.* Escreva as possíveis respostas no quadro.

- Projete a imagem da Loja 3 (*Ok, class, now the layout of Shop 3*) e encaminhe as seguintes perguntas para a classe:

j) *What's the name of this shop?* Confirme a resposta correta (Ok, Gold Style)

k) *Where are you, your friend and the shop assistant in this image?* Insista que as respostas sejam dadas em inglês (*In English, please*). Possíveis respostas: *In the male sector. Near the showcase. Behind the showcase.* Escreva as possíveis respostas no quadro.

- Projete a imagem da Loja 4 (*Now the layout of Shop 4*) e encaminhe as seguintes perguntas para a classe:

l) *What's the name of this shop?* Confirme a resposta correta (Ok, My Collection Store)

m) *Where are you, your friend and the shop assistant in this image?* Insista que as respostas sejam dadas em inglês (*In English, please*). Possíveis respostas: *In the male sector. Near the showcase. Behind the showcase.* Escreva as possíveis respostas no quadro.

n) *Are you on the first or on the second floor?* Confirme a resposta correta.

- Coloque o Áudio 11 para tocar (*Now, listen to your friend interacting with the shop assistant at Dillan's, shop 1, and locate the changing room for him*).

SCRIPT ÁUDIO 11 - (Conversation Shop 1)

Your friend: Excuse me, where can I try it on?

Shop assistant: There is a changing room next to the toilets.

Your friend: Thank you.

- Pergunte aos alunos se eles querem ouvir o áudio 11 novamente (*Do you want to listen to the interaction again? One more time?*).
- Para a correção, pergunte aos alunos: *Class, where is the changing room?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please.*). Aponte, na imagem, os locais que os alunos disserem até o local correto ser identificado.
- Siga os mesmos procedimentos para a condução e correção dos demais áudios (12, 13 e 14 - lojas 2, 3 e 4, respectivamente), sempre perguntando se os alunos desejam ouvir mais uma vez.

SCRIPT – ÁUDIO 12 (Conversation Shop 2)

Your friend: Excuse me, where can I try it on?

Shop assistant: There is a changing room in the female sector, next to the sitting area, and another in front of the cashdesk.

Your friend: Thank you.

SCRIPT – ÁUDIO 13 (Conversation Shop 3)

Your friend: Excuse me, where can I try it on?

Shop assistant: Go on your left until the end of this sector and turn right. There is a changing room on the corner.

Your friend: Thank you.

SCRIPT – ÁUDIO 14 (Conversation Shop 4)

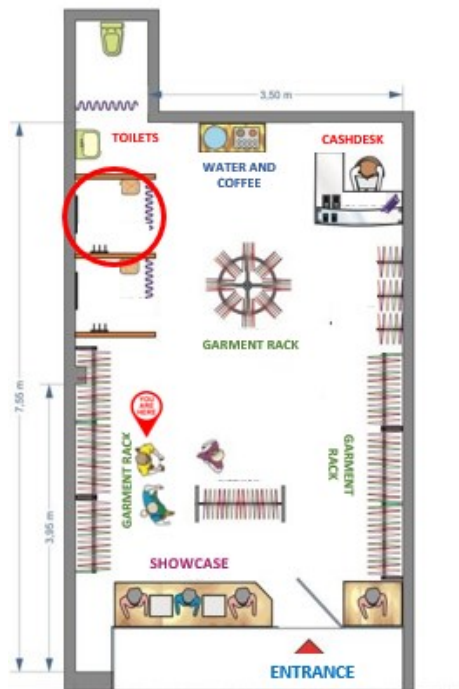
Your friend: Excuse me, where can I try it on?

Shop assistant: There is a changing room in front of the “plus size area” and two changing rooms on the second floor, one in the female sector and another in the kids sector.

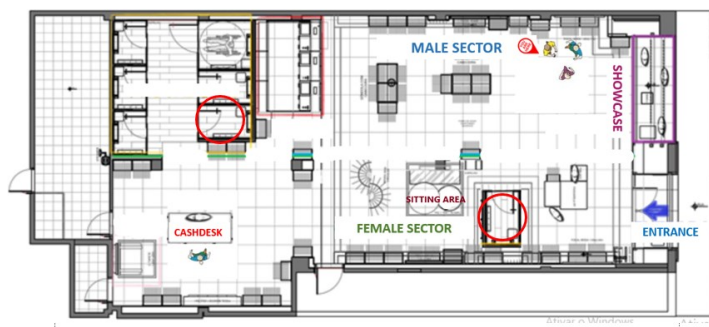
Your friend: Thank you.

Gabarito:

SHOP 1



SHOP 2



SHOP 3



SHOP 4



TAREFA 5.

Recursos pedagógicos: cópias da Tarefa 5, caixa de som para reprodução dos Áudios 15, 16, 17, 18 e 19, arquivos com as gravações dos áudios, quadro branco, canetas para quadro branco.

Condução da tarefa:

- Introduza a quinta tarefa (*Today we are going to do the last tasks, the final tasks, related to the theme shopping for clothes, ok?*).
- Peça a um aluno para distribuí-la (*Lucas, can you distribute the activity for me please?*).
- Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand? Yes, no or more or less?*) e peça a eles que verbalizem o que compreenderam (*Can you explain the instructions in Portuguese, please? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento (ex. Que itens mesmo vocês têm que relatar?). Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.
- Explique a forma como os alunos deverão preencher a tabela (*today's date; name of the cashier – the student's name; Sales product is the product(s) that the customer has bought; the form of payment; and the total amount of money that the customer paid for the product(s). And, at the end, the total amount of money that the shop has made today*).
- Reproduza o Áudio 15 (*Now, listen to your aunt interacting with Customer 1 and complete the chart. Are you ready?*).

SCRIPT – ÁUDIO 15 (Customer 1)

Customer: Excuse me, how much is this pair of jeans?

Student's aunt: 65 dollars.

Customer: May I get a discount if I pay in cash?

Student's aunt: No, I'm sorry. It's the final price.

Customer: Ok, I'll take it.

Student's aunt: How would you like to pay?

Customer: Credit card please.

Student's aunt: Ok. Here's your receipt.

Customer: Thanks. Bye.

Student's aunt: Bye.

- Pergunte aos alunos se eles querem ouvir o áudio 15 novamente (*Do you want to listen to the interaction again? One more time?*).
- Para a correção, reproduza a tabela no quadro e encaminhe as seguintes perguntas para a classe: *What product did customer 1 buy? How did he pay? How much did he pay?*

Confirme as respostas corretas e anote-as na tabela. Para os áudios 18 e 19, dê um tempo para os alunos calcularem os 5% do valor da compra.

- Siga os mesmos procedimentos para a condução e correção dos demais áudios (16, 17, 18 e 19 - clientes 2, 3, 4 e 5, respectivamente).

SCRIPT – ÁUDIO 16 (Customer 2)

Customer: Excuse me, how much is this pair of shorts?

Student's aunt: 52 dollars.

Customer: And this t-shirt? How much is it?

Student's aunt: 25 dollars.

Customer: May I get a discount if I pay in cash?

Student's aunt: No, I'm sorry. It's the final price.

Customer: Ok, I'll take them.

Student's aunt: How would you like to pay?

Customer: Cash please.

Student's aunt: Ok. Here's your receipt.

Customer: Thanks. Bye.

Student's aunt: Bye.

SCRIPT – ÁUDIO 17 (Customer 3)

Customer: Excuse-me, how much is this jacket?

Student's aunt: 75 dollars.

Customer: And this shirt, how much is it?

Student's aunt: 30 dollars.

Customer: May I get any discount if I take both?

Student's aunt: No, I'm sorry. It's the final price.

Customer: Hm... So, I'll take just the jacket.

Student's aunt: Right. How would you like to pay?

Customer: Credit card please.

Student's aunt: Ok. Here's your receipt.

Customer: Thanks. Bye.

Student's aunt: Bye.

SCRIPT – ÁUDIO 18 (Customer 4)

Customer: Excuse-me, how much is this shirt?

Student's aunt: It's 30 dollars.

Customer: May I get a discount if I pay in cash?

Student's aunt: Yes, there is a 5% discount.

Customer: Ok, I'll take it.

Student's aunt: Ok. Here's your receipt.

Customer: Thanks. Bye.

Student's aunt: Bye.

SCRIPT – ÁUDIO 19 (Customer 5)

Customer: Excuse-me, how much is this dress?

Student's aunt: It's 98 dollars.

Customer: And this sweater?
Student's aunt: 35 dollars.
Customer: May I get a discount if I pay in cash?
Student's aunt: Yes, there is a 5% discount.
Customer: I'll take them.
Student's aunt: Ok. Here's your receipt.
Customer: Thanks. Bye.
Student's aunt: Bye.

• Ao final do preenchimento da tabela no quadro, dê alguns minutos para a turma calcular o valor total do fluxo diário de caixa da loja (*Class, you have 5 minutes to calculate the total amount of money that the shop has made today*). Então, pergunte para a classe: *What's the total amount of money that the shop has made today?* Confirme a resposta correta e anote-a no quadro.

Gabarito:

Customer	SALES PRODUCT	FORM OF PAYMENT	AMOUNT (US\$)
1	a pair of jeans	credit card	65
2	a pair of shorts and a T-shirt	cash	$52 + 25 = 77$
3	a jacket	credit card	75
4	shirt	cash	$30 - 5\% = 28,50$
5	a dress and a sweater	cash	$98 + 35 = 133 - 5\% = 126,35$
	TOTAL		US\$ 371,85

TAREFA 6.

Recursos pedagógicos: cópias da Tarefa 6, caixa de som para reprodução do Áudio 20, arquivo com a gravação do áudio.

Condução da tarefa:

- Introduza a tarefa 6 (*Now, let's do task 6*).
- Peça a um aluno para distribuí-la (*Eduarda, can you distribute the activity for me please?*).
- Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand? Yes, no or more or less?*) e peça a eles que verbalizem o que compreenderam (*Can you explain the instructions in Portuguese, please? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento (ex. Que itens mesmo vocês têm que relatar?). Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

- Reproduza o Áudio 20 (*Now, listen to your friend interacting with a shop assistant to identify the shirt he has bought. Are you ready?*).

SCRIPT – ÁUDIO 20

Shop assistant: Hello. Can I help you?

Your friend: Yes, I'm looking for a shirt.

Shop assistant: What size do you need?

Your friend: Medium size.

Shop assistant: Ok, let me show you. Here are some possibilities.

Your friend: Uhm. They are lovely. I like them. Where can I try them on?

Shop assistant: The changing room is next to the cashdesk.

Your friend: Thank you.

[...]

Shop assistant: How are they?

Your friend: They are too tight. Do you have them in a larger size?

Shop assistant: Only in floral print and in green.

Your friend: Can I try them on?

Shop assistant: Sure! [...] How are they?

Your friend: I'll take the floral shirt.

Shop assistant: Good choice.

Your friend: How much is it?

Shop assistant: 42 dollars. Can I help you with anything else?

Your friend: No, thanks. May I get a discount if I pay in cash?

Shop assistant: No, I'm sorry. It's the final price.

Your friend: Ok.

AT THE COUNTER

Cashier: 42 dollars. How would you like to pay?

Your friend: Credit card.

Cashier: Ok. Here's your receipt.

Your friend: Thanks. Bye.

Cashier: Bye.

- Pergunte aos alunos se eles querem ouvir o áudio novamente (*Do you want to listen to the interaction again? One more time?*).
- Para a correção, encaminhe as seguintes perguntas para a classe: (a) *Which shirt did your friend buy?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please.*). Confirme a resposta correta (Ok, *The floral shirt*), (b) *Which size was it?* Confirme a resposta correta (Ok, *large*).
- Em seguida, introduza a última tarefa do material, Tarefa 7 (*Now, the last task*).
- Peça a um aluno para distribuí-la (*Jorge, can you distribute the activity for me please?*).
- Antes de explicar as instruções, explore a figura fornecida, encaminhando as seguintes perguntas para a classe:

a) *This is your friend's closet. Which items would you suggest that your friend wear if he went the beach?* Insista que as respostas sejam dadas em inglês (*In English, please*). Anote as possibilidades no quadro (*the floral shorts, sandals, tennis shoes*)

b) *Which items would you suggest that your friend wear if he went to a bar at night?* Insista que as respostas sejam dadas em inglês (*In English, please*). Anote as possibilidades no quadro.

- Com os nomes das peças de roupas e dos calçados no quadro, introduza a tarefa (*Now, you are going to make a suggestion to your friend*). Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand? Yes, no or more or less?*) e peça a eles que verbalizem o que compreenderam (*Can you explain the instructions in Portuguese, please? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento (ex. Que itens mesmo vocês têm que relatar?). Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.
- Dê um tempo para os alunos redigirem as suas sugestões em inglês (*Ok, class, you have 10 minutes to write your suggestion in English, ok?*).
- Para a correção, nomeie alguns alunos para dar uma sugestão: *Pedro, what suggestion would you give to your friend? What would you say to your friend?* Questione algumas combinações (*Really? does the floral shirt go well with the green pants? The dominant color of the floral shirt is orange, and the pair of pants is green. Do they go well?*).

Gabarito: Respostas abertas. Possibilidades: The floral shirt goes well with your black pants and shoes. // You could wear the floral shirt with your jeans and tennis shoes. // I think you should wear the shirt with your jeans and boots.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Senhores pais,

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Um programa de ensino de inglês baseado em tarefas para o Ensino Médio: da análise de necessidades às tarefas pedagógicas”, que está sendo conduzida por mim, Deise Stolf Krieser, professora de Língua Inglesa de seu filho e aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Profa. Dra. Rosely P. Xavier. A pesquisa envolve a produção, implementação e avaliação de uma sequência de atividades para as primeiras séries do Ensino Médio, visando promover a aprendizagem do inglês numa perspectiva voltada para práticas cotidianas de linguagem. Essas atividades serão realizadas no horário normal das aulas de inglês e abordarão os conteúdos regulares da disciplina. Todo o ensino será conduzido por mim. O estudo requer que seu filho(a): (1) responda a um breve questionário; (2) participe de uma entrevista em grupo presencial ou *online*, gravada em vídeo (se for online), que ocorrerá em horário extraclasse; (3) realize as tarefas propostas nas aulas; (4) participe de atividades de encenação com a pesquisadora, que serão gravadas em vídeo e (5) responda a um questionário sobre a sua aprendizagem. Todo esse procedimento será conduzido em aproximadamente 16 aulas e terá a minha assistência direta como professora-pesquisadora, garantindo que os participantes receberão todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa.

O objetivo desta pesquisa é avaliar se um programa de ensino de inglês com base em tarefas é aplicável em uma turma de Ensino Médio. Para isso, definimos alguns objetivos específicos:

1. Analisar quais tarefas os alunos da turma realizam em seu cotidiano (como, por exemplo, abrir uma conta no banco, ir ao cinema, fazer compras etc.);
2. Analisar como essas tarefas que os alunos realizam podem ser organizadas para se transformar em conteúdo de estudo na sala de aula;
3. Aplicar em sala de aula atividades para o aprendizado de uma dessas tarefas na língua inglesa;
4. Avaliar o aprendizado dos alunos após a realização dessas atividades;
5. Avaliar se o conhecimento que os alunos adquiriram nesta atividade pode ajudar na realização de uma tarefa diferente daquela estudada.

A participação de seu filho(a) nas atividades lhe oferece riscos mínimos, de ordem emocional, como vergonha de se expressar, medo de errar, frustração ou ansiedade no momento da entrevista ou das atividades de encenação com a professora. Caso ele(a) sinta alguma dessas emoções ou sentimentos, ou qualquer outro desconforto, terá a absoluta liberdade de desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo, continuando apenas a participar das tarefas propostas nas aulas, pois elas fazem parte do conteúdo regular da disciplina. Os benefícios da participação de seu filho(a) neste estudo são de ordem pedagógica e educacional, pois além de ele(a) estar aprendendo inglês com as atividades realizadas nas aulas, os dados coletados vão contribuir para a compreensão dos pesquisadores sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa.

Os dados coletados serão confidenciais e não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos alunos. O risco de quebra de sigilo quanto à identidade de seu filho, mesmo que de forma involuntária e não intencional, é mínimo, pois a

pesquisadora se compromete a zelar por essas informações. Participar desta pesquisa não acarretará custos aos senhores, pois todo material didático que seu filho(a) irá receber será gratuito, e também não envolverá qualquer tipo de remuneração financeira. Mesmo não previsto, se o seu filho(a) tiver algum gasto decorrente da pesquisa, ele(a) será ressarcido. Em caso de eventuais danos comprovadamente decorrentes de participação no estudo, haverá indenização.

Se concordar com a participação de seu filho(a), preencha e assine este documento. Você ficará com uma via deste termo, podendo entrar em contato comigo ou com a coordenadora da pesquisa a qualquer momento para tirar suas dúvidas. O estudo seguirá o que preconiza a Resolução nº510 de 07/04/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa.

Deise Stolf Krieser
Pesquisadora
Programa de Pós-Graduação em Linguística CCE – UFSC – Campus Trindade
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900 Florianópolis – SC
deisestk@gmail.com
(47) 99169-3856

Rosely Perez Xavier
Coordenadora da Pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Linguística CCE – UFSC – Campus Trindade
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900 Florianópolis – SC
rosely.xavier@ufsc.br
(48) 99640-7320

Eu, _____,
responsável legal pelo aluno(a) _____
declaro que li e entendi as informações que constam neste Termo de Consentimento e, por me sentir esclarecido(a), dou consentimento ao meu filho(a) para participar da pesquisa intitulada “Um programa de ensino de inglês baseado em tarefas para o Ensino Médio: da análise de necessidades às tarefas pedagógicas”. Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Florianópolis, _____ de _____ de 2022.

(Assinatura)

CEPSH - UFSC. Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, 7º andar, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br
O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Um programa de ensino de inglês baseado em tarefas para o Ensino Médio: da análise de necessidades às tarefas pedagógicas”, que está sendo conduzida por mim, Deise Stolf Krieser, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Profa. Dra. Rosely P. Xavier. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. A pesquisa envolve a produção, implementação e avaliação de uma sequência de atividades para as primeiras séries do Ensino Médio, visando promover a aprendizagem do inglês numa perspectiva voltada para práticas cotidianas de linguagem. Essas atividades serão realizadas no horário normal das aulas de inglês e abordarão os conteúdos regulares da disciplina. Todo o ensino será conduzido por mim. O estudo requer que você: (1) responda a um breve questionário; (2) participe de uma entrevista em grupo presencial ou *online*, gravada em vídeo (se for *online*), que ocorrerá em horário extraclasse; (3) realize as tarefas propostas nas aulas; (4) participe de atividades de encenação com a pesquisadora, que serão gravadas em vídeo e (5) responda a um questionário sobre a sua aprendizagem. Todo esse procedimento será conduzido em aproximadamente 16 aulas e terá a minha assistência direta como professora-pesquisadora, garantindo que os participantes receberão todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa.

O objetivo desta pesquisa é avaliar se um programa de ensino de inglês com base em tarefas é aplicável em uma turma de Ensino Médio. Para isso, definimos alguns objetivos específicos:

1. Analisar quais tarefas os alunos da turma realizam em seu cotidiano (como, por exemplo, abrir uma conta no banco, ir ao cinema, fazer compras etc.);
2. Analisar como essas tarefas que os alunos realizam podem ser organizadas para se transformar em conteúdo de estudo na sala de aula;
3. Aplicar em sala de aula atividades para o aprendizado de uma dessas tarefas na língua inglesa;
4. Avaliar o aprendizado dos alunos após a realização dessas atividades;
5. Avaliar se o conhecimento que os alunos adquiriram nesta atividade pode ajudar na realização de uma tarefa diferente daquela estudada.

Sua participação nessas atividades lhe oferece riscos mínimos, de ordem emocional, como vergonha de se expressar, medo de errar, frustração ou ansiedade, no momento da entrevista ou das atividades de encenação com a professora. Caso você sinta alguma dessas emoções ou sentimentos, ou qualquer outro desconforto, você terá a absoluta liberdade de desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo, continuando apenas a participar das tarefas propostas nas aulas, pois elas fazem parte do conteúdo regular da disciplina. Os benefícios da sua participação neste estudo são de ordem pedagógica e educacional, pois além de você estar aprendendo inglês com as atividades realizadas nas aulas, os dados coletados vão contribuir para a compreensão dos pesquisadores sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa.

Os seus dados serão confidenciais e não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação. O risco de quebra de sigilo quanto à sua identidade, mesmo que de forma involuntária e não intencional, é mínimo, pois a pesquisadora se compromete a zelar por essas informações. Participar desta pesquisa não acarretará custos para você ou

aos seus pais ou responsáveis, pois todo material didático que você irá receber será gratuito, e também não envolverá qualquer tipo de remuneração financeira. Mesmo não previsto, se você tiver algum gasto decorrente da pesquisa, você será ressarcido. Em caso de eventuais danos comprovadamente decorrentes de sua participação no estudo, haverá indenização.

Concordando em participar, preencha e assine este documento. Você ficará com uma via deste termo, podendo entrar em contato comigo ou com a coordenadora da pesquisa a qualquer momento para tirar suas dúvidas. O estudo seguirá o que preconiza a Resolução nº510 de 07/04/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa.

Deise Stolf Krieser

Pesquisadora

Programa de Pós-Graduação em Linguística CCE – UFSC – Campus Trindade

Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n88040-900 Florianópolis – SC

deisestk@gmail.com

(47) 99169-3856

Rosely Perez Xavier

Coordenadora da Pesquisa

Programa de Pós-Graduação em Linguística CCE – UFSC – Campus Trindade

Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n88040-900 Florianópolis – SC

rosely.xavier@ufsc.br

(48) 99640-7320

Eu, _____ (nome completo), aceito participar da pesquisa intitulada “Um programa de ensino de inglês baseado em tarefas para o Ensino Médio: da análise de necessidades às tarefas pedagógicas”, e autorizo a pesquisadora a utilizar os meus dados coletados para a realização do estudo proposto. Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Florianópolis, _____ de _____ de 2022.

(Assinatura)

CEPSH - UFSC. Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, 7º andar, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE PERFIL**QUESTIONÁRIO**

Prezado(a) aluno(a)

Este questionário visa conhecer o seu contato com a língua inglesa e com outras línguas estrangeiras, bem como as suas preferências comunicativas. Por isso, suas respostas são muito importantes para a pesquisa que estou conduzindo. Assim, conto com sua participação assegurando que a sua identidade será preservada. Agradeço antecipadamente.

Deise Stolf Krieser
Aluna de Doutorado do PPG em Linguística
Universidade Federal de Santa Catarina

1. Nome completo: _____

2. Idade: _____

3. Sexo: () Feminino () Masculino

4. Você gosta de estudar inglês? () Sim. () Não. () Mais ou menos.

Justifique sua resposta: _____

5. Há quantos anos você estuda inglês na escola regular? _____

6. Você faz ou já fez algum curso de inglês fora da escola?

() Sim. Por quanto tempo? _____

Onde? _____

() Não.

7. Você já esteve em algum país de língua inglesa?

() Sim. () Não.

Qual? _____

Para que finalidade?

() Estudar. Por quanto tempo? _____

- () Fazer turismo. Por quanto tempo? _____
- () Competir. Por quanto tempo? _____
- () Visitar parentes ou amigos. Por quanto tempo? _____
- () Acompanhar os pais que foram trabalhar/estudar. Por quanto tempo? _____
- () Outro. Qual? _____ Por quanto tempo? _____

8. Já estudou outras línguas estrangeiras além do inglês?

- () Sim. () Não.

Qual(is)? _____

Por quanto tempo? _____

9. Você convive com pessoas que falam outra língua que não seja o português, como familiares e amigos?

- () Sim. () Não.

Qual é essa língua? _____

10. Classifique o seu nível de proficiência em inglês.

	Nada	Pouco	Bem	Muito Bem
Compreendo	()	()	()	()
Falo	()	()	()	()
Leio	()	()	()	()
Escrevo	()	()	()	()

11. Você sente alguma dificuldade em aprender a língua inglesa?

- () Sim () Não

Qual é a sua maior dificuldade? _____

12. Para quais situações você gostaria de aprender **a falar** em inglês estando no Brasil ou no exterior?

13. Pensando no seu futuro, você acha que seria útil aprender a interagir em inglês para realizar tarefas do cotidiano, como fazer compras em lojas, comprar ingressos para entrar em museus ou em outros locais, comprar comida/bebida, comprar remédios etc.?

() Sim () Não

Justifique sua resposta: _____

Muito obrigada!

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário visa conhecer a sua opinião sobre as tarefas que você realizou nas aulas e o que você aprendeu com elas. Suas respostas são muito importantes para que o ensino da língua inglesa possa ser aprimorado. Assim, conto com a sua participação, assegurando que a sua identidade será preservada. Agradeço antecipadamente.

Deise Stolf Krieser
Aluna de Doutorado do PPG em Linguística
Universidade Federal de Santa Catarina

1. Nome completo: _____

2. Em geral, você gostou de realizar as tarefas propostas?

() sim () não () mais ou menos

Justifique a sua resposta:

3. O que exatamente você aprendeu com elas?

4. O que tinha nas tarefas que pode ter facilitado a sua aprendizagem? Explique.

5. Qual foi a sua maior dificuldade na realização das tarefas?

6. Como você avaliaria o seu desempenho na tarefa “*Fazer compras*” antes e depois das tarefas realizadas? Atribua uma nota de 0 a 10:

Antes das tarefas: _____ Depois das tarefas: _____

7. O que você acha que faltou no material que poderia melhorar o seu aprendizado?

6. Você gostou de participar da pesquisa? Por quê?

Muito obrigada!

APÊNDICE G – TAREFAS-ALVO IDENTIFICADAS NA ANÁLISE DE NECESSIDADES

- Abrir uma conta bancária
- Acampar no quintal de casa, porque eu não podia acampar fora de casa
- Ajudar com as tarefas domésticas
- Ajudar a minha mãe
- Ajudar minha mãe com o trabalho doméstico
- Ajudar a mãe a limpar a casa
- Ajudar com as tarefas domésticas
- Ajudar meus irmãos e minha mãe nas tarefas domésticas
- Ajudar meu avô com as tarefas domésticas
- Ajudar em casa
- Ajudar meus pais/meu pai na companhia
- Ajudar meu padrasto no trabalho
- Ajudar a minha mãe a cozinhar
- Ajudar os meus pais com o jantar
- Ajudar meu avô a cuidar da plantação de bananas
- Ajudar a organizar eventos esportivos
- Ajudar em projetos educativos para combater a Covid-19
- Andar de bicicleta
- Andar de skate
- Aprender a usar o Excel
- Ir ao Senai [para aprender mais sobre software e hardware]
- Aprender a como fazer UTAU [sintetizar a voz de alguém cantando. É um software japonês]
- Aprender a cozinhar
- Aprender mais receitas
- Aprender novas receitas. Eu gosto muito de cozinhar
- Aprender várias receitas
- Aprender a cozinhar, a fazer bolos, doces, brigadeiro e tortas
- Aprender a como fazer novos pratos
- Usar o tempo para aprender a cozinhar
- Aprender instrumentos – violão
- Aprender a tocar violão básico
- Aprender outra língua
- Aprender inglês em casa
- Aprender novas línguas
- Estudar inglês no canal chamado “Agora eu falo” no Youtube
- Aprender novos jogos
- Aprender a se maquiar
- Aprender a se maquiar, fazendo maquiagens mais elaboradas
- Aprender danças no TikTok toda semana
- Aprender a desenhar

- Aprender a pintar
- Aprender a costurar
- Aprender a personalizar as roupas
- Assistir séries o dia todo
- Assistir a mais séries / Ver mais séries
- Ver mais séries em casa
- Assistir a séries em casa
- Assistir a séries
- Ter mais tempo para assistir a séries
- Assistir a séries no Netflix – Dark e Strange Things
- Assistir minhas séries favoritas como Grey's anatomy
- Assistir à série Grey's Anatomy à noite
- Assistir a séries a noite, mas não com muita frequência
- Assistir a séries no netflix
- Assistir à série Shadowhunters
- Assistir a séries legendadas
- Assistir vários episódios de séries na Netflix
- Assistir Doramas (séries asiáticas) da Netflix no computador
- Assistir a séries à noite até a madrugada
- Assistir TV – séries/ Assistir a séries de TV
- Assistir TV – séries todos os dias
- Assistir Netflix quase todos os dias
- Assistir documentários sobre a 2ª Guerra Mundial
- Assistir Netflix todos os dias
- Assistir muito mais o Netflix.
- Assistir a Netflix
- Assistir a muitos filmes
- Assistir a filmes
- Assistir a mais filmes
- Ter mais tempo para assistir a filmes
- Ver mais filmes em casa
- Assistir a filmes em casa
- Ver mais filmes
- Assistir a vários filmes
- Assistir muitos filmes
- Assistir a filmes sobre coisas que eu gosto
- Assistir a filmes à noite, mas não com muita frequência
- Assistir a documentários sobre a história da cosmologia
- Assistir a filmes no Netflix
- Assistir a filmes legendados
- Assistir a filmes à noite até a madrugada
- Assistir a filmes com os amigos
- Assistir a muitos filmes com a família
- Assistir a filmes na TV com os meus pais e comer pipoca e chocolate

- Assistir a filmes na TV/Assistir TV – filmes
- Assistir TV com mais frequência – documentários e filmes
- Assistir TV – filmes todos os dias
- Assistir a filmes no cinema
- Ir ao cinema
- Ir ao cinema uma vez por mês
- Assistir a filmes no cinema uma vez por mês
- Assistir TV
- Assistir mais TV
- Assistir TV sozinho.
- Assistir a cartoons na TV
- Assistir a novelas
- Assistir a noticiários na TV
- Assistir os noticiários
- Ver os noticiários
- Assistir mais noticiários
- Assistir aos noticiários sobre a quarentena
- Ficar na *internet* assistindo aos noticiários
- Acompanhar os noticiários
- Assistir jogo de futebol na TV
- Assistir shows na TV
- Assistir TV com a minha mãe antes de ela ir ao trabalho
- Assistir anime
- Assistir a campeonatos de jogos online
- Assistir vídeos no Youtube
- Assistir mais vídeos do Youtube
- Dar uma olhada no Youtube todo dia
- Tentar se divertir em casa, assistindo a vídeos no Youtube
- Assistir a vídeos no Youtube – curiosidades e fotografias em *time-lapse*
- Assistir a vídeos do Youtube – sobre minha futura faculdade, cursos e outras coisas
- Assistir a vídeos divertidos para esquecer as notícias ruins
- Assistir a vídeos no Youtube, [assistir] vídeos de *makeup*, *vlogs* entre outros
- Assistir streamings ao vivo o dia inteiro
- Assistir aulas [dos professores] em vídeo
- Assistir [shows ao vivo no Youtube]
- Assistir a vídeos sobre os assuntos da escola
- Assistir tutoriais no Youtube
- Assistir a vídeos no TikTok
- Ver meu pai jogar futebol
- Brigar com o meu irmão todos os dias
- Brincar com os meus pets
- Brincar com o bichinho de estimação
- Brincar com o meu cachorro
- Brincar mais com os meus cachorros

- Brincar com meu cachorro com mais frequência
- Brincar com os meus cachorros no quintal
- Brincar com o meu cachorro no jardim
- Brincar com o meu cachorro todos os dias
- Brincar com os meus cachorros todos os dias
- Brincar com o meu cachorro toda hora
- Brincar com o meu gato
- Brincar com os meus gatos
- Cantar
- Cantar muito
- Cantar mais
- Fazer karaokê virtual com os meus amigos. Nós gostamos de cantar
- Competir
- Comprar roupas
- Fazer compras em lojas
- Ir a lojas
- Ir a lojas para fazer compras
- Ir à Aline Zoboli (confeções) toda semana
- Sair com a família para fazer compras
- Comprar pão toda manhã
- Sair para ir à padaria
- Ir à farmácia
- Fazer compras online
- Fazer compras online (algumas decorações para o meu quarto)
- Ver roupas, maquiagens e sapatos na *internet* para comprar
- Ir ao mercado
- Fazer compras no mercado
- Ir para o mercado com a minha avó
- Ir ao mercado, dependendo do dia, para a minha avó
- Ir ao mercado com o meu pai
- Ir ao mercado com os meus pais para fazer a compra da semana e, é claro, escolher as besteiras que gosto de comer
- Ir ao mercado duas vezes por semana
- Ir ao mercado com mais frequência
- Ir ao mercado todos os dias, depois da escola, com a Amanda para comprar besteiras
- Ir ao mercado a pé
- Ir ao supermercado
- Ir ao supermercado com a minha mãe
- Ir ao supermercado com máscara
- Contar para a mãe o que se passou na escola
- Contar piada
- Conversar com os meus amigos
- Conversar com os meus amigos ao telefone.
- Telefonar para os meus amigos

- Conversar com os meus amigos por telefone celular
- Conversar com os amigos no celular
- Tentar se divertir em casa, telefonando para os amigos
- Conversar com os meus amigos pelo WhatsApp
- Conversar com os meus amigos pelas redes sociais
- Contatar os meus amigos somente de forma virtual
- Conversar com os meus amigos pela internet
- Usar a internet para conversar com os meus amigos
- Conversar com meus amigos no notebook
- Conversar com meus amigos que jogam PS4
- Conversar pessoalmente com os amigos
- Ter contato pessoal com os meus amigos
- Encontrar com os meus amigos
- Encontrar os amigos para conversar
- Conversar com os meus amigos na escola
- Conversar com os meus amigos com frequência
- Ver meus amigos todos os dias e conversar com eles
- Conversar com os meus amigos pessoalmente e virtualmente
- Conversar com meus amigos sobre diferentes assuntos
- Conversar com o meu melhor amigo para saber notícias dele e contar piadas
- Conversar com amigos por vídeo
- Fazer videochamadas
- Conversar com os meus amigos por videochamadas
- Fazer videochamadas para os meus amigos
- Fazer muitas videochamadas para os meus amigos
- Conversar com mais pessoas
- Conversar com muito mais pessoas
- Conversar mais com os meus vizinhos
- Interagir mais com a minha afilhada
- Conversar com a minha irmã por WhatsApp para perguntar como ela passou o dia e para ela enviar as fotos do meu gato
- Telefonar para a minha irmã quase todos os dias. Nós falamos sobre tudo. Eu sinto muitas saudades dela
- Conversar com o meu pai no Instagram
- Conversar mais com os pais
- Conversar com os familiares no celular
- Conversar mais com os meus pais e minha irmã
- Fazer chamada de vídeo para conversar com os meus parentes
- Fazer videochamadas para familiares
- Fazer videochamadas para a família (parentes)
- Ir à casa de meus amigos
- Visitar os amigos
- Ir à casa de meus amigos para assistir a filmes, conversar, comer e se divertir
- Sair de casa para jogar videogame na casa de amigos

- Visitar meus amigos para estudarmos juntos e para fazer outras coisas
- Tomar banho de piscina na casa de minha amiga
- Ir à casa de uma amiga, que, de vez em quando, eu ia à fazenda do pai dela. Brincávamos de várias coisas, como “esconde-esconde” e buscar coisas da cor escolhida pela mãe dela
- Convidar os amigos para irem a minha casa
- Convidar meu melhor amigo para vir me visitar
- Ir dormir na casa de meus amigos
- Dormir na casa de amigos
- Ficar na casa do meu amigo
- Receber amigos para dormir na minha casa
- Receber a visita de minhas irmãs
- Receber a visita de parentes
- Cozinhar
- Cozinhar mais
- Cozinhar bastante
- Cozinhar todos os dias
- Cozinhar e fazer várias receitas
- Fazer o almoço
- Fazer o almoço, às vezes
- Fazer almoço todos os dias para a minha mãe
- Fazer o almoço geralmente sozinha
- Preparar o almoço
- Preparar o almoço para a minha família
- Preparar um lanche
- Fazer receitas culinárias
- Fazer receitas para sobremesas
- Fazer novas receitas culinárias
- Fazer novas receitas com a minha mãe e o meu pai, ou sozinho
- Fazer novas receitas, porque eu adoro cozinhar, especialmente sobremesas
- Fazer novas receitas. Eu gosto muito de cozinhar
- Fazer rolinhos de canela, uma sobremesa americana tradicional e gostosa
- Fazer bolo
- Fazer mais bolos
- Fazer bolo, brigadeiro e, às vezes, chocolate quente
- Inventar receitas
- Fazer brigadeiro
- Fazer brigadeiro na casa de minha avó com os meus primos
- Fazer pipoca
- Fazer bolachas e brownies
- Fazer churrasco em casa
- Fazer exercícios físicos
- Praticar exercícios físicos
- Fazer exercícios físicos em casa

- Cuidar da minha saúde, fazendo exercícios em casa
- Fazer exercícios físicos diariamente em casa
- Fazer exercícios físicos e alongamento algumas vezes por semana
- Fazer exercícios (físicos) todos os dias
- Fazer exercícios em casa com a minha irmã (físicos)
- Fazer atividades físicas
- Praticar atividades físicas com mais frequência
- Ir à academia
- Ir à academia de bicicleta
- Ir à academia todos os dias
- Ir à academia toda 2ª, 4ª e 6ª feira
- Ir à academia duas vezes por semana
- Malhar
- Malhar usando o celular e internet
- Malhar em casa. Fazer aeróbica
- Fazer alongamentos
- Exercitar-se mais
- Fazer treinamento funcional
- Manter-me em boa forma física
- Criar um perfil para postar os meus poemas
- Cuidar de mim
- Às vezes, cuidar de mim mesma, como em um “*spa day*”
- Cuidar da aparência
- Cuidar de mim, da minha pele
- Cuidar da minha pele e cabelo
- Seguir uma rotina para os cuidados da pele e do cabelo
- Ter mais tempo livre para se cuidar e fazer rotinas de *skincare*
- Cuidar do psicológico
- Fazer meditação
- Relaxar
- Fazer yoga
- Fazer dieta
- Cuidar do meu irmão
- Cuidar da minha irmã todas as manhãs
- Cuidar de meus sobrinhos
- Cumprimentar as pessoas
- Dançar
- Dançar mais
- Dançar todos os dias
- Dançar e se divertir muito.
- Dançar em casa
- Treinar minhas habilidades de dança
- Treinar dança aos sábados
- Dançar e fazer danças de TikTok

- Dançar coreografias na frente do espelho
- Dançar com o meu primo no jogo Just dance, porque nós dois gostamos de dançar
- Decorar o meu quarto
- Planejar o meu novo quarto
- Mudar o meu quarto
- Desejar que tudo isso termine logo
- Desenhar
- Desenhar mais
- Desenhar no meu tempo livre
- Escrever poemas
- Escrever meus poemas
- Escrever histórias para postar em plataformas da internet
- Escrever uma história
- Estudar
- Estudar mais
- Estudar mais do que quando ia todos os dias à escola
- Estudar a maior parte do tempo
- Estudar mais para o vestibular
- Estudar em casa
- Usar o notebook para estudar
- Estudar a história dos tanques de guerra
- Fazer ‘modelos’ para as matérias escolares (resumos)
- Estudar inglês
- Praticar meu inglês todos os dias com nativos
- Praticar mais o meu inglês
- Estudar os conteúdos das matérias do dia
- Estudar inglês por uma hora
- Estudar técnicas vocais
- Passar a noite estudando
- Ler e resumir páginas de livro para avaliação na escola
- Ensinar meu cachorro a fazer alguns truques
- Ensinar minha irmã a dançar
- Ajudar a filha da minha vizinha com as tarefas
- Fazer lista do que fazer. Eu sou mais organizada agora
- Listar os meus objetivos da semana
- Fazer as tarefas online
- Fazer muitas atividades online
- Fazer os trabalhos da escola online todos os dias
- Fazer as tarefas da escola todos os dias
- Fazer muitos trabalhos para a escola
- Fazer as tarefas da escola à noite
- Gastar a maior parte do tempo fazendo as tarefas escolares online
- Fazer atividades escolares
- Fazer minhas atividades escolares em casa

- Fazer as atividades de EAD [da escola]
- Fazer as atividades escolares no computador
- Fazer a lição de casa no computador
- Fazer a lição de casa pelo aplicativo (Google Classroom)
- Fazer as atividades da escola no meu computador pelo aplicativo Google Classroom
- Fazer as atividades escolares no meu celular
- Fazer as tarefas escolares pela internet
- Usar a internet para fazer as atividades escolares
- Entregar as tarefas da escola no regime à distância
- Fazer e entregar as tarefas escolares em pessoa
- Fazer minhas lições de casa pelo notebook ou em folha impressa
- Fazer cursos
- Fazer um curso
- Fazer cursos on-line
- Começar a fazer um curso on-line
- Fazer curso de inglês on-line
- Ter aulas de inglês on-line. [pela escola]
- Fazer curso de inglês
- Ir ao curso de inglês
- Fazer aulas de inglês na Fisk
- Fazer curso de inglês na Fisk todas as 5^{as} feiras
- Começar a estudar italiano
- Fazer curso de Libras
- Fazer curso de computação
- Fazer curso de programação e de desenvolvimento de web
- Fazer curso no Senac
- Fazer curso no Senai
- Ir ao Senai toda tarde
- Fazer curso no Senai no período da tarde
- Ir ao Senai às 2as, 3as e 4as feiras
- Fazer curso no Senai depois da escola
- Fazer as tarefas da escola quando chegava do Senai [Fazia curso no Senai]
- Começar a fazer aulas de muay thai
- Fazer aulas de dança
- Ir à aula de dança
- Fazer aulas on-line
- Ter aulas on-line
- Fazer aulas [de dança] on-line
- Ter aulas de hip hop pelo computador
- Sair para ir às aulas de hip hop
- Ter aulas face-a-face
- Ter aulas pela internet
- Ir para a aula de teclado
- Fazer aulas de acordeon

- Frequentar aulas de pintura
- Aprender a cantar profissionalmente com a ajuda de um professor em aulas online
- Ir para a catequese
- Estudar on-line
- Estudar pela internet
- Estudar no regime à distância
- Usar a internet para estudar
- Estudar pela internet. É horrível
- Estudar na escola
- Participar de videoconferências
- Participar de reuniões on-line
- Ir à escola
- Ir à escola de manhã
- Sair para ir para a escola
- Ir para a escola todos os dias
- Estudar na escola
- Ir à escola de bicicleta
- Ir à escola de bicicleta com a minha amiga Amanda
- Ir à escola de ônibus
- Ir à escola a pé
- Ir à escola de carro
- Fazer programas usando linguagens de programação
- Fazer mais maquiagens
- Praticar maquiagem
- Fazer colagens
- Fazer bordado
- Fazer (eu e minha família) festas no final de semana
- Fazer novas amizades virtualmente
- Fazer novos amigos por causa da escola
- Conhecer novas pessoas na escola, na rua e nas festas
- Ir a festas.
- Ir a festas e a aniversários
- Ir a festas de aniversário
- Ir a festas de aniversário de meus amigos, primos e de amigos de meu pai
- Ir a festas de aniversário de familiares e dançar
- Ir a festas de aniversário de amigos e dançar
- Ir a festas para se divertir com os meus amigos
- Ir aos eventos no Pavilhão
- Ir ao Pavilhão
- Ir a eventos na cidade, como shows e exposições
- Ir a shows
- Ir à casa de minha tia para ela pintar as minhas unhas e conversar com ela
- Ir à igreja
- Ir à igreja aos sábados

- Ir à igreja aos sábados pela manhã com a minha família
- Ir à igreja aos domingos
- Ir à igreja aos domingos duas vezes por mês
- Ir à missa
- Assistir à missa on-line
- Ir a restaurantes
- Ir ao restaurante uma vez por mês
- Ir ao restaurante todas as 6^{as} feiras
- Comer fora com a família em restaurantes
- Ir com a minha família a restaurantes
- Ir a restaurantes para almoçar ou jantar com meus pais ou parentes (como Pizza Parlor) nos finais de semana
- Ir à pizzeria com os meus pais para comer e conversar
- Sair para comer com os meus pais depois da missa
- Comer em restaurantes
- Comer raramente em restaurantes
- Comer fora
- Comer fora, em restaurantes e padarias
- Almoçar em restaurantes
- Almoçar em restaurantes algumas vezes
- Almoçar, às vezes, em restaurantes com a minha família
- Almoçar fora
- Sair para almoçar
- Almoçar em uma lanchonete
- Ir comer açaí com frequência
- Sair para petiscar
- Sair com os amigos para comer
- Sair pra comer
- Jantar toda semana com o meu namorado em um restaurante
- Comer em restaurantes
- Comer na cantina da escola
- Almoçar na casa da minha tia aos domingos
- Ir à sorveteria
- Ir para a praia
- Ir à praia, às vezes
- Ir à praia quase todo final de semana
- Ir à praia quase todo final de semana; jogar voleibol de praia; bronzear-me
- Ir à praia com a minha família nos finais de semana
- Ir para a praia com a minha família
- Ir à casa de praia
- Viajar para a praia
- Jogar voleibol de praia
- Ir à praia com meus avós nos feriados ou nas férias de verão para nadar e se divertir
- Ir ao centro da cidade

- Ir ao centro para tomar sorvete
- Ir para a fazenda do meu pai
- Ir à fazenda
- Ir ao shopping
- Frequentar estabelecimentos comerciais, como os shoppings
- Ir ao shopping todo mês
- Ir ao shopping nos finais de semana
- Ir ao shopping algumas vezes para caminhar, fazer compras e ir ao cinema
- Ir ao shopping – ir ao cinema, comprar roupas, comer nos restaurantes de fast food
- Ir ao shopping com minha família para ver lojas e, às vezes, ir ao cinema
- Ir ao shopping center e ir ao cinema
- Ir ao shopping para comprar e comer
- Ir ao shopping para assistir a um filme no cinema
- Fazer compras no shopping
- Ir com a minha família ao shopping
- Ir ao shopping com a minha família aos domingos
- Ir ao shopping com a minha mãe
- Ir ao shopping de carro
- Ir ao shopping com os amigos
- Ir ao médico em Fpolis
- Ir à piscina
- Jogar videogames
- Jogar videogames no computador
- Jogar videogame com meu pai
- Jogar videogames com a minha irmã
- Jogar [videogame] mais com o meu irmão
- Jogar videogame sozinho
- Jogar videogame com os amigos
- Jogar videogames por várias horas
- Jogar Play Station 4
- Jogar Xbox One
- Jogar Xbox com o meu irmão
- Jogar Xbox 3 vezes por semana
- Jogar no notebook
- Jogar UNO com os meus amigos
- Jogar LOL [League of Legends] pela primeira vez
- Jogar Overwatch
- Jogar Valorant
- Jogar Free Fire todos os dias. (É um jogo de tiro e sobrevivência no Google Play – gratuito)
- Jogar jogos no smarphone
- Jogar Roblox com os amigos que fiz no jogo
- Jogar Gartic game com os amigos
- Jogar GTA V Roleplay

- Jogar Ludo no celular com os meus amigos
- Jogar fifa com o meu irmão (jogo on-line)
- Jogar jogos
- Jogar muito
- Jogar com o meu irmão quase todos os dias
- Jogar com a minha mãe
- Jogar novos jogos
- Jogar jogos no computador
- Jogar jogos no meu computador com os meus amigos
- Jogar no celular e no computador
- Jogar jogos no celular para se divertir e relaxar
- Jogar no celular.
- Jogar jogos on-line
- Jogar jogos on-line com os amigos
- Jogar cartas
- Jogar cartas com os meus pais (truco, pife)
- Jogar canastra com a minha família
- Jogar 'stop' com a minha irmã
- Jogar truco com o meu irmão
- Jogar truco no recreio da escola
- Jogar truco com os meus parentes
- Jogar xadrez às vezes
- Jogar futebol
- Jogar futebol todos os sábados
- Jogar futebol com os meus amigos
- Jogar bola com amigos e colegas da escola
- Jogar futebol com a minha família
- Jogar futebol com a minha irmã
- Jogar futebol com os meus primos
- Jogar bola
- Praticar futebol, basquete
- Praticar esportes
- Praticar esportes quase todos os dias
- Jogar basquetebol
- Jogar basquetebol com os amigos.
- Jogar basquetebol com os amigos várias vezes por semana
- Jogar basquetebol com a minha família
- Jogar voleibol
- Jogar muito voleibol
- Jogar voleibol na escola
- Jogar voleibol com o meu irmão. Ele é atleta e nós treinamos juntos, mas eu não faço atividade física, então foi bom praticar um pouco
- Jogar voleibol com a minha irmã

- Jogar voleibol com meus pais e amigos às 4as feiras e aos domingos no Parque Henry Paul (usando máscara, é claro)
- Jogar voleibol com as minhas primas quando eu ia à casa delas
- Jogar voleibol com meus amigos
- Jogar voleibol com as amigas
- Jogar tênis de mesa
- Praticar tiro
- Treinar
- Treinar boxing
- Treinar Karatê
- Treinar handebol
- Ler
- Ler livros.
- Ler livros. Agora estou lendo “The fault in our stars”
- Ler livros. Agora estou lendo “A cinco passos de você”. Está tão bom
- Ler um livro e ajudar meus amigos com as tarefas da escola
- Ler e-book
- Ler bastante
- Ler muitos livros
- Ler muito mais
- Ler mais livros
- Ler alguns livros
- Ler novos livros
- Ler os livros que eu gosto
- Ler os noticiários
- Ler mais noticiários
- Ler mais a bíblia
- Ler livros em inglês e português
- Ler livros e revistas
- Ler livros quando estou entediado
- [ler conteúdos de] alguns blogs
- Ler histórias de celebridade e desafios no Instagram
- Ler história em quadrinhos em inglês
- Acompanhar inspirações nas redes sociais (cantores, artistas, modelos e influencers)
- Começar a estudar constelações, porque eu adoro as estrelas e eu acho que elas são interessantes
- Aprender e estudar assuntos que gosto
- Prestar atenção aos avisos quando está em certos lugares
- Limpar mais coisas (organizar minhas próprias coisas)
- Organizar meu Instagram
- Ouvir música
- Ouvir música. Eu adoro música pop, rap, eletrônica. Minha banda favorita é One Direction and Now United
- Ouvir muitas músicas

- Ouvir mais música
- Ouvir música todos os dias
- Ouvir música o tempo todo
- Ouvir música pela manhã
- Ouvir novas músicas
- Ouvir rock e flashback com fones de ouvido
- Ouvir rádio
- Gravar cover de músicas em inglês
- Ouvir podcasts
- Ouvir podcast para praticar inglês. Eu quero muito ser fluente
- Orar mais
- Orar para notícias boas
- Ir para o grupo de oração na casa da minha avó toda segunda feira à noite
- Participar do grupo de orações de jovens
- Participar de campeonatos
- Participar de competições e corridas
- Participar de competições de ginástica rítmica
- Participar de retiros
- Frequentar o grupo de jovens
- Pedir *delivery*, às vezes.
- Pedir comida por *delivery*.
- Pedir comida por *delivery* - Açai ou petiscos
- Pedir entrega de comida (pizza)
- Ir pescar
- Pescar
- Pescar com os meus tios
- Sair para pescar
- Pesquisar sobre arte em geral
- Fazer trabalho de pesquisa da escola usando a internet
- Fazer pesquisa da escola usando a internet
- Usar a internet para fazer pesquisa para as aulas
- Usar a internet para me ajudar na lição de casa
- Pesquisar fatos interessantes e curiosidades sobre vários assuntos
- Ir à biblioteca da cidade
- Pintar
- Plantar
- Sair com os meus amigos
- Encontrar/sair com os amigos
- Divertir-se com os amigos
- Sair de casa para ver os amigos
- Sair com os meus amigos para ir aos parques
- Ir ao parque
- Divertir-se com os amigos no parque
- Ir ao parque central

- Ir ao parque
- Ir ao parque com os meus amigos
- Sair com os amigos para comer açaí
- Sair com os amigos para tomar sorvete, comer sanduíche no Subway e conversar com eles
- Sair com os meus amigos para comer
- Sair com os amigos para assistir a filmes
- Sair de casa para se divertir, conhecer pessoas, conversar com os amigos etc.
- Ir ao centro com os meus amigos
- Ir ao Pavilhão com os meus amigos
- Fazer piquenique com os meus amigos
- Sair com meus amigos todo final de semana
- Sair com os amigos no final de semana
- Sair raramente com os amigos
- Sair com a minha família
- Fazer piquenique no parque com a família
- Fazer piquenique com a família
- Sair com a família para ir aos parques
- Ir com a minha família ao parque
- Visitar lugares turísticos
- Conhecer novos lugares com a minha família
- Sair para conhecer a cidade quase todo final de semana
- Conhecer mais sobre a cidade
- Sair com a família todo final de semana
- Ir ao cinema com os meus pais ou com os meus amigos e comer pipoca. Eu gosto disso
- Sair com a namorada
- Sair com a namorada toda semana
- Usar mais o computador
- Ficar no computador por muito tempo
- Surfar na internet
- Olhar as redes sociais
- Dar uma olhada nas redes sociais
- Ficar mais tempo nas redes sociais
- Usar as redes sociais, toda hora
- Usar as redes sociais todos os dias
- Começar a usar o Twitter
- Ficar no celular
- Ficar mais tempo no celular
- Descobrir novas coisas, como músicas, canais do Youtube, filmes e outros
- Tingir o meu cabelo
- Tingir algumas camisetas
- Tirar dinheiro do banco todo início de mês
- Tirar fotos
- Tirar fotografias

- Tirar fotos para postar no Instagram ou para colocar no perfil do WhatsApp
- Tocar ukulelê
- Tocar violão
- Visitar os familiares/parentes
- Viajar para visitar os meus parentes
- Visitar os parentes toda semana
- Visitar meus parentes em Pomerode
- Visitar os meus parentes para conversar, comer e passar o tempo com eles, geralmente nos finais de semana
- Visitar meus tios
- Visitar os avós
- Ir à casa de meus avós em Joinville
- Visitar minha avó
- Visitar minha vó toda semana
- Visitar minha vó quase todos os dias
- Visitar minha avó no final de semana
- Ir almoçar na casa de minha vó alguns domingos
- Visitar meu avô
- Visitar meu pai
- Ir à casa do meu pai
- Visitar meu pai todo final de semana
- Ir para a casa do meu irmão
- Ir à casa de minha irmã
- Visitar minhas irmãs que moram em outra cidade nos finais de semana e nos feriados
- Ir à casa da namorada
- Ir aos almoços de família aos domingos
- Ir ao churrasco dos familiares
- Fazer reuniões familiares com frequência
- Jantar com os meus avós
- Almoçar com os meus avós aos domingos, quando o meu avô fazia churrasco
- Viajar
- Viajar com a minha família
- Viajar muito
- Viajar muito. Por exemplo, uma semana antes da quarentena eu viajei para São Paulo para visitar minha irmã que mora lá
- Ir à Navegantes quase toda semana
- Visitar outras cidades
- Viajar para Curitiba a cada 15 dias. Visitar a minha família
- Ir a Alto Cedros com um grupo de amigos dos meus pais para passear no final de semana
- Visitar outras cidades e viajar com meus pais
- Viajar para Curitiba a cada 2 meses