

## Compreensão de professores sobre tarefas de ensino de língua estrangeira em um Centro Interescolar de Línguas público<sup>1</sup>

*Teachers' perceptions of foreign language teaching tasks in a Public Interschool Language Center*

Ana Lúcia Ferreira de Moraes<sup>2</sup>  
Universidade de Brasília/Secretaria de Educação do Distrito Federal  
[aluciafm@gmail.com](mailto:aluciafm@gmail.com)

Vanessa Borges-Almeida<sup>3</sup>  
Universidade de Brasília  
[borgesalmeida@unb.br](mailto:borgesalmeida@unb.br)

**RESUMO:** Esta pesquisa busca identificar como as tarefas são compreendidas em um centro de línguas público. Trata-se de um estudo de caso intrínseco de métodos mistos de cunho interpretativista desenvolvido junto a seis professores de língua, com dados coletados por meio de análise documental, questionário e entrevistas. A análise foi conduzida baseada no método de análise de conteúdo (BARDIN, 1979) utilizando-se categorias de análise, triangulação e a perspectiva da pesquisadora. Realizou-se a pesquisa considerando o direcionamento teórico sobre a definição de tarefas de língua elaborada por Willis e Willis (2007) e a definição de crenças elaborada por Barcelos (2007). Os resultados permitiram a identificação de uma percepção multifacetada de tarefas no contexto pesquisado, mais distante da teoria que o esperado, mas que serve como diagnóstico que pode auxiliar ações promotoras da construção de conhecimento sobre o uso de tarefas no ensino de língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** tarefas de ensino de língua estrangeira; crenças sobre tarefas de ensino de língua estrangeira.

---

<sup>1</sup> Este artigo foi produzido baseando-se na dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB), intitulada: *A tarefa de usar tarefas: práticas avaliativas em um Centro Interescolar de Línguas público*, de autoria de Ana Lúcia Ferreira de Moraes, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Borges-Almeida.

<sup>2</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Atua como professora de língua inglesa do Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia - DF

<sup>3</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) São José do Rio Preto. Atua como professora associada da Universidade de Brasília (UnB).

*Data da Submissão: 30/07/2022. Data da Aceitação: 23/03/2023.*

**ABSTRACT:** This research intent is to identify how tasks are understood in a public language institution. This is a mixed methods interpretivist intrinsic case study conducted with six language teachers, whose data was collected through document analysis, survey and interviews, and analyzed using content analysis (BARDIN, 1979), analysis categories, triangulation, and the researcher's perspective. The theory on language tasks definition was based on Willis and Willis (2007) and definitions of beliefs by Barcelos (2007). The research findings showed a multifaceted way to perceive tasks in the researched context, far more distant from the theory than expected, but it serves as a diagnosis to help build up knowledge about how to use tasks to teach foreign languages.

**KEY WORDS:** foreign language teaching tasks; beliefs about foreign language teaching tasks.

## INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa, buscou-se estudar os elementos relacionados aos modos de compreender e definir tarefas de ensino de língua estrangeira (LE)<sup>4</sup>, em seus contextos, para produzir conhecimento relevante que compõe um diagnóstico do conhecimento prévio sobre tarefas de ensino de LE, podendo tornar-se gerador de mudanças neste contexto de realização da pesquisa, servindo para orientar possíveis cursos de formação, oficinas de elaboração de tarefas, rodas de conversas ou outras iniciativas que poderiam promover a construção de conhecimento sobre estes instrumentos de ensino de LE.

O contexto de realização da pesquisa é um dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) que, segundo seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)<sup>5</sup>, passaram a partir de 2018 a adotar o uso de tarefas para ensinar e avaliar a aprendizagem de LE. Os CILs são escolas públicas de línguas estrangeiras que funcionam em regime complementar ao ensino das escolas públicas no Distrito Federal (DF). Este modelo de escola surgiu em 1975, e a partir deste ano foram sendo criadas diversas destas escolas e atualmente são 17 CILs. Pode ser

---

<sup>4</sup> Nesta pesquisa, optou-se por usar o termo Língua Estrangeira (LE), ao invés de outros sinônimos, por ser este o termo utilizado nos documentos da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Currículo em Movimento, Diretrizes pedagógicas dos CILs) e do contexto pesquisado.

<sup>5</sup> Documento que registra o referencial teórico-filosófico e político, somado a estratégias e propostas de ações, trata da expressão das escolhas e decisões relacionadas ao ensino e aprendizagem em uma determinada instituição educacional; nele define-se “[...] para que sociedade, para que país, para que mundo queremos educar” (GADDOTTI, 2000, p. 3, *apud* FERNANDES; PEREIRA, 2018, p. 99). E, este documento está relacionado à como o trabalho pedagógico será organizado em uma escola, nos âmbitos da sala de aula, atividades pedagógicas e/ou administrativas, de maneira a fornecer o máximo de detalhes possíveis sobre este contexto.

afirmado que os CILs acompanharam e contribuíram com o desenvolvimento de novas visões no que concerne o ensino de língua estrangeira (LE) na rede pública do DF (DAMASCO; WELLER, 2017). No CIL pesquisado, durante a realização da pesquisa (entre 2020-2022), eram ofertados quatro idiomas: inglês, espanhol, francês e japonês; contando com 23 salas de aula e mais de 2000 alunos. No que tange aos participantes desta pesquisa, trata-se de uma amostragem não-probabilística por conveniência e com propósito, selecionada com base em critérios de inclusão e exclusão elaborados pela pesquisadora a fim de tornar a pesquisa realizável dentro do escopo de tempo disponível.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa faz parte do nicho de estudos da Linguística Aplicada (LA) e por meio de uso de metodologia mista busca apresentar-se como uma pesquisa na qual perspectivas “[...] quantitativa e qualitativa podem apoiar-se mutuamente [...]. [Assim] Realistas, idealistas e teóricos críticos podem ser melhores ao incorporar outras ideias ao invés de permanecerem puristas. Isso pode ser visto como um vigor híbrido [para a pesquisa].” (MILES; HUBERMAN, 1994, p. 310 *apud* DÖRNYEI, 2007, p. 42).

Como é característico aos estudos de caso, quanto aos instrumentos de coleta de dados, utilizou-se dos seguintes instrumentos: duas entrevistas; questionário e análise documental para determinar a compreensão de tarefas por parte da instituição educacional e dos participantes da pesquisa. A formatação das transcrições das entrevistas foi orientada pelo trabalho de Marcuschi (2003; 2010), utilizando símbolos de transcrição sugeridos por ele somados a alguns acrescentados às transcrições das necessidades específicas. Ademais, por buscar fidelidade ao texto oral original produzido pelos participantes não se realizou nas transcrições correções de cunho gramatical ou estrutural.

Em relação aos procedimentos de análise de dados utilizados nesta pesquisa, levou-se em conta que, segundo Stake (1995, p.77) o(a) “[...] pesquisador(a) precisa, por meio de experiência e reflexão, encontrar maneiras de análise que funcionem para ele ou ela”. Deste modo, durante a realização da pesquisa buscou-se encontrar subsídios para esta análise em diversos autores, a exemplo de Barcelos (2004; 2007); Ellis (2003); Long (2015); Nunan (2004); Oliver e Bogachenko (2018); Prates e Joly (2021); Renó (2015); Silva (2005;2007);

Willis e Willis (2007) dentre outros; somados ao uso de um software de análise de dados qualitativos, o *QDAminer Lite*, que proporcionou a realização dos procedimentos de categorização e triangulação de maneira mais célere. “Essencialmente analisar significa destacar algo. Nós destacamos nossas interpretações, nossas observações.” (STAKE, 1995, p.71).

Aquilo que será destacado deve ter importância para o pesquisador e sua pesquisa, e estar relacionado às perguntas de pesquisa. Neste artigo que se baseia em um excerto de uma dissertação de mestrado, a pergunta de pesquisa em questão é: como a escola e os participantes desta pesquisa compreendem tarefas? Vê-se que a “[...] importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 167).

Os dados qualitativos foram analisados segundo a abordagem interpretativista, na qual, de acordo com Schwandt (2006), a ação social é fundamentalmente relevante, a autocompreensão dos autores são constantemente ressignificadas, e a realidade não é compreendida em separado dos agentes sociais. Trata-se de um estudo de caso no qual busca-se conhecer e compreender o contexto é primordial para a observação do chamado fenômeno, ou caso (MARTINS, 2008; MERRIAM, 2009; STAKE, 1995). Os dados quantitativos foram analisados visando obter precisão e sistematização, produzindo dados mais confiáveis que permitam descrever os fenômenos estudados pelo viés quantitativo (DÖRNYEI, 2007). Ademais, utilizou-se da estratégia de análise com base no processo de transformação de dados, na qual dados quantitativos foram examinados de maneira qualitativa, como exposto por Dörnyei (2007, p. 269),[2] onde afirma-se que

A maneira mais óbvia para integrar dados qualitativos e quantitativos durante a análise é transformar um tipo de dado no outro, permitindo, portanto, a análise estatística ou temática de ambos os dados juntos. Este procedimento é chamado de “transformação de dados” (apesar de Greene *et al.*, 2005 chamá-lo de análise-cruzada), e seus primeiros proponentes foram Miles e Huberman (1994) e Tashakkori e Teddlie (1998).

Deste modo, os procedimentos de análise utilizados nesta pesquisa buscam estar de acordo tanto com a proposição de um estudo de caso intrínseco (STAKE, 1995)

interpretativista (SCHWANDT, 2006) quanto com a das pesquisas de métodos mistos (DÖRNYEI, 2007)

Os dados obtidos foram categorizados e analisados com o uso de técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 1979) com objetivo de problematizar o modo como as tarefas de língua são compreendidas em contraponto à teoria sobre tarefas com a qual a pesquisa apresenta-se afiliada e com o trabalho pedagógico realizado pelos participantes, representando suas crenças sobre tarefas. Salienta-se que nos dados obtidos por meio de entrevista também foram analisadas pausas, escolha vocabular e modalização na fala como indicativos de pontos relevantes para a discussão.

Para identificar o contraponto com a teoria cada uma das características de tarefa, detalhadas a seguir, foram utilizadas como categoria de análise de dados. E, para identificar o modo de compreender tarefas partindo do contraponto com o trabalho pedagógico foram utilizadas quatro outras categorias de análise que emergiram dos dados analisados, e foram elaboradas respeitando os princípios de exclusividade e exaustividade da análise de conteúdo (BARDIN, 1979; CARLOMAGNO; ROCHA, 2016).

Como já mencionado, foram utilizados critérios de exclusão e inclusão para seleção de participantes, os critérios de inclusão foram: que os participantes fizessem parte do corpo docente da escola no período de adoção das tarefas (entre 2018 e 2021); quanto aos participantes membros da equipe gestora, o critério foi que no exercício de seus cargos participassem de forma mais direta na implantação das mudanças na metodologia. A seguir foi aplicado um critério de exclusão, que foi proficiência da pesquisadora no idioma ensinado pelos professores.

Considerando que a observação de aulas seria uma das ferramentas essenciais utilizada para obtenção de dados sobre os usos de tarefas no contexto de pesquisa, seria preciso ter um bom nível de proficiência no idioma da aula dada para poder realmente observar melhor as nuances destes usos. Por ser professora de língua inglesa, optou-se por incluir participantes que ensinassem essa língua. Ao final da aplicação destes critérios obteve-se a seguinte amostragem: três professoras regentes de língua inglesa, um coordenador pedagógico de inglês e duas professoras membros da equipe gestora.

## DA TEORIA SOBRE TAREFAS NO ENSINO DE LE

O termo tarefa é usado em muitas áreas da vida e possui diversos significados que acabaram por torná-lo inexato (JANOWSKA, 2014). No contexto das tarefas de ensino de LE, isto não é diferente, considerando que diversos autores pesquisam e escrevem sobre o tema e tem-se uma multiplicidade de definições de tarefa de língua. Após revisão de literatura sobre tarefas (BACHMAN; PALMER, 1996; BYGATE; SKEHAN; SWAIN, 2001 *apud* SKEHAN, 2003; ELLIS, 2003; NUNAN, 2004; QCER, 2001 *apud* JANOWSKA, 2014; RICHARDS, *et al.* 1986 *apud* NUNAN, 2004; WILIS; WILLIS, 2007) a presente pesquisa filiou-se à uma definição de tarefa que pudesse fornecer direcionamento proveniente da teoria para criação de categorias de análise de dados que auxiliassem a responder à pergunta de pesquisa. Optou-se por elaborar a definição de tarefa desta pesquisa a partir da sugestão proposta por Willis e Willis (2007) que utiliza uma lista com seis perguntas (figura 1) para definir e identificar uma tarefa de língua. Os autores afirmam que ao analisar uma determinada atividade, quanto mais for possível responder sim a cada uma destas perguntas, maior será a possibilidade de se tratar de uma tarefa de fato, de modo que tarefas teriam as seis características. Tais perguntas oferecem uma maneira direta, simples e prática de identificação de uma tarefa, e contêm elementos que dialogam com aspectos das outras definições revisadas.

**Figura 1-** Perguntas para definir tarefa



**Fonte:** Elaborada pela autora baseada em Willis e Willis (2007)

Portanto, nesta pesquisa, a definição de tarefa foi elaborada com base nestas seis características definidoras de tarefas (CDTs) representadas por cada uma das perguntas apresentadas na figura. Definimos tarefa como uma atividade atrativa e significativa para o aprendiz; que possui foco principalmente no significado (*foco na forma*)<sup>6</sup>; que possuem produto que será avaliado formal ou informalmente<sup>7</sup>; estes produtos obtidos não devem ser controlados, e, devido a sua variabilidade se apresentam em oposição aos itens que possuem resposta fechada e podem ser corrigidos por um gabarito ao serem avaliados. Portanto, a avaliação dos produtos das tarefas implica o uso de outras ferramentas avaliativas mais complexas e descritivas que o gabarito, à exemplo da rubrica<sup>8</sup>. Além disso, a tarefa deve ser conectada com situações de comunicação do mundo real, oportunizando a negociação de significado, interação e comunicação espontânea.

Outra característica definidora das tarefas é priorizar a conclusão. Afirmar que nas tarefas se prioriza a conclusão é dizer que os objetivos linguísticos serão cumpridos e não que simplesmente se chegará ao final daquilo que foi proposto. Assim sendo, entende-se que a finalidade principal do uso das tarefas de língua é aprendizagem de língua, e, simplesmente fazer o trabalho não deve ser demasiadamente enfatizado sem sempre considerar estes

---

<sup>6</sup> O foco na forma foi proposto por Long (1997) e para ele significado e estrutura não se configuram de maneira dicotomizada em pólos opostos, mas se complementam. Assim, entende-se que o foco na forma surge como uma espécie de fusão e reformulação de dois conceitos: o primeiro é o foco nas formas que representa o foco em itens linguísticos (estrutura) que devem ser aprendidos, nele tem-se pouco ou nenhum uso comunicativo da língua estudada. E, o segundo é o foco no significado o qual prioriza a comunicação, salas de aula imersivas de maneira que os itens linguísticos são aprendidos de maneira implícita. O foco na forma vem para oferecer um caminho do meio que equilibra os dois outros focos e “[...] refere-se a como os recursos atencionais são alocados, e envolve chamar brevemente a atenção dos alunos para os elementos linguísticos (palavras, colocações, estruturas gramaticais, padrões pragmáticos, e assim por diante), no contexto, à medida que surgem incidentalmente em aulas cujo foco principal está no significado, ou comunicação [...]” (LONG, 1997, p.5). O foco na forma nas tarefas oferece direcionamento para o planejamento do ensino no qual a regra gramatical está implícita e apresenta-se somada ao significado de maneira contextualizada, sendo o significado considerado primário.

<sup>7</sup> Nesta pesquisa considera-se avaliação formal aquela com regras, critérios determinados e que servirá para produção de um resultado registrado em forma de nota numérica de acordo com as regras do sistema educacional vigente no Brasil à época de sua realização. As observações, comentários, e outros procedimentos que se propõe a avaliar sem tal objetivo, ainda que influenciem esta nota final, são considerados como avaliação informal. (MELO, 2013).

<sup>8</sup> “[...] ferramenta que expressa as expectativas específicas para a avaliação. As rubricas dividem uma atividade de acordo com seus componentes e oferecem *descrição detalhada daquilo que constitui níveis aceitáveis ou inaceitáveis de desempenho* para cada um desses componentes. As rubricas podem ser utilizadas para pontuar várias atividades e tarefas: pesquisas, críticas literárias, debates, relatórios de laboratório, portfólios, trabalho em grupo, apresentações orais e mais”. (STEVENS; LEVI, 2005, p. 3, tradução e grifo nosso).

objetivos linguísticos (SKEHAN; FOSTER, 2007). Por fim, observou-se ainda que apresentar as seis características é o ideal, mas duas delas destacaram-se nas definições encontradas na revisão de literatura sobre o tema, sendo elas: o foco na forma ou foco primário no significado e priorização da conclusão, de modo que ambas foram consideradas centrais também na presente pesquisa.

## DAS CRENÇAS

Para descortinar esse modo de compreender tarefas no contexto pesquisado, partiu-se do pressuposto de que “[...] a compreensão das crenças dos professores *ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática [...]*” (BARCELOS, 2007, p. 110, grifo nosso), assim, valorizou-se analisar não somente possíveis conhecimentos teóricos sobre tarefas, mas incluir as maneiras pessoais de compreendê-las, ou seja, as crenças sobre tarefas identificadas nos dados obtidos. Considerou-se que o “[...] conceito de crenças não é específico da LA. É um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, [...]” (BARCELOS, 2004, p. 129); e que “[...] crenças [...] devem ser inferidas do que as pessoas falam, pretendem e fazem [...]” (PAJARES, 1992, p. 314). Considera-se crenças como

[...] forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18 *apud* BARCELOS, 2007, p. 113).

A crença, segundo Bandeira (2003, p. 65 *apud* SILVA, 2007, p. 237-238), representa “[...] uma disposição para a ação; e pode transformar-se em regras de comportamento, devido ao alto grau de probabilidade e estabilidade. São consideradas princípios filosóficos que orientam a prática do professor.” Elas exercem, portanto, papel importante nas abordagens de ensino utilizadas (ALMEIDA FILHO, 1993 *apud* SILVA, 2007) e nas formas de perceber e definir instrumentos utilizados, a exemplo das tarefas.

Tendo isto posto, não interessa a esta pesquisa buscar somente expressões de conformidade ou discordância com a teoria sobre tarefas, mas, sim, obter uma visão do todo

ao compreender o modo como estes instrumentos de ensino e avaliação são percebidos no contexto pesquisado, de maneira tão abrangente quanto possível que não exclua nenhuma das características que emergiram dos dados. Assim, nesta pesquisa, concorda-se com Silva (2005) sobre as diversas implicações exercidas pelas crenças no ensino e aprendizagem, de modo que obter respostas sobre estas crenças que compõem o modo de perceber, compreender e conseqüentemente elaborar e utilizar tarefas é ao mesmo tempo “[...] compreender com mais nitidez o complexo processo de aprender/ensinar uma LE.” (SILVA, 2005, p. 55).

### **COMPREENSÃO DE TAREFAS: CONTRAPONTO COM A TEORIA**

Considerando-se os dados obtidos no contexto de pesquisa, foi possível identificar que as tarefas são compreendidas de cinco modos diferentes. Destacou-se o fato de que apenas quatro dentre as seis CDTs<sup>9</sup> foram identificadas no modo de perceber e definir tarefas dos participantes e da instituição, cuja compreensão de tarefa está representada pelo texto dos PPPs. Estas CDTs são: *possuir produto*, que consta em quatro de cinco, seguido por *ser autêntica*, que foi incluída em três de cinco, e por *ser motivadora* e *ter o produto avaliado*, que surgiram ambas em duas dos cinco modos de definir tarefas identificados.

A partir deste ponto do texto, examina-se cada uma das seis categorias de modo a responder à pergunta de pesquisa com maior riqueza de detalhes. Primeiramente, *ser motivadora* e gerar verdadeiro interesse dos aprendizes. Ao buscar nos dados o surgimento de menções à motivação de algum modo relacionadas às tarefas, o resultado obtido foi o seguinte: nos PPPs, não foi encontrada nenhuma menção, embora os documentos considerem a importância da “[...] exposição à língua, [de] motivação e oportunidades para usá-la, e reconhecendo-se que cada estudante aprende de maneira diferente a estímulos diferentes (*sic*) [reconhecer que cada estudante aprende de maneira diferente por estímulos diferentes] [...]” (PPP, 2019, p.30; 2020, p. 25; 2021, p. 33). No entanto, nas falas dos participantes foram identificados indícios de que as tarefas são compreendidas como motivadoras (excertos de

---

<sup>9</sup> Características Definidoras de Tarefas apresentadas na figura 01, deste ponto em diante do texto utiliza-se somente da sigla .

[01] a [03]). O termo “motivar” não foi utilizado, mas o emprego de palavras conectadas a ele sim, como: interesse, engajamento e identificação (destacados em itálico nos excertos).

[01] Cida (professora regente): /.../ eu tento buscar algo que os alunos *se interessem* /.../ (entrevista realizada em 24/06/2021).

[02] Vera (membro da equipe gestora): /.../através dessa tarefa você vai é: (++) eleger maneiras de fazer com que eles ((alunos)) *se identifiquem* mais, consigam é: (+) desempenhar aquele tema de maneira mais autoconfiante /.../ (entrevista realizada em 19/07/2021).

[03] Cris (professora regente): /.../ pra mim uma tarefa precisa ter um tema, que: / no qual os *alunos possam se relacionar* com ele (+) pra que seja significativo, e pra que eles *se engajem*. É: precisa ser *interessante*. (entrevista realizada em 24/09/2021, grifos nossos).

Considera-se, nesta pesquisa, que a motivação traz consigo “[...] a noção de empenho. Isto é, porque sem empenho, sem interesse genuíno, não é possível haver foco no significado ou produção. Os aprendizes precisam querer produzir, eles têm que querer se envolver com o significado.” (WILLIS; WILLIS, 2007, p. 13). Araújo, Freitas e Silva (2019, p. 497) demonstram que “[...] estudos voltados para a motivação têm desenvolvido modelos sofisticados envolvendo não apenas aspectos psicológicos [...], mas também sociais, contextuais e temporais [...]”. Entende-se que o “[...]construto motivação para a aprendizagem tem recebido grande enfoque na literatura, pela importância como fator preditivo do desempenho, no contexto escolar.” (PRATES; JOLY, 2021, p. 3385).

Além disso, trata-se de “[...] um construto multidimensional e complexo que envolve metas traçadas pelos indivíduos a fim de alcançar um determinado objetivo.” (MARIANO; OLIVEIRA; INÁCIO, 2019, p. 196). Renó (2015, p. 21) apresenta o mesmo posicionamento ao afirmar que a motivação é um “[...] sistema complexo que sofre a influência de vários fatores e que varia de indivíduo para indivíduo [...]”. A autora observa que o contexto (sala de aula, escola, etc.) também é fator relevante ao se tratar de motivação. Além disso, Michelon (2003, p. 4, *apud* RENÓ, 2015, p. 32, grifo nosso) afirma que

[...] a motivação não é estática, mas um processo que muda com o tempo; que varia de pessoa para pessoa; que a necessidade de aprender, as atitudes favoráveis em relação à atividade e o desejo de atingir objetivos estabelecidos levam o aprendiz a despender esforço na realização de tarefas, esforço este que leva ao aprendizado; que *o comportamento é motivado pelo*

*valor da tarefa em si* e não só por recompensas externas à atividade; e, ainda, que o processo motivacional é o resultado de vários motivos internos influenciados por fatores externos ao aprendiz.

Esse trecho citado serve não somente para esclarecer ainda mais o construto motivação, mas para ressaltar a relação entre tarefas e motivação, justificando ainda mais o fato desta ser uma das CDTs aqui utilizadas como referência.

Quanto à segunda categoria de análise a ser discutida, tarefas *possuem produto*, contata-se que tarefas envolvem ação, portanto, têm resultados/produtos desta ação. Nos PPPs, essa categoria foi identificada no trecho “[...] são desenvolvidas tarefas em classe como representar um *check in* de hotel ou aeroporto, *fazer* uma consulta médica, *fazer* pedido de refeições em restaurantes, *conversar* informalmente em situações de lazer, *pedir* informações de localização, etc.” (PPP, 2019, p. 29; 2020, p. 24; 2021, p. 33, grifos nossos). As ações em destaque indicam exemplos do que será produzido, seja de forma escrita ou oral, uma vez que nos CILs trabalha-se com a avaliação destas modalidades de produção. Esta categoria também foi identificada em trechos de entrevistas de quatro dos seis participantes de pesquisa, apresentados nos excertos de [04] a [08].

[04] Laís (professora regente): */.../ sempre tinha a parte de apresentação, eles ((os alunos)) tinham que ir lá na frente e apresentar /.../ eles vão lá na frente todas as aulas e apresentar alguma coisa do que foi ensinado no dia /.../ (entrevista realizada 25/06/2021, grifo nosso).*

Para a professora Laís, os produtos da tarefa são justamente esta parte que ela chama de “apresentação”. Ela afirma que seus alunos fazem estas apresentações, ou seja, produzem algo em LE todas as aulas. Essa associação de produto à apresentação é compartilhada por Cida, quando ela diz no excerto [05] que ela pede uma apresentação como forma de produção que demonstre aprendizado. No excerto [06], Cida expande a definição de produto oferecida anteriormente quando afirma que por meio deste produto, o qual chama de “resposta”, o aluno demonstrará habilidade comunicativa oral e escrita, ao contrário das apresentações à frente da turma, nas quais se pressupõem somente produção oral.

[05] Cida: */.../ Eu vou pedir pra que ele ((aluno)) faça um momento de apresentação pra provar se ele aprendeu aquilo ou não. (entrevista realizada em 24/06/2021).*

[06] Cida: /.../ tarefas é aquela na qual o aluno recebe uma situação problema ou não e ele precisa dar uma resposta a ela utilizando seu conhecimento na língua alvo de forma que demonstre sua habilidade comunicativa oral ou escrita. (trecho resposta de questionário respondido em 24 /06/2021).

Para o coordenador pedagógico Davi, o produto é desenvolvido pelo aluno, e ele não determina claramente o que seria este produto. Para ele é importante enfatizar que se trata da expressão da competência do aluno; no excerto [06] ele enfatiza a ação por parte do aluno em relação ao produto. Para Davi o aluno é o protagonista. Lara é a única que utiliza o termo *produto* em sua fala, e como mostra o excerto [07], ela acredita que o conhecimento sobre a LE estudada é “transformado” em produção, que é o fim do processo de realização de uma tarefa. Ambos, Davi e Lara, compartilham a crença de que o produto é o resultado deste movimento/ação que a tarefa promove. Do mesmo modo que Davi, Lara enfatiza a construção e não define o que é produzido.

[06] Davi: Então, é: (++) eu vejo a tarefa então (+) como algo mais é: (+) práticos, e mais é: (++) a questão do: (++) fugiu o termo aqui, mas do aluno desenvolver, não do professor é: (+) entregar tudo pronto. Mas é: (+) do aluno desenvolver algo é: baseado naquele tema ou (++) ou naquela competência. (entrevista realizada em 21/07/2021).

[07] Lara (membro da equipe gestora): Tarefa é um (++) é uma construção, passo a passo, de um conhecimento, né? Que você tem que transformá-la em um produto /.../ você vai construir de forma prática, por meio da tarefa e você vai transformar aquilo em produto (+) que é o resultado final. (entrevista realizada em 20/07/2021).

A próxima das categorias de análise que representam as características das tarefas é que *o produto é avaliado* (WILLIS; WILLIS, 2007; ELLIS, 2003; LONG, 2015), sendo encontrada nas falas de somente três dos participantes (excertos de [08] a [10]) e em apenas dois trechos dos PPPs, nos quais é afirmado que “[...] eles [alunos] são *avaliados em relação ao que produzem* ao invés de ao que são capazes de lembrar-se ou reproduzir” (PPP, 2019, p. 9; 2020, p.7; 2021, p. 9, grifo nosso), e que a “[...] avaliação é feita pelos professores e pelos pares *com base no resultado das tarefas* ao invés de centrarem-se apenas nas estruturas linguísticas [...]” (PPP, 2020, p.40, grifo nosso); é perceptível em ambos os trechos dos documentos, principalmente nos trechos em destaque, que o resultado (produto) das tarefas é o que se toma em consideração no processo avaliativo.

Porém, cabe observar que o segundo trecho citado só foi encontrado em *uma* das versões dos documentos analisados, a de 2020, portanto considera-se como saliente nos dados somente uma menção indicando que o produto da tarefa é avaliado (primeiro trecho citado). Observe-se que a inclusão do segundo trecho citado em 2020 e sua retirada da versão mais recente analisada (PPP, 2021) foi interpretada nesta pesquisa como indicativo da opção por não se aprofundar no tema “características de tarefas” ao elaborar tais documentos. Por sua vez, os participantes manifestam acreditar que avaliar o produto faz parte da caracterização das tarefas, e apesar de possuírem essa visão em comum, ela é apresentada de forma variada por cada um.

[08] Laís: /.../ eu vou avaliar a sua (+) a sua participação oral, vai ter uma partezinha escrita também, seja um diálogo, parágrafo, né? Eu avalio o parágrafo ou o diálogo que ele fez /.../ (entrevista realizada em 25/06/2021).

[09] Cida: /.../ por exemplo se eu (++) se eu apresentei o *present* (+) *simple present* em situações em que o aluno tinha que falar sobre si mesmo, por exemplo, eu vou pedir que ele faça uma apresentação para provar que ele aprendeu /.../ (entrevista realizada em 24/06/2021).

[10] Davi: Então, é (++) é uma avaliação feita por projetos, desenvolvidos pelos alunos, orientados pelos professores. Podem ser projetos grandes ou pequenos, né, eles são é: (++) avaliados /.../ (entrevista realizada em 24/06/2021).

Ao falar sobre o que avalia, Laís fala de forma um tanto quanto geral, determinando que existe o produto oral categorizado por ela como *participação*, e não como produção, e o escrito, no qual ela dá exemplos de dois formatos (diálogo, parágrafo), enfatizando que ambos são avaliados. Cida, por sua vez, associa o produto à *apresentação*, ficando claro para a pesquisadora durante a entrevista que a participante se refere à socialização do que foi aprendido. Davi já associa o produto a outra ideia: a de *projeto*, que é considerado como um dos tipos de tarefa, mas não o único (WILLIS; WILLIS, 2007). Seja participação, apresentação ou projeto, a conotação de que os alunos *produzem algo* ao realizar as tarefas e de que isto será avaliado fica evidente na forma como estas são compreendidas.

Em relação ao produto, Breen (1987 *apud* NUNAN, 2004) afirma que ele é afetado pelo modo como as demandas e natureza das tarefas são entendidas pelos alunos; assim cada

aprendiz terá seu modo de produzir ao realizar a tarefa. Nunan (2004) atenta para o fato de que é comum que professores presumam que seu modo de ver a tarefa será o mesmo dos alunos, entretanto, isto nem sempre ocorrerá. Tanto Long (2015) quanto Willis e Willis (2007) afirmam que o produto tem relação direta com elementos do *design* da tarefa e com seus métodos de aplicação. Por exemplo, tarefas abertas (imprevisibilidade do resultado) terão produtos diferentes das fechadas (produto previsível), e o entendimento sobre o que deve ser feito para produzir o que se espera na tarefa está diretamente conectado às instruções e aos chamados micro objetivos das tarefas, que seriam pequenos objetivos estabelecidos para auxiliar o cumprimento do objetivo principal da tarefa, que para Nunan (2004) está diretamente relacionado ao produto.

Willis e Willis (2007) discutem ainda que o produto deve ser pensado em termos de seu formato (*e.g.* escrito, fala, imagem, etc.); a quem ou ao que ele se destina (*e.g.* solução de um problema da comunidade – destinatário administração da cidade); e a que tarefa deve ser construída buscando o máximo de precisão quanto ao que deve ser produzido. Notou-se que falta precisão no modo como os participantes referem-se aos produtos e a sua avaliação deles; concluiu-se que a maneira de compreender produto e sua avaliação estão relacionadas e não evidenciam considerar estes elementos do *design* mencionados ou o ponto de vista do aprendiz, como exposto por Breen (1987 *apud* NUNAN, 2004). Nesta pesquisa, acredita-se que as especificidades do produto de uma tarefa devem ser consideradas nesta avaliação, e pensadas durante o processo de planejamento e *design* das mesmas.

A categoria de análise discutida a seguir é *autenticidade* (LONG, 2015; NUNAN, 2004; WILLIS; 1996; WILLIS; WILLIS, 2007). Em sua dissertação, Guedes (2011) apresenta um relato histórico-teórico sobre o construto, relacionando-o com a ideia de conexão com situações reais de comunicação, ainda que em contexto simulado criado pelo ambiente da sala de aula. Passos (2019) explana que para Widdowson (1978 *apud* PASSOS, 2019) a autenticidade também se relaciona ao modo como o aprendiz usa a sua realidade para interpretar as situações da língua estudada e construir seu próprio discurso. Em relação a autenticidade, foram identificados nos dados relacionados as seguintes ocorrências: nos PPPs em trecho que diz que “[...] os professores passaram a direcionar suas aulas bem como suas

avaliações em simulações *de situações reais da língua* [autênticas] [...]” (PPP, 2019, p. 9; 2020, p. 7; 2021, p. 9, grifo nosso); e nas falas de três participantes (excertos de [11] a [13]).

[11] Cida: /.../ Pra mim tarefa seria situações assim que realmente numa situação REAL ele ((aluno)) ia enfrentar. Na vida real /.../ tento montar alguma coisa que vá me levar pra uma situação real (++) que o aluno vá apresentar essa situação real, SEMPRE /.../ (entrevista realizada em 24/06/2021).

[12] Vera: /.../ realizando, né, as tarefas é: (++) desempenhando papéis DA VIDA REAL, né, de como eles faziam na sala (+) fazem na sala de aula como o que de repente acontece na vida, LÁ FORA (++) uma situação no hospital, numa escola, num restaurante, numa loja e assim vai /.../ (entrevista realizada em 19/07/2021).

[13] Cris: /.../ sempre tem um contexto assim (++) e aí eu tento puxar esses temas, esse contexto pra REALIDADE DO ALUNO. (entrevista realizada em 24/09/2021).

A questão da “situação real”, “vida real” e “realidade do aluno” são enfatizadas nos três excertos. Todas as participantes demonstraram em suas falas, através da entonação e de expressões faciais, características que indicam que estão a falar de algo de grande importância para elas, utilizaram ênfase ao aumentar o volume da voz e falaram de maneira mais firme. No entanto, Cida e Cris não especificaram o que é esse real, enquanto Vera utiliza o que se faz em alguns lugares para relacionar ao que seria o real, e seu posicionamento relaciona-se às atividades descritas como produto de tarefas nos PPPs, em que se afirma que os alunos devem “[...] representar um *check in* de hotel ou aeroporto, fazer uma consulta médica, fazer pedido de refeições em restaurantes, conversar informalmente em situações de lazer, pedir informações de localização [...]” (PPP, 2019, p. 29; 2020, p. 24; 2021, p. 33, grifo nosso).

Apesar de trazer locais e situações nas quais pode haver diversas interações por meio de uso da LE estudada, como uma definição deste “real”, notou-se que dentre estes exemplos existem aqueles que não são acessíveis aos alunos atendidos no contexto escolar. Ainda que estes alunos, em sua maioria, adolescentes e pré-adolescentes, frequentem tais lugares, isto ocorre em seu país e com as interações comunicativas em português. Pondera-se que este contexto autêntico de utilização com a realização das interações descritas pelas participantes e PPPs seria aquele de uma viagem ao exterior – inacessível para a grande maioria destes alunos que se mostra como pouco favorecida economicamente. Pondere-se, portanto, que

talvez o real, pela perspectiva das professoras e PPPs, seja diferente daquele visto e vivido pelos aprendizes.

Até este ponto do texto, foram discutidas as categorias de análise que foram identificadas no modo de compreender tarefas no contexto de pesquisa. Contudo, duas das CDTs não foram identificadas, são elas: foco primário no significado e priorização da conclusão.

Considera-se que ao realizar a tarefa os aprendizes “[...] pensam sobre a língua em termos gerais à medida que a necessidade surge, não em termos de formas específicas identificadas pelos professores [...]” (WILLIS; WILLIS, 2007, p. 116); portanto, reitera-se que a categoria *foco primário no significado* se relaciona ao conceito de *foco na forma*, proposto por Long (1997), no qual significado e formas não se opõem, mas se complementam. A categoria *foco primário no significado*, como entendido nesta pesquisa, não foi detectada nos dados. Entretanto, foi evidenciado o foco no significado (vide nota de rodapé 6), apresentando consonância com a proposta do ensino comunicativo de língua, em duas ocorrências. Uma aparece nos documentos, quando se afirma que “[...] este método não enfatiza as estruturas da língua, mas como fazer uso das mesmas [...]” (PPPs, 2019, p. 30; 2020, p.24; 2021, p. 33), e outra no excerto [14], no qual a professora diz que a estrutura surge na tarefa de forma sutil, sem ser necessário que se chame a atenção para ela.

[14] Cris: E aí sutilmente o mi/ o aluno vai precisar usar determinado aspecto gramatical, sem ficar tão é: (+) olha a gramática /.../ (entrevista realizada em 24/09/2021).

O *foco primário no significado* é considerado, nesta pesquisa, e por diversos autores (BYGATE *et al.*, 2001 *apud* SKEHAN, 2003; LONG, 2015; WILLIS, 1996; WILLIS; WILLIS, 2007), como uma das características centrais das tarefas. Assim, não a identificar nos dados, que indica o modo como as tarefas são compreendidas no contexto pesquisado, mostrou-se como evidência de falta de conhecimento sobre tarefas de ensino de LE, a partir do entendimento apresentado na pesquisa realizada.

Além do foco na forma, priorizar a conclusão, ou seja, dar importância ao término do que está proposto na tarefa, também não foi encontrado nos modos de compreender tarefas

identificados nos dados analisados; estas duas CDTs foram consideradas, nesta pesquisa, como centrais para a caracterização das tarefas; esta percepção adveio da revisão de literatura sobre definições de tarefas. Por fim, somente dois modos de compreender a tarefa segundo o contraponto da teoria apresentam metade das CDTs que compõem a definição de tarefa de Willis e Willis (2007). Destacou-se nos dados a presença de somente duas CDTs de maneira recorrente na maioria dos modos de compreender tarefas observadas. Portanto, caso fosse necessário elaborar um único modo de compreender tarefas, este apresentaria: possuir produto e ser autêntica, as duas CDTs mais identificadas.

Observa-se que mesmo não tendo sido identificado nos dados evidência de estudo de teoria específica sobre tarefas na implementação de seu uso, constam no modo de compreender tarefas percebido, fragmentos da teoria, mas faltam-lhes os elementos centrais, anteriormente destacados: foco na forma ou foco primário no significado e priorizar a conclusão. Aparentemente, é como se existisse algo presente no inconsciente coletivo<sup>10</sup> dos participantes de pesquisa que emergiu ao serem questionados sobre tarefas, e não um conhecimento construído e consolidado sobre o tema. Pondera-se que o conhecimento sobre outras metodologias, e a experiência em docência de LE contribuíram para a formulação destes modos de compreender tarefas, ainda que parciais, pelo contraponto da teoria utilizando as CDTs.

O elemento surpreendente nestes dados foi perceber que a definição de tarefa apresentada nos PPPs, documento de autoria da equipe gestora, não apresenta conformidade com as definições de tarefa evidenciadas nas respostas das participantes membros da equipe gestora (Lara e Vera), que apresentaram em suas respectivas definições número menor de características retiradas da teoria do que a definição dos PPPs. A análise destes resultados identificou dois pontos de conformidade entre esta pesquisa e a pesquisa de Oliver e Bogachenko (2018), realizada com professores australianos da escola primária e secundária, de inglês como segunda língua. O primeiro, relacionado aos diferentes modos de compreender

---

<sup>10</sup> Conceito desenvolvido pelo psiquiatra e psicanalista suíço Karl Jung, que determina que se trata de um conhecimento herdado, desenvolvido de forma indireta que e que configura a parte de nossa essência a qual desconhecemos, e não acessamos conscientemente. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/inconsciente-coletivo-jung/>.

tarefas encontradas no contexto pesquisado, e que igualmente “[...] refletiram uma variedade de opiniões sobre tarefas no ensino de língua.[13]” (OLIVER; BOGACHENKO, 2018, p. 81). O segundo ponto relaciona-se ao foco na forma, pois o mesmo também não foi mencionado pelos participantes da pesquisa das duas autoras ao tratarem de seus modos de perceber tarefas.

As autoras da pesquisa realizada na Austrália concluíram que, embora isto seja completamente contrário à teoria relacionada às tarefas, apresenta conformidade com os estudos de Bernard e Nguyen (2010 *apud* OLIVER; BOGACHENKO, 2018), que concluíram que os professores têm preferência pelo foco nas formas. Este posicionamento também foi identificado no contexto desta pesquisa, principalmente ao observar as tarefas utilizadas para avaliação. Talvez essa preferência pelas formas se dê devido à familiaridade com metodologias mais estruturalistas ou da possibilidade de maior controle oferecido ao focar em itens linguísticos.

## **COMPREENSÃO DE TAREFAS: CONTRAPONTO COM O TRABALHO PEDAGÓGICO**

O modo de compreender tarefas a partir do contraponto com o trabalho pedagógico apresentou a seguinte caracterização: as tarefas são *complexas, processuais/divididas em etapas, colaborativas e tomam muito tempo*. Estas categorias tanto possuem relação umas com as outras quanto relacionam-se com o trabalho pedagógico<sup>11</sup>, pois notou-se que estas formas de compreender as tarefas estão diretamente relacionadas ao modo de seu uso no contexto pesquisado. Inicia-se a discussão destes dados, tratando da visão de tarefas como complexas, exemplificadas no excerto [15].

[15] Cida: A tarefa tem uma *complexidade* maior do que uma atividade escrita, do que um exercício. (entrevista realizada em 24/06/2021).

Inicialmente, percebeu-se que definir tarefas como complexas poderia ser analisado a partir de duas perspectivas: (1) a complexidade que remete à multiplicidade de características

---

<sup>11</sup> Nesta pesquisa o trabalho pedagógico é entendido como construção de conhecimento de modo dialético entre o individual e o coletivo, e como prática social e intencional, segundo Ferreira (2018).

das tarefas e de elementos a serem considerados para seu *design* e uso, ou (2) a ideia de complexidade, em uma perspectiva de algo difícil de realizar. Observa-se que os participantes descreveram suas experiências com uso de tarefas como difícil, em algum nível, afirmando que: *não foi fácil; não deu muito certo; os alunos tiveram dificuldade; trabalhoso; tivemos que quebrar a cabeça e não foi tranquilo*. Estes trechos das falas nas entrevistas foram identificados como marcas dessa dificuldade enfrentada sobre usar tarefas. Portanto, considerou-se que esta visão foi transposta aos modos de compreendê-las. Assim sendo, a complexidade, no contexto pesquisado, parece remeter à dificuldade, e não à multiplicidade.

Atentou-se para o fato de que a ideia da tarefa como dividida em etapas tenha surgido de maneira muito mais frequente que as outras três; no excerto [16], por exemplo, Lara fala em fragmentar, desmembrar e dividir, relacionando seu modo de compreender tarefas à avaliação. Lara também acredita que uma tarefa promove a construção de conhecimento e que ocorre passo a passo, ou seja, em partes/etapas. No excerto [17], Davi também associa as tarefas à questão de divisão de pontuação e de tempo, de maneira que a tarefa é retratada enquanto instrumento que pode ser utilizado de forma dividida e distribuída durante o tempo disponível para o ensino (bimestre).

[16] Lara: *.../consequimos fragmentar essa avaliação, né, fazendo com que ela fosse dividida em outras atividades .../ até chegarmos no método por tarefas, onde a gente definitivamente conseguiu desmembrar é: essas avaliações pontuais, de grande peso, em avaliações menores onde os alunos, por meio das tarefas .../ então o método por tarefas é isso é a construção (++) construção passo a passo de um conhecimento .../ (entrevista realizada em 24/06/2021).*

[17] Davi: *.../em vez de ser um algo pontual também, foi algo mais é... trabalhado durante as aulas, então você podia dividir a pontuação é... nas pequenas tarefas, que faziam durante a aula e aí ali naquela... naquele momento você via que o aluno tinha dificuldade naquele conteúdo ali, mas no outro não .../ com a diversificação da tarefa, o tipo de tarefa, o tempo né da... de realização, que pode ser dividido e distribuído durante todo o bimestre .../ (entrevista realizada em 21/07/2021).*

A categoria colaboração/interação pode ser identificada nos excertos [18] e [19], e toma muito tempo no excerto [20]. Nos dois primeiros excertos citados a seguir as participantes demonstram acreditar que tarefas naturalmente implicam interação e

colaboração entre envolvidos, e a promoção de uma aprendizagem de LE colaborativa figura entre os princípios descritos por Long (2015) como centrais ao uso de tarefas.

[18] Cida: /.../ eu vejo como um processo mais colaborativo. /.../ (entrevista realizada em 24/06/2021).

[19] Vera: O aluno tem sempre que estar participando de um diálogo, ele tem que estar participando de uma dinâmica onde ele debata alguma coisa /.../ (entrevista realizada em 19/07/2021).

O excerto foi selecionado para representar que as tarefas são compreendidas como instrumentos de ensino e avaliação que demandam mais tempo para seu uso no contexto, como concordam Davi, Cris, Cida e Lara. Em especial, Cida reforçou na segunda entrevista essa percepção expressada por ela na primeira entrevista, demonstrando que o tempo é um fator crucial quando se trata de usar tarefas.

[20] Pesquisadora: Então os outros instrumentos eles demandam menos tempo do que as tarefas?

Cida: Ao meu ver hoje, sim. Até porque a gente não quer fazer um uma tarefa que não tem o tempo de de do processo de apresentação, recepção, *feedback*, retorno após *feedback* e finalização, pra mim a tarefa exige isso. Registro, o aluno tem que ter esse registro, ele tem que ter contato com esse registro. (entrevista realizada em 24/06/2021).

A fala de Cida foi utilizada por ser mais detalhada e mencionar as etapas que ela considera fazerem parte do ato de usar de tarefas, sendo também uma forma de ilustrar a crença de que as tarefas são processuais/divididas em etapas, que segundo Cida são: apresentação; recepção (pelo professor e colegas); *feedback*; retorno após *feedback* (momento em que o aluno refaz e revisa sua produção); e finalização (apresentação de resultados pelo professor). As etapas descritas por Cida trazem em si alguns elementos que constam no último ciclo da sequência didática de tarefas proposta por Willis (1996), mas não apresentam uma visão completa desta sequência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: JUNÇÃO DAS DUAS CONTRAPOSIÇÕES

Finda a análise e discussão, encontrou-se resposta para a pergunta elaborada: como a escola e os participantes desta pesquisa compreendem tarefas? Contudo, esta “resposta” mostrou-se de um modo não esperado, pois constatou-se que a compreensão de tarefas, no contexto pesquisado, é como um caleidoscópio cheio de cores. Durante a pesquisa, principalmente no período de análise de dados, foi preciso olhar para cada cor separadamente, identificá-las e encaixá-las, e, ao chegar ao final deste procedimento, compreendeu-se ainda que existam pontos de convergência quanto ao modo de compreender tarefas para alguns participantes ou nos documentos analisados, o que predomina é a divergência, retratada na variedade multicolorida dos modos de compreensão observados.

Ao realizar a junção das CDTs identificadas com as outras quatro características emergentes dos dados (*complexas, processuais/divididas em etapas, colaborativas e tomam muito tempo*), não foi possível identificar dois modos de compreender tarefas iguais (quadro 01), resultando em sete definições diferentes de tarefa.

Conclui-se que as definições se apresentam mais distantes da teoria do que era esperado, apresentando somente seus fragmentos, deixando de lado as duas CDTs consideradas centrais (foco primário no significado e priorizar a conclusão de maneira orientada para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem). Estes fragmentos e a vagueza do discurso demonstrada em vários excertos das falas dos participantes e dos documentos analisados (PPPs), são muito evidentes nos excertos [06] e [07], nos quais foram percebidos: pausas longas; demonstrando hesitação; uso de pronomes indefinidos; e advérbios que modalizam o discurso; evidenciando a falta de conhecimento sobre tarefas. Em suma, as professoras mostraram-se como verdadeiras desbravadoras, em um processo muito mais intuitivo e baseado no senso comum do que em teoria, estudo e pesquisa. Um ponto positivo percebido foi a demonstração de que a maioria quer aprender mais sobre tarefas e reconhece os benefícios do uso desta metodologia para ensino e avaliação de LE.

**Quadro 1** – Síntese do modo de compreensão de tarefas

Participantes		Quant. de CDTs	Quant. de outras	Compreensão de tarefas
Membros da equipe gestora	Lara	1	3	A tarefa possui produto, é complexa, processual/dividida em etapas e toma muito tempo.
	Vera	2	1	A tarefa é motivadora, autêntica e colaborativa.
Coordenador de Inglês	Davi	2	3	A tarefa possui produto, o produto é avaliado, complexa, processual/dividida em etapas e toma muito tempo.
Professoras regentes	Lais	2	0	A tarefa possui produto; este produto é avaliado.
	Cida	3	3	A tarefa é motivadora, possui produto, é autêntica, complexa, processual/dividida em etapas, toma muito tempo.
	Cris	2	2	A tarefa é motivadora, tem foco somente no significado, é autêntica, processual/dividida em etapas e toma muito tempo.
<b>Documentos</b>				
PPPs de 2018 a 2021		3	0	A tarefa é autêntica, possui foco somente no significado e produto, este produto é avaliado.

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado na análise dos dados obtidos via análise documental, questionário, entrevista 1 e 2.

Diante disso, acredita-se que os dados aqui discutidos representam uma parte de um diagnóstico do grau de conhecimento sobre tarefas no contexto pesquisado, podendo ser útil para futuras ações que visem promover este a construção desse conhecimento para uso de tarefas no contexto pesquisado. No entanto, “[...] as percepções sobre tarefas não podem ser completamente entendidas sem dados sobre como esses professores elaboram e avaliam tarefas [...]” (OLIVER; BOGACHENKO, 2018, p. 81), e acrescenta-se sem dados sobre como estes professores usam estas tarefas. Desse modo, um diagnóstico completo do nível de conhecimento sobre tarefas no contexto de pesquisa demanda olhar para estes outros pontos.

Morais (2022, p. 150) destaca que ao realizar a observação de aulas de suas participantes de pesquisa, visando obter tal identificação completa do conhecimento de tarefas, pode perceber “[...] uma cultura plural [de uso e elaboração de tarefas para ensinar e

avaliar], ainda que com certos pontos de convergência, representada pelas práticas, percepções e conhecimentos de cada uma das professoras participantes.” Observa-se ainda, que “[...] o modo variado de *compreender tarefas*, no contexto de pesquisa, foi refletido nas atividades pedagógicas utilizadas pelas participantes.” (MORAIS, 2022, p. 154). Isso, salienta, ainda mais, a relevância de olhar para o modo dos docentes entenderem tarefas, visando melhor compreendê-las, elaborá-las e, conseqüentemente, utilizá-las como promotoras de aprendizagem de LE.

## **DIRECIONAMENTOS PARA FUTURAS PESQUISAS**

Após pesquisar sobre o modo de compreender tarefas e percebê-la como uma miscelânea de conhecimento prévio sobre outras metodologias e instrumentos, somada às crenças pessoais, acredita-se que a formação do entendimento de tarefas seja o início da promoção de aprendizado sobre a elaboração e uso das mesmas. Isto encontra-se em consonância com as ideias de Baralt (2018) que acredita que o caminho para promover a construção de conhecimento sobre as tarefas está em conectar as tarefas da teoria com aquilo que realmente acontece na sala de aula. Bygate (2016) também defende essa necessidade de conectar as pesquisas com a sala de aula, promovendo pesquisa de cunho experimental, voltadas para a *sala de aula real*, objetivando colaborar seja com elaboração de currículo, programas de ensino e de materiais didáticos que contribuam com o preparo de professores em formação e com o trabalho de professores em serviço, isto é, que colaborem com o crescimento do conhecimento sobre a elaboração e uso das tarefas para ensino de LE nos mais diversos contextos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. A; FREITAS, G. M. da S; SILVA, J. A. P. A hipótese do filtro afetivo e o constructo da motivação na aquisição de segunda língua: uma retomada crítica. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, 2019.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. **Language testing in practice: designing and developing useful language tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BARALT, M. Becoming a task-based teacher educator: a case study. In: SAMUDA, V.; VAN DEN BRANDEN, K.; BYGATE, M. (Ed). **TBLT as a researched pedagogy**. Philadelphia: John Benjamins, 2018.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas (Beliefs on language learning, Applied Linguistics and language teaching). **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A M. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n. 2, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Obra originalmente publicada sob o título *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France, 1977. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Martins Fontes, 1979.

BYGATE, M. I. TBLT Through the lens of applied linguistics: engaging with real world of the classroom. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 167, n. 1, John Benjamins Publishing Company, 2016.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C de. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>. Acesso em: 30 de jan. 2022

DAMASCO, D. G. de B. WELLER, W. Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal uma experiência singular no Brasil. **Revista Com Censo #9**. v, 4., n. 2, 2017.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methods**. Madrid: Oxford University Press, 2007.

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

FERNANDES, S. B.; PEREIRA, S. M. Projeto político-pedagógico: **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n. 3, 2018.

GUEDES, R. de O. **Relações entre autenticidade e motivação no desenvolvimento da produção escrita por jovens aprendizes de língua estrangeira (inglês), a partir do gênero notícias de jornal**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10436/DissROG.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 16 mar. 2022.

JANOWSKA, I. Tarefa: Um conceito-chave da perspectiva acional. Tradução Eduardo Nadalin e José Carlos Moreira, Universidade Federal do Paraná, In: **Dossiê especial: didática sem fronteiras** (orgs.) CHEREM, RAMMÉ, PEDRA & OLMO. Revista X, v. .2, p. 59-77, 2014.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª edição, São Paulo. Atlas, 2003.

LONG, M.H. Focus on form in task-based language teaching. Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching, 1997. <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>

LONG, M. **Second Language Acquisition and Task based Language Teaching**. West Sussex. Editora John Wiley and Sons, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5ª ed.- 6ª reimpressão. São Paulo. Editora Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª edição. São Paulo. Cortez, 2010.

MARIANO, M. L. S.; OLIVEIRA, K. L. DE; INÁCIO, A. L. M. Motivação para aprender no ensino médio: uma análise com professores e alunos. **Argumentos Pró-Educação**, v. 4, n. 12, 2019.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2ª ed. - 2ª reimpressão. São Paulo. Atlas, 2008.

MELO, S. A. O. **Avaliação das aprendizagens: entre a formal e a informal**. 2013. 39 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8854/1/2013\\_SolangeAmorimOzorioMelo.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8854/1/2013_SolangeAmorimOzorioMelo.pdf).

Acesso em: 12 fev. 2022.

MERRIAM, S.B. **Qualitative research a guide to design and implementation**. São Francisco. Jossey-Bass, 2009.

MORAIS, A. L. F. de. **A tarefa de usar tarefas: práticas avaliativas em um Centro Interescolar de Línguas público**. Dissertação, 2022. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

NUNAN, D. **Task based language teaching**. Cambridge. Cambridge University Press, 2004.

OLIVER, R. BOGACHENKO. Teacher perceptions and use of tasks in school ESL classrooms. In: SAMUDA, V; VAN DEN BRANDEN, K. BYGATE, M. (ed). **TBLT as a researched pedagogy**. Philadelphia: John Benjamins, 2018.

O QUE é Inconsciente Coletivo para Jung? **Psicanaliseclinica.com.**, 27 maio 2019. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/inconsciente-coletivo-jung/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

PAJARES, M. F. Teacher's Belief and Educational research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PASSOS, S. C. **No meio do caminho tinha uma pedra: o ensino comunicativo baseado em temas e tarefas e suas implicações no uso de materiais didáticos diversificados em um Centro de Línguas do Distrito Federal**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PRATES, E. A. R.; JOLY, M. C. R. A. Motivação e aprendizagem autorregulada. **Latin American Journal of Development**, v. 3, n. 5, 2021.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia, 2018.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia, 2019.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia, 2020.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia, 2021.

RENÓ, A. F. S. **Manos a la obra**: o uso de enfoque por tarefas para a promoção da motivação e da autonomia em um curso de Letras Espanhol. 2015, Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre, Artmed, 2006.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação 2005. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVA, K.A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, 2007.

SKEHAN, P. **Task-based instruction**. Lang. Teach. 36, London: Cambridge University Press, 2003.

SKEHAN, P.; FOSTER, P. Cognition and Tasks. In: ROBINSON, P. **Cognition and Second language Instructions**. 3 ed. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

STAKE, R. E. **The art of case study**. California: SAGE Publications, 1995.

STEVENS, D. D.; LEVI, A. **Introduction to rubrics**: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning. Canada: Stylus, 2005.

WILLIS, D.; WILLIS, J. **Doing task-based Teaching**. New York: Oxford University Press, 2007.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. London: Longman, 1996.

---