



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA- PPGLA

**ANA LUCIA FERREIRA DE MORAIS**

**A TAREFA DE USAR TAREFAS:  
PRÁTICAS AVALIATIVAS EM UM CENTRO  
INTERESCOLAR DE LÍNGUAS PÚBLICO**

BRASÍLIA - DF  
2022

**Ana Lucia Ferreira de Moraes**

**A TAREFA DE USAR TAREFAS:  
PRÁTICAS AVALIATIVAS EM UM CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS  
PÚBLICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem, Prática Sociais e Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Borges de Almeida.

BRASÍLIA – DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FM828t      Ferreira de Moraes, Ana Lucia  
              A tarefa de usar tarefas: práticas avaliativas em um  
Centro Interescolar de Línguas público / Ana Lucia Ferreira  
de Moraes; orientador Vanessa Borges de Almeida. --  
Brasília, 2022.  
              216 p.

              Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)  
- Universidade de Brasília, 2022.

              1. Avaliação de língua. 2. Tarefas. 3. Avaliação de língua  
baseada em tarefas. I. Borges de Almeida, Vanessa, orient.  
II. Título.

**ANA LUCIA FERREIRA DE MORAIS**

**A TAREFA DE USAR TAREFAS:  
PRÁTICAS AVALIATIVAS EM UM  
CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS PÚBLICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem, Prática Sociais e Educação.

Defendida e aprovada em: 31 de agosto 2022

Banca examinadora formada por:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Borges de Almeida  
Universidade de Brasília (UnB) - Presidente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joara Martin Bergsleithner  
Universidade de Brasília (UnB) - Examinadora Interna

---

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Examinador Externo

---

Prof. Dr. Fidel A. Cañas Chavez  
Universidade de Brasília (UnB) - Examinador Suplente

## AGRADECIMENTOS

Para a realização desta pesquisa pude contar com a colaboração de muitos aos quais ofereço aqui toda minha gratidão, afeto e admiração. Aos meus pais, por terem me dado a vida e todas as oportunidades que me trouxeram até aqui. Ao Daniel, meu porto seguro e ponto de apoio em todas as horas, agradeço por todo o suporte técnico, organizacional e emocional. Ao meu pequeno filho amado João Gabriel, agradeço por se comportar e entender que a mamãe precisava estudar. Enfim, a todos meus familiares por sua torcida e apoio.

Estendo meus mais profundos agradecimentos à minha querida orientadora Vanessa Borges de Almeida, que trouxe clareza aos momentos de dúvida, me ajudando a não me perder em meio a tantas possibilidades, e juntas encontramos o melhor caminho a seguir nesta pesquisa graças a sua visão e expertise. Agradeço ainda a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), por ampliarem meus horizontes e serem parte desta jornada que resultou no reconhecimento da existência de uma pesquisadora que eu nem sabia ser parte desta professora de Inglês.

Dentre os excelentes docentes do PGLA, desejo incluir um agradecimento muito especial a duas pessoas que contribuíram imensamente com a realização desta pesquisa, seja com suas aulas ou na qualificação. Ao professor Fidel, Cañas agradeço por ser guia dos primeiros passos na pesquisa em Linguística Aplicada, e a despeito de suas dificuldades e dores, sempre esteve disponível, seja oferecendo acesso à excelentes materiais de leitura, ouvindo, fazendo rir, tornando mais leve este período cheio de desafios. Agradeço imensamente à professora Joara Bergsleithner, que me mostrou um olhar diferenciado sobre tarefas me apresentando a autores e teorias que se tornaram centrais para este trabalho.

Estendo um agradecimento, mais que especial, aos amigos Ricardo e Priscila, que sempre me apoiaram, torceram por mim e colaboraram comigo das mais diversas formas, desde o processo seletivo do PGLA. Agradeço aos companheiros de jornada do PGLA, que passaram pelos altos e baixos de fazer pesquisa em tempos de pandemia.

Agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pelo afastamento concedido para realização dos estudos, sem o qual não teria sido possível realizar esta pesquisa. Aos membros da equipe gestora do Centro Interescolar de Língua (CIL), onde realizei o estudo, por abrirem as portas da escola e pela disposição em contribuir. Aos professores participantes do estudo, sem os quais não o teria realizado. Por fim, minha sincera gratidão a todos que direta ou indiretamente colaboraram com a realização deste projeto.

*Quando o homem compreende a sua realidade,  
pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa  
realidade e procurar soluções. Assim, pode  
transformá-la e o seu trabalho pode criar um  
mundo próprio, seu eu e as suas circunstâncias.*

**(Paulo Freire)**

## RESUMO

Ao longo do tempo, as tarefas e avaliação de língua foram sendo modificadas. Considerando-se esse processo, examina-se, na presente dissertação, a implementação de um novo modelo de avaliação utilizando tarefas em um Centro Interescolar de Línguas público. Os objetivos do trabalho são identificar a motivação da adoção de tarefas para avaliar aprendizagem de língua e sua real implementação no contexto, e problematizar os fatores que a influenciam, observando também a conexão entre avaliação e ensino. Para tanto, procedeu-se à realização de um estudo de caso intrínseco (STAKE, 1995) de cunho interpretativista (SCHWANDT, 2006) utilizando métodos mistos de pesquisa (DÖRNYEI, 2007), desenvolvido junto a seis professores de língua estrangeira, sendo dois membros da equipe gestora da escola. Os dados foram coletados por meio de análise documental, questionário eletrônico, entrevistas, observação de aulas e elaboração de notas de campo. A análise destes dados foi conduzida baseada no método da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). O direcionamento teórico desta pesquisa encontra-se nos trabalhos de Willis e Willis (2007) para quem as tarefas são motivadoras, autênticas, tem foco primário no significado, possuem produto que é avaliado e priorizam a conclusão. Em relação à avaliação destacaram-se Arcas (2017); Taras (2005, 2010) e Hamp-Lyons (2016), que definem a avaliação formativa como mediadora da aprendizagem, evitando visões polarizadas. E, Carless (2007), pai da avaliação orientada à aprendizagem, com a proposta de centralidade das tarefas, dos aprendizes e do *feedback* na avaliação. Desse modo, identificou-se que as principais motivações para a adoção do uso de tarefas foram a busca pela melhoria do nível de proficiência oral dos alunos e pela promoção de sua autonomia. Porém, devido a um processo de implementação apressado e pouco estruturado, os resultados mostram modo de compreender tarefas fragmentado, culminando no uso de instrumentos denominados tarefas, que, ora não apresentam, por *design*, características de tarefas, ora cujos procedimentos didáticos acabam por esvaziá-las dessas características. Também se observou que os resultados das avaliações não são utilizados para realimentar o processo de aprendizagem. Isto permitiu concluir que os resultados da pesquisa configuram evidência de baixo letramento tanto em avaliação quanto para o *design* e o uso de tarefas no contexto pesquisado. Tal diagnóstico suscita a necessidade de que sejam promovidas iniciativas visando o desenvolvimento desses letramentos de modo a promover práticas avaliativas verdadeiramente orientadas para a aprendizagem, como pretendido pela instituição de ensino.

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem de língua; tarefas; avaliação baseada em tarefas.

## ABSTRACT

Over time, language tasks and assessment have been modified, considering this process, this research study aimed to examine the implementation of a new assessment model using tasks in a public Inter-School Language Center. The goals of this dissertation are to identify the motivation for the adoption of tasks to assess language learning and the real implementation of their use, problematizing the factors that influence and relate to this use in the investigated environment, observing the connections between assessment and teaching. To do so, an interpretive (SCHWANDT, 2006) intrinsic case study (STAKE, 1995) was carried out using mixed methods research (DÖRNYEI, 2007), developed with six foreign language teachers, two of them being members of the school management team. Data were collected through document analysis, electronic questionnaire, interviews, class observation and field notes. The analysis of these data was conducted based on the content analysis method (BARDIN, 1977). This research was theoretically driven by Willis and Willis (2007), whose definition of tasks as motivating, authentic, with an outcome which is assessed, primary focused on meaning and completion is a priority. Regarding assessment, the highlights are Arcas (2017); Taras (2005,2010) and Hamp-Lyons (2016), who define formative assessment learning mediator avoiding poles apart views. And Carless (2007) father of Learning-oriented assessment, which comes up with the central part played by tasks, learners, and feedback in assessment. Thus, the main motivations for using tasks observed were the search for improving learners' oral proficiency and promoting their autonomy. However, due to a hurried and poorly structured implementation process which resulted in a fragmented way of understanding tasks, culminating in the usage of instruments called tasks, but nor display by design task's characteristics or due to the teaching procedures come to be emptied of those same characteristics. Likewise, it was observed that the assessment's results are not used as feedback for the learning process. This allowed us to conclude that the results found evidenced low assessment and design and use of tasks literacy in the researched context. Such diagnosis raises the need to promote initiatives aimed at enabling both types of literacy to promote truly learning-oriented assessment practices as intended in the researched educational institution.

**Keywords:** language learning assessment; language tasks; task-based assessment.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 – Características definidoras de tarefas (CDTs).....	51
Figura 2 – Elementos do <i>design</i> de tarefas.....	57
Figura 3 – Tipos de tarefa.....	59
Figura 4 – Elementos que compõem a tarefa .....	61
Figura 5 - Características da avaliação baseada em tarefas.....	70
Figura 6 - Lista de verificação de habilidade escrita.....	78
Figura 7 -Tarefa utilizada (1B).....	155
Figura 8 - Tarefa de produção de texto e colagem .....	165
Figura9 - Tarefa de produção escrita sobre a família .....	165

### QUADROS

Quadro 1 – Exemplos de complexidade, condição e dificuldade da tarefa.....	47
Quadro 2 - Definições de tarefas .....	49
Quadro 3 – Taxonomia detalhada.....	56
Quadro 4 – Escala de frequência .....	79
Quadro 5 – Escala de qualidade .....	79
Quadro 6 – Rubrica com descrição de três níveis de desempenho.....	83
Quadro 7 – Perfil dos participantes de pesquisa.....	97
Quadro 8 – Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos.....	98
Quadro 9 - Resumo da observação .....	106
Quadro 10 - Relação entre perguntas de pesquisa, origem dos dados e análise.....	111
Quadro 11 - Compreensão de tarefas .....	147
Quadro 12 -Formulário descritivo de tarefa .....	151
Quadro 13 -Tarefas utilizadas (2A).....	156
Quadro 14 -Descrição das tarefas utilizadas (3B) .....	158
Quadro 15 -Sugestões de tarefas avaliativas .....	160
Quadro 16 - Instrumentos avaliativos (1B) .....	164
Quadro 17 -Escala de frequência (avalição de oralização de diálogo).....	167
Quadro 18 - Instrumentos avaliativos (2A).....	168
Quadro 19 - Escala de frequência de avaliação escrita .....	170
Quadro 20 - Escala de frequência de avaliação oral.....	170

Quadro 21 - Instrumentos avaliativos (3B) .....	172
Quadro 22 - Escala avaliativa de qualidade (Gravação de biografia) .....	173
Quadro 23 - Escala avaliativa de frequência (Tarefa dois mistérios).....	173

## **GRÁFICOS**

Gráfico 1- Mudança no modo de ensinar e avaliar.....	118
Gráfico 2 - Proporção de CDTs nas tarefas observadas .....	153
Gráfico 3 - CDTs nas tarefas avaliativas .....	163

## **TABELAS**

Tabela 1 - Elementos do <i>design</i> nas tarefas utilizadas .....	178
--	-----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACE – Avaliação Contínua Escrita

ACO – Avaliação Contínua Oral

AF – Avaliação Formativa

AfL – Avaliação para Aprendizagem

AS – Avaliação Somativa

ASL – Aquisição de Segunda Língua

AVAs – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

AvLBT – Avaliação de Línguas Baseada em Tarefas

CDT(s) – Característica definidora de tarefa

CIL(s) – Centro(s) Interescolar(es) de Línguas

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CPIIn – Coordenador Pedagógico de Inglês

DF – Distrito Federal

EaD- Educação a Distância

EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

ECL – Ensino Comunicativo de Língua

ELBT – Ensino de Línguas Baseado Tarefas

Elbt – Ensino de Línguas apoiado por Tarefas

GDF – Governo do Distrito Federal

GTs – Grupos de Trabalho

IE – Instituição Educacional

L2 – Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LOA – Avaliação orientada à aprendizagem

MS – Ministério da Saúde do Brasil

NUCELIN – Núcleo dos Centros de Língua

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação

PO1B – Professora observada nível 1B

PO2A – Professora observada nível 2A

PO3B – Professora observada nível 3B

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SP – Supervisora Pedagógica

TA – Tarefa Auditiva

TCLE – Termo Consentimento Livre e Esclarecido

TE –Tarefa Escrita

TIC – Tecnologia da Informação

TO – Tarefa Oral

VD – Vice-diretora

## LISTA DE SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

Maiúscula - ênfase

Itálico - fala em língua estrangeira

: - alongamento de vogal

(+) - pausa curta de 0,5 a 1 segundo

(++) – pausa acima de 1 segundo

/.../ - transcrição parcial/eliminação

(( )) - comentário da pesquisadora

/ - truncamento ou mudança brusca

[- omissão do nome da escola

\*\* - omissão da cidade onde a escola se localiza

{ {- omissão de nomes de pessoas da equipe da escola ou a ela relacionados

Foram também utilizados os seguintes sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,);

ponto (.); ponto de interrogação (?) e ponto de exclamação (!)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1	Motivação de pesquisa.....	16
1.2	Problematização e contexto .....	17
1.3	Objetivos e perguntas de pesquisa .....	21
1.4	Natureza e Organização da pesquisa .....	22
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>24</b>
2.1	Avaliação da aprendizagem de língua .....	24
2.1.1	Princípios da avaliação.....	29
2.1.2	Os caminhos da pesquisa e do entendimento de avaliação .....	33
2.2	Tarefas de língua .....	41
2.2.1	Perspectivas teóricas.....	41
2.2.2	Definições de tarefas.....	49
2.2.3	Tipos de tarefas.....	55
2.2.4	Componentes das tarefas .....	61
2.2.5	Sequenciamento de tarefas .....	66
2.3	Tarefas na avaliação de língua .....	70
2.3.1	Listas, escalas e rubricas .....	77
2.4	Considerações parciais.....	84
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>86</b>
3.1	Natureza da pesquisa.....	86
3.1.1	O estudo de caso.....	88
3.2	Contexto de pesquisa .....	91
3.2.1	O caso.....	93
3.3	Participantes.....	95
3.4	Instrumentos de coleta de dados .....	98
3.4.1	Análise documental.....	98
3.4.2	Questionário .....	100
3.4.3	Entrevista .....	101
3.4.4	Observação de aulas .....	102
3.4.4.1	Organização da observação.....	104
3.4.5	Notas de campo .....	107
3.5	Procedimentos de análise de dados .....	109

3.6	Considerações éticas.....	114
3.7	Apanhado geral do capítulo.....	116
4	<b>DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>117</b>
4.1	Tarefas: adoção e implementação.....	117
4.1.1	Explorando os “porquês”.....	120
4.1.2	Entendendo o “como”.....	126
4.2	Compreensão de tarefas.....	135
4.2.1	Compreensão de tarefas: contraponto com a teoria.....	136
4.2.2	Compreensão de tarefas: contraponto com o trabalho pedagógico.....	144
4.2.3	Síntese da seção.....	146
4.3	As duas margens de um rio: Tarefas utilizadas.....	148
4.3.1	De um lado da margem: as tarefas para ensinar.....	153
4.3.2	Do outro lado: as tarefas para avaliar.....	160
4.3.3	Construindo pontes.....	177
4.4	Apanhado geral.....	180
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>182</b>
5.1	<b>RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....</b>	<b>182</b>
5.2	<b>CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA.....</b>	<b>185</b>
5.2	<b>DESAFIOS E LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....</b>	<b>189</b>
5.3	<b>FUTURAS PESQUISAS.....</b>	<b>190</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>191</b>
	<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>203</b>
	<b>APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>205</b>
	<b>APÊNDICE C: ROTEIRO PRIMEIRA ENTREVISTA COM PROFESSORES.....</b>	<b>210</b>
	<b>APÊNDICE D: ROTEIRO ENTREVISTA EQUIPE GESTORA.....</b>	<b>212</b>
	<b>APÊNDICE E: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS.....</b>	<b>213</b>
	<b>APÊNDICE F: ROTEIRO SEGUNDA ENTREVISTA.....</b>	<b>215</b>

# 1 INTRODUÇÃO

---

## 1.1 MOTIVAÇÃO DE PESQUISA

Esta pesquisa foi motivada pela **falta**. Falta de conhecimento sobre avaliação, em especial sobre uso de tarefas para avaliar, no contexto de ensino e aprendizagem<sup>1</sup> de Língua Estrangeira (LE). Esta falta ficou evidente diante da mudança de metodologia avaliativa iniciada em 2018 no contexto de pesquisa. O desconhecimento da metodologia acabou por gerar em mim diversos questionamentos referentes às tarefas de língua, ou seja, suas definições, tipos, elaboração, sequenciamento, aplicação, correção, usos para ensinar e avaliar, assim como em relação a seus efeitos, tanto na aprendizagem quanto no trabalho dos professores de LE no contexto de pesquisa.

Não possuir resposta para tais questionamentos salientaram a **falta**, uma lacuna que já existia, mas que não tinha sido notada até então. Assim, realizar esta pesquisa é uma tentativa de encontrar respostas, compreender melhor tarefas e avaliação, ao mesmo tempo que se busca identificar os fatores que influenciam o uso de tarefas no ambiente investigado, visando ampliar o entendimento de como este uso está relacionado à avaliação e ao ensino. Ademais, o ato de pesquisar tornou-se uma busca por ressignificar minha práxis como docente por meio da obtenção de conhecimento que preenchesse essa lacuna sobre avaliação e tarefas de língua.

Durante a coleta de dados para a pesquisa, esta motivação justificou-se ainda mais, pois, identificou-se os mesmos questionamentos e a mesma **falta** nas falas dos participantes de pesquisa, bem como no texto dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) analisados, resultando na percepção de que esta pesquisa não representa somente uma busca pessoal por respostas sobre avaliação e tarefas, mas também por encontrar “[...] teorias que sejam tentativas de fazer sentido para um mundo real [...] que reflitam os anseios do momento [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 18) que vivemos, e sirvam a todos os envolvidos neste momento, incluso aqui a própria pesquisadora.

Assim, espera-se que os resultados deste estudo possam ser úteis, gerando um melhor entendimento sobre avaliação da aprendizagem de língua, tarefas e a avaliação de língua baseada em tarefas (AvLBT); e promovendo, por meio de uma observação reflexiva, esclarecimentos sobre as práticas avaliativas e de ensino, utilizando tarefas e possibilitando a otimização de tais práticas. Com isso, acredita-se que o valor da pesquisa se encontra no fato

---

<sup>1</sup> Na pesquisa aqui relatada não foi feita diferença entre os termos “aquisição” e “aprendizagem de língua”. Com fins de conformidade, utilizou-se o termo “aprendizagem” ou foi respeitada a decisão dos autores citados quanto à terminologia.

de que o entendimento obtido aqui pode contribuir diretamente para esta produção de conhecimento sobre a avaliação (letramento em avaliação) e sobre tarefas (letramento na elaboração e uso de tarefas) no contexto pesquisado.

## 1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E CONTEXTO

**Avaliar** é primordial ao processo de ensino e aprendizagem. Seja formal ou informalmente, professores e alunos estão avaliando, reavaliando e buscando o melhor caminho para atingir seus objetivos. Surpreendente é quando se percebe que dentre os itens que têm impacto na aprendizagem

[...] geralmente não se inclui a avaliação nesse rol, porque ela costuma ser entendida como aplicação de provas e atribuição de notas, servindo para aprovar ou reprovar alunos. Contudo, no seu sentido mais amplo ela tem sido o mecanismo pelo qual o aluno é incluso na escola ou dela é excluído. (VILLAS BOAS, 2008, p. 32).

O trecho citado leva à percepção de que mesmo sendo um mecanismo determinante dos destinos dos alunos, por muitas vezes não é dada a devida importância ao processo avaliativo, o qual acaba sendo visto de maneira reducionista, não levando em consideração os diversos aspectos a ele relacionados. No contexto da Educação, o ato avaliativo possui imbricado em si diversos aspectos que configuram sua trama múltipla e complexa. Tendo isto posto, nesta dissertação, acredita-se ser essencial entender o papel da avaliação, pois a avaliação não é algo neutro, ela está ligada profundamente ao entendimento que se tem de educação e de sociedade (ARCAS, 2017).

Neste trabalho, entende-se que o ensino, a avaliação e a aprendizagem são todos vagões de um mesmo trem, ou seja, andam sempre juntos e influenciam-se mutuamente (FIDALGO, 2015). Por conseguinte, conclui-se que as práticas avaliativas não podem ser descoladas das práticas de ensino em uma Instituição Educacional (IE). Hamp-Lyons (2016) afirma que as avaliações de aprendizagem estão conectadas ao desejo de garantir que determinado programa de estudo utilizado no ensino está sendo cumprido e “[...] um efeito do uso de testes de língua, e as vezes uma consequência pretendida – um propósito específico – de sua existência é influenciar o que e como se ensina.”<sup>2,3</sup> (HAMP-LYONS, 2016, p. 19). A incoerência entre

<sup>2</sup> No original: *[...] effect of the use of language tests, and sometimes an intended consequence – a specified purpose – of their existence, is to influence what is taught and how it is taught.*

<sup>3</sup> Todas as citações diretas em língua estrangeira foram apresentadas com tradução nossa, e os trechos originais estão contidos em notas de rodapé.

ensino e avaliação pode gerar dados com pouca ou nenhuma validade, seja de conteúdo<sup>4</sup> ou de face<sup>5</sup> que segundo Brown (2004, p. 27) um dos elementos que assegura o aumento da validade de face é que a avaliação apresente “[...] um formato esperado com tarefas familiares.<sup>6</sup>”. Além disso, Norris *et al.* (2002, *apud* Wigglesworth e Frost, 2017), demonstram em suas pesquisas que a familiaridade com os procedimentos e conteúdo de uma determinada tarefa avaliativa interfere diretamente no desempenho dos avaliados. Portanto, conclui-se que a coerência e coesão entre ensino e avaliação deve ser mantida visando evitar entendimentos incorretos sobre a avaliação e seus resultados.

Assim sendo, ainda que o interesse primário da pesquisa seja problematizar a avaliação, faz-se necessário, em certos momentos, olhar também para o ensino e para as maneiras como estes dois relacionam-se no contexto pesquisado. Salienta-se que certos aspectos da avaliação em contexto escolar são baseados em critérios pessoais do docente, que decide quais instrumentos usar para avaliar seus alunos e a si mesmos, enquanto outros são institucionalizados e apresentam padrões e normas a serem seguidas. Tanto esses padrões e normas, sejam eles institucionais ou governamentais, quanto os critérios, métodos e estratégias de avaliação usados por professores, têm mudado ao longo do tempo, pois o campo da avaliação é versátil e tem sofrido mudanças, encontrando-se em processo de constante construção (ARCAS, 2017). No que se refere à estas mudanças, Brown (2004) sustenta que as práticas avaliativas mudam de acordo com as **metodologias de ensino**, reiterando a conexão entre avaliar e ensinar, tornando a mudança um ponto de congruência entre ambos, relevante para discuti-los.

Em se tratando do ensino em instituições públicas do Distrito Federal (DF), tem-se como um dos documentos orientadores o *Currículo em Movimento da Educação Básica* (DISTRITO FEDERAL, 2013); nele a avaliação é considerada “[...] categoria do trabalho pedagógico complexa e necessária [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 71); e determina-se que “[...] a *função formativa da avaliação* é a mais adequada ao projeto de educação pública democrática e emancipatória” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 71, grifo nosso). O segundo documento orientador é intitulado *Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala* (DISTRITO FEDERAL, 2014), e se apresenta como consolidador dos

---

<sup>4</sup> Tipo de validade que se refere ao quanto o conteúdo do instrumento avaliativo mede o construto que se pretende avaliar, por exemplo: avaliar a competência em jogar xadrez pedindo alguém para resolver palavras cruzadas seria uma avaliação sem validade de conteúdo, segundo Brown (2004).

<sup>5</sup> Tipo de validade interna obtida por meio da maneira que quem é a avaliado percebe a avaliação como justa e condizente com o que os objetivos de aprendizagem (BROWN, 2004).

<sup>6</sup> No original: [...] *expected format with familiar tasks*.

pressupostos apresentados no primeiro documento. No documento publicado em 2014, afirma-se que “[...] a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF entende que, na **avaliação formativa**, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 12, grifo nosso).

Quanto ao contexto mais específico dos Centro(s) Interescolar(es) de Línguas (CILs) do DF o documento orientador vigente, as *Diretrizes Pedagógicas do Centros Interescolares de Língua (CILs)* (DISTRITO FEDERAL, 2019), ressalta que a avaliação é orientada para uma forma cíclica, voltada para aprendizagem, **formativa** por natureza, e que resulte no desenvolvimento de competência comunicativa. Segundo seu texto, “[...] a avaliação realizada nos CILs deve prestar-se à melhoria desse processo [de aprendizagem de língua] apontando avanços e dificuldades quanto ao desempenho dos estudantes. *Tem na função formativa um de seus traços mais salientes.*” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 56, grifo nosso).

Discutir sobre **avaliação somativa** (AS) e **avaliação formativa** (AF) mostrou-se necessário para a análise dos dados, dada sua saliência identificada, tanto nos documentos orientadores das práticas avaliativas do contexto pesquisado quanto nas respostas obtidas via entrevista dos participantes de pesquisa. Na história das pesquisas em avaliação no contexto escolar, a visão desses tipos de avaliação vai desde a forma polarizada, na qual, em um dos polos, encontrava-se a AS, vista, muitas vezes, como a vilã que serve para medir, classificar e excluir, enquanto a AF ocupava outro polo, sendo alçada ao posto de “salvadora” (CUNHA, 2006).

Coombe, Folse e Hubley (2007) definem AF como algo processual, com constante oferta de *feedback* ao aluno, e que tem por objetivo usar os resultados da avaliação para melhorar o aprendizado. Brown (2004) assegura que o foco da AF é formar competências e habilidades que serão direcionadas para um constante processo de crescimento. O caminhar no campo de pesquisas em avaliação tem demonstrado uma movimentação constante em direção à aprendizagem, que é posta como objetivo a ser atingido, resultando nas propostas de **avaliação para aprendizagem** e **avaliação orientada à aprendizagem**, nas quais busca-se ressignificar as práticas avaliativas e romper com a visão de limitante de oposição entre AS e AF.

Além das questões relacionadas à avaliação e ensino, outro ponto importante que compõe a problematização desta pesquisa é seu **contexto de realização** – um dos CILs do DF. O primeiro CIL no DF foi inaugurado em 1975 e seguiu-se a criação dos outros 16, entre 1985 e 2018 (DAMASCO; WELLER, 2017). Os CILs têm mais de 45 anos de história e trabalho

com ensino de LE<sup>7</sup> e ganharam maior representatividade dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com a criação do Núcleo dos Centros de Línguas (NUCELIN), por meio do Decreto nº 33.409/2011 (DAMASCO; WELLER, 2017). De modo geral, as discussões dos grupos de trabalho (GTs) criados pelo NUCELIN, com participação de gestores e professores de todos os CILs, objetivando tornar o ensino de LE nos CILs coeso e coerente com a proposta de ensino dos documentos orientadores, mantendo a excelência associada a estas IEs, promoveu aos poucos o surgimento de mudanças de paradigmas dantes cristalizados.

O contexto de pesquisa não foi exceção e acompanhou esta onda de mudanças; algumas relacionadas ao ensino, materiais didáticos e avaliação que se pusessem como condizentes com as proposições apresentadas nos documentos orientadores. Dentre estas mudanças, a partir do segundo semestre do ano de **2018**, ocorreu a **pilotagem** do uso de **tarefas** para avaliar e ensinar com a eliminação do uso de provas como instrumento de avaliação. Em 2019, após um semestre de pilotagem deste uso das tarefas, elas passaram a ser o instrumento avaliativo oficial da IE, segundo os PPPs de 2019, 2020 e 2021. Por conseguinte, uma vez que as tarefas são o instrumento escolhido pela IE na qual esta pesquisa foi realizada para avaliar, a intenção desta pesquisa é problematizar a avaliação; elas compõem o cerne da presente pesquisa junto com a avaliação.

As tarefas não surgiram recentemente; elas têm “[...] uma longa história. Suas origens remetem ao ensino profissional, em que a conclusão de uma tarefa, [...] era prova de que o aprendiz havia adquirido as habilidades necessárias para realizar o trabalho.” (JANOWSKA, 2014, p. 63, 64). Contudo, a forma de entender e usar tarefas foi sendo modificada com o passar do tempo, inclusive no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Bachman e Palmer (1996, p. 44), as tarefas de língua têm sido tema de discussão na Linguística Aplicada (LA), e, em geral, são definidas com três características principais: “[...] (1) associadas à, ou situadas em situações específicas, (2) orientadas por objetivos, e (3) envolvem a participação ativa dos usuários da língua.<sup>8</sup>”. Buscou-se discutir as perspectivas teóricas sobre tarefas de língua, assim como suas características, definições e modos de uso de forma mais minuciosa na subseção teórica 2.2.

Após apresentar um prelúdio dos principais temas problematizados nesta pesquisa, entende-se que cabe destacar aqui um ponto a eles relacionado: o letramento em avaliação. Seu

---

<sup>7</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 SEEDF (Currículo em Movimento, Diretrizes pedagógicas dos CILs) e do contexto pesquisado (PPPs).

<sup>8</sup> No original: “[...] (1) closely associated with, or situated in specific situations, (2) goal oriented, and (3) involve the active participation of language users.

conceito é relativamente recente, envolvendo as habilidades e os conhecimentos necessários para avaliar, independentemente do instrumento escolhido para tal fim. Entende-se que uma

[...] pessoa letrada em avaliação é capaz de descrever as metas de realização de qualquer contexto específico em termos específicos. Ele ou ela é capaz de descrever o conhecimento a ser aprendido, as formas de pensamento a serem dominadas, os comportamentos específicos a serem demonstrados e os produtos a serem criados. Uma pessoa que é letrada em avaliação percebe que instrução, aprendizado e avaliação efetivos são impossíveis sem essas especificações<sup>9</sup>. (STIGGINS, 1991, p. 536).

O letramento em avaliação pode colaborar para o sucesso do ensino e aprendizagem de língua, visto que o professor letrado em avaliação torna-se mais do que um reproduzidor de práticas avaliativas, ele assume o papel de agente no processo de planejamento, elaboração, escolha e utilização de instrumentos e metodologias avaliativas mais condizentes com os objetivos, sejam estes curriculares, dos aprendizes, da instituição ou pessoais do professor (POPHAM, 2009; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018; STIGGINS, 1991).

Tendo isto posto, nesta pesquisa alinha-se com a posição de que dado o impacto e importância da avaliação no processo educacional, sobressai-se a necessidade de avaliações em seu melhor formato. Conseqüentemente, considera-se inegável a centralidade e importância da promoção de letramento em avaliação de modo a intervir positivamente no ensino e aprendizagem de língua, e reitera-se a relevância e importância de pesquisas que se propõem a compreender melhor tanto avaliação quanto instrumentos avaliativos de modo a promover esse letramento.

### 1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo geral é examinar a implementação de um novo modelo de avaliação e seus possíveis desdobramentos em um CIL do DF, a partir do segundo semestre de 2018. Os objetivos específicos são:

- A) Identificar a motivação da adoção do uso de tarefas de língua na avaliação e sua implementação no contexto de realização do estudo.
- B) Problematizar os fatores que influenciam e relacionam-se ao uso de tarefas de língua no ambiente investigado, observando a conexão entre avaliação e ensino.

---

<sup>9</sup> No original: *The assessment-literate person can describe the achievement targets in any specific context in specific terms. He or she can describe the knowledge to be learned, the forms of thinking to be mastered, the particular behaviors to be demonstrated, and the products to be created. A person who is assessment literate realizes that effective instruction, learning, and assessment are all impossible without these specifications.*

Diante de tais objetivos, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como e por que foi implementado o uso de tarefas avaliativas no contexto observado?
2. Como a escola e os participantes desta pesquisa compreendem tarefas?
3. Como se caracteriza o uso de tarefas para ensino e avaliação no contexto pesquisado?
  - 3.1 Quais as características das tarefas utilizadas?
  - 3.2 Como as tarefas são aplicadas e corrigidas?
  - 3.3 Qual a correspondência entre o uso de tarefas para ensino e para avaliação?

#### 1.4 NATUREZA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo teve por objetivo servir como introdução à pesquisa, dando-lhe seus contornos iniciais. Nele constaram: a motivação da pesquisa; a problematização para o tema abordado; contexto de realização; seus objetivos gerais e específicos e as perguntas de pesquisa que orientaram sua realização. Bohn (2005) afirma que ao pesquisar estamos construindo e compreendendo saberes sobre nós mesmos e o mundo. Portanto, questiona-se que campo<sup>10</sup> ofereceria maior possibilidade de realizar a construção de saberes buscada nesta pesquisa em particular. Pensa-se que a resposta é a LA, devido aos múltiplos caminhos de pesquisa possíveis, e ao seu comprometimento com a sociedade, prestando-lhe serviços e oferecendo soluções a problemas reais, promovendo mudanças na maneira de ver e entender os seres humanos e fenômenos da língua a eles relacionados (LEFFA, 2001; MOTTA-ROTH; SELBACH; FLORÊNCIO, 2016).

Portanto, esta dissertação faz parte do nicho de pesquisas da LA, e através do uso de metodologia mista de pesquisa busca apresentar-se como um trabalho no qual as metodologias “[...] 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].<sup>11</sup>” (MILES; HUBERMAN, 1994, p. 310 *apud* DÖRNYEI, 2007, p. 42). As características de ambas as metodologias interagem promovendo o desenvolvimento da pesquisa de maneira que cada uma contribui, de acordo com suas especificidades, fortalecendo-se mutuamente (STRAUSS;

<sup>10</sup> Utiliza-se aqui o termo campo para referir-me a LA, considerando Moita Lopes (2018) que considera o campo da LA como incompreendido por muitos, visto como periférico e até mesmo a “outra linguística”, mas, que têm tomado seu lugar de centralidade no qual a “[...] a LA deixa de ser mediadora entre teoria linguística e prática e passa a intervir diretamente na prática social produzindo teoria que dialogue claramente com ela”. (MOITA LOPES, 2018, p. 35).

<sup>11</sup> No original: *Quantitative and qualitative inquiry can support and inform each other. [...]. Realists, idealists, and critical theorists can do better by incorporating other ideas than remaining pure. Think of it as a hybrid vigour.*

CORBIN, 1998 *apud* DÖRNYEI, 2007, p. 43); e “[...] com isso aumentando a validade interna e externa da pesquisa.<sup>12</sup>” (DÖRNYEI, 2007, p. 43).

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além desta Introdução. O primeiro capítulo traz o embasamento teórico pertinente aos objetivos e perguntas de pesquisa. O segundo aborda a metodologia de realização deste estudo de caso intrínseco de métodos mistos e cunho interpretativista. O terceiro apresenta a análise e a discussão dos dados coletados com vistas às respostas das perguntas de pesquisa. Por fim, finaliza-se o estudo com as considerações finais, nas quais são apresentadas as conclusões, contribuições, desafios encontrados e sugestões para futuras pesquisas.

---

<sup>12</sup> No original: [...] *thereby maximizing both the internal and external validity of research.*

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

Neste capítulo aborda-se os construtos teóricos que tratam de avaliação e tarefas, incluindo indícios, ideias e condições as quais se propôs estudar e investigar, e que delinearam a fundamentação teórica (GALLEGO RAMOS, 2018) desta pesquisa. Portanto, servindo-se destes diversos modos de ver e teorizar, sobre os temas pesquisados, buscou-se conceitos que auxiliaram na análise dos dados e, conseqüentemente, na construção das respostas às perguntas orientadoras deste estudo, discutidas nas seções seguintes do presente capítulo.

### 2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

**Avaliar** é crucial e imanente ao ensino (ALDERSON; WALL, 2007; ARCAS, 2017; COLPIN; GYSEN, 2006; FIDALGO, 2015; HOFFMAN, 1991; PERRENOUD, 2007; TURNER; PURPURA, 2016), tratando-se de uma ação que vai muito além da classificação e determinação de resultados. O ato avaliativo faz parte de um complexo emaranhado mobilizador de paixões, conflitos, relações afetivas, controvérsias, limites, e se mostra como fonte geradora de qualidade para o ensino (ARAÚJO, 2011), não se desvinculando de fatores sociais. A complexidade da avaliação assinalada por Araújo (2011) é confirmada por Hamp-Lyons (2016), que diz que a avaliação assume vários formatos e possui diversos objetivos.

Por sua vez, Hoffman (1991) categoriza a avaliação escolar como mito e desafio, ao dizer que “[...] o mito é decorrente de sua história que vem perpetuando os fantasmas do controle e do autoritarismo há muitas gerações [...]” (HOFFMAN, 1991, p. 23); e o maior desafio “[...] é ampliar o número de educadores preocupados com o *fenômeno da avaliação*.” (HOFFMAN, 1991, p. 23, grifo da autora). Considera-se curiosa a escolha de palavras da autora ao usar o termo “fenômeno”<sup>13</sup>, que por definição é **tudo** que somos capazes de perceber através da ação de nossos sentidos e/ou que podemos explicar de maneira científica. Esta percepção de Hoffman (1991) atribui uma certa grandiosidade à visão de avaliação ao elevá-la ao rol de fenômeno, aumentando o grau de desafio ao buscar entendê-la, adicionando-lhe nova camada de complexidade além das já mencionadas.

Tendo em mente esta natureza complexa e multifacetada da avaliação, tratar de avaliação de língua implica adicionar-lhe ainda mais níveis de complexidade. Dado que a avaliação de língua tem suas especificidades, envolvendo: o entendimento/definição de língua;

---

<sup>13</sup> Definição parafraseada de acordo com o dicionário *on-line* no site [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br). Acesso em: 14 de jun. 2021

o que implica aprender língua; como avaliar e definir habilidade linguística; quais habilidades são observáveis de forma objetiva ou subjetiva, dentre outros. Visto que este estudo busca observar a avaliação pelo recorte específico da avaliação de línguas, demanda-se que se estabeleça a visão de língua a qual se afilia. A língua é vista de várias formas, seja como fenômeno natural, sistema autossuficiente fechado em si mesmo, como meio de representação do mundo, meio de interação social, e até mesmo de dominação e opressão (RAJAGOPALAN, 2003; hooks<sup>14</sup>, 2017).

Nesta pesquisa, vê-se a língua como proposto por Rajagopalan (2003, p. 93), quando afirma que a “[...] língua é muito mais que um simples código ou instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, um povo. Ela é uma bandeira política.” E concorda-se com bell hooks (2017), quando diz que ao aprender uma língua aprendemos um mundo novo; e com Freire (1981), que afirma que língua e realidade estão imbricadas, de forma que é a palavra que nos conecta ao mundo, aos contextos em que nos inserimos e uns aos outros em um “[...] movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo [...]” (FREIRE, 1981, p. 5). Claramente, avaliar língua implica olhar através de um caleidoscópio e buscar interpretar as diversas cores e camadas de complexidade que tanto língua quanto avaliação possuem, para obter resultados utilizáveis que resultem em aprendizagem de língua, o que torna não só necessária, mais essencial a realização de pesquisas no campo avaliação de línguas.

A aurora deste campo iniciou-se com a publicação do livro *Language Testing*, de Robert Lado (1961), como descrito por Tsagari e Banerjee (2016), e seguem sendo feitas pesquisas desde então. Estas autoras montam uma linha temporal que descreve os movimentos da pesquisa em avaliação de língua, que vai desde uma perspectiva estruturalista de avaliação e ensino, passando pela abordagem psicolinguística e sociolinguística, o que resultou em avaliações que integravam diversos aspectos do conhecimento de linguagem. Abordagens da avaliação alinharam-se com a abordagem comunicativa, com a avaliação focada em como a língua é usada, envolvendo competências sociolinguísticas, gramaticais e estratégicas, além de conhecimento morfossintático, fonológico e de vocabulário. Atualmente, as pesquisas direcionam-se para o reconhecimento daquilo que é primordial aos aprendizes, identificando e

---

<sup>14</sup> Observa-se que bell hooks é o pseudônimo utilizado pela escritora norte-americana Gloria Jean Watkins, em homenagem à sua avó. A própria autora o emprega sempre em minúscula com a finalidade de posicionar-se de maneira a romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando destaque ao conteúdo de sua obra e não à si mesma. A presente pesquisa acata a escolha da autora ao referenciá-la (SANTANA, 2009).

reconhecendo suas necessidades e características individuais, e não os considerando como meros consumidores de testes/avaliações.

Segundo Hamp-Lyons (2016), a avaliação de língua é comumente orientada por três propósitos: **testar rendimento** (olhar para trás, identificar o quanto do que foi ensinado foi registrado); **proficiência** (foco no presente, identificar domínio de uso da língua); e **aptidão** (olhar para o futuro, avaliar existência de potencial para aprender língua). Além destes, a autora afirma que o propósito de avaliar com fins diagnósticos tem se destacado como uma forma de olhar para o presente (ponto de partida, o que se sabe), e ao mesmo tempo para o futuro, em relação a aprendizagem<sup>15</sup> de LE (o que se pretende aprender).

Uma outra maneira de ver a organização da avaliação no contexto de ensino de LE é a proposta por Long (2015), na qual o autor divide estas avaliações em quatro tipos, de acordo com o que lhes é central, ou seja, “[...] (i) medidas de conhecimento linguístico, (ii) proficiência global, (iii) os construtos subjacentes as tarefas ou (iv) as próprias tarefas [...]”<sup>16</sup> (LONG, 2015, p. 364). Na primeira, o foco da avaliação está no conhecimento sobre a língua, buscando medir o que se sabe sobre as regras de uso e estruturas que a compõe; este tipo de avaliação não está em foco nesta pesquisa, portanto não será discutido profundamente.

Na segunda, avalia-se a proficiência, construto importante no contexto de línguas sobre o qual existem diferentes entendimentos em termos de definição e de utilização na avaliação (SCARAMUCCI, 2000). Trata-se de um construto que pode ser considerado “[...] como o resultado da aprendizagem, uma meta, definida em termos de objetivos ou padrões [...]” (SCARAMUCCI, 2000, p. 13); e uma vez definida esta *meta* ou os padrões para proficiência, estes podem vir a servir como critérios para realizar a avaliação (STERN, 1983 *apud* SCARAMUCCI, 2000).

Para Scaramucci (2000), um dos pontos problemáticos em relação à proficiência como referencial central da avaliação é o fato de este construto ter uma definição não técnica que acaba sendo usado corriqueiramente. Nesta definição, proficiência é o domínio, o controle e o conhecimento de uma língua, que é medido ou identificado

[...] sem avaliações sistemáticas através de exames ou testes e/ou sem a explicitação de critérios, mas que não deixam de trazer, subjacente, um conceito de proficiência, que, nesse caso, parece ter como referência o controle ou comando operacional do

<sup>15</sup> Na pesquisa aqui relatada não foi feita diferença entre os termos aquisição e aprendizagem de língua. Com fins de conformidade, utilizou-se o termo “aprendizagem” ou foi respeitada a decisão dos autores citados quanto à terminologia.

<sup>16</sup> No original: *Assessment of L2 abilities might take any of four approaches, focusing on (i) measures of linguistic knowledge, (ii) global proficiency, (iii) the constructs underlying tasks, or (iv) tasks themselves – specifically, those shown by the needs analysis to be relevant for students concerned.*

falante nativo ideal; portanto, uma proficiência monolítica, estável e única. (SCARAMUCCI, 2000, p. 13).

Definir proficiência desta maneira não facilita o trabalho de quem precisa avaliá-la; na verdade, muito pelo contrário, tal entendimento traz mais questões do que respostas. Como estabelecer este **falante nativo ideal**? Quais marcas de discurso oral ou escrito são as desejáveis de serem dominadas pelos aprendizes de uma língua? Quem define esse padrão? E muitas outras questões poderiam ser formuladas. Em oposição a este entendimento de proficiência do falante nativo ideal, tem-se a definição que se relaciona as situações de uso e suas especificidades, seria dizer, portanto, que alguém é proficiente em espanhol para trabalhar como tradutor ou mesmo para leitura de textos acadêmicos (SCARAMUCCI, 2000).

Tendo isto posto, “[...] parece correto afirmar que as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções *do que é saber uma língua* que o termo representa” (SCARAMUCCI, 2000, p. 16, grifo da autora). Assim, avaliar língua baseando-se no construto proficiência implica se ter clareza do que se espera do aprendiz em termos de uso da língua, algo que não é simples de se atingir. Na presente pesquisa, não obstante a complexidade relacionada ao uso do segundo modelo de proficiência, considera-se que este seja o mais coerente com a proposta de uso de tarefas para avaliar.

Os dois primeiros tipos de avaliação apresentados por Long (2015) apresentam certo paralelo com as proposições de Hamp-Lyons (2016), ou seja, o diferencial entre as propostas está na terceira e quarta, que trazem as tarefas para o contexto avaliação e estão mais relacionadas a esta pesquisa. Long (2015) diferencia uma da outra em relação ao quanto as tarefas ocupam posição central, indicando uma avaliação apoiada por tarefas e a avaliação baseada em tarefas, que será discutida na seção 2.3.

Em se tratando do contexto de línguas, seja nos primórdios das pesquisas ou na contemporaneidade, um ponto digno de nota é o fato de que, independentemente do paradigma de avaliação eleito, este deve estar em consonância com as práticas de ensino, uma vez que a avaliação é intimamente relacionada ao contexto de ensino, e não só é parte como tem ampla importância para a aprendizagem (TARAS, 2010). Deste modo, reitera-se a importância da relação ensino e avaliação, que como duas faces de uma mesma moeda, andam sempre juntas. Tendo isto posto, a “[...] avaliação deve ser compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de sustentar e orientar a intervenção pedagógica, tornando-se assim uma ferramenta de grande auxílio ao professor e ao próprio aluno, *um meio para se chegar a um fim maior que é a aprendizagem [...]*” (RODRIGUES; ROCHA; GONÇALVES, 2011, p. 19, grifo nosso).

No campo de pesquisa da avaliação de LE, os autores lidos convergem em direção à ideia de que a avaliação é um elemento essencial ao processo de aprendizagem. Brown (2004) acrescenta que ela é parte integrante do ciclo de ensino e aprendizagem, e uma constante em um currículo comunicativo de LE. Por seu turno, Hamp-Lyons (2016) defende que um dos caminhos tomados pela avaliação moderna é o que demonstra direcionar atenção ao **propósito da avaliação** para que seja assegurado que o instrumento avaliativo utilizado esteja de acordo com esse propósito, ou seja, com os objetivos de avaliação, ensino e aprendizagem.

Indubitavelmente, defende-se, nesta pesquisa, que o entendimento de língua, a metodologia e abordagem utilizadas no ensino, como também os construtos a serem considerados na avaliação constituem parte importante do contexto de sala de aula. No entanto, cabe observar que estes elementos não existem em um contexto hermeticamente fechado que não recebe ou sofre influência de outras áreas. Para tanto, é preciso ter **conhecimento** a respeito de avaliação de línguas (TARAS, 2010). Destacou-se a palavra conhecimento, pois a ação de conhecer torna possível refletir, reorganizar e reformar o ato avaliativo, direcionando-o a uma postura crítica e participativa e envolvendo todos os atores do processo de ensino e aprendizagem de LE. Esta palavra também foi destacada por considerá-la uma indicação da centralidade do papel do letramento em avaliação, que resulta na transparência e clareza buscada no processo avaliativo.

Por isto, torna-se tão importante observar que neste contexto específico os instrumentos avaliativos e as decisões ou ações tomadas a partir dos resultados das avaliações serão determinados pela abordagem adotada no curso de LE, somada ao entendimento de língua e as metodologias de ensino que forem eleitas para o uso. Será este conjunto de crenças e princípios, somados às pesquisas e reflexões críticas, que orientará os procedimentos de ensino e avaliação, corroborando a ideia exposta em Rodrigues, Rocha e Gonçalves (2011), de que o avaliar deve ser visto como um movimento dinâmico e continuado voltado para tomada de consciência e para mudança, buscando sempre reconsiderar e redimensionar a ação educativa, pois, “[...] a avaliação, assim como o processo de ensino e aprendizagem, deve ser constantemente revista e ajustada às necessidades do momento [...]” (RODRIGUES; ROCHA; GONÇALVES, 2011, p. 19). Após encerrar a problematização sobre avaliação de língua o texto seguirá discutindo, na subseção seguinte, sobre elementos que orientam a formulação dessas avaliações.

### 2.1.1 Princípios da avaliação

A elaboração e aplicação de avaliações são orientadas por princípios básicos: praticidade, confiabilidade, autenticidade, validade e efeito retroativo. Tais princípios são considerados importantes ao realizar o planejamento e escolha de instrumentos avaliativos, e configuram um ponto de partida para analisar instrumentos elaborados por outras pessoas ou elaborar os próprios instrumentos (BROWN, 2004). Salienta-se que estes são princípios gerais e o foco deste estudo está nos processos de avaliação em sala de aula; e segundo Weigle (2002), ainda que os professores devam cuidar para que suas avaliações observem todos os princípios, destacam-se, dentre os cinco, a **validade** (avaliação reflete os objetivos), a **autenticidade** (avaliação relaciona-se às necessidades reais de uso da língua dos aprendizes) e o **efeito retroativo** (o *feedback* ajuda a identificar falhas e melhorar a aprendizagem), no contexto avaliação de língua em sala de aula.

Em relação à praticidade, pode ser dito que é a característica mais relacionada à operacionalização ou implementação da avaliação. Para Bachman e Palmer (1996, p. 36), este princípio expressa a “[...] relação entre os recursos necessários para elaboração, desenvolvimento e aplicação de determinada avaliação e os recursos disponíveis para tais atividades.<sup>17</sup>”. Portanto, uma avaliação com alto índice de praticidade é aquela que demanda recursos disponíveis; é de fácil execução, podendo ser realizada dentro do período apropriado respeitando a hora-aula e o calendário escolar; além disso, possui um sistema de avaliação/pontuação que é específico e eficiente para seu uso. (BACHMAN; PALMER, 1996; BROWN, 2004; BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010).

No que diz respeito à confiabilidade, percebe-se que é este o princípio da avaliação que expressa o quanto de consistência e capacidade um determinado instrumento avaliativo possui para desempenhar as funções planejadas em diferentes condições de aplicação destas avaliações (BACHMAN; PALMER, 1996). Segundo Brown (2004) e Brown e Abeywickrama (2010), existem diferentes fatores que podem interferir na confiabilidade de uma avaliação, que podem ser relacionados:

- aos alunos: cansaço ou doença dos alunos pode vir a afetar o resultado da avaliação, mascarando sua real possibilidade de avaliar o que se pretende;
- aos corretores/avaliadores: possibilidade de erro humano;

---

<sup>17</sup> No original: “[...] as the relationship between the resources that will be required in the design, development, and use of the test and the resources that will be available for these activities.

- a forma de aplicação: erro nas instruções ou por mal planejamento de recursos humanos ou físicos podem influenciar os resultados, diminuindo assim a confiabilidade;
- ao próprio instrumento de avaliação: que deve ter instruções claras, que não gerem ambiguidade ou com mais de uma resposta correta, que não sejam excessivamente longos e estejam de acordo com o tempo disponível para sua realização.

Confiabilidade é essencial às avaliações, pois está diretamente relacionada aos seus resultados. Portanto, para avaliar o que se pretende é necessário obter dados/resultados consistentes/confiáveis o máximo possível e tentar diminuir quaisquer inconsistências que possam surgir ao aplicar determinada avaliação. Considerando o contexto sala de aula, estas situações listadas anteriormente podem ser evitadas das maneiras apresentadas a seguir. As avaliações em sala de aula possuem maior flexibilidade, podendo ser realizadas em diversos momentos; assim, em caso de cansaço e doença, poderiam ser reagendadas ou mesmo adaptadas. A possibilidade de erro humano é algo que pode ser evitado mediante a revisão de correção feita por pares (outros professores), ou pelos próprios alunos, conferindo os resultados da avaliação. Além do uso de critérios avaliativos e de pontuação claros que não gerem dúvida, independentemente de quem seja o avaliador e possa dirimir estes erros. Quanto aos dois últimos quesitos, cabe ao professor/elaborador da avaliação buscar testar/pilotar seus instrumentos, seja por meio da aplicação em grupo controle ou por revisão feita por pares – ambos procedimentos que podem evitar problemas com instruções, falta de recursos e problemas do próprio instrumento.

O princípio de autenticidade é definido por Bachman e Palmer (1996) como sendo o nível em que uma tarefa, atividade ou avaliação no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua se assemelha às características desta mesma língua num contexto de uso real. A autenticidade afeta diretamente a percepção que os aprendizes terão do instrumento de avaliação, pois está conectada ao quão relevante um instrumento de avaliação pode vir a ser para aqueles avaliados por ela. Estes mesmos autores acreditam que o uso de tarefas autênticas gera efeitos positivos no desempenho dos aprendizes. Uma avaliação autêntica apresenta linguagem natural, mais próxima do uso real da língua quanto possível, além de trazer seus itens, questões ou elementos dentro de um contexto. É evidente a importância da escolha de temas relacionados ao contexto de uso e não uma seleção randômica. Aquilo que é trabalhado no ensino e utilizado na avaliação deve ser relevante e significativo para os aprendizes que serão avaliados.

O quarto princípio a ser considerado, a validade, é o mais complexo e controverso entre todos, que segundo Scaramucci (2011), trata-se de um conceito de central importância no que compete à avaliação. Na visão tradicional, a validade na avaliação é encontrada quando esta avalia exatamente aquilo que se quer avaliar (HUGHES, 1989; 1994, *apud* SCARAMUCCI, 2011). À medida que os estudos sobre validade foram se desenvolvendo críticas ao conceito tradicional foram surgindo. Messick (1989 *apud* SCARAMUCCI, 2009) expande esta definição e apresenta indícios que levam em consideração a dimensão social da avaliação para identificar sua validade, englobando os impactos das decisões baseadas na avaliação.

Assim sendo, por esta perspectiva, para obter validade nas avaliações, faz-se essencial definir detalhadamente seus objetivos; o que se pretende avaliar e que competências devem ser adquiridas para provar determinada habilidade. E ir além disso, buscando prever possíveis implicações desta avaliação visando minimizar ou, se possível, eliminar fatores que possam gerar invalidade. Para promover o uso de instrumentos avaliativos válidos em sala de aula é preciso que os professores reflitam sobre a necessidade deste instrumento, seus objetivos de uso, sua forma e tipo. Em seguida, devem identificar os usuários (aprendizes), listando seus interesses e necessidades de aprendizagem para perfilar aqueles que serão avaliados. Ao realizar tais coisas, será possível determinar tópicos e materiais que serão utilizados para a elaboração de instrumentos avaliativos usando itens, questões ou tarefas.

Os critérios sob os quais se baseia a construção do resultado da avaliação devem ser tão claros quanto as instruções para sua realização, visando que a validade deste instrumento avaliativo não seja questionada.

Ao refletir sobre a proposta de validade de Messick (1989 *apud* SCARAMUCCI, 2009), considera-se que se trata da visão mais completa do construto, e que para promovê-la, elaborando instrumentos avaliativos verdadeiramente válidos, é necessário letrar-se em avaliação. Nesse caso, os pontos destacados pelo autor como fundamentais para elaboração de uma avaliação válida também constam na definição de letramento de Stiggins (1991); portanto, nesta pesquisa defende-se que uma forma de aumentar a produção de instrumentos avaliativos em sala de aula com maior validade é promover letramento em avaliação para aqueles que elaboram e utilizam essas avaliações.

Quanto ao quinto princípio, o efeito retroativo (*washback/backwash*), é um princípio que tem sido bastante pesquisado, tanto na área de Educação quanto na de LA. O efeito retroativo de uma avaliação refere-se ao impacto causado por ela e está relacionado aos efeitos causados pela avaliação nos indivíduos, assim como nos pensamentos e ações em âmbito institucional, seja no âmbito da sala de aula ou escola como todo, e em um nível macro, que

engloba o sistema educacional e a sociedade de maneira geral (SCARAMUCCI, 2004). Alderson e Wall (2007) desenvolveram a hipótese do efeito retroativo publicada primeiramente em 1993, nela defendem que o efeito retroativo é representado por ações, causadas pela avaliação, diferentes do que alunos e professores normalmente fariam. Para os autores, estas ações representam efeito retroativo positivo ou negativo; sendo o positivo configurado como motivação extrínseca que pode gerar mais preparação, atenção e empenho, tanto da parte de alunos quanto de professores. Alguns dos exemplos de efeito negativo são ansiedade, vergonha e problemas de performance.

Scaramucci (2004), baseada nesta hipótese elaborada por Alderson e Wall (2007, republicação do original de 1993), defende que o efeito retroativo pode assumir as seguintes configurações:

- geral: produzido sem levar em conta características específicas ou conteúdo da avaliação a ser realizada;
- específico: efeito que considere o conteúdo da avaliação ou algum elemento que lhe seja próprio;
- forte ou fraco: a força do efeito retroativo depende do quanto este se manifesta no ambiente da sala de aula. Forte se afeta e determina quase todas as ações/atividades realizadas pelos envolvidos (alunos e professores), e fraca se afeta apenas alguns deles;
- de longa ou curta duração – pode ser considerado longo ou curto de acordo com a quantidade de tempo em que este efeito(s) perdurem.

A literatura revisada indica que não restam dúvidas quanto à importância do efeito retroativo da avaliação, em especial no contexto de sala de aula. Contudo, a qualidade do instrumento de avaliação independe do efeito retroativo causado por ele, porque bons instrumentos podem gerar efeitos negativos, e maus podem gerar efeitos positivos (ALDERSON; WALL, 2007). Considera-se que o efeito retroativo esteja diretamente conectado ao *feedback*, e que este pode ser realizado com fins de produção de efeito retroativo positivo, forte e de longa duração; isto ressalta a importância do *feedback* em todo e qualquer contexto em que ocorra a avaliação, principalmente a AvLBT, por se tratar de um dos componentes estruturais das tarefas e parte integrante da avaliação orientada para aprendizagem, que será discutida na subseção 2.1.2 desta dissertação.

Inegavelmente, os princípios da avaliação de língua, ainda que cada um deles afete as avaliações em graus diferentes de acordo com cada contexto, são significativos para o planejamento, elaboração e aplicação de quaisquer avaliações. No contexto da presente

pesquisa (sala de aula), é relevante não os ignorar e buscar o equilíbrio entre “[...] os objetivos da avaliação, as características do uso linguístico alvo<sup>18</sup> e dos avaliados, e o modo como definimos o construto que será medido.<sup>19</sup>” (BACHMAN; PALMER, 1996, p. 38). No entanto, é importante ressaltar que ainda que os princípios sejam fundamentais, a avaliação da aprendizagem de língua é um campo vastíssimo, de modo que eles não são os únicos elementos a se considerar ao planejar, elaborar e aplicar avaliações. Segundo Brown (2004, p. 30, grifo nosso), “A boa elaboração de avaliação, por exemplo, é direcionada por regras *baseadas em pesquisa* sobre preparação de avaliações, amostragem de tarefas, elaboração de itens, formas de pontuação, padrões éticos e assim por diante.<sup>20</sup>”.

### 2.1.2 Os caminhos da pesquisa e do entendimento de avaliação

Ao longo do desenvolvimento das pesquisas em avaliação no contexto escolar, apresentou-se, em dado momento, uma visão polarizada do ato avaliativo. De um lado, a AS, muitas vezes vista como “vilã”, e de outro, a AF, era alçada ao posto de “salvadora”. Os direcionamentos teóricos sobre AS e AF mostraram-se necessários para a análise dos dados desta dissertação, dada sua saliência identificada tanto nos documentos orientadores das práticas avaliativas do contexto pesquisado quanto nas respostas obtidas via entrevistas.

Inicialmente, será tratado sobre a AS. Este modo de avaliar visa classificar, por meio da atribuição de notas, em geral numéricas, que são a representação do nível de aprendizagem dos alunos. Todos são “medidos pela mesma régua”, de modo que, tanto os diferentes níveis de dificuldade de cada instrumento avaliativo são desconsiderados quanto as habilidades individuais dos alunos (BRASILEIRO; SOUTO, 2018 *apud* OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019). Partindo-se deste paradigma exclusivamente mensurador da avaliação, percebe-se que ela acaba sendo definida como um momento de determinação de resultados, configurando um julgamento final e irrevogável, ocorrendo muitas vezes de maneira estanque e isolada ao final de um dado período.

Luckesi (1998) trata de como a relação entre os participantes da avaliação neste contexto de avaliação pode ocorrer de forma desumanizada por ser focada somente na nota, e por tudo

---

<sup>18</sup> O uso linguístico alvo (*Target Language Use – TLU*) é definido por Bachman e Palmer (1996) como o contexto que delimita o tipo de tarefas que serão utilizadas com fins avaliativos, *e.g.* inglês para negócios; espanhol para leitura acadêmica etc.

<sup>19</sup> No original: [...] *the purpose of the test, the characteristics of the TLU domain and the test takers, and the way we have defined the construct to be measured.*

<sup>20</sup> No original: *Good test construction, for example, is governed by research-based rules of test preparation, sampling of tasks, item design and construction, scoring responses, ethical standards, and so on.*

ser feito para obtê-la, tornando-a central. Esta desumanização do avaliar transfigura o ato avaliativo em um exercício de poder e de opressão, gerando sérias consequências nos âmbitos pedagógico, psicológico e sociológico, pois não auxilia os aprendizes, mas desenvolve personalidades submissas, e gera, em si mesmo, um processo de seleção social, representado na aprovação e reprovação (LUCKESI, 1998). Considera-se que a principal desvantagem em relação ao caminho somativo da avaliação é o determinismo que a nota final representa. Ela é o registro de uma parte que representa um recorte, e não necessariamente toda a potencialidade dos aprendizes, mas é geralmente tomada como o todo e, em geral, não é possível voltar e refazer o veredicto dado por esta nota. Ele expressa a palavra final.

Contudo, AS não pode ser reduzida à somente este aspecto; é importante reconhecer que, ainda que ela não priorize o processo de aprendizagem, e sim, os resultados, ela configura o caminho a seguir em determinados contextos, a exemplo de quando se busca comprovação da efetividade de uma metodologia de ensino ou quando o objetivo é realizar um processo seletivo. Além disso, ao classificar é possível diagnosticar lacunas, tanto no ensino quanto na aprendizagem, identificando conhecimento(s) que precise(m) ser construído(s), de modo que a nota não seja a representação da exclusão, mas sirva como referencial que direcionará o caminho a seguir, ou que selecionará candidatos considerados aptos de acordo com os critérios avaliativos determinados.

Com o passar do tempo, o olhar da pesquisa em avaliação foi sendo voltado para a ideia de que avaliar é mais abrangente do que pura e simplesmente julgar e medir (ARCAS, 2017; HAMP-LYONS, 2016; HOFFMAN, 1991; LUCKESI, 1998; TURNER; PURPURA, 2016; VILLAS BOAS, 2008); significa obter dados e informações sobre o processo de ensino e aprendizagem através do uso de diversos instrumentos, com a finalidade de utilizar estes dados para embasar ações transformadoras. À medida que tais questões foram sendo trazidas à luz, o caminho formativo da avaliação foi adquirindo seus contornos e sendo pavimentado.

Villas Boas (2011) faz uma retomada histórica do conceito de AF e demonstra que, a princípio, este conceito era restrito ao âmbito da avaliação curricular, tendo sido criado em 1967 pelo filósofo e acadêmico britânico Michael John Scriven. Entretanto, foi Benjamim Bloom que voltou ao foco da AF para a adequação das práticas docentes frente às dificuldades de aprendizagens percebidas nos alunos.

No Brasil, as produções teóricas relacionadas à AF tiveram início a partir da década de 1990, adotando diversas nomenclaturas, como por exemplo, “[...] o que se denomina de avaliação *mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã* [...]” (VILLAS BOAS,

2008, p. 39, grifo nosso); todas são percebidas como nomenclaturas atribuídas à AF pela autora. A AF é uma

[...] avaliação que se coloca a favor da aprendizagem e do aluno, que serve para *repensar o trabalho pedagógico* [...] ela é *diagnóstica, processual, contínua. Ela media o ensino e a aprendizagem, intermedia a relação professor-aluno. Ela é dialógica, não autoritária, nem arbitrária, por isso liberta, emancipa.* (ARCAS, 2017, p.46, grifos nossos).

A definição elaborada por Arcas (2017) agrega o defendido por outros autores revisados, transmitindo de forma precisa ideias relacionadas a este caminho da avaliação, que de acordo com Turner e Purpura (2016), foca em quatro tipos de ações para sua implementação: os **diálogos e discussões** nas aulas; a **correção por meio de comentários**; a **autoavaliação e avaliação por pares**; e o **uso formativo de testes somativos**, que implica na aplicação de testes mensuradores cujos resultados são interpretados de forma a produzir dados qualitativos que contribuam com o ensino e aprendizagem, indo além da classificação e mensuração.

Além destes quatro pontos, cabe ressaltar o ponto estabelecido por William e Thompson (2008 *apud* TURNER; PURPURA, 2016.), de que na literatura sobre AF busca-se estabelecer o ponto de partida (conhecimento prévio) dos aprendizes e os objetivos de aprendizagem, para então identificar o que precisa ser feito (estratégias de ensino). Com o passar do tempo as pesquisas sobre AF voltaram-se para os papéis de aprendizes e professores, para o *feedback* qualitativo e a busca por distingui-la da AS. Harlen (2005 *apud* HAMP-LYONS, 2016) argumenta que o que diferencia AF de AS não são simplesmente as ferramentas ou instrumentos utilizados para avaliar, mas, sim, o uso das informações/resultados obtidos.

Os objetivos a serem alcançados pelos dois tipos de avaliação são claramente distintos: enquanto a somativa “[...] fornece números, mas não investiga o ensino e aprendizagem [...] [a formativa] tem como principal finalidade fornecer informações (normalmente em forma de *feedback*) ao aluno de maneira que ele possa usar estas informações para melhorar seu aprendizado.<sup>21</sup>” (HAMP- LYONS, 2016, p. 21). Assim sendo, constrói-se a ideia de que a AF orienta/direciona a aprendizagem, pois fornece informações sobre o caminho e indica os próximos passos a serem seguidos, enquanto a AS retrata o aprendizado apresentando em um recorte do que foi retido até o momento de sua utilização (TURNER; PURPURA, 2016).

---

<sup>21</sup> No original: “[...] provide numbers but do not look into teaching and learning, and so they cannot be used to inform instruction. Formative assessment usually has as its core purpose the provision of information (usually in the form of feedback) to the learner in a form that the learner can use to extend and improve their own learning.”

Salienta-se o fato de que AF inclui o *feedback* somado ao automonitoramento. (COOMBE; FOLSE; HUBLEY, 2007; CUNHA, 2006; TARAS, 2005; TURNER; PURPURA, 2016; VILLAS BOAS, 2008). Cabe ainda notar que a AF

[...] não se resume aos aspectos comportamentais e de valores morais situados nas definições do professor unicamente. Ela se consubstancia no envolvimento do professor e dos alunos no processo de avanço das aprendizagens e da *tomada de decisões* [...]. (ARAÚJO, 2011, p. 21, grifo nosso).

Destacou-se a **tomada de decisões**, visto que é uma das características centrais da AF, já que instrumento avaliativo não é definido, por si só, como formativo. É a partir do uso, como já discutido, que se tem das informações obtidas através da utilização destes instrumentos que avaliação se configurará como formativa de fato. Assim, adotar uma postura formativa em relação à avaliação é assumir um compromisso com este caráter transformador; implica escolher um lado e se posicionar de modo a promover um ensino e aprendizagem de qualidade, regidos por princípios éticos e democráticos (ARAÚJO, 2011). Portanto, avaliar formativamente é reconhecer a necessidade de os aprendizes registrarem suas caminhadas no processo de aprendizagem e estabelecer como o trabalho docente está sendo desenvolvido, servindo como guia para alunos e professores (FRANK, 2012).

Evidentemente, percebe-se que a opção por determinada função avaliativa traz consigo procedimentos, técnicas, crenças e objetivos específicos desta metodologia. Seja ela somativa ou formativa, ambas trarão a necessidade de comprometimento com suas respectivas proposições, e devem ser utilizadas de acordo com os objetivos de cada instrumento ou estratégia avaliativa. É preciso estar consciente em relação ao caminho da avaliação que se escolhe trilhar e não se deixar levar por pré-conceitos que acabam por descaracterizar esse caminho.

A visão de avaliação somativa *versus* formativa, em que a formativa se torna a representação do politicamente correto, ou como diz Cunha (2006), do didaticamente correto, acaba se mostrando rasa, e infelizmente apresenta-se no **discurso dominante**, encontrado em documentos institucionais e governamentais, e refletida na práxis docente como uma visão míope destes caminhos avaliativos, pois “[...] um conceito, por si só, não possibilita nem a análise correta dos procedimentos e das escolhas que sustentam as práticas tradicionais de ensino/aprendizagem e a avaliação em línguas nem, por conseguinte, a renovação dessas práticas.” (CUNHA, 2006, p. 74).

Em consonância com o pensamento de Cunha (2006), julga-se que é preciso mais do que só conceitos e pré-conceitos, para que seja evitado o desalinho entre a teoria e as práticas.

A autora suscita a reflexão seguida de ação reformadora para que estes equívocos em relação aos conceitos relacionados à AF e AS sejam eliminados. Taras (2005) segue a mesma direção ao afirmar que ambos os tipos de avaliação são processos, e apesar de ser concebível que uma avaliação seja exclusivamente somativa, que somente julga e mede, não seria razoável pensar em uma AF sem algum tipo de julgamento somativo a ela anteposto. Isto reafirma a necessidade de medir, e a partir destas informações de mensuração realizar inferências, reflexões que resultem na mudança de ações, como o proposto nas práticas formativas de avaliação.

Deste modo, depreende-se que avaliar é algo que envolve diversas etapas, em que o somativo complementa o formativo; assim, percebe-se que estas metodologias avaliativas não estão em polos opostos, mas devem integrar-se e atuar colaborativamente com fins de gerar progressos no campo da aprendizagem com a consequência de que, em um determinado momento, os caminhos somativo e formativo que começaram separados se juntam como dois rios que se encontram antes de desaguar no mar. Essa junção se dá

[...] ao reconhecer que a *AS* é central e necessária para todo tipo de avaliação, deve-se parar com a demonização da avaliação usada para validação e certificação, e em vez disso, vê-la como um trampolim para a aprendizagem. Isso seria especialmente verdadeiro se [a] AF pudesse ser vista como uma etapa necessária que justifica e explica AS<sup>22</sup>. (TARAS, 2005, p. 476, grifo nosso).

A polarização entre AF e AS é chamada por Taras (2005) de “autodestrutiva” e “autoderrotista”; a autora afirma que é preciso sair desta relação de oposição e perceber que os problemas não estão na AS, mas, sim, na forma como a mesma é utilizada, isto é, em seu foco e objetivo. Reconhecer isto pode ser um passo rumo à avaliação para a aprendizagem, que segundo Taras (2005) é expressão desta junção de AF e AS.

Assim, o caminhar no campo de pesquisas em avaliação tem demonstrado uma movimentação constante em direção à aprendizagem, que é posta como objetivo a ser atingido, gerando uma **AF renovada**, como exposto por Taras (2005), e motivando a corrente teórica conhecida como *Assessment for Learning* (AfL, Avaliação para Aprendizagem), na qual toda a prática de avaliação serve como ferramenta que proporciona melhorias ao processo de aprendizagem, servindo-lhe de guia e suporte. A avaliação, vista por esse prisma, serve como fonte de dados que permitem identificar o ponto de partida dos aprendizes e seu destino (objetivo/meta de aprendizagem); e tal conhecimento possibilita desenvolver uma trajetória

---

<sup>22</sup> No original: [...] by recognising that SA is central and necessary to all assessment, it should stop the demonisation of assessment for validation and certification, and instead see it as a steppingstone to learning. This would be true particularly if FA can be seen as a necessary step which justifies and explains SA.

mais efetiva para chegar a esse destino (BLACK; WILLIAM, 2006; BLACK *et al.*, 2019; CARLESS, 2007; TURNER; PURPURA, 2016).

Neste caminho da AfL, a aprendizagem não é vista como um processo passivo, a centralidade está em como os aprendizes são participantes em sua construção. As práticas avaliativas encorajam o diálogo, o *feedback*, a autoavaliação e avaliação por pares como estratégias que propiciem esta participação e resultem no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem metacognitivas enriquecendo a cultura de aprender (BLACK; WILLIAM, 2006).

O caminho da AfL apresenta-se conectado a uma outra via: a da *Learning Oriented Assessment* (LOA, Avaliação orientada à aprendizagem); termo cunhado por Carless (2007), visando estabelecer um conceito que evitasse as dúvidas advindas dos diferentes entendimentos e formas de praticar a avaliação, fosse ela formativa ou somativa. “Na LOA, a aprendizagem vem em primeiro lugar, tanto na forma como o termo foi construído quanto como um princípio que dá ênfase aos aspectos de aprendizagem da avaliação.”<sup>23</sup> (CARLESS, 2007, p. 58). Para o autor, a LOA baseia-se em três princípios: as *tarefas*, o *envolvimento dos alunos na avaliação* e o *feedback*. Carless (2007) defende que a LOA está localizada no ponto de convergência entre dois propósitos para se aprender algo: a *obtenção de certificado* e a *aprendizagem*, e que ela envolve as experiências em relação à avaliação de aprendizes e professores.

Neste ponto do caminho, surgem contornos mais definidos da conexão entre os dois temas centrais desta pesquisa: as **tarefas** e a **avaliação de língua**. A problematização sobre AfL e, principalmente, sobre a LOA, surge como uma ponte entre eles, apresentando perspectivas da avaliação que mais condizem com as características das tarefas de língua, discutidas anteriormente, permitindo o uso de tarefas de forma a aproveitar o máximo possível de suas potencialidades de promoção de aprendizagem.

Na LOA, propõe-se a centralidade do uso de tarefas para avaliar, e que as tarefas avaliativas sejam elaboradas como tarefas de aprendizagem, condizente com os objetivos do uso de tarefas a serem discutidos na seção 2.2. Isto indica que as tarefas avaliativas devem promover aprendizagem de forma autêntica, estar conectadas ao mundo real, às expectativas e objetivos de aprendizado estabelecidos, chamar a atenção e ser desafiadoras; promover construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, levando os aprendizes a reconhecer o propósito de cada tarefa, tornando-as mais significativas, e ser uma extensão e não uma cópia exata das atividades ou tarefas de ensino usadas em sala de aula (CARLESS; JOUGHIN; LIU, 2006). Tais características estão alinhadas não somente com a definição de

---

<sup>23</sup> Original: *In LOA, learning comes first, both in the way the term is literally constructed, and as a matter of the principle of emphasising the learning aspects of assessment.*

tarefas à qual a presente pesquisa afiliou-se, mas também às propostas específicas de avaliação de língua baseada em tarefas que serão discutidas na seção 2.3.

O segundo princípio da LOA ressalta a importância da participação ativa dos aprendizes no processo avaliativo, resultando no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem orientadas por uma **expertise avaliativa** adquirida por eles (SADLER, 1989 *apud* CARLESS, 2007). Segundo Boud (1995 *apud* CARLESS; JOUGHIN; LIU, 2006), tal processo ressignifica a maneira como os aprendizes entendem seu aprendizado e a si mesmos. Essa proposição encaixa-se perfeitamente com o discutido sobre tarefas, que por definição devem promover engajamento e participação ativa dos aprendizes.

O terceiro princípio traz o *feedback* como *feedforward*, ou seja, como um ponto de partida para oferecer caminhos futuros a serem seguidos rumo à aprendizagem pretendida, figurando como uma ponte entre o que foi feito e o que está por vir. Na LOA, o *feedback* possui diversas funções: determina o desempenho esperado; incentiva o diálogo; fundamenta a autoavaliação; oferece informações sobre a aprendizagem; aumenta a autoestima; e oportuniza aos aprendizes buscar preencher as lacunas entre as performances desejadas e apresentadas (NICOL; MACFARLANE-DICK, 2006 *apud* CARLESS; JOUGHIN; LIU, 2006). Gibbs e Simmons (2004 *apud* CARLESS; JOUGHIN; LIU, 2006) estabelecem que o *feedback* seja descrito de acordo com três características: a **quantidade e tempo**; a **qualidade** e a **resposta** dada pelos aprendizes.

A primeira característica refere-se ao volume de *feedback* e com que frequência este é ofertado. Gibbs e Simmons (2004 *apud* CARLESS; JOUGHIN; LIU, 2006) salientam a importância de que o *feedback* seja suficientemente detalhado, não se prolongue demais, ele deve estar de acordo com o tempo disponível e ser útil aos aprendizes. Em relação à qualidade do *feedback*, é importante que esteja centrado na aprendizagem, e não nas notas, conectado aos critérios da avaliação e ao que deve ser realizado nela (ações) e desempenhos esperados. Acima de tudo, o *feedback* deve ser oferecido de maneira a ser compreendido em sua totalidade pelo aprendiz. Por fim, o último ponto indica que a efetividade do *feedback*, no âmbito de um programa de ensino que utilize a LOA, ocorre quando ele é recebido, entendido e utilizado pelos aprendizes para melhorar suas performances atuando na ampliação de seu aprendizado. Para Carless (2007), estas três características do *feedback* unificam-se e trabalham em conjunto oferecendo sustentação à LOA. O *feedback* do modo como é entendido e definido na LOA também está em conformidade com seu entendimento como componente das tarefas.

Conforme Saville (2021), na LOA busca-se combinar as diferentes funções da avaliação (diagnóstica, formativa, somativa) utilizando-as de maneira integrada à cada etapa do

planejamento e execução do programa de ensino, com o foco sempre na aprendizagem. A LOA se configura como uma metodologia avaliativa integral que contribui para reduzir o estresse entre ensino e avaliação (GEBRIL, 2021). Não obstante a todos os elementos positivos identificados na LOA, Gebril (2021) chama a atenção para desafios relacionados à sua implementação.

Estes desafios são relacionados à multiplicidade de contextos da LOA e a necessidade de promover letramento em avaliação de todos os participantes para sua utilização efetiva. A multiplicidade de contextos da LOA ocorre porque nela considera-se os contextos gerais e individuais dos participantes do processo de ensino e aprendizagem, buscando valorizar “[...] a inter-relação próxima entre instrução, avaliação e aprendizagem, do modo como são experimentadas por professores e alunos individualmente e colaborativamente para o avanço da aprendizagem.<sup>24</sup>” (TURNER; PURPURA, 2016, p. 260).

Na LOA, observar estas dimensões individuais é relevante para obter uma visão do todo, que parte do particular para o geral, em uma dinâmica na qual as diversas dimensões de contexto, resposta, proficiência, aprendizagem, instrução, interação e afetividade interagem e são considerados ao se tratar de avaliação (TURNER; PURPURA, 2016). A LOA demanda conhecimento, análise e observação dos contextos nos quais será realizada; trata-se, portanto, de uma metodologia avaliativa profundamente contextualizada que se mostra flexível e adaptável a cada um de seus cenários de uso.

Além desta complexidade em virtude das múltiplas conjunturas possíveis, o segundo fator desafiador apontado para implementação da LOA relaciona-se à promoção de letramento em avaliação. O letramento é considerado essencial para o funcionamento de avaliações orientadas para a aprendizagem, seja para professores, que desempenham papéis de planejadores, elaboradores, aplicadores e avaliadores, ou para aprendizes que serão avaliados, mas ao mesmo tempo devem ser agentes da própria aprendizagem, sendo capazes de interpretar o *feedback* e utilizá-lo como *feedforward*.

Todavia, ainda que estes dois pontos representem um grande desafio, nesta pesquisa entende-se que a LOA está em conformidade com as perspectivas socioculturais e interacionistas da aprendizagem, com a centralidade do aprendiz e a promoção de aprendizagem significativa. Isto posto, considera-se que estes pontos constituem justificativa para que a LOA seja o caminho a tomar quando se pretende utilizar tarefas como instrumentos de avaliação.

---

<sup>24</sup> No original: *It acknowledges the close interrelationships among instruction, assessment, and learning, as experienced by teachers and learners working individually and collaboratively to advance learning.*

Até aqui foram discutidas a avaliação da aprendizagem de língua, os princípios da avaliação e os caminhos da pesquisa e entendimentos de avaliação. Nas próximas seções, será tratado o assunto das tarefas e suas especificidades, assim como sobre a avaliação baseada em tarefas (AvLBT).

## 2.2 TAREFAS DE LÍNGUA

Nesta seção, alguns aspectos relacionados às tarefas de língua serão tratados considerando perspectivas teóricas e definições, assim como os componentes, tipos e sequência de uso de tarefas buscando relacionar estes elementos à avaliação.

### 2.2.1 Perspectivas teóricas

Ellis (2000) apresenta duas perspectivas teóricas principais em se tratando do uso de tarefas para ensinar e aprender língua; são elas: a **perspectiva psicolinguística** (cognitivista) e a **sociocultural** – cada uma destas linhas de pensamento enxerga e usa as tarefas a seu modo. Na perspectiva psicolinguística, “[...] tarefas são vistas como instrumentos que ofertam aos aprendizes dados dos quais eles necessitam para aprender; o *design* da tarefa é visto como potencialmente determinante das características do uso da língua e de oportunidades de aprendizagem que surgirão.<sup>25</sup>” (ELLIS, 2000, p. 193). Tendo isto posto, nota-se que para a perspectiva psicolinguística tipos diferentes de tarefas podem resultar em diferentes usos da língua e oportunidades de aprendizado, de modo que é possível elaborar tarefas que direcionem a usos e oportunidades predeterminadas por um programa de ensino institucional ou individual. As tarefas possuem centralidade, determinam os papéis exercidos, os contextos de realização e os tipos de interação que serão necessários. A tarefa, ou sequência de tarefas, é que resultarão em aprendizagem.

As tarefas, na perspectiva sociocultural, relacionam-se à ideia de que

[...] os participantes co-constroem a “atividade” da qual participam ao realizar uma tarefa, de acordo com sua própria sócio-história e com objetivos determinados localmente, portanto é difícil fazer previsões confiáveis sobre as características do uso da língua e as oportunidades de ensino que surgirão.<sup>26</sup> (ELLIS, 2000, p. 193).

<sup>25</sup> No original: *[...] tasks are viewed as devices that provide learners with the data they need for learning; the design of a task is seen as potentially determining the kind of language use and opportunities for learning that arise.*

<sup>26</sup> No original: *participants co-construct the ‘activity’ they engage in when performing a task, in accordance with their own socio-history and locally determined goals, and that, therefore, it is difficult to make reliable predictions regarding the kinds of language use and opportunities for learning that will arise.*

Assim, na teoria sociocultural considera-se a imprevisibilidade dos resultados advindos das interações humanas mediadas pela língua, e esta “[...] abordagem ilumina os tipos de *improvisação* das quais professores e aprendizes participam ao realizarem atividades baseadas em tarefas para promover eficiência comunicativa e aquisição de L2.<sup>27</sup>” (ELLIS, 2000, p. 193, grifo do autor). Estas duas visões sobre tarefas apresentadas por Ellis (2000) são bastante distintas; ambas serão mais detalhadas a seguir.

Primeiramente, será discutida a perspectiva sociocultural que se baseia nas premissas apresentadas no trabalho de Vygotsky (1896-1934), que vê a aprendizagem em geral como sendo mediada pela interação com outras pessoas e com elementos culturais (PAIVA, 2014b). Além disso, nesta perspectiva, “[...] a aprendizagem de língua [é vista] como socialmente construída através da interação de uma forma ou outra, e, portanto, trata as tarefas como planos de trabalho que são usados de acordo com as disposições e objetivos pessoais individuais do aprendiz em contextos específicos [...].<sup>28</sup>” (ELLIS, 2000, p. 194). Assim sendo, por este prisma a tarefa não possui em si mesma elementos que promovem melhor desempenho ou não, isto depende da interação e de características individuais de cada aprendiz. Consequentemente, “[...] a mesma tarefa pode resultar em vários tipos diferentes de ações realizadas pelos mesmos aprendizes em momentos diferentes.<sup>29</sup>” (ELLIS, 2000, p. 208)

Salienta-se que nessa concepção sociocultural existem alguns direcionamentos de pesquisa que se diferenciam entre si, e no modo de ver a interação e as tarefas. Um relacionado a “[...] como as tarefas são reinterpretadas pelos aprendizes, e utilizadas para responder a seus interesses e necessidades individuais.<sup>30</sup>” (SKEHAN, 2003, p. 5). Neste prisma de pesquisa o foco está nas diferenças individuais e no modo em que cada aprendiz interage e se utiliza da interação promovida pelas realizações e tarefas para seu aprendizado. Outra ótica de pesquisa utilizando a teoria sociocultural “[...] diz respeito ao potencial de diferentes tarefas para permitir que a compreensão da língua seja estruturada pelos participantes, mutuamente, por meio da interação.<sup>31</sup>” (SKEHAN, 2003, p. 5). Nela o foco está em identificar como cada aprendiz

---

<sup>27</sup> No original: *approach illuminates the kinds of **improvisation** that teachers and learners need to engage in during task-based activity to promote communicative efficiency and L2 acquisition.*

<sup>28</sup> No original: *[...] language learning as socially constructed through interaction of one kind or another and, thus, treats “tasks” as workplans that are enacted in accordance with the personal dispositions and goals of individual learners in particular settings [...].*

<sup>29</sup> No original: *[...] same task can result in very different kinds of activity when performed by the same learners at different times.*

<sup>30</sup> No original: *One concerns the way tasks are reinterpreted by learners and made to respond to their individual needs and interests.*

<sup>31</sup> No original: *[...] the proposed key to such development concerns the potential of different tasks to enable language understanding to be scaffolded by participants, mutually, through interaction.*

contribui de maneira única na construção de conhecimento linguístico, de modo que tais contribuições beneficiam a todos os envolvidos na interação.

Ainda se tem um terceiro prisma de pesquisa que foca na natureza da interação por si só, buscando explorar suas variações e examinar o quanto de simetria e colaboração é observável nessas interações. Isto é feito visando verificar se os aprendizes foram capazes de responder e desenvolver estas interações, promovendo equilíbrio na atuação dos participantes da interação (SKEHAN, 2003). Esta linha de pesquisa conecta-se com os estudos voltados para a negociação de significado, ou seja, o momento de ajuste na interação que é gerado mediante a algum problema de entendimento entre os participantes desta interação. Tais ajustes são realizados a partir da utilização e estratégias interacionais, como repetição, pedido de confirmação e de esclarecimento, dentre outras (PAIVA, 2014a). Independentemente da linha de pesquisa, a teoria sociocultural tem como seu ponto central a interação, e acredita-se que “[...] a aprendizagem surge não *por meio da* interação, mas *na* interação. Os aprendizes primeiro conseguem realizar uma nova função com a ajuda de outra pessoa e depois internalizam essa função de modo que eles consigam realizá-la sem ajuda.<sup>32</sup>” (ELLIS, 2000, p. 209, grifos do autor).

Por sua vez, o olhar da psicolinguística está focado

[...] nos processos psicológicos que são tipicamente desenvolvidos quando alunos realizam tarefas. [...] têm explorado três áreas principais: análises de como os recursos atencionais são usados durante a conclusão da tarefa; a influência das características da tarefa no desempenho; e o impacto das diferentes condições sob as quais as tarefas são completadas<sup>33</sup>. (SKEHAN, 2003, p. 5).

O construto “atenção” é considerado fundamental para o entendimento da aprendizagem de língua, pois tal processo “[...] é direcionado por aquilo em que os aprendizes prestam atenção e notam no insumo da língua alvo [...]”<sup>34</sup>(SCHMIDT, 2001, p. 4); trata-se de algo considerado “[...] essencial para o armazenamento [de informações, conhecimento] e precursor necessário da formação de hipótese e testes.<sup>35</sup>” (SCHMIDT, 2001, p. 8). Além disso, o autor ressalta que diversas pesquisas demonstram que a atenção é o que nos permite perceber lacunas entre o que somos capazes de produzir em uma língua e o que é preciso produzir. Ele também apresenta

<sup>32</sup> No original: *learning arises not through interaction but in interaction. Learners first succeed in performing a new function with the assistance of another person and then internalize this function so that they can perform it unassisted.*

<sup>33</sup> No original: *[...] on the psychological processes typically engaged in when learners do tasks. They have explored three main areas: analyses of how attentional resources are used during task completion; the influence of task characteristics on performance; and the impact of different conditions under which tasks are completed.*

<sup>34</sup> No original: *[...] driven by what learners pay attention to and notice in target language input [...].*

<sup>35</sup> No original: *[...] seen as essential for storage and a necessary precursor to hypothesis formation and testing.*

pesquisas sobre a relação entre recursos atencionais e produções linguísticas com maior acurácia; a relação entre atenção e fluência; assim como o uso do construto para compreender diferenças individuais.

Robinson e Mackey (2012) apresentam atenção como um construto múltiplo sobre o qual diversos instrumentos têm sido propostos para buscar compreender seus efeitos na aprendizagem e comportamentos. Dentre as diversas abordagens em relação ao construto atenção existe a que determina que

[...] a atenção possui *funções* que regulam nossas ações e facilitam nossa aprendizagem [...]. estas funções incluem selecionar informação para o processamento, focar nestas informações e inibir distrações, ativar conceitos na memória de longo prazo, e coordenar a participação em atividades múltiplas simultaneamente<sup>36</sup>. (ROBINSON; MACKEY, 2012, p. 249, grifo dos autores).

Além das diversas funções, os autores afirmam que existem vários modelos de atenção construídos por pesquisa cognitivistas em Aquisição de Segunda Língua (ASL) que tratam a respeito dos seguintes aspectos relacionados à atenção: seleção, foco, condicionamento, automatização, relação com a memória de trabalho, dentre outros. Uma destas abordagens é a apresentada por Skehan (1998) e Skehan e Foster (2007), que defendem a proposta de que os recursos atencionais que nos são disponíveis são limitados. Considerando esta proposição, salienta-se que se ao usar a língua o foco for ser fluente, evitando períodos longos de silêncio, primando pela compreensão do que está sendo comunicado, a tendência é ser menos preciso em relação a sintaxe, léxico e fonologia (diminuição da acurácia) e utilizar construções mais simples e diretas sem uso de orações subordinadas (diminuição da complexidade) (SKEHAN, 1998). No entanto, de certa forma, como complemento a esta ideia, Skehan e Foster (2007) inserem o conceito de que ainda que a qualidade de um elemento de produção de linguagem possa ser prejudicada pelo foco da atenção no outro, é possível existir uma compensação de desempenho, na qual dois destes elementos poderiam ser combinados; tal compensação ocorrerá de acordo com o tipo de demanda cognitiva que cada tipo de tarefa possui.

As abordagens em relação aos recursos atencionais focam em como o desempenho (resultado/produto) pode ser afetado pelas características e condições das tarefas, conectando a primeira área de interesse da pesquisa pela perspectiva psicolinguística com a segunda. Logo, as pesquisas nessa linha de pensamento identificam as tarefas de acordo com as demandas cognitivas específicas de cada uma e seu efeito no produto. Skehan (1998) propõe que o

---

<sup>36</sup> No original: [...] *having functions that regulate our actions in and facilitate our learning about the environment. These functions include selecting information for processing, focusing on it and inhibiting distractions, activating concepts in long term memory, and coordinating participation in multiple simultaneous activities.*

desempenho de aprendizes de língua utilizando tarefas seja avaliado observando-se três unidades a serem identificadas no produto da tarefa e que podem ser medidas: a acurácia, a complexidade e a fluência.

Skehan e Foster (2007) realizaram pesquisas empíricas buscando comprovar esta proposição; aplicando tarefas com demandas distintas a um grupo de participantes de pesquisa de modo a mensurar os efeitos destas tarefas na fluência, acurácia e complexidade das produções linguísticas dos participantes. Como critério mensurador, utilizaram as pausas/períodos de silêncio para medir fluência; a ausência de erros gramaticais para acurácia e a presença de orações subordinadas como indício de complexidade. Os resultados desta pesquisa apontam em direção à confirmação da ideia defendida pelos autores, de modo que os níveis de fluência, acurácia e complexidade medidos foram distintos de acordo com a tarefa aplicada.

Tais resultados são apresentados na lista elaborada por Skehan (2003) relacionando o tipo de tarefa ao elemento de produção linguística que obteve índices maiores:

- tarefas mais **estruturadas**, que apresentem uma linha do tempo clara obtêm produções com **maior fluência** e tendem obter **maior acurácia**;
- tarefas que envolvem **informações familiares** também promovem **maior fluência e acurácia**;
- tarefas nas quais é preciso **fazer justificativas e enumerar razões** em qualquer que seja o contexto tendem a obter produto que apresenta **maior complexidade** linguística;
- tarefas mais **interativas** resultam em maior **acurácia e complexidade**;
- tarefas **individuais** caminham em direção a produzir mais **fluência**.

Skehan e Foster (2007, p. 193) concluem que caso o objetivo seja trabalhar os três aspectos de forma que os aprendizes os desenvolvam, o mais igualmente possível, é preciso “[...] elaborar sequências de instrução que (a) monitorem os perfis de desempenho, e (b) sejam capazes de acompanhar os resultados deste monitoramento [...]. Para obter isto, conhecimento dos fatores da tarefa que promovem desenvolvimento nas diferentes áreas é essencial [...]”<sup>37</sup>; assim como o uso de tarefas com demandas cognitivas e formatos de realização variados como o exemplificado anteriormente no recorte feito pelo próprio Skehan (2003). Em conformidade com estas conclusões de Skehan e Foster (2007) é explicitado que

---

<sup>37</sup> No original: “[...] designing instruction sequences (a) to monitor profiles of performance, and (b) to be able, following the results of such monitoring [...]. To achieve this, knowledge of task factors which promote development in the different areas is essential [...]”

[...] o planejamento é importante para ampliar acurácia, fluência e complexidade. Em outras palavras, é crucial para potencializar a aprendizagem e desenvolvimento da língua (ELLIS, 2000, 2003; FOSTER; SKEHAN, 1996; SKEHAN, FOSTER, 2001). Isto significa, por exemplo, que quando o aprendiz de L2 tem tempo para planejar seu discurso seu desempenho linguístico provavelmente será melhor em todas as dimensões da língua. [...]. Adicionalmente, familiaridade com as tarefas pode ajudar os aprendizes de L2 a melhorar as três dimensões de desempenho linguístico. Ao contrário, condições não planejadas podem fazer com que o discurso desempenhado pelos aprendizes em uma tarefa de L2 seja menos correto e provavelmente menos fluente e complexo<sup>38</sup>. (BERGSLEITHNER, 2019, p. 9).

As demandas cognitivas podem ser trabalhadas ao elaborar diferentes tipos de tarefas para se obter níveis melhorados dos três elementos. Do mesmo modo, fica saliente que *conhecer* as tarefas utilizadas e **ter tempo** para ensaiar/planejar a produção são fatores que interferem diretamente nas três dimensões de desempenho (acurácia, fluência e complexidade), como observado por Bergsleithner (2019). Considera-se que ambos, familiaridade dos aprendizes com a tarefa e tempo para prática, são elementos que devem ser pensados durante a elaboração de tarefas de língua.

Para Robinson (2011a, p. 4), as tarefas de língua oferecem: “[...] contexto para negociação e compreensão de significado; oportunidades de absorção de *feedback* corretivo; oportunidades para conscientizar-se da lacuna entre a produção e o insumo e oportunidades de reflexão sobre a linguagem em forma de produção.<sup>39</sup>” Além destas características o autor ressalta o fato de que as demandas cognitivas de uma tarefa estão diretamente relacionadas ao quanto destas oportunidades serão aproveitadas pelos aprendizes de forma efetiva. Este mesmo autor desenvolveu a Hipótese da Cognição, na qual busca abordar “[...] como a complexidade cognitiva das tarefas afeta a extensão da interação, e o aprendizado acumulado por meio dela [...]”<sup>40</sup> (ROBINSON, 2011a, p. 4), considerando diferentes tipos de tarefa quanto ao modo de realização e complexidade.

---

<sup>38</sup> No original: [...] *planning is important for enhancing accuracy, fluency and complexity. In other words, planning is crucial for enhancing learning and language development (ELLIS, 2000, 2003; FOSTER & SKEHAN, 1996; SKEHAN & FOSTER, 2001). That means, for example, when the L2 learner has time to plan his speech his language performance will probably be better in all language dimensions. [...] Additionally, familiarity with tasks may help L2 learners improve the three dimensions of language performance. In contrast, unplanned conditions may make learners' speech less accurate and probably less fluent and complex in L2 task performance.*

<sup>39</sup> No original: [...] *context for negotiating and comprehending the meaning of language provided in task input [...] opportunities for uptake of [...] corrective feedback on a participant's production, by a partner, or by a teacher. [...] opportunities for noticing the gap between a participant's production and input provided, and for metalinguistic reflection on the form of output.*

<sup>40</sup> No original: *The Cognition Hypothesis makes claims about how the cognitive complexity of tasks affects the extent of interaction, and the learning that accrues from it, when performing tasks individually, or in a sequence of progressively more cognitively complex tasks.*

Robinson (2007; 2011a) também defende que existem três aspectos a serem considerados ao elaborar tarefas: sua complexidade, condição e dificuldade (quadro 1). A **complexidade** está relacionada às demandas cognitivas da tarefa, enquanto a **condição** refere-se aos fatores da interação inclusos na tarefa, suas demandas específicas e comportamentos observáveis; por fim, a **dificuldade** da tarefa é um fator relacionado aos aprendizes e suas habilidades, ou seja, aos fatores individuais que afetam a aprendizagem.

**Quadro 1** – Exemplos de complexidade, condição e dificuldade da tarefa

<b>Complexidade da tarefa (fatores cognitivos)</b>	<b>Condições da tarefa (fatores interacionais)</b>	<b>Dificuldade da tarefa (fatores individuais do aprendiz)</b>
a) Direcionamento de recursos <i>e.g.</i> , +/- poucos elementos +/- aqui e agora +/- exigência de raciocínio	a) Variáveis de participação <i>e.g.</i> , unidirecional / bidirecional convergente /divergente aberta / fechada	a) Variáveis afetivas <i>e.g.</i> , motivação ansiedade autoconfiança
b) Esgotamento de recursos <i>e.g.</i> , +/- planejamento +/- tarefa única +/- conhecimento prévio	b) Variáveis do participante <i>e.g.</i> , gênero familiaridade	b) Variáveis de habilidade <i>e.g.</i> , aptidão proficiência inteligência

Fonte: adaptado de Robinson (2007, p. 294).

As dimensões da complexidade podem ser trabalhadas durante o *design* das tarefas de modo a diminuir ou aumentar as demandas cognitivas que afetam o desempenho linguístico (ROBINSON, 2007). De maneira que

[...] tarefas nas quais seja preciso descrever eventos que estão acontecendo, em um contexto compartilhado (+ aqui e agora), onde poucos elementos devem ser descritos (+ poucos elementos) são descritas como as que consomem menos recursos atencionais, de memória e de raciocínio do que tarefas sobre eventos que aconteceram em outros lugares (- aqui e agora), no passado, onde muitos elementos devem ser distinguidos (- poucos elementos), e onde é preciso justificar as afirmações feitas (+ raciocínio). Do mesmo modo, tarefas onde se dispõe de tempo de planejamento e de conhecimento prévio, e requerem uma única atividade [...] demandam menos cognitivamente do que tarefas sem planejamento, ou conhecimento prévio, nas quais seja preciso que os aprendizes realizem dois passos da tarefa simultaneamente [...] <sup>41</sup>. (ROBINSON, 2007, p. 294).

Nesse trecho citado, o autor ilustra como os elementos relacionados à complexidade das tarefas podem ser manipulados no *design* de tarefas, de modo a obter demandas cognitivas

<sup>41</sup> No original: *tasks requiring simple description of events happening now, in a shared context (+ here and now), where few elements (+ few elements) have to be described and distinguished are less consuming of attentional, memory and reasoning resources than tasks requiring reference to events that happened elsewhere (- here and now), in the past, where many elements have to be distinguished (- few elements), and where reasons have to be given to support statements made (+ reasoning). Similarly, tasks where planning time and prior knowledge are available, requiring a single activity (for example, describing a route from A to B drawn on a map of a familiar area) are less cognitively demanding than tasks without planning time, or prior knowledge support, requiring learners to simultaneously perform two steps in the task (for example, quickly thinking up and describing the direction from A to B on a map of an unfamiliar area).*

condizentes com o desempenho linguístico esperado e com os objetivos de aprendizagem de um programa de estudo de língua. Por sua vez, a dificuldade da tarefa, representada por variáveis afetivas e de habilidade dos aprendizes, serve para explicar os diferentes desempenhos em tarefas iguais, enquanto a complexidade das tarefas esclarecerá diferentes desempenhos de um mesmo aprendiz nas tarefas (ROBINSON, 2007). Em relação às condições da tarefa, estas dividem-se em fatores conectados à própria participação e ao participante, e segundo Robinson (2007), no contexto das tarefas pedagógicas a seleção de condições é limitada pela tarefa alvo (tarefa real, e.g. fazer reserva em um hotel), que é emulada no ambiente de aprendizagem, seja ele a sala de aula ou não.

Considera-se que olhar para o *design* de tarefas pelo viés da complexidade, dificuldade e condições, como definido por Robinson (2007; 2011a), possui grande importância. A complexidade serve como elemento que fundamenta o *design* de tarefas e as decisões a serem tomadas quanto à classificação e sequenciamento destas tarefas dentro de um programa de estudo de línguas. Em suma, entende-se que, pela perspectiva psicolinguística, diferentes tarefas exercem efeitos variados no desempenho em LE. Assim sendo, recomenda-se que a escolha do tipo de tarefa a ser utilizada considere os elementos discutidos por Robinson (2007), e os diferentes contextos de realização da tarefa e o construto atenção em consideração. Além disso, é significativo buscar familiarizar os aprendizes com as tarefas, visando obter melhor qualidade em suas produções linguísticas.

A discussão sobre tarefas interessa à pesquisadores, avaliadores e professores, cada um com pontos de interesse específicos, de acordo com o propósito de uso das tarefas em seus contextos de atuação. De um lado, aqueles que pretendem identificar os efeitos das mesmas validando-os por meio de teoria (pesquisadores) ou os que pretendem utilizá-las para mensurar determinados construtos em larga escala (avaliadores). De outro, os que buscam utilizá-las de modo a promover o aprendizado de língua de seus alunos e que também realizam avaliações como parte do exercício de suas funções (professores) (SKEHAN, 2003). Tendo isto posto, ressalta-se que esta pesquisa foi realizada considerando a **perspectiva de professores** que precisam fazer verdadeiros exercícios de malabarismo e contorcionismo para lidar com a grande quantidade de demandas que o exercício da docência lhes exige, muitas vezes sem disponibilização do mínimo de recursos necessários para tal exercício.

Nesta pesquisa, considera-se que os três campos de interesse **podem e devem** dialogar entre si, de maneira que o ensino e a avaliação praticado por professores obtenham orientação do embasamento oferecido pelas pesquisas (ELLIS, 2000; ROBINSON, 2007). Este embasamento pode oferecer aos professores conhecimentos sobre aprendizagem, ensino e

avaliação, gerando reflexão sobre: seus contextos de atuação, seus alunos, suas próprias características, suas práticas e possíveis limitações, de modo a letrar estes profissionais da Educação. Acrescenta-se à lista conhecimentos sobre as perspectivas teóricas relacionadas às tarefas de língua, em contextos em que as mesmas são utilizadas; estes conhecimentos podem auxiliar o planejamento, elaboração e uso das tarefas, seja para ensinar ou avaliar. Importante salientar que os docentes “[...] não aceitarão ideias [mesmo] que lhes pareçam atraentes, ainda que baseadas em extensa pesquisa, se elas forem apresentadas como princípios gerais que lhes deixem com a tarefa de traduzi-las para a prática cotidiana – suas vidas são demasiado ocupadas [...]”<sup>42</sup> (BLACK; WILLIAM, 1998, p. 15 *apud* BLACK *et al.*, 2003, p. 1, 2). Tendo isto posto, esta pesquisa busca atuar como uma ponte que conecte a teoria sobre tarefas e avaliação às práticas avaliativas de seus participantes de pesquisa, e de quaisquer outros que possam interessar-se sobre os temas aqui discutidos.

### 2.2.2 Definições de tarefas

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 língua isto não é diferente, considerando que diversos autores pesquisam e escrevem sobre o tema tem-se uma multiplicidade de definições de “tarefa de língua”. Após revisão de literatura sobre tarefas, elaborou-se um recorte teórico composto por seis definições de diferentes autores (quadro 2) que foram comparadas e discutidas em sequência.

**Quadro 2 - Definições de tarefas**

AUTOR	DEFINIÇÃO
Richards <i>et al.</i> (1986, p. 289 <i>apud</i> NUNAN, 2004, p. 2, grifos nossos).	“[...] uma <i>atividade ou ação</i> que é realizada como resultado do processamento ou compreensão da linguagem (ou seja, como uma resposta). [...] torna o <i>ensino de línguas mais comunicativo</i> [...] <i>uma vez que fornece um propósito para uma atividade</i> de sala de aula que vai além da prática da linguagem por si mesma. <sup>43</sup> ”
Bachman e Palmer, (1996, p. 44, grifo nosso).	“[...] <i>atividade que envolve indivíduos no uso da língua</i> com propósito de atingir um <i>objetivo específico ou um resultado</i> em uma situação específica. <sup>44</sup> ”
QECL (2001, p. 16 <i>apud</i> JANOWSKA,	“Define-se como tarefa toda a <i>intenção acional</i> de que, para o ator representa a <i>necessidade de chegar a um dado resultado em função de um problema para resolver</i> , de uma obrigação para cumprir de uma meta estabelecida.”

<sup>42</sup> No original: [...] *will not take up attractive sounding ideas, albeit based on extensive research, if these are presented as general principles which leave to them the task of translating them into everyday practice – their classroom lives are too busy [...].*

<sup>43</sup> No original: [...] *an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e., as a response). [...] is said to make language teaching more communicative [...] since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake.*

<sup>44</sup> No original: [...] *we define a language use task as an activity that involves individuals in using language for the purpose of achieving a particular goal or outcome in a particular situation.*

2014, p. 64, grifo nosso).	
Ellis (2003, p. 16, grifos nossos).	“Uma tarefa é um <i>plano de trabalho que exige que os alunos processem a linguagem pragmaticamente para alcançar um resultado</i> que pode ser avaliado em termos de se o conteúdo proposicional correto ou apropriado foi transmitido. Uma tarefa tem como objetivo resultar no uso de uma linguagem que tenha uma <i>semelhança, direta ou indireta, à maneira como a linguagem é usada no mundo real</i> . Como outras atividades de linguagem, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas e vários processos cognitivos. <sup>45</sup> ”
Nunan (2004, p. 5, grifo nosso).	“[...] uma tarefa pedagógica é um <i>trabalho em sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo</i> [...]. A tarefa também deve ter um sentido de plenitude, sendo capaz de se manter sozinha como um <i>ato comunicativo por direito próprio com um começo, um meio e um fim</i> . <sup>46</sup> ”
Bygate; Skehan; Swain (2001, p. 11, <i>apud</i> SKEHAN, 2003, p. 3, grifo nosso).	“Tarefa é uma atividade que requer que os aprendizes usem a língua, com ênfase no significado, para atingir um objetivo. <sup>47</sup> ”

Fonte: elaborado pela autora com base em Bachman e Palmer (1996), Ellis (2003), Janowska (2014), Nunan (2004) e Skehan (2003).

Destaca-se primeiro a **comunicação** identificada nas seis definições apresentadas, de modo que a tarefa envolve processamento e produção de língua significativa para os envolvidos. Considera-se que este aspecto das definições, em especial, demonstra como metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de língua influenciam-se mutuamente, uma vez que as pesquisas neste campo têm apontado cada vez mais a centralidade da comunicação. Assim, proposições do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), também conhecido como método comunicativo, relacionam-se a estas definições, comprovando que teorias relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua não são formuladas de maneira isolada uma das outras. Elas surgem como respostas favoráveis ou contrárias às proposições anteriores e/ou como desenvolvimento do que foi proposto, em um fluxo contínuo que se entrelaça em diversos momentos.

O segundo ponto digno de destaque é a **autenticidade** das tarefas de língua aspecto identificado na definição de Ellis (2003) e está presente no modo de outros autores verem tarefas, a exemplo de Long (2015), Skehan (1998) e Willis (1996), dentre outros. O construto autenticidade está presente na história do ensino de LE há muito tempo (GUEDES, 2011);

<sup>45</sup> No original: *A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes.*

<sup>46</sup> No original: *[...] a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language [...]. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.*

<sup>47</sup> No original: *A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.*

inicialmente relacionado aos materiais utilizados, teve sua definição (ou definições) expandida ao longo do tempo, e foi influenciado pelas linhas de pesquisa e novas teorias linguísticas que foram surgindo (GUEDES, 2011). Portanto, trata-se de um construto complexo que abrange

[...] a investigação de uma ampla variedade de áreas, incluindo a análise do discurso, a pragmática, os estudos culturais, a sociolinguística, a etnologia, a aquisição de segunda língua, a psicologia cognitiva e social, a autonomia do aluno, a tecnologia da informação e comunicação (TIC), a pesquisa de motivação e o desenvolvimento de materiais. (GUEDES, 2011, p. 10).

Em sua dissertação, a autora citada apresenta um relato histórico-teórico do construto relacionando-o com a ideia de conexão com situações reais de comunicação, ainda que em contexto simulado, criado no ambiente da sala de aula. Por ser um construto importante no ensino e avaliação de LE (BROWN, 2004), é esperado que em se tratando de tarefas o mesmo também seja considerado.

Por fim, outro ponto que se destaca nas definições é a perspectiva acional das tarefas identificadas, mais explicitamente na definição do QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação), mas encontrada em todas as definições ainda que indiretamente, de modo que as tarefas envolvem *ação* e implicam fazer algo. Portanto, têm resultados/produtos desta(s) ação/ações, mesmo em contexto de ensino, ou seja, de uma simulação de tarefas do mundo real. As ações realizadas durante uma tarefa de língua no ensino são orientadas **por e para** uma meta/objetivo de aprendizagem de língua.

Diante da necessidade de se afiliar a uma definição de tarefa que pudesse fornecer direcionamento proveniente da teoria para criação de categorias de análise de dados que auxiliassem a responder as perguntas de pesquisa, optou-se por elaborar a definição de tarefa desta pesquisa a partir da sugestão proposta por Willis e Willis (2007), que utilizam 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 apresentadas.

**Figura 1** – Características definidoras de tarefas (CDTs)



Fonte: Elaborada pela autora com base 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. Assim sendo, entende-se por tarefa uma atividade atrativa e significativa para o aprendiz (**motivadora – sim para a pergunta 1**); possua foco principalmente no significado (**foco na forma – sim para a pergunta 2**); o foco na forma foi proposto por Long (1997), que para ele significado e estrutura não se configuram de maneira dicotomizada em polos 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 [...]<sup>48</sup>. (LONG, 1997, p. 5).

<sup>48</sup> No original: [...] refers to how attentional resources are allocated and involves briefly drawing students' attention to linguistic elements (words, collocations, grammatical structures, pragmatic patterns, and so on), in context, as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication, the temporary shifts in focal attention being triggered by students' comprehension or production problems.

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.

Müller-Hartmann e Schocker (2018) pesquisaram sobre o *design*, a implementação e reflexão sobre tarefas, enfatizando a centralidade do foco na forma. Elas elaboraram uma *checklist* que serviu para auxiliar a seus participantes de pesquisa a identificar e refletir sobre o papel exercido pela estrutura e pelo significado nas tarefas que elaboravam; ao mesmo tempo esta lista serviu como instrumento de construção do conhecimento sobre uma característica fundamental das tarefas. A iniciativa das pesquisadoras em elaborar uma lista com perguntas, buscando organizar e sistematizar a reflexão sobre o foco na forma nas tarefas, corrobora o quanto complexo é elaborar e aplicar tarefas com essa característica, e o quanto a reflexão e o letramento são essenciais.

Elas propõem quatro áreas para reflexão, e dentro destas áreas acrescentam de três a seis perguntas que são mais específicas ou dão exemplos sobre itens identificados como importantes ao tratar de foco na forma. Os quatro pontos centrais são: (1) de quais maneiras ocorre o envolvimento dos alunos na tarefa desde seu início; (2) qual a função da língua nas aulas; (3) qual o papel da estrutura gramatical nas tarefas; e (4) o papel da conscientização (voltada para estrutura) e quando ela deve ser promovida. A pesquisa realizada por elas demonstra didaticamente elementos que podem ser pensados de modo a facilitar a elaboração de tarefas com foco na forma, que se apresenta como uma proposição distinta da mais comum, difundida e dicotomizada com foco no significado *versus* foco nas formas.

O discussão feita por Müller-Hartmann e Schocker (2018) nos itens (3) e (4) de sua lista já foi observada por Skehan e Foster (2007), quando afirmam que tem sido preocupação das pesquisas sobre tarefas como trabalhar as formas sem prejudicar a natureza comunicativa das mesmas, e para muitos pesquisadores o quanto as estruturas gramaticais terão centralidade depende do *design* da tarefa que podem fazer com que “Professores sejam capazes de maximizar as possibilidades de que uma estrutura específica (selecionada por eles) será usada de forma significativa, e que a atenção dos aprendizes vai ser direcionada para esta estrutura.”<sup>49</sup> (SKEHAN; FOSTER, 2007, p. 185).

---

<sup>49</sup> No original: *Teachers are thus able to maximise the chances that a particular structure (selected by them) will be used in a meaningful situation, and that the learners will thereby be drawn into paying attention to its form.*

Além das características já mencionadas, as tarefas possuem produto que será avaliado formal ou informalmente<sup>50</sup> (**sim para as perguntas 3 e 4**); estes produtos obtidos não devem ser controlados, e devido a sua variabilidade, apresentam-se 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 uso de outras ferramentas avaliativas mais complexas e descritivas que o gabarito, a exemplo da **rubrica**. Outra característica definidora das tarefas é priorizar a conclusão (**sim para a pergunta 5**).

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. Somente fazer o trabalho não deve ser demasiadamente enfatizado, a centralidade está nos objetivos de aprendizagem (SKEHAN; FOSTER, 2007). Por fim, a tarefa deve ser conectada com situações de comunicação do mundo real (**autêntica – sim para pergunta 6**), oportunizando a negociação de significado, interação e comunicação espontânea, tanto quanto possível.

Após apresentar o entendimento de tarefa na pesquisa, considera-se relevante apresentar a diferença entre tarefa e exercício de língua. Ellis (2000) defende que tarefas e exercícios se diferenciem de diversas maneiras, incluso em relação as demandas cognitivas que cada um possui. Para o autor, as diferenças entre os dois encontram-se nos seguintes pontos:

- **orientação:** nos exercícios as habilidades linguísticas são vistas como pré-requisito para o aprendizado de habilidades comunicativas, enquanto na tarefa as habilidades linguísticas são desenvolvidas em atividades comunicativas;
- **foco:** o foco dos exercícios é a estrutura da língua em geral descontextualizada; na tarefa o foco primário reside no significado;
- **objetivo:** nos exercícios que se pretende manifestar conhecimento do código nas tarefas o objetivo é comunicação;
- **avaliação** dos resultados: nos exercícios o resultado é avaliado em relação à conformidade com o código, e nas tarefas o desempenho é avaliado em termos de se a tarefa foi cumprida e seu objetivo realizado;

---

<sup>50</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 propõem a avaliar sem tal objetivo, ainda que influenciem esta nota final, são considerados como avaliação informal (MELO, 2013).

- **relação com o mundo real:** os exercícios servem como forma de facilitar a internalização de habilidades para uso futuro, enquanto nas tarefas existe uma relação direta, pois promovem o uso natural da atividade comunicativa.

Evidencia-se que não se trata de considerar tarefas superiores aos exercícios, mas de deixar claro as diferenças entre os dois. Ressaltando que a prática fornecida pelos exercícios pode auxiliar na realização das tarefas, e diferentes tipos de tarefa e exercícios podem configurar materiais didáticos profícuos voltados para promoção da aprendizagem de LE (ELLIS, 2000; JANOWSKA, 2014; NUNAN, 2004).

### 2.2.3 Tipos de tarefas

Outro ponto a ser considerado ao tratar de tarefas de língua são os tipos de tarefa; serão apresentados alguns tipos em conformidade com o recorte teórico que foi utilizado. Leaver e Willis (2004) apresentam a ideia de que as tarefas com fins pedagógicos se organizam em três categorias: “(1) o princípio da lacuna, (2) tomar decisões ou solucionar problemas, e (3) processos cognitivos.<sup>51</sup>” (LEAVER; WILLIS, 2004, p. 21). As autoras afirmam que a primeira categoria se baseia na premissa de que “[...] um aprendiz possui a informação que outro necessita para cumprir a tarefa [...]. Para que a lacuna seja preenchida (e o resultado atingido), algum tipo de interação comunicativa teve que ocorrer [...]”<sup>52</sup> (LEAVER; WILLIS, 2004, p. 21). A segunda categoria engloba tarefas que podem ser convergentes, nas quais os aprendizes cooperarão a fim de obter a solução ou formular a opinião, ou podem ser divergentes, nas quais os aprendizes irão debater pontos de vista conflitantes e devem buscar argumentar e defender seus pontos de vista.

As autoras chamam a atenção para o fato de que as tarefas convergentes e divergentes apresentam diferenças no quanto de negociação de significado ocorre durante sua realização, o que pode tornar uma menos efetiva como geradora de aprendizagem de LE, mas ressaltam que existem posicionamentos teóricos que afirmam a necessidade de mais pesquisas para buscar avaliar o grau de efetividade de cada um destes tipos de tarefas. O terceiro modo de categorizar as tarefas é o cognitivo, no qual são consideradas as demandas cognitivas de cada ação a ser realizada na tarefa, partindo do simples para o mais complexo. Diante dos vários tipos de tarefa identificados na teoria foi realizado um recorte selecionando-se quatro autores que colaboraram

---

<sup>51</sup> No original: [...] (1) the gap principle, (2) reaching a decision or solution, and (3) cognitive processes.

<sup>52</sup> No original: [...] one learner held information needed by another learner in order to fulfill a task [...]. For the gap to be bridged (and the outcome achieved), some kind of communicative interaction had to take place.

para a formulação da tipologia de tarefas, aqui referida, tanto por uma perspectiva dos processos cognitivos envolvidos quanto pela perspectiva de seus objetivos e procedimentos.

Willis e Willis (2007) apresentam sua taxonomia de tarefas de ensino e/ou avaliativas, em formato de flor que traz em seu centro o tópico ou assunto a ser trabalhado na tarefa, e, em suas diversas pétalas as possibilidades de formatos que uma tarefa pode ter. Esta flor apresenta sete pétalas, cada uma com um tipo diferente de tarefa. Estas tarefas foram listadas de acordo com os processos cognitivos demandados dos aprendizes para a realização de cada uma delas. Os autores consideram que “[...] uma classificação cognitiva [dos tipos de tarefas], embora não seja estanque, é mais específica e produtiva como ferramenta para professores usarem. Tarefas elaboradas com processos cognitivos específicos em mente, em geral, irão envolver estes tipos de tarefa enumerados.<sup>53</sup>” (WILLIS; WILLIS, 2007, p. 63). O quadro 3 apresenta mais detalhadamente as características e alguns exemplos de tarefas de língua partindo das mais simples para as consideradas mais complexas, isto é, com maiores demandas cognitivas.

**Quadro 3 – Taxonomia detalhada**

TIPOS DE TAREFA	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
<b>Listar</b>	Consideradas simples, podem gerar lista de palavras, frases curtas ou complexas (uma lista de razões, conselhos).	Tempestade mental – listar ideias que surgirem aleatoriamente. Busca por fatos – alunos devem buscar e listar fatos específicos sobre um determinado tópico. <i>Quiz</i> de verdadeiro/falso ou de perguntas elaboradas pelos alunos. Jogos de adivinhação. Jogos da memória.
<b>Ordenar e classificar</b>	Envolvem diversos processos cognitivos mais complexos como organizar e classificar, tomar decisões e dar opiniões.	Ordenar de forma cronológica, de forma crescente ou decrescente; classificar palavras ou frases em positivo e negativo, ou outras categorias.
<b>Buscar correspondência</b>	Podem servir para todos os níveis, e sendo conduzidas pelo professor são ideais para níveis iniciantes.	Relacionar sons, imagens aos nomes, descrição as fotos. Relacionar resumos a textos maiores. Relacionar a descrição de uma rota a um desenho no mapa.
<b>Comparar</b>	Os alunos podem trabalhar em grupos e comparar imagens, suas rotinas, livros lidos, filmes, preferências, etc.	Jogos para encontrar as diferenças ou semelhanças; Trabalho em dupla ou grupos; Encontre alguém que...
<b>Resolver problemas</b>	Envolvem formular conselhos ou recomendações para diversos tipos de problemas, que podem ser de natureza mais geral ou pessoal. Tais tarefas estimula o debate e a negociação de significado na busca por soluções.	Responder cartas ou <i>e-mails</i> com problemas; Decifrar charadas ou mistérios;
<b>Compartilhar experiências</b>	Estas tarefas simulam elementos comuns na interação social, que	Contar histórias, lembranças ou anedotas.

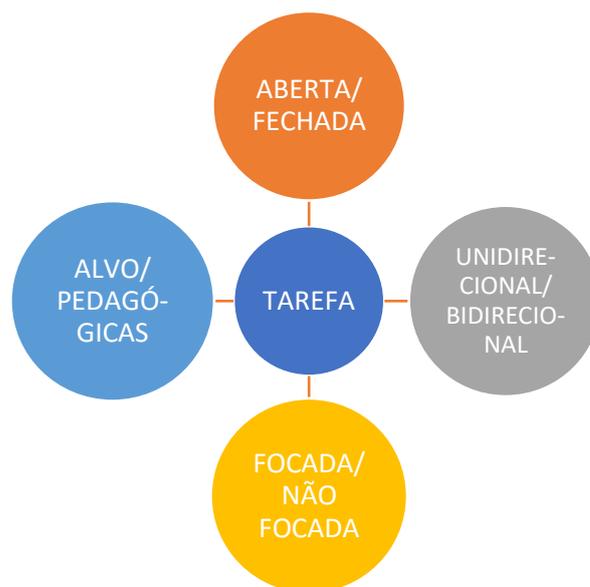
<sup>53</sup> No original: *[...] a cognitive classification, though not watertight, is more specific and more generative as a tool for teachers to use. Tasks generated with particular cognitive processes in mind will often involve the above task types [...].*

	envolvem falar de experiências próprias e contar sobre coisas que vimos, fizemos ou aprendemos.	
<b>Projetos e atividades criativas</b>	São formados por uma sequência de tarefas baseadas em um tópico específico, sendo que cada tarefa tem seu resultado e propósito, que culminarão em um produto específico que poderá ser exposto.	Criar pôster, portfólio, vídeo, diário, uma peça teatral, um jornal ou revista, um panfleto, etc.

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Willis e Willis (2007).

Na obra de 2004, Leaver e Willis tratam destes mesmos tipos de tarefa e chamam a atenção para o fato de que um tipo por vezes apresenta elementos de outro, e que a demanda cognitiva será trabalhada não somente com a mudança de tipo de atividade, mas, também, com a alterações de elementos do *design* da tarefa. Segundo as autoras, existe na literatura sobre uso de tarefas quatro preceitos orientadores do *design* de tarefas, que em geral são definidos de maneira dicotômica, de modo que a tarefa apresente um ou outro; contudo, eles podem coexistir de maneira que haja níveis diferentes de cada elemento, relacionando-se de modo continuado (LEAVER; WILLIS, 2004).

**Figura 2** – Elementos do *design* de tarefas



Fonte: Elaborada pela autora com base em Leaver e Willis (2004, p.24-28).

Willis (1996 *apud* LEAVER; WILLIS, 2004) determina que as **tarefas fechadas** são por definição bastante estruturadas e possuem finalidades extremamente específicas. “A linguagem utilizada nas tarefas fechadas tende a ser mais previsível em oposição à utilizada em

tarefas mais abertas.<sup>54</sup>” (LEAVER; WILLIS, 2004, p. 24). Apesar desta estruturação maior as tarefas continuam diferenciando-se dos exercícios e dos itens, quanto a sua orientação, que é mais voltada para interação e comunicação; seus objetivos são comunicativos; seu foco está principalmente voltado para o significado, o modo como os resultados são avaliados por meio do desempenho e em relação do cumprimento do objetivo de aprendizagem; e da relação direta que as tarefas possuem com o uso natural da língua.

As **tarefas abertas**, por sua vez, mesmo que possuem um tema que as direcione, permitem aos aprendizes maior controle sobre tópico e oportunidade de explicar, justificar e refletir sobre as contribuições feitas por eles ao discurso, uma vez que tarefas abertas lhes permitem oportunidades para administrarem seus próprios recursos comunicativos (BYGATE, 1987 *apud* LEAVER; WILLIS, 2004). Quanto as tarefas serem **uni ou bidirecionais**, Leaver e Willis (2004) afirmam que os termos foram cunhados por Pica, Kanagy e Falodun (1993), e relacionam-se com a direção tomada pela informação durante a realização da tarefa. Nas tarefas unidirecionais a informação é controlada por um dos participantes, enquanto as tarefas bidirecionais implicam na interação entre duas ou mais pessoas, de maneira recíproca em que todos possuem os mesmos direitos à participação.

Quanto ao preceito das tarefas serem **focadas ou não**, Leaver e Willis (2004) declaram que se trata de termos utilizados por Ellis (2003) e referem-se ao fato de a tarefa ter ou não um eixo linguístico preestabelecido. De tal modo, tarefas não focadas permitiriam uso mais livre da língua, ao passo que as tarefas focadas visariam o uso de elementos da língua específicos para sua realização. Estas tarefas focadas distinguem-se dos exercícios, pois, ainda que uma estrutura específica seja necessária para sua conclusão, nas tarefas as estruturas estão contextualizadas, e o foco principal está no significado, e enquanto o conhecimento sobre o código é central nos exercícios, na tarefa o objetivo será comunicar-se.

Por fim, trata-se do quarto preceito de *design* de tarefas, as **tarefas alvo e pedagógicas**. Para vários autores, tarefas alvo são aquelas relacionadas ao mundo real (LONG; CROOKS, 1992 *apud* LEAVER; WILLIS, 2004; LONG, 2015; NUNAN, 2004); elas, às vezes, são chamadas de “autênticas” (JANOWSKA, 2014); estas são as tarefas com uso de língua que realizamos em ambientes aprendizagem (*e.g.* comprar uma passagem de avião). As tarefas pedagógicas seriam estas tarefas alvo segmentadas de modo a promover ensaio das habilidades necessárias para realização da tarefa alvo em questão. Dois autores organizam sua tipologia de

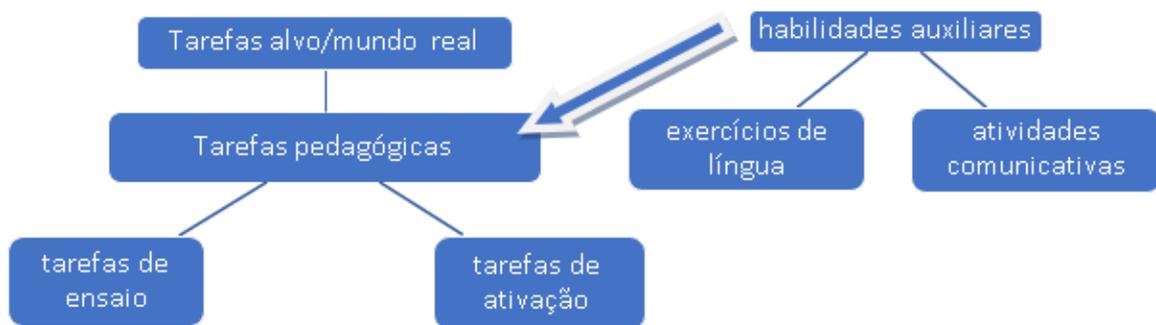
---

<sup>54</sup> No original: *The language used in closed tasks tends to be more predictable than that used in more open tasks.*

tarefas baseando-se neste quarto preceito: Janowska (2014) e Nunan (2004). Janowska (2014) propõe que sejam usados dois tipos diferentes de tarefas de língua para ensinar e avaliar.

A primeira, chamada de tarefa social/autêntica, tem por objetivo a resolução de problemas e é considerada complexa, pois demanda “[...]operações cognitivas sociais e mobiliza recursos transversais e de linguagens diversos. Está situada num contexto, leva um resultado identificável e pressupõe a autonomia do aprendiz” (JANOWSKA, 2014, p. 70). E a segunda, denominada tarefa comunicativa (pedagógica), para a autora, é um tipo de tarefa que tem o objetivo de comunicação; são mais simples e através de sua realização os aprendizes desenvolvem a interação, compreensão, negociação de significado por meio do uso da LE estudada (JANOWSKA, 2014). Por seu turno, Nunan (2004) também propõe que as tarefas de ensino e avaliação de língua sejam divididas em dois tipos (figura 3).

Figura 3 – Tipos de tarefa



Fonte: Nunan (2004, p. 25).

Para Nunan (2004), as tarefas alvo são aquilo que se faz utilizando a língua na vida diária (e.g. escrever um poema ou marcar uma consulta médica); elas dão origem às tarefas pedagógicas, que são simulações das tarefas alvo envolvendo as três funções macro de uso da língua: troca de bens e serviços; socialização e lazer (HALLIDAY, 1985 *apud* NUNAN, 2004), visando criar oportunidades de aprendizagem. Conforme Nunan (2004), as tarefas pedagógicas são utilizadas em um processo continuado em que se parte das tarefas de ensaio, cujo objetivo é promover em sala de aula a prática/ensaio de algo que os alunos vão precisar fazer no mundo real. Durante estas tarefas, os aprendizes obtêm auxílio e *feedback* do professor e de seus pares, para realização desta tarefa no ambiente em sala de aula; um exemplo é pedir aos alunos que escrevam seu *curriculum vitae* e troquem com os colegas e procurem, dentre anúncios reais de emprego, a vaga ideal para o dono do currículo.

Por sua vez, as tarefas de ativação são aquelas que encorajam o aprendiz a ativar diversas funções e estruturas da linguagem em sua realização e envolvem sugerir, concordar e discordar, quantificar, etc. As tarefas de ativação oferecem liberdade para que o aprendiz selecione dentro de seu repertório linguístico o que será utilizado para realizá-las. Exemplos deste tipo de tarefa são aquelas que envolvem interpretação de papéis, solução de problemas e/ou trocas de informação. Para Nunan (2004), os exercícios e atividades comunicativas surgem como elementos complementares no uso de tarefas; por meio deles são desenvolvidas habilidades que, segundo o autor, auxiliam na realização bem-sucedida de tarefas.

Ao contrapor Janowska (2014) a Nunan (2004), percebe-se que as chamadas tarefas sociais/autênticas se assemelham às tarefas alvo; e a tarefa pedagógica/comunicativa é semelhante à tarefa pedagógica de Nunan (2004), com suas respectivas subdivisões. Para Janowska (2014, p. 72), os exercícios de língua têm objetivo de promover a “[...] aquisição dos saberes linguísticos dos quais o aprendiz necessitará para realizar as tarefas comunicativas e sociais. [Sendo] Organizados em torno da manipulação de formas fora de contexto. [...] [servindo-se] de operações elementares como identificar, reconhecer, reutilizar.”

Estes exercícios de língua, como definido pela autora, evidenciam o mesmo objetivo das tarefas de ensaio de Nunan (2004), que, por sua vez, apresenta os exercícios somados às atividades comunicativas como elementos que promovem a construção de habilidades que auxiliam a realizar o que for proposto nas tarefas de ensaio e de ativação, e, por fim, nas tarefas alvo. Ambos os autores consideram que os diferentes tipos de tarefas funcionam em conjunto e que os exercícios são recursos úteis na construção das habilidades linguísticas dos aprendizes de LE. Contudo, salienta-se que os autores deixam claro que as definições de exercícios e tarefas são diferentes e bem delimitadas, como discutido anteriormente.

Observa-se que em relação aos objetivos de uso, ensino ou avaliação, Nunan (2004) chama a atenção para o fato de que as tarefas usadas para um sejam semelhantes daquelas usadas para o outro. A diferença estará não na tarefa em si, de modo que os diversos tipos de tarefa aqui discutidos podem ser utilizados para ambas as finalidades, mas sim, naquilo que é feito com o produto da tarefa, e na forma como os dados obtidos, a partir deste produto, sobre o desempenho dos aprendizes serão utilizados para avaliar formal ou informalmente. As especificidades das tarefas avaliativas serão tratadas na seção 2.3.

## 2.2.4 Componentes das tarefas

Usou-se como referência para descrever os elementos que compõem uma tarefa os trabalhos de dois autores: Candlin (1987) e Nunan (2004). Combinando os elementos que compõem as tarefas de língua para ambos (figura 4) apresentando e discutindo-os a seguir.

**Figura 4** – Elementos que compõem a tarefa



Fonte: Elaborado pela autora com base em Candlin (1987) e Nunan (2004).

Neste ponto do texto serão apontados os componentes das tarefas de língua (a) objetivos; (b) insumo; (c) papéis; (d) configuração; (e) ações/procedimentos; (f) supervisão/monitoramento; (g) resultados; e (h) *feedback* nos contextos avaliativo e de ensino.

O primeiro dos componentes a ser discutido são (a) os **objetivos**; Candlin (1987) não os incluiu, mas segundo Nunan (2004, p. 43), “[...] podem estar relacionados não apenas à linguagem, mas a outros aspectos do processo de aprendizagem [...] podem ser socioculturais, orientados para o processo [de aprendizagem] ou culturais, bem como comunicativos.<sup>55</sup>”. Os objetivos são determinantes em toda tarefa – eles representam as intenções/motivações por trás da realização de cada tarefa. Ainda que a tarefa seja considerada em um sentido geral (tudo que é feito), as ações realizadas para seu cumprimento têm sempre propósito e motivação (objetivo) das mais simples as mais complexas.

As tarefas de língua não são exceção, alguns exemplos de objetivos de tarefas pedagógicas podem ser envolver e desenvolver confiança ao usar a língua; trabalhar habilidades

<sup>55</sup> No original: “[...] may relate not just to language, but to other aspects of the learning process. [...] goals can be sociocultural, process-oriented or cultural, as well as communicative.

interacionais; chamar a atenção dos aprendizes para a natureza da língua, assim como seus aspectos culturais; encorajar que organizem objetivos de aprendizagem e/ou conscientizem-se sobre o significado de aprender língua, dentre outros possíveis objetivos. Assim, um programa de estudo baseado em tarefas “[...] elabora os objetivos de aprendizagem não tanto em termos de quais palavras ou regras gramaticais os aprendizes adquirirão, mas em termos dos propósitos para os quais as pessoas aprendem uma língua, isto é, as tarefas que os aprendizes devem ser capazes de realizar.<sup>56</sup>” (VAN DEN BRANDEN, 2006, p. 3).

Na avaliação de língua existem vários objetivos, quais sejam: obter dados que representem a capacidade linguística dos aprendizes ou que possibilitem a elaboração de inferências sobre estas habilidades identificando o que se sabe (ponto de partida) e o que ainda é preciso aprender; registrar desempenho; oferecer *feedback* sobre o progresso; realizar agrupamento de alunos (nivelamento), dentre outros. Tendo isto posto, vê-se que as tarefas avaliativas também têm em seus objetivos um ponto importante da sua elaboração. Em geral, estes objetivos envolvem realizar a simulação de ações que envolvam uso de língua que seriam realizadas fora do contexto avaliativo, de modo que é avaliada a forma de realizar estas ações específicas, e não a proficiência de modo geral. Por exemplo, a tarefa avaliativa pode ter como objetivo verificar como o aprendiz faz uma reserva em um hotel, atende a uma ligação e anota os recados ou argumenta sobre um ponto de vista.

O segundo componente é o (b) **insumo**; de forma bem genérica, trata-se de tudo o que é apresentado e oferecido aos aprendizes para contextualizar e subsidiar o uso da língua dentro do processo de realização e conclusão de uma tarefa, seja este insumo escrito, visual ou auditivo (CANDLIN, 1987; NUNAN, 2004). Segundo Willis e Willis (2007), trata-se da introdução e preparação para a tarefa e pode advir de múltiplas fontes: do professor; de experiências e pesquisas dos estudantes; de um livro; de outros estudantes; fotos; imagens; textos; vídeos; músicas, dentre outros. Esta grande variedade de fontes para o insumo de dados geradores de aprendizagem faz com que a autenticidade dos materiais a serem utilizados na tarefa seja salientada. No entanto, não se trata de uma imposição de uso de materiais exclusivamente autênticos, mas, sim, como propõe Nunan (2004), uma combinação de diversos materiais, de modo que o insumo das tarefas proporcione aos aprendizes de LE contato com a maior variedade de materiais quanto possível de maneira significativa, contextualizada e orientada pelos objetivos e necessidades de aprendizagem.

---

<sup>56</sup> No original: “[...] formulate operational language goals not so much in terms of which particular words or grammar rules the learners will need to acquire, but rather in terms of purposes for which people are leaning a language i.e., the tasks that learners will need to be able to perform.”

Tais materiais devem agregar o insumo autêntico àqueles simulados, ou seja, especialmente elaborados para o contexto de sala de aula, objetivando oferecer aos aprendizes oportunidades melhoradas de aprendizagem, por meio desse trabalho de refinamento e elaboração do insumo (ROBINSON, 2011). Long (2015) concorda com Robinson (2011) em relação a importância de elaborar o insumo, pois este tipo de insumo possui maior efetividade no ensino e aprendizagem de língua por ser pensado para atuar de forma cognitivamente mais apropriada do que outros tipos. Os aprendizes

[...] necessitam de abundante exposição a dados ricos [insumo elaborado]. [...] Insumo rico, em resumo, não é somente uma questão de maior complexidade linguística ou elaboração comparado ao insumo simples, mas de qualidade, variedade, autenticidade e relevância.<sup>57</sup> (LONG, 2015, p. 307).

Nas tarefas avaliativas o insumo é definido por Bachman e Palmer (1996) como sendo composto pelos elementos que devem ser processados pelos aprendizes, e aos quais estes devem responder ao realizar a tarefa; e nesse contexto o insumo varia de acordo com seu o meio de acesso, formato, tamanho, tipo, velocidade e veículo de transmissão. O terceiro dos componentes da tarefa são (c) os **papéis**, assumidos durante realização das tarefas. Candlin (1987) destaca neste componente os papéis dos aprendizes, que para ele são receptores ou fornecedores de informação. Nunan (2004) destaca a importância dos papéis exercidos por aprendiz e professor durante a realização e tarefas. Salientando a conexão entre ambos e a necessidade de participação ativa no ensino e avaliação exercendo as funções de facilitador, participante, observador e aprendiz de maneira equilibrada de acordo com os objetivos determinados.

Outro componente das tarefas mostrado na Figura 4 são (d) as **configurações**, que envolvem a organização dentro e fora da sala de aula para a realização de uma determinada tarefa. Deve ser pensado o quanto da tarefa será executado em sala ou fora dela; se a tarefa será em grupo ou individual; se será mediada ou envolvendo algum tipo de tecnologia; se utilizarão adereços e/ou cenários; ou seja, é determinar quais espaços, meios e materiais serão utilizados. Portanto, as configurações são um fator importante no planejamento das tarefas de ensino e avaliação, pois influenciam diretamente no tipo de interação que ocorrerá durante a realização da tarefa, nos procedimentos/ações de realização das mesmas, e conseqüentemente no tipo de produto resultante desse processo.

---

<sup>57</sup> No original: [...] need plentiful exposure to rich data. [...]. Rich input, in sum, is not just a matter of the greater linguistic complexity of elaborated, as compared with simplified, input, but of quality, quantity, variety, genuineness, and relevance.

O próximo componente a ser tratado são as **(e) ações/procedimentos**, que são as atividades que serão realizadas pelos aprendizes durante a tarefa. Os componentes das tarefas estão constantemente influenciando-se, pois é por meio dos insumos recebidos que os aprendizes reproduzirão e praticarão em sala de aula a espécie de ações comunicativas que precisariam realizar no mundo real ao utilizar a LE que estão estudando, ou seja, realizarão as tarefas. Assim como todos os outros componentes da tarefa, as ações a ela relacionadas devem ser pensadas e planejadas, entretanto deve existir espaço para improvisação e criatividade, visto que as tarefas são caracterizadas por serem mais abertas que exercícios.

Em se tratando de tarefas pedagógicas de língua, avaliativas ou não, podem apresentar maior previsibilidade em relação aos procedimentos/ações a elas relacionados, porque são uma simulação o real (tarefas alvo). Salienta-se que pensar e planejar este componente não descaracteriza o fato de que as tarefas, em geral, são abertas, e que vários recursos linguísticos podem ser utilizados pelos aprendizes para chegar a seu final, e que para as tarefas não existe um gabarito, com respostas exatas, ou tão exatas quanto possível, como é o caso dos itens. Mas proporciona aos envolvidos a possibilidade de organizar-se e monitorar os passos de realização e o próprio resultado. Outro aspecto a ser destacado é que este componente (e) das tarefas é orientado por objetivos que envolvem o desenvolvimento de habilidades de uso da língua. Tendo isto posto, salienta-se que é importante ao usar tarefas ter conhecimento sobre como se dá a aprendizagem de LE (NUNAN, 2004; BYGATE, 2016). Tal percepção cabe tanto aos professores quanto aos alunos, podendo ser estendida a outros participantes do processo.

A **(f) supervisão/monitoramento** é o que garante que a tarefa permaneça na direção esperada definida pelos objetivos, sempre deixando claro que existem vários caminhos a serem tomados em direção ao mesmo destino. Este componente é exercido pelo professor e pelo aluno, tanto no sentido de auto monitorar-se como no de monitoramento por pares. Assim como todos os anteriores, (f) relaciona-se intimamente com os outros componentes da tarefa, em especial com os objetivos, configurações e ações. É possível que (f) seja compreendido como uma parte dos papéis exercidos por professores e aprendizes, e não como um componente em separado. Contudo, Candlin (1987) optou por apresentá-lo em destaque por considerar sua importância como mecanismo que assegura a produção dos resultados esperados, posicionamento em conformidade com o entendimento desta pesquisa.

Os **(g) resultados/produtos** são as produções escritas, orais ou comportamentais resultantes da tarefa. O destaque dado ao que é produzido independente da forma como foi realizada esta produção; também tem o papel de facilitar a aprendizagem de LE, pois é através daquilo que produz que o aprendiz reconhece o que sabe realmente, parcialmente ou não sabe.

A produção oferece evidências que permitem esse reconhecimento, ou seja, que diagnostica a aprendizagem e “[...] também dá aos aprendizes oportunidades de testar hipóteses sobre correção e de reflexão metalinguística sobre forma na L2.<sup>58</sup>” (ROBINSON, 2011, p.12).

Por fim, (h) o *feedback* é a expressão do resultado proveniente da avaliação de todas as partes do desempenho na tarefa feita pelo professor, por pares e pelo próprio aprendiz, que autoavalia seu desempenho e formula suas próprias inferências e diagnósticos sobre sua aprendizagem de língua. Quanto à forma, o *feedback* das tarefas pode ser oferecido oralmente ou por escrito em forma de comentários que podem valer-se da utilização de rubricas, nas quais são indicados os critérios de avaliação, os conhecimentos necessários, assim como, os níveis de desempenho esperados para a tarefa avaliativa de modo a orientar o olhar do avaliador e oferecer *feedback* como *feedforward* ao aprendiz. Detalhes sobre as rubricas serão tratados na subseção 4.3.1.

Além deste *feedback*, que se define como componente a ser pensado ao elaborar e usar tarefas e representa a avaliação e reflexão dos resultados delas, existe o *feedback* corretivo, que também poderá ser utilizado como recurso de ensino de LE de acordo com as necessidades encontradas em cada contexto. Esta forma de *feedback* pode ser implícita, em outras palavras, responder ao erro/problema sem apontá-lo diretamente (*e.g.* repetição da frase com correção, pedido de esclarecimento, etc.) ou explícita, em que erros/problemas são indicados diretamente (*e.g.* uso de metalinguagem na correção) (ELLIS, 2015). Este componente está intimamente relacionado ao processo avaliativo e será retomado ao tratar do efeito retroativo dentre os princípios da avaliação na subseção 2.1.1.

Esta pesquisa percebe os componentes das tarefas como elementos conectados entre si por vias de mão dupla que possuem fluxo constante de informações que de forma cíclica retroalimentam-se. Deste modo, as configurações, supervisão e *feedback* também fazem parte dos papéis exercidos pelos usuários das tarefas no contexto ensino e aprendizagem de língua, e influenciam e são influenciados pelas ações, sendo todos direcionados pelos objetivos. O uso da língua é assistido e contextualizado pelos insumos; por fim, a união de todos estes elementos acaba configurando o sistema integrado e complexo que é a tarefa, da forma como é entendida nesta pesquisa.

---

<sup>58</sup> No original: *Producing language also offers learners opportunities for testing hypotheses about well formedness and for metalinguistic reflection on L2 form.*

### 2.2.5 Sequenciamento de tarefas

Diversos autores consideram importante pesquisar e estabelecer critérios para a sequência de uso das tarefas (BERGSLEITHENER, 2019; CANDLIN, 1987; NUNAN, 2004; ROBINSON, 2007; WILLIS, 1996), de modo que existam princípios que orientam este processo, e não se trate de algo realizado aleatoriamente. O recorte utilizado aqui apresentará sequências didáticas para o uso de tarefas elaboradas por Robinson (2007) e Willis (1996), respectivamente, buscando evidenciar como a avaliação está inserida nestas sequências, uma vez que a presente pesquisa tem foco bidirecional voltado para tarefas e avaliação.

Robinson (2007) propõe uma sequência didática formada por três etapas (insumo, tarefa, avaliação). O autor estabelece que a primeira etapa é a de insumo linguístico que assume caráter proativo, que prevê e oferece o que será necessário para execução da etapa seguinte, que é a tarefa pedagógica. Nesta, os aprendizes apresentarão determinado desempenho linguístico em um processo reativo ao que for demandado na tarefa e considerando as condições (relacionadas à interação) de cada tarefa. Por fim, ele propõe a avaliação das habilidades necessárias para o cumprimento da tarefa alvo, ficando estabelecido que a complexidade (relacionada à fatores cognitivos) sempre deve ser considerada em relação ao *design* das tarefas.

Robinson (2007) defende que a avaliação da tarefa é referenciada por desempenho, ou seja, ela avalia o que aquele que é avaliado é capaz de fazer utilizando a língua. Se o objetivo for avaliar conhecimento linguístico específico, pode ser realizada uma avaliação complementar de língua, que pode ser uma avaliação referenciada por sistema, isto é, “[...] elaborada para avaliar domínio de língua como um construto psicológico sem referência à algum uso particular da mesma.<sup>59</sup>” (BAKER, 1990, p. 76 *apud* ROBINSON, 1996, p. 99). E que ocorra regularmente dentro do programa de ensino e aprendizagem de língua “[...] como forma de examinar a extensão de sucesso obtido em relação a atingir os objetivos de desempenho em relação aos ganhos de conhecimento do sistema linguístico.<sup>60</sup>” (ROBINSON, 2007, p. 293). Cabe ressaltar que a avaliação está inclusa de maneira explícita como parte integrante da sequência didática de uso de tarefa, sendo sugerido que para abranger todos os aspectos a serem avaliados em um curso de LE esta deve apresentar um caráter duplo, ou seja, de um lado a tarefa, instrumento que permite avaliar o desempenho, de outro, testes ou outros instrumentos focados especificamente na língua e seus elementos.

---

<sup>59</sup> No original: [...] designed to evaluate language mastery as a psychological construct without specific reference to any particular use of it.

<sup>60</sup> No original: [...] as a way of examining the extent to which success in achieving performance objectives is calibrated with gains in knowledge of the language system.

Por sua vez, a sequência elaborada por Willis (1996) também possui três etapas: a pré-tarefa, ciclo da tarefa e reflexão que apresentam desdobramentos e detalhes que a tornam mais extensa que a anterior. A etapa inicial é a chamada de **pré-tarefa**; nela é apresentado o tópico e a tarefa a ser realizada; aqui os aprendizes receberão o insumo, sendo expostos a materiais autênticos selecionados de acordo com o contexto, os objetivos e as necessidades específicas; e a autora recomenda que seja utilizado insumo variado oral, escrito e visual. A segunda etapa é chamada de **ciclo da tarefa**; nela, inicialmente, os aprendizes vão planejar a realização da tarefa, criando rascunhos e realizando ensaios do produto. Durante este processo cabe ao professor oferecer auxílio em relação a linguagem a ser utilizada quando necessário.

A terceira e última etapa da sequência de **reflexão** e análise envolve analisar/avaliar, tanto os produtos quanto os processos de realização das tarefas, por meio de diversas estratégias, sejam elas: autoavaliação; avaliação por pares; e debate com a classe sobre a tarefa; recapitular as apresentações, de modo a promover reflexão sobre a linguagem utilizada para realização da tarefa, ou seja, este é o momento da avaliação e formulação do *feedback*. Por fim, a autora sugere que sejam realizadas correções aos erros identificados durante o momento de análise e que se promova prática destes itens linguísticos corrigidos. Ao praticar, seja por meio de exercícios ou de outros instrumentos de ensino, a autora acredita que os aprendizes preencherão lacunas de aprendizagem que forem identificadas no início desta etapa no momento de avaliação e *feedback*.

Skehan e Foster (2007) afirmam que essa proposição de sequência didática de tarefas feita por Willis (1996) demonstra que o *design* da tarefa não é central, em oposição às ideias de Robinson (2007). Para Willis (1996), a forma de implementação possui maior destaque, de modo que seguir as etapas propostas resultaria em uso da tarefa mantendo o foco na forma ao mesmo tempo que seria “[...] combatida qualquer tendência por parte dos aprendizes de somente ‘fazer o trabalho’.”<sup>61</sup> (SKEHAN; FOSTER, 2007, p. 185). O foco na forma é mantido pelo modo como são oferecidos os insumos, de modo a manter as tarefas significativas e motivadoras. Além disso, o fato de permitir ensaio e familiarização antes da realização da tarefa alvo mostra preocupação em reduzir as demandas cognitivas de realização das tarefas, proporcionando maior familiaridade e planejamento, como já discutido acima.

Por fim, o automatismo de simplesmente produzir algo sem pensar sobre o que se está fazendo é evitado ao incluir uma etapa especificamente para reflexão e análise do que foi feito, e finalizar esta etapa buscando sanar as possíveis dificuldades identificadas durante este

---

<sup>61</sup> No original: *The stages of planning, reflection and native speaker comparison keep up a focus on form thereby combating any tendency on the part of the learner just “to get the job done”.*

processo. A sequência didática proposta Willis (1996) demonstra alinhamento com a proposta da LOA, de modo que se percebe aqui a proposta de que o *feedback* seja utilizado como *feedforward*; a tarefa é a unidade central desta etapa avaliativa, e o aprendiz é autônomo e participa ativa e criticamente de seu processo de aprendizagem, assim como da avaliação que ocorre ao final da sequência didática proposta por esta autora.

A avaliação surgiu, de forma explícita, ao final de cada sequência apresentada. Ao pensar em avaliação pelo recorte destes sequenciamentos de uso de tarefas, conclui-se que avaliação informal ou observação do desenvolvimento “possivelmente” ocorre durante toda a sequência nas duas propostas. Ela pode oferecer informações e percepções que podem contribuir com a conclusão da tarefa, direcionando escolhas e papéis exercidos por aprendizes e professores. Por sua vez, a avaliação formal ocorrerá como forma de verificar e registrar a aprendizagem de língua ocorrida durante o processo de aprendizagem (MELO, 2013); e de acordo com os objetivos desta avaliação serão determinados os momentos para que ocorram, sejam eles ao final de uma sequência didática de uma tarefa específica ou após diversas sequências.

Portanto, cabe discutir a forma como diferentes tarefas serão utilizadas sucessivamente dentro de um programa de ensino de LE, além da sequência de uso de uma tarefa. De maneira que em uma mesma lição, ou unidade temática de ensino, as tarefas estejam interligadas, e se desenvolvam a partir uma das outras (NUNAN, 2004) e proporcionem estes momentos propícios para a avaliação formal.

Conclui-se que escolher tarefas para ensino e avaliação de LE não é uma escolha aleatória e desconectada do um programa de ensino e dos objetivos de ensino e aprendizagem nele expressos, bem como dos propósitos e critérios da avaliação pretendida, ou de todas as outras estratégias e instrumentos utilizados adicionalmente ao uso de tarefas. Assim sendo, o uso de tarefas remete a buscar adequar-se à cor local, ou seja, às especificidades do contexto de ensino e aprendizagem, e cabe ao professor adotar procedimentos pedagógicos condizentes como sendo o conhecedor deste contexto, e às instituições de ensino cabe oferecerem apoio e recursos necessários para promoção de tais práticas.

No entanto, é importante observar que não se trata de uma situação em que “tudo vale”, ou que qualquer coisa serve desde que se afirme estar relacionada ao contexto de uso, a escolha de tarefas, seja para ensino ou avaliação, demanda comprometimento e conhecimento. Os docentes “[...] *devem ter ciência das pesquisas sobre as opções de procedimentos pedagógicos,*

juntando as suas experiências de sala de aula e o conhecimento dos aprendizes envolvidos.<sup>62</sup>” (LONG, 2015, p. 327, grifo nosso). É perceptível a existência de uma gama de elementos a serem considerados, tornando

[...] essencial que nós entendamos *a natureza das tarefas* que os alunos realizarão, para elaborar o ensino [e avaliação] que vai apoiar a aprendizagem, através de sequências de tarefas, e dentro da programação de tempo estabelecida para a realização delas. *Análise de tarefas é provavelmente a parte mais importante do planejamento do ensino*, para aprendizes de L2, assim como para outras populações de aprendizes com outros objetos de aprendizagem [...]<sup>63</sup> (ROBINSON, 2011, p.5, grifos nossos).

Somada ao conhecimento do contexto e de pesquisas sobre procedimentos pedagógicos propostos por Long (2015), Robinson (2011b) traz a importância de desenvolver uma compreensão do conceito e das características das tarefas, ou seja, de desenvolver competência teórica sobre o tema, portanto letrar-se para a elaboração e uso de tarefas. O autor destaca que a escolha das tarefas utilizadas seja analisada e planejada junto ao ensino e avaliação, de modo que se incorpore a eles. Em consonância com a posição de Robinson (2001) e Long (2015), Lambert (2020, p. 28, grifos nossos) afirma que, a fim de assegurar

[...] o uso efetivo das tarefas no ensino [e avaliação] de L2 em vários contextos, os professores *precisam estar cientes de suas opções no que diz respeito a estrutura instrucional e entender as vantagens e desvantagens de cada uma dessas opções* de modo que façam *escolhas instruídas* baseadas nas necessidades de seus alunos, nos níveis de proficiência, motivações e aptidões, enquanto consideram as limitações do contexto.<sup>64</sup>

Os autores chamam a atenção para que sejam considerados estes diversos elementos de modo que as tarefas estejam conectadas ao currículo, às necessidades dos alunos, aos recursos e ao tempo disponíveis, e ao contexto da instituição. É razoável estabelecer que estes direcionamentos sejam todos aplicados por extensão à avaliação que use tarefas, ainda que os autores citados não tenham tratado de avaliação diretamente, uma vez que a avaliação também configura parte essencial do planejamento do ensino ao qual está profundamente imbricada.

---

<sup>62</sup> No original: [...] *should be aware of such research as exists on options at the level of PPs, melding findings with their classroom experience and knowledge of the student(s) concerned.*

<sup>63</sup> No original: [...] *it is essential that we understand the nature of the tasks that learners will be performing, in order to design instruction that will support learning, across sequences of tasks, and within the time programs allocate for performing them. Task analysis is probably the most important part of instructional design, for L2 learners, as it is for other learner populations with other learning targets [...].*

<sup>64</sup> No original: *To support the effective use of tasks in L2 instruction in diverse contexts, teachers need to be aware of their options with respect to instructional frameworks and to understand the advantages and disadvantages of each of these options so that they make educated choices based on their learners' needs, proficiency levels, motivations and aptitudes, whilst taking contextual constraints into account.*

### 2.3 TAREFAS NA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA

Nesta subseção, buscou-se agregar o que foi discutido nas subseções 2.1 sobre avaliação e 2.2 sobre tarefas com o objetivo de trazer ao foco as tarefas avaliativas de língua. A figura 5, discutida na sequência, demonstra resumidamente as principais características das tarefas na avaliação de língua, identificadas por esta pesquisa.

**Figura 5** - Características da avaliação baseada em tarefas



Fonte: Elaborada pela autora com base na teoria revisada.

A avaliação de língua utilizando tarefas é essencialmente orientada para aprendizagem, uma vez que o produto (escrito ou oral) pode ser avaliado levando-se em conta o desempenho e a realização de tarefas significativas que favorecem a obtenção de um entendimento de como se dá a produção de língua, o que leva aos aprendizes a construírem “[...] uma inter-relação sistemática entre forma, sentido e os usos [...]” (PINTO, 2020, p. 182) e compreenderem seu próprio progresso, gerando efeito retroativo positivo (VAN DEN BRANDEN, 2006; WIGGLESWORTH; FROST, 2017). O uso de tarefas “[...] permite que os alunos se tornem mais ativos, mais responsáveis pela construção de seu conhecimento, contrariando a tendência passiva a que geralmente são submetidos.” (PINTO, 2020, p. 189). A AvLBT pressupõe esta participação ativa dos aprendizes que vão estruturando suas produções de modo dinâmico e colaborativo, em um processo no qual se propõe reflexão permanente por parte de todos os participantes, e o *feedback* como *feedforward* se mostrando condizente com os princípios definidores da LOA.

Norris *et al.* (1998, p. 8 *apud* NUNAN, 2004) argumentam que a AvLBT é uma parte da abordagem mais ampla chamada de avaliação de desempenho. Tais avaliações testam habilidades de produção linguística (fala, escrita), podendo incluir como critérios avaliação de pronúncia, entonação, clareza de ideias, linguagem corporal durante a fala; ou, grafia correta, organização, coerência, ideias na escrita (COOMBE, 2018); trata-se da avaliação do uso que se

faz da língua em oposição a avaliação de conhecimento que se tem sobre a língua. Estes autores afirmam que existem três características essenciais deste tipo de avaliação que também são atribuídas à avaliação de língua utilizando tarefas: (1) deve ser baseada em tarefas; (2) as tarefas devem ser tão autênticas quanto possível; e, finalmente, (3) a produção dos aprendizes resultantes do cumprimento da tarefa deve ser avaliada por avaliadores preparados para fazê-lo.

Wigglesworth e Frost (2017, p. 123, grifo nosso) destacam que ainda outra distinção deve ser observada:

[...] Brown *et al.* (2002) definem avaliação baseada em tarefa como uma subdivisão da avaliação baseada em desempenho, diferenciando entre avaliação de desempenho na qual as tarefas são meros veículos para verificar amostras de língua para pontuação, e a *avaliação de desempenho baseada em tarefas na qual as tarefas são usadas para estimular uma produção linguística que reflita o tipo de atividade do mundo real que os aprendizes devem ser capazes de desempenhar e cujo foco está em interpretar as capacidades dos aprendizes para usar a língua para cumprir tais tarefas no mundo real.*<sup>65</sup>

Semelhantemente, MacNamara (1996 *apud* WIGGLESWORTH; FROST, 2017) defende a distinção entre duas formas de avaliação de desempenho – uma *fraca* e outra *forte*. Sendo que na *fraca* o foco está na língua produzida pelo aprendiz, e a tarefa é um meio de verificar essa produção linguística. O conteúdo, as decisões, as ideias veiculadas nos produtos da tarefa não têm muita relevância, e, portanto, exercem pouco impacto sobre os resultados da avaliação. O desempenho é avaliado considerando-se critérios linguísticos, em geral, o léxico, sintaxe, semântica e fonologia. Na perspectiva *forte*, entretanto, a tarefa é o centro da avaliação e a língua, um meio para realizá-la. O cumprimento da tarefa adequadamente passa a ser critério dos mais relevantes, ao lado de outros que têm como padrão de qualidade as características dos produtos do cumprimento dessa tarefa no mundo real, como a adequação das decisões tomadas, a qualidade das interações (trabalho em equipe, negociação de significado, tipo e qualidade de contribuições), e a organização do conteúdo, por exemplo.

Nota-se aquilo que Long (2015) convencionou chamar avaliação de língua utilizando tarefas está de acordo com a proposta de avaliação de desempenho baseada em tarefas de Brown *et al.* (2002 *apud* WIGGLESWORTH; FROST, 2017) e com a de avaliação de desempenho *forte* de MacNamara (1996 *apud* WIGGLESWORTH; FROST, 2017). De modo que se intervê

---

<sup>65</sup> No original: [...] Brown *et al.* (2002) define task-based language testing as a subset of performance-based language testing, clearly distinguishing between performance based testing, in which tasks are merely a vehicle for eliciting language samples for rating, and task-based performance assessments in which tasks are used to elicit language to reflect the kind of real-world activities learners will be expected to perform and in which the focus is on interpreting the learners' abilities to use language to perform such tasks in the real world.

que a avaliação de língua por tarefas, em conformidade com o pensamento destes autores, busca medir a capacidade de completar as tarefas alvo, que representam o uso real da língua, observando os tipos de habilidades linguísticas demonstradas durante esta realização da tarefa. Green (2014 *apud* VOGT, 2018) afirma que estas habilidades linguísticas observadas orientarão a interpretação deste desempenho a ser realizada por aqueles que avaliam, “[...] baseando-se nas crenças sobre a natureza da língua e no papel por ela desempenhado na vida dos avaliados.<sup>66</sup>” (VOGT, 2018, p. 250).

A terceira característica apresentada ao avaliar usando tarefas é que se trata de avaliações **diretas**, em que é esperado que os aprendizes reproduzam “[...] em uma situação de prova os tipos de comportamento comunicativo que eles irão utilizar no mundo real.<sup>67</sup>” (NUNAN, 2004, 139). Para o autor, o uso de tarefas para avaliar apresenta desafios, uma vez que um princípio-chave do ensino é o de que a avaliação é um reflexo do ensino, portanto, é pouco válido usar métodos avaliativos tradicionais para avaliar quem está sendo ensinado por meio do uso de tarefas, ou usar tarefas para avaliar aprendizes que foram ensinados por métodos tradicionais. Desta forma, a avaliação por tarefas se diferencia desta avaliação tradicional, cujos objetivos sejam identificar amostras de aspectos gramaticais, de vocabulário e fonologia da língua, mediante o uso de instrumentos que avaliam de maneira indireta, como por exemplo, testar a habilidade de escrever um texto usando um teste de múltipla escolha sobre as partes desse texto.

A avaliação de língua por tarefas é **autêntica**. Wigglesworth e Frost (2017, p. 122, grifos nossos) afirmam que na avaliação as tarefas de língua são utilizadas para

[...] medir habilidades de produção linguística dos aprendizes através de desempenho que permita demonstrar tipos de habilidades linguísticas que *podem ser necessárias no mundo real*. [...] Esse tipo de avaliação tem sido usado cada vez mais em avaliações de língua em ambientes específicos de trabalho e no contexto educacional para *avaliar os ganhos linguísticos* durante um período de ensino.<sup>68</sup>

Esta definição da avaliação por tarefas relaciona-se a um dos elementos do *design* de tarefas tratados por Leaver e Willis (2004), que determinam se a tarefa é do tipo alvo ou

<sup>66</sup> No original: [...] based on our beliefs both about the nature of language and the role that the language will play or is playing in the lives of the assessee.

<sup>67</sup> No original: [...] in testing situation, the kinds of communicative behaviours they will need to carry out in the real world.

<sup>68</sup> No original: In the assessment of second languages, tasks are designed to measure learners' productive language skills through performances which allow candidates to demonstrate the kinds of language skills that may be required in a real-world context. [...] These kinds of assessments are increasingly used in specific workplace language evaluations and in educational contexts to evaluate language gains during a period of teaching.

pedagógica, e também à tipologia de tarefas Janowska (2014) e de Nunan (2004), que também apresentam esta mesma divisão.

Estes autores afirmam que as chamadas tarefas sociais/alvo são contextualizadas, voltadas para realidade de uso, e orientadas em função da realização de ações que envolvam processamento e produção de língua fora dos ambientes de ensino, isto é, no mundo real. Entende-se que usar uma tarefa para avaliar nada mais é que evidenciar e analisar a linguagem produzida pelo aprendiz ao realizar uma tarefa comunicativa que poderia ser realizada fora do ambiente escolar, propiciando interação por meio da LE estudada em situações semelhantes ao uso real. E, segundo Wigglesworth e Frost (2017), as tarefas devem permitir avaliar habilidades linguísticas de forma integrada, isto é, sendo um veículo para ampliação da autenticidade, visto que o uso real de língua implica ouvir, ver/ler, falar e escrever simultaneamente.

Ela também é uma avaliação **referenciada por critérios**, termo cunhado por Glaser (1993 *apud* COOMBE, 2018). Este tipo de avaliação busca “[...] medir desempenho e resultados usando um grupo predeterminado de critérios sobre os quais os aprendizes tem conhecimento [...]”<sup>69</sup> (COOMBE, 2018, p. 16). Estes critérios servem tanto para avaliar aprendizagem de habilidades específicas quanto para diagnosticar lacunas nessa aprendizagem.

Durante o processo de *design* da tarefa avaliativa são estabelecidos objetivos, procedimentos e resultados esperados de acordo com o programa de estudo ou currículo adotado, e a partir destes objetivos são determinados previamente os critérios que serão usados para medir os resultados. Assim, o desempenho será medido em termos do quanto esse grupo de objetivos é atingido; o foco da abordagem referenciada por critérios é identificar níveis de desempenho; portanto, ela carrega em si uma função diagnóstica (SAWAKI, 2016). O entendimento de avaliação referenciada por critérios aqui utilizado surge em oposição à avaliação referenciada pela norma, em que o desempenho de um aprendiz é comparado ao de outros, de modo a determinar o quanto este aprendiz está próximo ou distante do padrão/norma estabelecido (COOMBE, 2018); e cujo objetivo é ranquear e selecionar (SAWAKI, 2016).

Além das cinco características das avaliações usando tarefas, aqui discutidas, para Long (2015, p. 341), este tipo de avaliação parece ter a missão de oferecer resposta às duas perguntas principais fazendo uso dos dados que obtiverem: “os programas de ensino estão fazendo o que dizem fazer? Os alunos estão aprendendo o que precisam?”<sup>70</sup>. Segundo este autor, é com estas perguntas em mente que professores e instituições devem determinar as intenções e objetivos

---

<sup>69</sup> No original: “[...] measure student performance and outcomes using a fixed set of previously determined and concise written criteria which students are supposed to know at a specific stage or level of their education [...]”

<sup>70</sup> No original: “Are programs doing what they say they are doing? Are the students learning what they need?”

de suas avaliações utilizando tarefas. A “[...] premissa subjacente a virtualmente todas essas discussões de avaliação de linguagem baseada em tarefas é que as inferências que queremos fazer são sobre a *capacidade de linguagem* ou *capacidade de uso da linguagem* ou *capacidade para uso*.<sup>71</sup>” (BACHMAN, 2002, p. 454, grifos do autor). Assim, a ênfase deste tipo de avaliação encontra-se em “[...] obter amostras reais de linguagem do aprendiz, ou capturar aspectos da interação entre aprendizes.<sup>72</sup>” (NUNAN, 2004, 154).

Wigglesworth e Frost (2017) ponderam sobre a importância destes critérios serem pensados e utilizados na proporção adequada, uma vez que é praticamente impossível estabelecer um conjunto de critérios que avalie todos os aspectos do desempenho linguístico; ademais, muito desta avaliação acaba sendo de natureza subjetiva, baseada em inferências realizadas pelos avaliadores, de modo que é profícuo para o uso de tarefas avaliativas que as

[...] escalas de pontuação sejam elaboradas para permitir avaliação precisa das amostras de fala e escrita obtidas e precisam ser validas em termos do construto linguístico avaliado. As escalas de avaliação podem servir para avaliar o desempenho de forma global, baseada em uma impressão holística, ou de forma analítica baseada em cada critério separadamente.<sup>73</sup> (WIGGLESWORTH; FROST, 2017, p. 126-127, grifo nosso).

Dada a sua fundamental importância na avaliação por tarefas, tratar-se-á delas em seção separada, a seguir.

Cabe ressaltar que a avaliação por tarefas não surge como uma revolução do que é avaliar, sendo possível perceber nela várias das características da avaliação, já discutidas em subseções anteriores; salienta-se um diálogo mais desembaraçado com a LOA, dadas as suas especificidades. O fator diferencial da avaliação de língua utilizando tarefas é que as tarefas compõem o núcleo da avaliação, configurando seu elemento central e principal. É no cumprimento delas que a avaliação será baseada, o resultado ou produto é avaliado, assim como existe a possibilidade de avaliar a trajetória, ou etapas, de cumprimento da(s) tarefa(s) utilizada(s). Em suma, as tarefas avaliativas são ferramentas que proporcionam identificar estratégias e habilidades de comunicação; e a avaliação de língua utilizando tarefas é definida como uma abordagem que busca avaliar se os aprendizes são capazes de cumprir determinadas

---

<sup>71</sup> No original: *An underlying premise to virtually all of these discussions of task-based language assessment is that the inferences we want to make are about underlying ‘language ability’ or ‘capacity for language use’ or ‘ability for use’.*

<sup>72</sup> No original: *[...] to obtain actual samples of learner language, or alternatively, to capture aspects of learner-learner interaction.*

<sup>73</sup> No original: *[...] scales need to be designed to allow accurate judgments of the speech or writing samples elicited and need to be valid in terms of the relevant language construct. Rating scales may rate task performance globally, based on a holistic impression, or analytically on a feature-by-feature basis.*

tarefas que envolvam uso de linguagem em contextos de uso específicos (COLPIN; GYSEN, 2006).

Para cumprir seu objetivo primário as tarefas avaliativas, assim como todos os instrumentos avaliativos, devem apresentar de maneira clara sua finalidade, uma vez que ao “[...] selecionar tarefas de produção de língua, é importante ser claro sobre seu propósito, assim como o tipo de língua que se quer verificar.<sup>74</sup>” (NUNAN, 2004, p.155). Isto resulta em ampliação da transparência no processo avaliativo e permite que os aprendizes estejam cientes das condições, características e possíveis níveis de desempenho que podem ser alcançados ao realizar determinada avaliação, oferecendo-lhes a possibilidades de buscar estratégias que permitam melhores desempenhos na tarefa.

Uma maneira de buscar criar melhores condições para realização das tarefas avaliativas poderia ser seguir a sugestão de Bachman (2002) ao elaborá-las e buscar distinguir entre os fatores que possam afetar o desempenho na avaliação, sejam eles inerentes à própria tarefa, relacionados aos aprendizes que a realizarão, ou à interação entre ambos aspectos. Tal proposição está em conformidade com a de Robinson (2007) relacionada à complexidade, condição e dificuldade da tarefa, discutidas anteriormente. Bachman (2002, p. 468) afirma que “[...] uma melhor compreensão dos efeitos das tarefas de avaliação é crucial para a forma como desenhamos e desenvolvemos as tarefas de avaliação de desempenho.<sup>75</sup>”. Esta é a mesma linha seguida por Robinson (2007; 2011b) e por outros autores, que salientam a importância do planejamento do *design* das tarefas para maior efetividade de seu uso enquanto instrumento avaliativo orientado para aprendizagem.

Note-se que nenhum dos autores discutidos afirma que é necessário o uso exclusivo de tarefas no ensino e/ou avaliação, e até mesmo existe a proposta de que a avaliação seja feita usando tarefas com foco no desempenho e outros instrumentos com foco na língua (ROBINSON, 2007), de modo que sejam utilizados vários instrumentos para avaliar o máximo de aspectos possíveis dentro de um programa de estudo de língua. Portanto, o que se encontra nos textos sobre avaliação de língua utilizando tarefas é que as tarefas são protagonistas na avaliação e que existem características a elas inerentes que devem ser respeitadas mediante sua adoção. Contudo, ainda que as tarefas sejam centrais, cabe não ignorar outros instrumentos avaliativos que podem oferecer dados importantes e colaborar com a aprendizagem de acordo

---

<sup>74</sup> No original: [...] selecting language production tasks, it is important to be clear about the purpose, as well as the kind of language you want to elicit.

<sup>75</sup> No original: [...] a better understanding of the effects of assessment tasks is crucial for the way we design and develop performance assessment tasks.

com os objetivos de cada avaliação em cada contexto. Outro ponto essencial é manter a coerência entre instrumentos de ensino e avaliação, para que seja evitado o uso de tarefas avaliativas completamente diferentes ou não condizentes com aquelas utilizadas no ensino.

Nesta pesquisa, considera-se que a avaliação de língua utilizando tarefas pode “[...] não apenas constituir uma ferramenta poderosa para avaliar proficiência linguística, mas também promover avaliações mais funcionais baseadas em desempenho [...]”<sup>76</sup> (COLPIN, GYSEN, 2006, p.174) e este tipo de avaliação de língua é uma abordagem que possui grande potencial gerador de efeito retroativo positivo; promoção de autonomia; exercício crítico dos papéis do aprendiz/avaliador e do professor/avaliador; e desenvolvimento da aprendizagem de língua de maneira mais efetiva por se tratar de uma avaliação autêntica e contextualizada. Contudo, os desafios presentes em sua adoção não são ignorados. Além dos pontos já discutidos, cabe observar que a adoção da avaliação de língua utilizando tarefas produz impacto não só na aprendizagem de LE, como no trabalho dos professores e no funcionamento da própria IE.

É comum entre os docentes o apego pelas etapas e pela visão do ensino como uma construção; nela assenta-se tijolo por tijolo em uma ordem previsível, prescrita pelo material didático; e deste modo o controle está nas mãos do construtor (professor), que determina como se dará este processo de construção. Como discutido até aqui, a avaliação de língua utilizando tarefas diverge consideravelmente destas práticas, pois nela **todos** os participantes são construtores. Segundo Colpin e Gysen (2006), algumas das possíveis dificuldades para que seja adotada a avaliação de língua utilizando tarefas seria encontrar e selecionar materiais apropriados; evitar preconceitos na avaliação; determinar o grau de dificuldade da avaliação; elaborar listas de pontuação, escalas de correção ou rubricas com critérios objetivos e relevantes; estabelecer parâmetros relacionados ao mundo representado nas tarefas, às demandas cognitivas e à complexidade linguística.

Uma vez que se trata de uma metodologia altamente contextualizada na presente pesquisa, entende-se que se adequa melhor a avaliações em menor escala, ou seja, a avaliação em sala de aula. No entanto, esta demanda de contextualização implica na não replicação exata de tarefas, pois cada turma é um novo contexto. Isso gera a necessidade de constante reformulação e reavaliação destes instrumentos avaliativos e das ferramentas utilizadas somadas a eles para avaliar, aumentando a demanda de trabalho dos elaboradores/professores. Ademais,

---

<sup>76</sup> No original: *[...] not only constitute a powerful tool to assess language proficiency, but also to further the cause of more functional, performance-based testing [...].*

O desenvolvimento de tarefas apropriadas para uso em avaliação de desempenho deve ser sustentado pelo *entendimento* de como as tarefas relacionam-se ao construto [a ser avaliado] e quais fatores podem potencialmente interferir com sua validade e confiabilidade. [...] A natureza complexa das tarefas, e sua relação com o desempenho real, faz com que seja *crucial que entendamos* mais sobre como interagem os vários elementos da tarefa que impactam o desempenho de quem é avaliado por ela. (WIGGLESWORTH; FROST, 2017, p. 129, grifos nossos).

Ao refletir sobre essa citação e considerar os pontos destacados, nota-se que a necessidade de letramento sobre tarefas é iminente ao se pretender utilizá-las como instrumentos avaliativos. Em conclusão, tanto tarefas quanto avaliação são complexas, e a avaliação de língua utilizando tarefas se apresenta como a justaposição de ambas. Portanto, considera-se indispensável conhecer, entender, refletir, enfim, letrar-se, buscando verdadeiro aprofundamento nestes níveis de complexidade com foco na otimização dos instrumentos avaliativos elaborados e utilizados para que sejam orientados pela aprendizagem verdadeiramente como esperado deste tipo de avaliação.

### 2.3.1 Listas, escalas e rubricas

Sabe-se que os procedimentos utilizados para demonstrar o resultado de avaliações orientam o olhar do avaliador em relação aos dados obtidos (desempenho dos aprendizes) que serão utilizados para as inferências e decisões relacionadas à aprendizagem e ao ensino (BACHMAN; PALMER, 1996; BROOKHART, 2013; LUOMA, 2004; STEVENS; LEVI, 2005; WEIGLE, 2002). Um dos métodos mais antigos, e, talvez, mais disseminados de correção de avaliações, é aquele na qual erros e acertos são contados, e o resultado baseia-se na quantidade ou percentual de acertos; desta maneira, a “[...] habilidade não é observada diretamente e é estimada pelo número de acertos.” (KLEIN, 2013, p. 37). No entanto, esta não é a única opção disponível; Brookhart (2013) descreve três ferramentas que podem ser utilizadas para este fim: as **listas** de verificação, **escalas** e **rubricas**. Ao optar por avaliar o desempenho usando listas de verificação, elabora-se uma lista com itens específicos e verifica-se os que estão ou não presentes no desempenho ou produto avaliado.

Listas de controle por definição quebram a avaliação em partes menores (a “lista”). Esclarecendo o que deve ser feito [...]. A maioria das listas de controle são mais fáceis de usar que as rubricas porque requerem baixo nível de inferência [...] listas de controle são boas para professores e aprendizes em situações nas quais o resultado da aprendizagem é definido pela presença de um atributo e não sua qualidade.<sup>77</sup>(BROOKHART, 2013, p. 77).

<sup>77</sup> No original: *Checklists by definition break an assignment down into discrete bits (the “list”). This clarifies what is required for the assignment—namely, to do this list of things. Most checklists are easier to use than rubrics because they require low-inference decisions [...].*

**Figura 6 -** Lista de verificação de habilidade escrita

<b>My sentence</b>	
_____	begins with a capital letter.
_____	ends with a period ● or a question mark <b>?</b> or an exclamation point <b>!</b>
_____	is a complete thought.
_____	has a naming part (subject) and a telling part (predicate).

Fonte: Brookhart (2013, p. 77).

Segundo Luoma (2004), as listas de verificação podem ser bem-sucedidas para avaliação de desempenho, desde que cada item verificado seja acompanhado de anotações e comentários que possibilitarão ofertar aos aprendizes um *feedback* que exerça efeito retroativo positivo junto a eles. Para autora, comentários sobre aquilo que faltou no desempenho servem como guias do que precisa ser aprendido, “[...] enquanto os comentários sobre os pontos fortes os tornarão mais conscientes de suas habilidades e farão com que se sintam bem em relação a sua aprendizagem de língua.<sup>78</sup>” (LUOMA, 2004, p. 78). A autora chama a atenção para a importância de conhecer profundamente, tanto as tarefas avaliativas utilizadas quanto os possíveis desempenhos, que podem advir delas, ao elaborar tais listas de verificação. E devem ser formulados elementos que representem estes desempenhos possíveis na lista. Note-se que ainda que aparentem ser a ferramenta de avaliação mais simples, as listas demandam tanto conhecimento e embasamento quanto outros recursos, que, por vezes, são considerados mais complexos.

Outra das ferramentas descritas são as escalas de frequência e qualidade, que podem compartilhar características com as listas de verificação, pois também é possível que se apresentem em forma de lista, mas ao utilizá-las não se considera só a presença ou ausência de um elemento, mas, sim, classifica-se estes elementos, em geral, de acordo com sua frequência ou qualidade identificadas no produto avaliado. A escala de frequência (quadro 4) mostra-se “[...] excelente para avaliar comportamentos, hábitos de trabalho, e outras habilidades de

<sup>78</sup> No original: [...] while comments on strengths make them more aware of their skills and help them feel good about their language learning.

aprendizagem. Muitos comportamentos são descritos ao notar se ocorrem sempre, frequentemente, às vezes, ou nunca, por exemplo.<sup>79</sup>” (BROOKHART, 2013, p. 78).

**Quadro 4** – Escala de frequência

CRITÉRIOS	NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	USUALMENTE	SEMPRE
Escreveu as frases corretamente.	0	0,05	0,1	0,15	0,2
Usou o vocabulário ensinado.	0	0,05	0,1	0,15	0,2
Foi organizado.	0	0,05	0,1	0,15	0,2
Escreveu com letra legível.	0	0,05	0,1	0,15	0,2
Usou pontuação e letra maiúscula corretamente.	0	0,05	0,1	0,15	0,2

Fonte: Elaborado pela autora baseado em escala utilizada na correção de produção escrita no contexto de pesquisa e Brookhart (2013).

Por sua vez, como discutido por Brookhart (2013), as **escalas de classificação de qualidade** (quadro 5) expressam o julgamento em relação ao desempenho, sem descrever o desempenho esperado, fazendo, em geral, uso de adjetivos como “excelente”, “bom”, “razoável”, “fraco”. Este tipo de escala “[...] quase nunca auxilia a aprendizagem [...] não incluem informações que fazem a aprendizagem seguir a diante. Escalas de classificação de qualidade param a ação. Elas não oferecem informação para o estudante que é ‘bom’ e deseja tornar-se ‘excelente’ [...]”<sup>80</sup>” (BROOKHART, 2013, p. 80). Portanto, tais escalas não esclarecem quais são as lacunas apresentadas no desempenho avaliado para atingir o nível mais alto.

**Quadro 5** – Escala de qualidade

CRITÉRIOS	RUIM	REGULAR	BOM	EXCELENTE
Fluência	0	0,1	0,15	0,2
Uso do vocabulário estudado	0	0,1	0,15	0,2
Acurácia	0	0,1	0,15	0,2
Organização	0	0,1	0,15	0,2
Pronúncia	0	0,1	0,15	0,2

Fonte: Elaborado pela autora baseado em escala usada para avaliação oral no contexto pesquisado e Brookhart (2013).

As listas de verificação podem oferecer *feedback* qualitativo por meio de comentários e notas a ela adicionadas, o mesmo aplica-se as escalas que podem ser mais informativas e voltadas para a aprendizagem, ao serem apoiadas por descritores, que apresentam mais detalhes

<sup>79</sup> No original: *Frequency scales are also excellent for assessing behaviors, work habits, and other learning skills. Many behaviors are well described by noting whether they occur always, frequently, sometimes, or never, for example.*

<sup>80</sup> No original: *[...] they do not include information that will move learning forward. Quality ratings stop the action. They provide no information for, for example, a student who is “good” and wants to become “excellent” [...].*

sobre o desempenho esperado na tarefa do que somente adjetivos. As **escalas** deste tipo são classificadas como holísticas ou analíticas (LUOMA, 2004; WEIGLE, 2002). As **holísticas**, nas quais se avalia a impressão geral (*e.g.* escala de avaliação do TOEFL<sup>81</sup>), podem, contudo, ser consideradas insuficientes ao oferecer dados que levem ao diagnóstico de habilidades, não distinguindo entre certos aspectos da produção por serem demasiado gerais. As duas autoras concordam que nas escalas holísticas a impressão geral é central, mas Luoma (2004) ressalta que as considera práticas por apresentarem um só resultado e pela rapidez proporcionada por seu uso, além de serem simples e flexíveis. No entanto, esta autora reconhece que as funções diagnósticas em nível individual deste tipo de escala são limitadas, e as diferenças de desempenho podem acabar sendo baseadas em descritores demasiadamente genéricos.

As escalas **analíticas** oferecem descrições mais completas considerando diversos critérios, e não somente um único resultado, configurando uma ferramenta avaliativa que contribui mais para o diagnóstico de habilidades que os outros tipos. Para Luoma (2004), estas escalas são derivadas de um modelo de competência comunicativa, e não se referem às especificidades dos contextos; identifica-se se elas são orientadas pela teoria através dos descritores nelas listados: “As vantagens das escalas analíticas incluem a orientação detalhada que é oferecida ao avaliador, e a oferta de informações ricas sobre pontos fortes e fracos específicos no desempenho de quem é avaliado.<sup>82</sup>” (LUOMA, 2004, p. 68). Em relação a estas escalas, a autora chama a atenção para os desafios na sua elaboração, pois “[...] são difíceis de elaborar em razão tanto da escassez de evidências sólidas sobre aprendizagem de língua quanto da necessidade de resumir os descritores em frases curtas para facilitar seu uso.<sup>83</sup>” (LUOMA, 2004, p. 60).

A autora segue estabelecendo que as escalas variam de acordo com seus objetivos de uso e com o público o qual será avaliado, de modo que podem ser elaboradas com orientação

[...] *para o avaliador* devendo auxiliá-los a tomar decisões consistentes; [...] *para o avaliado* informando-os sobre o nível geral e, possivelmente, sobre pontos fortes e fracos específicos [...] *para o administrador* apresentando informações gerais de forma concisa. As diferenças entre as versões incluem terminologia utilizada, quantidade de detalhes, e foco em termos daquilo que os avaliados conseguem fazer e quão bem eles o fazem<sup>84</sup>. (COUNCIL OF EUROPE, 2001 *apud* LUOMA, 2004, p. 60, grifos nossos).

<sup>81</sup> Exame de proficiência em língua inglesa (*Test of English as a Foreign Language*).

<sup>82</sup> No original: *The advantages of analytic scales include detailed guidance that they give to raters, and the rich information that they provide on specific strengths and weaknesses in examinee performances.*

<sup>83</sup> No original: *[...] are difficult to write both because of the scarcity of solid evidence about language learning and because of the need to summarise descriptors into short statements to make them easy to use.*

<sup>84</sup> No original: *Rater-oriented scales must help raters make consistent decisions; examinee-oriented scales give information about overall level and, possibly, particular strengths and weaknesses, while administrator-oriented scales give overall information in a concise form. Differences between versions include the terminology used,*

Luoma (2004) trata ainda das **escalas de avaliação comportamental**, que segundo Brindley (1998, *apud* LUOMA, 2004), descrevem elementos relacionados às condições específicas de uso da língua no contexto avaliado; e “[...] usualmente descrevem diferentes tipos de tarefa que os aprendizes conseguem realizar nos diferentes níveis, assim como, o grau de habilidade com a qual eles as realizam.”<sup>85</sup> (LUOMA, 2004, p. 67). Este tipo de escalas tem como ponto positivo ter chamado a atenção para o uso da língua, ao invés do conhecimento sobre a língua, entretanto, elas são criticadas pela falta de comprovações teóricas que embasem a escolha das tarefas a serem realizadas e os aspectos da língua que serão observados na avaliação (LUOMA, 2004).

Além destas escalas já discutidas, existem aquelas orientadas para a tarefa; alguns autores a denominam escala como as demais, e nesta pesquisa opta-se por chamá-las de **rubrica**, que segundo Stevens e Levi (2005, p. 3, grifo nosso), é uma

[...] 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, portfolios, trabalho em grupo, apresentações orais e mais.<sup>86</sup>

Estas ferramentas são descritivas, e têm como propósito orientar a avaliação de desempenho oferecendo estrutura para sua realização, pois descrevem níveis de desempenho, deixando claras as características esperadas em cada um deles, isto é, os critérios de sucesso para cada componente que será avaliado. Tal descrição deve estar relacionada aos objetivos de aprendizagem e pode ser utilizada como forma de *feedback* voltado para contribuição na aprendizagem (BROOKHART, 2013). Em geral, as rubricas são compostas por

[...] *descrição da tarefa* (o que deve ser feito), *algum tipo de escala* (níveis de realização, possivelmente na forma de conceitos avaliativos), as *dimensões da atividade* (detalhamento das habilidades/conhecimento envolvidos na atividade) e descrições do que constitui cada nível de desempenho (*feedback* específico) distribuídos em uma tabela [...]<sup>87</sup> (STEVENS; LEVI, 2005, p. 5-6, grifos nossos).

---

*the amount of detail, and the focus in terms of what the examinees can do and how well they can do it (Council of Europe, 2001).*

<sup>85</sup> No original: [...] usually describe different kinds of tasks that the learners can handle at the different levels and the degree of skill with which they can handle them.

<sup>86</sup> No original: [...] a scoring tool that lays out the specific expectations for an assignment. Rubrics divide an assignment into its component parts and provide a detailed description of what constitutes acceptable or unacceptable levels of performance for each of those parts. Rubrics can be used for grading a large variety of assignments and tasks: research papers, book critiques, discussion participation, laboratory reports, portfolios, group work, oral presentations, and more.

<sup>87</sup> No original: [...] a task description (the assignment), a scale of some sort (levels of achievement, possibly in the form of grades), the dimensions of the assignment (a breakdown of the skills/knowledge involved in the

As rubricas, além de serem consideradas um meio rápido e efetivo de avaliar (BROOKHART, 2013; STEVENS; LEVI, 2005), podem funcionar para “[...] aumentar a transparência, reduzir a ansiedade, auxiliar no processo de *feedback*, melhorar autoeficácia dos estudantes, ou apoiar sua autorregulação.” (PANADERO; JONSSON, 2013, p. 136). Segundo a revisão de pesquisas sobre rubricas de Panadero e Jonsson (2013), existem diversas evidências de que as contribuições positivas do uso de rubricas sejam potencializadas pelo uso das mesmas, combinadas à autoavaliação e a atividades metacognitivas, que resultam da conscientização sobre os processos internos inerentes à aprendizagem.

Stevens e Levi (2005) consideram que ao utilizar uma rubrica para avaliar, oferece-se *feedback* em momento oportuno, ou seja, logo em sequência da avaliação. E, prepara-se os aprendizes para interpretar e usar uma forma de *feedback* mais detalhada, levando-os a melhorar seu aprendizado. Além disso, encoraja-se o pensamento crítico, que leva os aprendizes a refletir sobre seu aprendizado e a buscar meios de melhorar, caso seja necessário. Facilita-se a comunicação, pois objetivos, intenções e expectativas estarão todos registrados na ferramenta de avaliação, com a qual todos os envolvidos estão familiarizados, a rubrica. Somada a todas estas questões, o uso de rubricas auxilia os professores a melhorar suas habilidades de ensino, pois “[...] rubricas arquivadas oferecem registro de detalhes específicos do desempenho dos estudantes em uma tarefa qualquer, permitindo-nos notar rapidamente e corrigir quaisquer pontos cegos ou omissões ocorridas nas aulas.”<sup>88</sup> (STEVENS; LEVI, 2005, p. 26).

A construção de rubricas envolve estágios que implicam refletir sobre as razões da avaliação e as expectativas de desempenho dos aprendizes. Tendo estas questões em mente, é preciso listar os objetivos que se espera completar, organizar as expectativas em grupos, de modo a formular as dimensões da rubrica e criar descritores de desempenho para cada dimensão listada e dispor estes dados em forma de quadro (STEVENS; LEVI, 2005). No que se refere à quantidade de descritores a serem usados nas rubricas, existe variações nas propostas. Stevens e Levi (2005) defendem rubricas que tenham de três a cinco descritores (*e.g.* quadro 6); Brookhart (2013) já apresenta rubricas com seis descritores como modelo; Weigle (2002) apresenta a possibilidade de seis ou mais, baseando-se na premissa de Bachman e Palmer (1996), de que a quantidade de descritores dependerá dos objetivos da avaliação, e do quão detalhadamente se pretende descrever os possíveis tipos de desempenho.

---

*assignment), and descriptions of what constitutes each level of performance (specific feedback) all set out on a grid [...].*

<sup>88</sup> No original: “[...] collected rubrics provide a record of the specific details of how students performed on any given task, allowing us to quickly notice and correct any across-the class blind spots or omissions.

**Quadro 6 – Rubrica com descrição de três níveis de desempenho**

<b>Descrição da tarefa: produção de texto na língua estudada</b>			
	<b>EXPERT</b>	<b>COMPETENTE</b>	<b>EM DESENVOLVIMENTO</b>
Ideias (25% da nota)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A ideia central é clara e original; focada no tema</li> <li>- Os detalhes que apoiam a ideia central são relevantes, precisos e específicos</li> <li>- O texto não foge ao tema</li> <li>- Ilustrações, gráficos e outros recursos visuais enriquecem o texto</li> <li>- O desenvolvimento do texto é completo</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(5 cada item)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A ideia central é clara, mas apresentada de forma simples e generalista</li> <li>- Existem alguns detalhes para apoiar a ideia central-Em geral permanece no tema.</li> <li>- Ilustrações (se presentes) complementam o dito no texto</li> <li>- O desenvolvimento do texto é adequado</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(3 cada item)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta uma ideia central</li> <li>- São pouquíssimos os detalhes que apoiem a ideia central</li> <li>- O foco é limitado e indica repetição de uma mesma ideia</li> <li>- Ilustrações (se presentes) detalham mais o dito no texto</li> <li>- O desenvolvimento do texto é simplista</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(1 cada item)</b></p>
Organização (20%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A estrutura do texto destaca sua ideia central</li> <li>- As transições são suaves e variadas</li> <li>- O sequenciamento de ideias demonstra planejamento</li> <li>- O texto é amigável ao leitor e apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão interessantes</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(5 cada item)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A estrutura se apresenta de maneira previsível</li> <li>- O sequenciamento de ideias é tortuoso, mas possível de ser seguido pelo leitor</li> <li>- As transições são previsíveis</li> <li>- O texto possui início, meio e fim</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(3 cada item)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A estrutura do texto está presente</li> <li>- Faltam transições ou somente usam conectores (<i>and and then</i>)</li> <li>- Não se identifica sequenciamento, ou o mesmo é confuso</li> <li>- Identifica-se a tentativa de um início e meio, mas sem fim.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(1 cada item)</b></p>
Escolha de palavras (20%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O texto é composto de palavras que comunicam uma mensagem completa</li> <li>- A escolha de palavras inclui opções que se destacam e são memoráveis</li> <li>- O vocabulário utilizado reflete precisão e acurácia</li> <li>- Repetição raramente foi identificada no texto.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(5 cada item)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O texto é composto por palavras que transmitem uma mensagem simples</li> <li>- O vocabulário básico, mas usado corretamente</li> <li>- Nota-se opção de escolha de palavras de uso rotineiro, com raras exceções</li> <li>- Identifica-se alguma repetição</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(3 cada item)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O texto é composto por poucas palavras</li> <li>- A escolha de palavras faz sentido</li> <li>- O vocabulário é limitado a zona de conforto do que é conhecido</li> <li>- Identifica-se repetição de palavras e frases familiares</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(1 cada item)</b></p>
Fluência das frases (20%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica-se uso frases variadas em tamanho e complexidade</li> <li>- O modo de iniciar as frases é variado</li> <li>- O texto possui fluidez para leitura</li> <li>- Os conectores são usados suavemente e de forma variada</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(5 cada item)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escrita apresenta uma amostra de limitados padrões de construção de frases</li> <li>- As frases nem sempre são iniciadas da mesma maneira-O texto é mais mecânico que fluído</li> <li>- Identifica-se alguma variação de conectores</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(3 cada item)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica-se frases quase completas e inteligíveis (<i>Like bunne becuz their riree</i>)</li> <li>- As frases são iniciadas do mesmo modo</li> <li>- O ritmo do texto é agitado e repetitivo</li> <li>- Os conectores usados servem como elo entre frases (<i>and, then, etc.</i>)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(1 cada item)</b></p>
Convenções da escrita (15%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de maiúsculas: preciso para início de frases, nomes próprios, títulos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Uso de maiúsculas: em geral uso correto de maiúsculas em nomes, início e de frases e títulos- Pontuação: presente no final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de maiúsculas: aparece de maneira inconsistente</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontuação: pontuação final, vírgulas, e outros usos de efeito estilístico</li> <li>- Ortografia: palavras escritas de modo aproximado ou corretamente de acordo com o nível</li> <li>- Uso gramatical: correto</li> <li>- Paragrafação: recuo de parágrafos presente e consistente</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(3 cada item)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>das frases.- Ortografia: ortografia fonética fácil de decodificar, palavras mais usadas em geral corretas</li> <li>- Uso gramatical: concordância e tempos mostram-se irregulares</li> <li>- Paragrafação: irregular ou ausente</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(1 cada item)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontuação: ponto final ou outra pontuação aparecem esporadicamente</li> <li>- Ortografia: Escrita correta de algumas palavras</li> <li>- Uso gramatical: identificação construções gramaticais, mas com partes faltando</li> <li>- Paragrafação: ausente</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(0,5 cada item)</b></p>
--	--	---	--

Fonte: Traduzido e adaptado pela autora baseado em Brookhart (2013, p.128-153).

A visão de rubrica de Bachman e Palmer (1996) é diferente da de Brookhart (2013) e Stevens e Levi (2005). Bachman e Palmer (1996) consideram a rubrica como algo que vai além de uma ferramenta que auxilia a realização de uma avaliação. Para esses autores a rubrica traz em si toda a estrutura do instrumento avaliativo, descrevendo não somente as partes que o compõe, como a importância de cada parte, a sequência seguida e quantidade de partes. Além disso, estarão inclusas na rubrica de uma avaliação, segundo Bachman e Palmer (1996), suas instruções, sendo que os autores indicam que deve ser pensada tanto a linguagem (*e.g.* escolha de palavras que não gerem ambiguidade) quanto a língua (*e.g.* língua materna ou LE) utilizada; o meio de transmissão destas instruções, se visual, auditivo ou ambos; e os procedimentos da tarefa avaliativa devem ser detalhados; o tempo previsto para uso do instrumento; e a pontuação, incluindo descrição clara dos critérios e procedimentos de correção.

Fica explícito que a rubrica de Bachman e Palmer (1996) apresenta especificações do instrumento avaliativo. Na perspectiva de Brookhart (2013) e Stevens e Levi (2005) sobre rubricas, é encorajado que estas não ocupem mais de uma página, e que seja utilizada linguagem mais clara e objetiva quanto possível, visando facilitar a compreensão dos aprendizes e, conseqüentemente, o trabalho dos professores ao avaliar, resultando nos benefícios já descritos acima. Ao analisar as ferramentas de avaliação aqui discutidas, conclui-se que a rubrica possui características que dialogam melhor com o uso de tarefas para avaliar.

## 2.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Neste capítulo, discutiram-se pontos de relevância teórica relacionados ao caso estudado. Em sua primeira parte, foram discutidos os aspectos relacionados à avaliação que se mostraram relevantes ao estudo realizado, a saber: sobre a avaliação da aprendizagem de língua de modo geral; os princípios que orientam a elaboração e análise de avaliações; bem como os entendimentos sobre avaliação formativa, somativa, AfL e LOA. Na segunda parte foi revisada a teoria sobre tarefas de língua de acordo com recorte selecionado para esta pesquisa em

particular. A exemplo das perspectivas teóricas centrais, das categorias definidoras, tipos e sequências didáticas das tarefas de língua. Por fim, na seção sobre tarefas na avaliação buscou-se elaborar um fechamento que reunisse os elementos explorados nas seções anteriores de uma forma coerente e relacionada aos objetivos da pesquisa. Espera-se que, além de servir de suporte à presente investigação, esta revisão de literatura sirva como um passo inicial rumo à promoção de letramento em avaliação, assim como em elaboração e uso de tarefas, a todos que a lerem. A seguir, apresenta-se a metodologia desta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

---

Neste capítulo, serão apresentadas as particularidades que definem e orientam o presente trabalho de pesquisa, que tem como objetivos identificar a motivação da adoção do uso de tarefas e seus impactos no contexto de pesquisa e problematizar os fatores que influenciam a avaliação no ambiente investigado, observando a conexão entre ensino e avaliação. Para tanto, a pesquisa é uma busca de respostas para: como e por que foi implementado o uso de tarefas no contexto observado, e como as tarefas são compreendidas e usadas neste mesmo contexto. Serão apresentadas, a seguir, a postura epistemológica e ontológica adotadas na pesquisa, isto é, sua natureza e tipo, assim como detalhes sobre os participantes, os instrumentos de coleta e as metodologias de análise destes dados. Ademais, serão descritos o contexto de pesquisa, caso estudado e as questões éticas relativas à pesquisa.

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Ao se propor realizar uma pesquisa científica, há que se buscar conhecimento sobre seus aspectos definidores, ou seja, tudo aquilo que a compõe, e a partir deste conhecimento estabelecer o formato da pesquisa pretendida, já que

[...] pesquisa pressupõe teorias ou visões de mundo que, em diferentes domínios do conhecimento, moldam a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa. Essas teorias de trabalho têm sido definidas como paradigma, tradição, modelo, programa ou postura do pesquisador. (CHIZZOTTI, 2006, p.20).

Em se tratando de estudos científicos são vários os paradigmas, tradições ou modelos possíveis de serem utilizados, portanto, existem diversos caminhos a seguir, isto é, epistememas, abordagens, métodos, naturezas e objetivos de estudo dos mais variados, fazendo com que seja necessário buscar elementos que sirvam como guias aos que se propõem pesquisar, para que se encontre o caminho que levará às respostas das perguntas de pesquisa, ou o mais próximo delas possível, e até mesmo à criação de novas perguntas não vislumbradas no ponto inicial da jornada de pesquisa.

A revisão de literatura proporcionou a elaboração de uma postura epistemológica e ontológica condizente com o propósito desta pesquisa. Este estudo relaciona-se com as ideias construtivistas, uma vez que tem como propósito descrever, entender e interpretar o caso estudado. Além disso, o entendimento construtivista da realidade como sendo múltipla e conectada ao contexto apresenta conformidade com as perspectivas sobre realidade,

conhecimento e pesquisa aqui apresentadas, configurando assim sua postura epistemológica e ontológica.

O primeiro aspecto que caracteriza esta pesquisa é a abordagem. Por abordagem entende-se a maneira como as informações e os dados foram obtidos e analisados. A abordagem escolhida é a de pesquisa de métodos mistos, definida por Dörnyei (2007) como a fusão entre duas metodologias de pesquisa a qualitativa e quantitativa. Esta abordagem de pesquisa foi escolhida por ser uma linha de trabalho que mais dialoga com o tipo de dados obtidos e de análise propostas no estudo realizado.

Na presente pesquisa interessa-se em obter compreensão de como as pessoas atribuem significados a suas vivências e constroem seus mundos (MERRIAM, 2009), tendo o local onde ocorreu o que se pretende estudar como “[...] fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013 p. 70); considerando os participantes como parte viva e essencial dos entendimentos dos elementos a serem pesquisados (FLICK, 2009); estudando as coisas em seus contextos para produzir conhecimento relevante e gerador de mudanças; partilhando com os participantes buscando obter este conhecimento (CHIZZOTTI, 2006); interessando-se “[...] como o significado é construído, como as pessoas dão sentido às suas vidas e seus mundos.<sup>89</sup>” (MERRIAM, 2009, p. 24).

Além destes elementos citados, considera-se que os aspectos qualitativos desta pesquisa trazem consigo tendências teóricas da pesquisa interpretativista, na qual, de acordo com Schwandt (2006), a ação social é fundamentalmente relevante, as autocompreensões dos autores são constantemente ressignificadas, e a realidade não é compreendida em separado dos agentes sociais. Assim, aquele que pesquisa está permanentemente sendo inquerido pela realidade da pesquisa, devendo levar em consideração que

O sujeito individual está inserido, de forma constante, em espaços da subjetividade social, e sua condição de sujeito atualiza-se permanentemente na tensão produzida a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais. É neste processo que o conhecimento tem lugar, definindo, assim, sua riqueza dinâmica. (GONZALEZ REY, 2005, p. 25).

Logo, levando-se em consideração estes elementos descritivos do cunho interpretativista da pesquisa, este posicionamento teórico se apresenta de acordo com o pretendido aqui agregando mais um traço à pesquisa.

---

<sup>89</sup> No original: *[...] all qualitative research is interested in how meaning is constructed, how people make sense of their lives and their worlds. The primary goal of a basic qualitative study is to uncover and interpret these meanings.*

Um outro aspecto deste estudo relaciona-se a metodologia de obtenção e análise de dados, optou-se por utilizar metodologia mista, na qual “[...] o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativa), permite uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade [...]” (GOLDENBERG, 2004, p. 62) daquilo que se pesquisa, permitindo que seja realizada a confrontação das conclusões obtidas utilizando ambas as metodologias, a fim de não se limitar ao que pode ser coletado por meio de um único instrumento (GOLDENBERG, 2004). Para Dörnyei (2007), um método representa a carne, o outro, os ossos de uma pesquisa; as palavras tornam os números mais significativos, e os números oferecem maior precisão ao que está sendo dito. Salienta-se que

[...] está cena multicolorida de pesquisa não deve ser confundida com uma ideia de que “tudo vale”; o ponto crucial de uma visão de mundo, metodologia de pesquisa, e natureza de interpretação deve ser *consistente*. Se atingirmos essa consistência poderemos produzir pesquisa de alta qualidade em ambos métodos [...] <sup>90</sup> (DÖRNYEI, 2007, p. 166, 167, grifo do autor).

Quanto a sua natureza, este trabalho é aplicado, isto é, tem como objetivo a busca por aprofundamento na compreensão de acontecimentos do mundo e processos mentais, emocionais, culturais e sociais, de modo a contribuir, positivamente, de alguma maneira, em seu contexto de realização ou em outros nos quais haja alguma semelhança e/ou identificação com o caso. Desta forma, a pesquisa se mostra conectada ao fazer da escola e voltada para a busca de respostas soluções e melhorias para os trabalhos nela realizados, mais especificamente no contexto do uso de tarefas para a avaliação. Em suma, esta pesquisa caracteriza-se como quali-quantitativa de cunho interpretativista. A seguir, tratar-se-á mais detalhadamente sobre o procedimento técnico de sua realização: o estudo de caso.

### 3.1.1 O estudo de caso

Neste tipo de pesquisa cabe ressaltar a importância de realizar um cuidadoso planejamento do estudo, assim como seleção de participantes e métodos de obtenção e análise de dados. O estudo de caso é caracterizado pela utilização de diferentes meios de obtenção de dados, sendo uma pesquisa que pretende alcançar aprofundamento em relação ao caso estudado, uma vez que busca “[...] reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, deste modo,

---

<sup>90</sup> No original: [...] *this multi-coloured research scene is not to be mistaken for an ‘anything goes’ disposition; crucial point is that one’s world view, research methodology, and nature of interpretation should be **consistent**. If we achieve this consistency, we can produce high quality research results both in qualitative and quantitative ways [...]*

alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

Yin (2015) afirma que não importa o campo de interesse em que esteja inserido um determinado estudo de caso, este estará sempre pautado pela vontade de entender o que o autor chama de “fenômenos sociais complexos”, focando no caso de forma real e integral. Ademais, o caso estudado “[...] pode mostrar múltiplas realidades decorrentes do processo de observação, da coleta de dados e das diferentes interpretações do pesquisador. O estudo de um caso não significa uma leitura única da realidade, supõe que pode haver diversidade de percepções.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 141).

Para Stake (1995), o caso deve ser completo e considerar perspectivas alternativas; além disso, as evidências coletadas pelo pesquisador devem embasar suas conclusões, trazendo validade ao seu trabalho de pesquisa. O autor defende que o estudo de caso deve ser atrativo para o leitor. Este tipo de estudo é aquele que busca detalhes “[...] da interação em seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, vindo a compreender seu funcionamento dentro de circunstâncias importantes.<sup>91</sup>” (STAKE, 1995, p. xi). Dessarte,

Pegamos um caso particular e passamos a conhecê-lo bem, não principalmente em como é diferente dos outros, mas o que ele é, o que ele faz. Existe ênfase na singularidade, e isso implica conhecimento de outros casos dos quais o caso estudado é diferente, mas a primeira ênfase é entender o próprio caso.<sup>92</sup> (STAKE, 1995, p. 8).

Merriam (2009) aponta que o estudo de caso tem se mostrado como uma metodologia de pesquisa profícua para pesquisa sobre mudanças e renovações educacionais, uma vez que este tipo de estudo

[...] oferece ideias e ilumina significados que expandem as experiências de seus leitores. Essas ideias podem ser interpretadas como hipóteses provisórias que ajudam a estruturar pesquisas futuras; portanto, o estudo de caso desempenha um papel importante no avanço da base conhecimento de um campo.<sup>93</sup> (MERRIAM, 2009, p. 51).

---

<sup>91</sup> No original: *We look for the detail of interaction with its contexts. Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances.*

<sup>92</sup> No original: *We take a particular case and come to know it well, not primarily as to how it is different from others but what it is, what it does. There is emphasis on uniqueness, and that implies knowledge of others that the case is different from, but the first emphasis is on understanding the case itself.*

<sup>93</sup> No original: *It offers insights and illuminates meanings that expand its readers' experiences. These insights can be construed as tentative hypotheses that help structure future research; hence, case study plays an important role in advancing a field's knowledge base.*

Levando em consideração as características do estudo de caso, concluiu-se que este configura o procedimento técnico mais adequado aos objetivos desta pesquisa, sendo o melhor caminho para responder às suas perguntas de pesquisa, uma vez que se trata de uma metodologia que “[...] oferece meios de investigar unidades sociais complexas compostas de variáveis múltiplas que podem ser potencialmente importantes para o entendimento do fenômeno.”<sup>94</sup> (MERRIAM, 2009, p. 50).

Segundo Nunan (1992) os estudos de caso têm oferecido diversas contribuições no campo das pesquisas sobre ensino, aprendizagem e aquisição de línguas, por se tratar de um tipo de pesquisa que busca detalhar o máximo quanto possível os processos e resultados observados durante a realização da pesquisa, proporcionando ao pesquisador o maior acesso possível a dados relevantes e que contribuam para a formulação de respostas para as perguntas orientadoras da pesquisa, ou para a compreensão e solução do problema investigado. Para Adelman, Jenkis e Kemmis (1976, p.149 *apud* NUNAN, 1992, p. 78) os estudos de caso “[...] podem contribuir para ‘democratização’ da tomada de decisão (e do próprio conhecimento).”<sup>95</sup> Em um estudo de caso, busca-se oferecer ao leitor suficientes evidências e dados para que suas próprias conclusões sejam formuladas, apresentando-se como uma pesquisa que gera conhecimento e possibilita “tomada de decisões” para além de suas próprias fronteiras, uma vez que casos semelhantes podem incluir fatores semelhantes, assim como outros não encontrados neste caso em especial.

Nesta pesquisa, este fenômeno/caso é a adoção do uso de tarefas para avaliar e ensinar em uma escola pública de LE (CIL do DF), e o interesse por ele reside em suas particularidades, portanto, trata-se de um estudo de caso intrínseco, no qual “[...] quanto mais um estudo de caso for um estudo de caso intrínseco, mais atenção precisa ser prestada aos contextos.”<sup>96</sup> (STAKE, 1995, p. 64). Tendo isto posto, o principal objetivo deste estudo de caso é obter compreensão sobre o caso em questão, de modo que seja passível de generalização, não uma generalização numérica, estatística, mas uma que se fundamente no fato de que o pesquisador aprende com o caso, elabora uma narrativa, que ao ser lida proporcione aos leitores vivenciar as situações narradas e chegar às suas próprias conclusões (STAKE, 1995).

---

<sup>94</sup> No original: *The case study offers a means of investigating complex social units consisting of multiple variables of potential importance in understanding the phenomenon.*

<sup>95</sup> No original: *Case studies, therefore, may contribute towards the “democratization” of decision-making (and knowledge itself).*

<sup>96</sup> No original: *The more the case study is an intrinsic case study, the more attention needs to be paid to the contexts.*

Ainda que estas conclusões do leitor sejam diferentes daquelas elaboradas pelo pesquisador, estarão intimamente a elas conectadas, pois foram despertadas pela narrativa de pesquisa. Conseqüentemente, um único caso gerará aprendizado a várias pessoas em diversos contextos através da forma que é experimentado, seja por meio das semelhanças ou das diferenças com aquilo que é conhecido. Assim, mediante a “[...] uma narrativa densa e viva, o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos.” (MAZZOTTI, 2006, p. 647). A seguir, apresenta-se o contexto de pesquisa e o caso de maneira mais detalhada.

### 3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Os CIL(s) são escolas públicas de LE que funcionam em regime complementar com primazia dada ao ensino das escolas públicas no DF. Contudo, em caso de vagas remanescentes, elas podem ser ofertadas à comunidade em geral segundo a Lei nº 5.536/2015 (DAMASCO; WELLER, 2017). De acordo com as *Diretrizes Pedagógicas dos CILs* (DISTRITO FEDERAL, 2019), estas escolas têm como função social democratizar o acesso ao estudo de idiomas, e por meio desse trabalho promover a formação integral de seus estudantes, sempre “[...] fomentando o desenvolvimento de seu pensamento crítico e a reflexão acerca da sua identidade, de seu papel na sociedade e nas relações no mundo do trabalho por meio do uso ético da linguagem e da interação sociocultural” (DISTRITO FEDERAL, 2019). O modelo de escola chamado de CIL surgiu no ano de 1975, sendo “[...] a primeira escola pública brasileira voltada exclusivamente ao ensino de línguas. Por sua proposta de ensino complementar ao currículo de Língua Estrangeira (LE) da rede pública de ensino do Distrito Federal.” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.14).

Os CILs são escolas de natureza especial. Dessa forma, as aprendizagens e as aquisições de conhecimentos linguístico-culturais dos estudantes dos CILs exigem uma ampliação e reorganização do trabalho pedagógico da unidade escolar de modo a atender às demandas específicas do ensino de idiomas. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 21).

Esta pesquisa foi realizada em um dos CILs, criado no final dos anos de 1990, cujos trabalhos iniciaram-se em espaço cedido por outra escola; e depois de cerca de oito anos de funcionamento conseguiu sede própria em um prédio antigo que acabara de ser desocupado. Atualmente, neste CIL são ofertados quatro idiomas: inglês, espanhol, francês e japonês; contando com mais de 20 salas de aula nas quais são atendidos os mais de dois mil alunos

matriculados. Na história desta IE importa observar que a equipe gestora optou por fazer parte do grupo de pilotagem das propostas aventadas pelos GTs de elaboração das diretrizes pedagógicas dos CILs, cujo trabalho foi mencionado na introdução desta dissertação. Desta forma, em 2013, a IE pesquisada juntou-se a um grupo de mais outros dois CILs para testar certas mudanças, visando perceber a efetividade e viabilidade das mesmas.

Em 2016, a pilotagem encerrou-se, mas apesar de terminada surgiu nos dados a crença de que a escola continuava, pelo menos internamente, sendo considerada escola-piloto e se apressava para adotar as mudanças que fossem aparecendo nas discussões dos GTs de elaboração das diretrizes pedagógicas dos CILs, não publicadas até então, visando testar as inovações e mudanças antes que estas fossem implantadas nos CILs de maneira geral. Uma destas inovações é o trabalho em ciclos, que são apresentados no documento orientador como

[...] uma mudança significativa das práticas escolares, tendo como um de seus objetivos a minimização dos índices de repetência e evasão escolar. [...] representam um repensar das práticas de ensino de línguas e um investimento pedagógico com o objetivo de que o estudante permaneça na UE [unidade de ensino] até o fim do curso. [Buscando] [...] privilegiar e valorizar os diferentes tempos de aprendizagem dos estudantes. [...] . A aprendizagem é entendida como um processo contínuo e os ciclos contribuem para que não haja interrupção nesse percurso. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 23).

Portanto, a adoção dos ciclos demanda a valorização das necessidades dos estudantes; reconhecendo as turmas como heterogêneas, e buscando, por meio de avaliações diagnósticas, encontrar as maneiras mais efetivas de atuação. A organização do trabalho escolar em ciclos traz flexibilidade e dinamicidade ao processo de aquisição de língua, demonstrando que o mesmo não se restringe a uma lista de conteúdo a serem aprendidos dentro de um determinado tempo. “Os ciclos são, portanto, uma forma de organização dos tempos e dos espaços pedagógicos que considera a lógica do processo, o trabalho coletivo e a avaliação formativa, visando promover a progressão da aprendizagem/aquisição de línguas sem prejuízo da qualidade.” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 24).

Tendo em vista as discussões sobre ciclos, ainda que em fase embrionária, em 2017, ocorreu uma mudança nos cursos no contexto de pesquisa, que passaram a ser organizados em ciclos. No entanto, observa-se que nesse momento (ano de 2017) a mudança ocorrida foi somente de nomenclatura, e que as características dos ciclos descritas nas diretrizes não foram consideradas, uma vez que elas só vieram a ser publicadas dois anos depois. Está explícito nas *Diretrizes* (DISTRITO FEDERAL, 2019) que os CILs teriam três anos (até 2022) para adotar essa proposta, contados a partir de seu ano de publicação. Durante as observações (segundo semestre de 2021), não foi possível identificar essa organização em ciclos da maneira descrita

nas *Diretrizes*, mas sim, uma organização escalonada em níveis, chamados de ciclos; no entanto, observa-se que a IE tem o prazo até 2022 para a efetivação dos ciclos, e ainda podem ser realizadas mudanças. Em 2018, iniciou-se um movimento visando a modificação da metodologia de avaliação até então utilizada, resultando na adoção do uso de tarefas no contexto de pesquisa, que configura o caso deste estudo descrito a seguir.

### 3.2.1 O caso

Antes do início do segundo semestre de 2018, durante a Semana Pedagógica, a equipe gestora pediu aos docentes que sugerissem novas possibilidades avaliativas, visando caminhar rumo a uma avaliação mais formativa, e menos somativa, em consonância com as futuras *Diretrizes pedagógicas dos CILs* (DISTRITO FEDERAL, 2019), com o *Currículo em Movimento da Educação Básica* (DISTRITO FEDERAL, 2013) e com as *Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala* (DISTRITO FEDERAL, 2014). Então, foram promovidas duas palestras e rodas de conversa sobre AS e AF. As discussões também giraram em torno do instrumento avaliativo prova e sua efetividade na AF. Além disso, ocorreu um *workshop* ministrado pela vice-diretora da escola, apresentando a tarefa como um recurso de instrução e avaliação.

Ainda durante a Semana Pedagógica, foram propostas duas possibilidades: uma chamada de Projeto Avaliativo Experimental, proposto por um professor de língua inglesa e pilotado nesse mesmo semestre por ele e mais três outros professores de inglês da escola, incluso a autora desta pesquisa; outra proposta pela equipe gestora, trazendo como metodologia uma avaliação e ensino de línguas utilizando “tarefas”, foi pilotada por todos os outros professores dos quatro idiomas ofertados pela escola. Após um semestre de pilotagem, optou-se pela adoção do uso de tarefas para avaliar e ensinar oficialmente a partir do primeiro semestre do ano de 2019. Note-se que **nenhum** documento da SEEDF indica as tarefas, em especial, como instrumento de avaliação/ensino; portanto, trata-se de uma decisão desta instituição em particular, sendo regida e embasada pelos PPPs da escola a partir de 2019. De acordo com o descrito neste documento, o funcionamento da avaliação e do ensino se deu da seguinte maneira:

Com isso, os professores *passaram a direcionar suas aulas bem como suas avaliações em simulações de situações reais de uso cotidiano da língua [tarefas]*, o que não quer dizer que isso não era feito anteriormente, mas passou a vigorar como via de regra a partir desse momento. Em consequência dessa mudança e após reuniões registradas em ata com os diversos segmentos da comunidade escolar, *deixaram-se de adotar provas escritas [...]* e passou-se a utilizar *tabelas com critérios claros de avaliação*,

os quais são apresentados aos alunos antes mesmo de desempenharem as práticas das quatro habilidades de aprendizagem de línguas estrangeiras (oral, escrita, leitura audição). *Para registrar o resultado dos mesmos nas avaliações foram criados relatórios de desempenho*, os quais os professores preenchem bimestralmente e entregam aos pais e/ou responsáveis para que juntamente com o corpo docente possam fazer novos planejamentos, a fim de continuar buscando o sucesso dos educandos. (PPP, 2019, p. 9,10; 2020, p. 8, 2021, p.9, grifos nossos).

Segundo o texto, foram feitas mudanças relacionadas à avaliação e ao ensino. Também é explicitado que os critérios de avaliação devem ser claros por meio das mencionadas tabelas (possivelmente escalas e/ou rubricas). Além destas mudanças, foi adicionado aos registros avaliativos já existentes (diário de classe) o chamado relatório de desempenho (utilizado somente em 2019).

O ano de 2020 trouxe novos desafios: a pandemia de COVID-19. Em virtude disto, as aulas e avaliações tiveram que ser adaptadas a meios virtuais; o EaD, por meio das diversas tecnologias disponíveis, tornou-se obrigatório. Toda a comunidade escolar precisou se adaptar a esta nova realidade, que trouxe a seguinte forma de organização: uma aula de 50 minutos por semana que poderia ser síncrona ou assíncrona, por meio de videoconferência no *Google Meet*, vídeo ou áudio a ser compartilhado com alunos em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o *Google Classroom*, devido a um convênio da SEEDF. Para suprir o restante da carga horária semanal atividades foram propostas no mesmo ambiente virtual. Outros recursos, como *WhatsApp*, *Instagram*, *YouTube*, dentre outros, foram utilizados de acordo com o planejamento de cada professor.

No ano 2021, o primeiro semestre foi cursado no mesmo formato do ano anterior. No entanto, a partir de 31/08/2021, os alunos dos CILs retornaram ao regime presencial caracterizado, entretanto, por um regime híbrido. As turmas, que antes da pandemia cursavam duas aulas presenciais de 100 minutos cada, somando 200 minutos semanais de aula de LE, passaram a cursar somente uma aula semanal presencial, com carga horária de 85 minutos. Sendo que o restante da carga horária, ou seja, a segunda aula semanal, continuou sendo no AVA, com atividades, majoritariamente, assíncronas. Apesar de ser claramente observável uma resignificação dos tempos e espaços de instrução e avaliação, o texto dos PPPs de 2020 e 2021 não apresentam grandes mudanças em seu conteúdo em relação aos anos anteriores.

Mesmo com estes novos tempos e espaços virtuais e físicos de aula, no que tange à avaliação, além do meio de realização virtual (o AVA – *Google Classroom*), somado ao ambiente físico de aprendizagem (sala de aula), não foram identificadas mudanças nas tarefas. Assim, continuaram sendo feitas as mesmas tarefas escritas, orais e auditivas, buscando avaliar as quatro habilidades (ouvir, falar, escrever e ler), sendo algumas entregues via AVA por meio

de vídeos, fotos e gravações de áudio, e outras feitas nas aulas presenciais. Quanto às características das tarefas utilizadas no contexto de pesquisa, estas serão detalhadas no Capítulo 4 – discussão de dados –, ao responder a terceira pergunta de pesquisa.

Os registros e a divisão de notas permaneceram os mesmos, contudo, o PPP 2021 trouxe um elemento novo em relação aos anteriores, além do já mencionado relatório de desempenho citado no PPP 2020; e tendo o mesmo parágrafo sido mantido no PPP 2021, surge um novo relatório: o de reprovação, que deve ser usado seguindo as seguintes instruções.

Relatórios de reprovação: nos casos de infrequência, da não realização das atividades remotas ou das atividades impressas, o aluno deverá ser reprovado de acordo com decisão conjunta do corpo docente do CILB e de seu Conselho Escolar. Esse documento deve ser preenchido com todos os detalhes que justifiquem o insucesso do aluno, inclusive com as tentativas de comunicação com a família e *convocações para a recuperação contínua*. (PPP 2021, p. 43, grifo do original).

Esta **recuperação contínua** são aulas extras, ou de reforço, ministradas pelos professores regentes, às quintas-feiras, dia da semana, destinado à coordenação pedagógica e formação continuada, e no qual não atendem as turmas regulares. Tais aulas são dadas de acordo com a necessidade dos alunos, identificada pelo professor, sendo este quem estabelece quais alunos de quais turmas irá atender. A realização deste estudo de caso intrínseco buscou-se entender o contexto deste caso descrito e responder as perguntas de pesquisa, trazendo à tona motivações, práticas e opiniões dos agentes neste processo de adoção do uso de tarefas. A seguir, apresenta-se os participantes que participaram do processo de construção da presente pesquisa.

### 3.3 PARTICIPANTES

A amostragem utilizada na pesquisa é não probabilística, por conveniência e com propósito, selecionada com base em critérios de inclusão e exclusão que expressam os traços considerados essenciais ao estudo (LECOMPTE; PREISLE, 1993 *apud* MERRIAM, 2009). Desta maneira, os critérios para inclusão e/ou exclusão de possíveis participantes serviram para reduzir o número e focar em uma quantidade de participantes que tornasse possível a obtenção de dados robustos e relevantes, mas em quantidade possível de ser analisada no período de tempo disponível para realização desta pesquisa. Tais critérios foram sendo refinados durante a realização da pesquisa, até chegarem a sua versão final descrita a seguir.

A primeira categoria para inclusão de participantes foi o fato de fazerem parte do corpo docente da escola no período de adoção das tarefas (entre 2018 e 2021), com 12 possíveis participantes professores de inglês e espanhol. Quanto a 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 avaliativa, com duas possíveis participantes. 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 avaliativas 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 excluir os três professores de Espanhol.

Ao final da aplicação destes dois critérios de inclusão e exclusão, em novembro de 2020, foi feito o convite para participação a 11 possíveis participantes. Nove professores de língua inglesa e dois membros da equipe gestora e 10 aceitaram o convite, dos quais oito são professores de Inglês. Este número de participantes acabou alterando-se no início de 2021, uma vez que alguns dos professores que aceitaram participar da pesquisa, em novembro de 2020, já não faziam parte do corpo docente da escola no momento da coleta de dados. Após aplicação de tais critérios, por fim, a presente pesquisa contou com um total de seis participantes, sendo três professoras de língua inglesa, um coordenador pedagógico, também de língua inglesa, somados a duas professoras (uma de inglês e uma de espanhol) que fazem parte da equipe gestora.

Dentre os seis participantes, somente três atuavam como professores regentes durante o período de coleta de dados da presente pesquisa. Assim, as três professoras de inglês formaram o grupo focal. Elas responderam ao questionário, e tiveram suas aulas observadas. Os dados obtidos por meio do questionário foram triangulados com aqueles coletados durante a observação, principalmente no tocante a elaboração e uso de tarefas para ensinar e avaliar. Trata-se de um grupo bem específico de participantes, isto é, professoras do mesmo idioma que ensinam no mesmo local respondendo sobre um caso também específico; e todas se mostraram bastante interessadas em participar da pesquisa.

Observa-se que, após o início da coleta de dados em junho 2021, identificou-se a necessidade de buscar observar alguma turma do ciclo três, com mais tempo de curso para determinar se os tipos de procedimentos e tarefas observados nas turmas 1B e 2A estavam relacionados ao fato de serem níveis mais iniciais. Assim sendo, foi feito novo convite para participação, observando os critérios de inclusão e exclusão listados para alguns professores que estavam ensinando turmas do ciclo três. O convite foi aceito por uma professora, que se tornou a terceira participante do grupo focal, identificada na pesquisa como Cris.

Neste ponto da pesquisa, utilizam-se alguns dos dados de identificação obtidos dos participantes para apresentá-los, visando torná-los reconhecíveis para o leitor da pesquisa na seção de análise de dados. Os participantes de pesquisa foram identificados por pseudônimos, visando proteger suas identidades, conforme procedimentos éticos de pesquisa. Os participantes de pesquisa são majoritariamente do gênero feminino, contando com a participação de somente um professor, que à época ocupava a posição de coordenador pedagógico de língua inglesa na IE. O quadro 7 retrata, de forma geral, seus respectivos perfis. Ressalta-se que para facilitar a sua identificação as referências aos participantes serão feitas utilizando os pseudônimos seguidos da sigla da função exercida.

**Quadro 7 – Perfil dos participantes de pesquisa<sup>97</sup>**

<b>Pseudônimo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de docência (anos)</b>	<b>Tempo na escola (anos)</b>	<b>Função (2021)</b>	<b>Experiência profissional</b>
Davi	33	Graduação	13	7	Coordenador pedagógico de Inglês ( <b>CPIIn</b> )	Professor de Inglês em escola infantil, preparatório de vestibular e concurso, Ensino Médio e CIL.
Laís	46	Especialização	23	23	Professora observada nível 1B ( <b>PO1B</b> )	Professora de Inglês escola pública Ensino Fundamental, CIL
Cida	40	Especialização	17	16	Professora observada nível 2A ( <b>PO2A</b> )	Professora de Inglês escola pública ensino fundamental e CIL
Cris	27	Graduação	9	3	Professora observada nível 3B ( <b>PO3B</b> )	Professora de Inglês em cursos particulares de idioma, em escolas públicas de ensino fundamental e médio e CIL
Vera	48	Especialização	16	16	Vice-diretora ( <b>VD</b> )	Professora de Inglês CIL e vice-diretora CIL
Lara	41	Especialização	21	12	Supervisora pedagógica ( <b>SP</b> )	Professora de atividades Séries Iniciais; coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora de escola de ensino fundamental; Professora de Espanhol CIL, supervisora pedagógica CIL

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos via questionário eletrônico e entrevista 1.

<sup>97</sup> Os dados referentes à idade, tempo de experiência como docente e tempo de trabalho na escola pesquisada correspondem ao valor observado no momento de realização da coleta de dados desta pesquisa, entre julho e dezembro de 2021.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Utilizaram-se diversos instrumentos de coleta de dados, como é característico tanto às pesquisas de métodos mistos quanto aos estudos de caso. Estes são demonstrados relacionados a seus respectivos objetivos no quadro 8. Cabe observar, como lembra Merriam (2009), que os dados não são elementos aleatoriamente dispostos no contexto pesquisado, para serem recolhidos pelo pesquisador. Eles devem ser tratados com a importância que lhes cabe, e cada um dos instrumentos utilizados para esta coleta deve estar relacionado à teoria que orienta e oferece base à pesquisa, implicando uso de técnicas, testagem e revisão de cada um destes instrumentos, os quais são apresentados em seções separadas visando oferecer maior clareza sobre cada um deles.

**Quadro 8** – Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
Análise documental (etapa 1)	Perceber que direção seguem as orientações governamentais (da SEEDF) no que tange a avaliação.
Análise documental (etapa 2)	Perceber que direção seguem as orientações institucionais no que tange a avaliação e o uso de tarefas no contexto pesquisado.
Questionário	Traçar o perfil das participantes e conhecer suas ideias sobre a temática da pesquisa de forma mais geral.
1ª Entrevista	Aprofundar a obtenção de dados iniciados com o questionário aplicado para o grupo focal, buscando detalhes sobre as experiências, e sentimentos em relação à proposta da escola, além de caracterizar o quanto conhecem sobre tarefas e avaliação.
Observação de aulas	Investigar a relação entre metodologia de ensino e metodologia de avaliação, buscando observar o modo como as tarefas são utilizadas.
Notas de campo	Registrar o que foi observado nas aulas, utilizando de roteiro orientador, somado ao diário de anotações, comentários, conclusões e perguntas da pesquisadora que auxiliaram na elaboração da segunda entrevista.
2ª Entrevista	Dar voz às professoras participantes do grupo focal em relação ao que foi observado e esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem surgir durante a observação.
Análise documental (etapa 3)	Analisar as tarefas utilizadas no ensino e avaliação, incluindo as formas de aplicação, correção e registro de resultados das avaliativas no contexto de pesquisa, com fins de triangular esses dados com aqueles obtidos pelos demais instrumentos de coleta.

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 3.4.1 Análise documental

A análise documental “[...] é útil para estabelecer quais antecedentes históricos podem existir para fornecer um trampolim para a coleta de dados contemporâneos.”<sup>98</sup> (SIMONS, 2014,

<sup>98</sup> No original: [...] is useful for establishing what historical antecedents might exist to provide a springboard for contemporaneous data gathering.

p. 463). Sabe-se que a pesquisa documental em um estudo de caso “[...] é necessária para o melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulações de dados e de resultados.” (MARTINS, 2008, p. 46). Nesta pesquisa, a análise documental foi realizada em três etapas. Primeiramente, partindo de documentos mais gerais, e a seguir para outros bem mais próprios do contexto pesquisado. A primeira etapa, mais geral, relacionada a documentos nos quais constam orientações sobre avaliação da SEEDF e CILs (o *Currículo em Movimento da Educação Básica*; os pressupostos teóricos do *Currículo em Movimento*; *Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala*; *Diretrizes Pedagógicas do CILs do DF*). Em um segundo momento, foram lidos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) da escola dos anos de 2017 até 2021. Salienta-se que de acordo com o 12º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996) citada por Mélo; Nascimento; Silva (2021, p. 234) é

[...] dever das instituições de ensino a tarefa de elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitando as normas de cada sistema de ensino. Desse modo cada escola deve elaborar a sua proposta/projeto tomando como referência seu contexto sociocultural e suas intenções educacionais. [...] Elaboram-se projetos com a finalidade de alcançar objetivos. No caso da escola, esses objetivos e/ou metas devem ser compartilhados por todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. [...] como espinha dorsal da unidade escolar [...]

Assim, considera-se ainda o PPP, ao mesmo tempo um 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 IE; nele define-se “[...] para que sociedade, para que país, para que mundo queremos educar” (GADDOTTI, 2000, p. 3, *apud* FERNANDES; PEREIRA, 2018, p. 99). O PPP é

[...] um instrumento de trabalho que mostra que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a realidade da escola traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela é a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual isto é o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (NEVES, 2013, p. 110 *apud* FERNANDES; PEREIRA, 2018, p. 100).

Este documento está relacionado a 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. Apesar de os PPPs elaborados a partir do ano de 2017, no contexto pesquisado, terem sido revisados, foram selecionados para

análise aqueles construídos no período de 2018 a 2021. Esta seleção ocorreu por se tratar do recorte temporal da pesquisa, ou seja, o período em que se iniciou a utilização de tarefas. Na terceira e última etapa, foram examinadas as tarefas avaliativas e de ensino elaborados e utilizados pelas participantes do grupo focal, assim como, os registros dos resultados das avaliações.

Sabe-se que os documentos são produzidos com finalidades específicas, e podem conter ideologias ou preconceitos de seus autores, mesmo em casos que demandem objetividade na elaboração. No entanto, considera-se que a acessibilidade e estabilidade apresentada nos documentos, como fonte dados, fornecem ao pesquisador um certo equilíbrio em relação a estas limitações. Considerando o contexto de pesquisa do presente estudo, a análise de documentos complementou os outros instrumentos para obtenção de dados, uma vez que estes documentos analisados trazem mais elementos que contextualizam o cenário pesquisado, enriquecendo os dados obtidos por outros meios, e fornecendo a visão da instituição sobre as tarefas, contribuindo de forma bastante profícua para a elaboração das respostas das perguntas de pesquisa.

### **3.4.2 Questionário**

Este instrumento é definido por Parasuramam (1991 *apud* Chagas, 2000) como um grupo de questões elaboradas com fim de gerar dados para chegar aos objetivos de uma pesquisa. Os autores que tratam sobre o questionário enquanto instrumento de coleta de dados para pesquisa concordam em afirmar que esta é uma ferramenta que demanda tempo e dedicação, tanto na sua elaboração quanto na sua aplicação. Esta demanda de tempo surge devido a necessidade de realizar diversas revisões, analisando as questões individualmente quanto a forma, o conteúdo, a redação e sua sequência de apresentação no questionário a ser utilizado.

Em etapa anterior à aplicação do questionário (apêndice B) visando prever e corrigir possíveis falhas do instrumento, ele foi submetido a análise para revisão em reunião de orientação, e após adaptações foi realizado seu pré-teste e pilotagem. Este procedimento foi realizado por quatro pessoas com o mesmo perfil dos participantes de pesquisa, isto é, professores de LE da mesma IE que por quaisquer razões não puderam participar da pesquisa. Assim, reitera-se que todos os participantes da etapa de testagem do questionário não são participantes desta pesquisa, e sua participação contribuiu com a reformulação de itens

ambíguos ou que não estavam obtendo a informação pretendida, permitindo elaborar um instrumento de obtenção de dados mais eficazes de acordo com os objetivos da pesquisa.

O questionário foi aplicado somente a participantes focais, três professoras, que receberam os contatos (*e-mail* e telefone) da pesquisadora desta dissertação, e puderam dirimir dúvidas sobre itens do questionário, em virtude das tecnologias de comunicação atuais. Tecnologias estas que oferecem a possibilidade de respondê-los quase que instantaneamente; no entanto, só uma participante teve dúvida quanto ao preenchimento, sendo esclarecida via mensagem por *WhatsApp*. O uso do questionário trouxe dados importantes relacionados ao caso e às questões relativas a tarefas e avaliação ambas problematizadas nesta pesquisa. Tendo sido o segundo instrumento de coleta de dados utilizados, os dados obtidos puderam ser detalhados, esclarecidos e exemplificados na primeira entrevista. Assim, o questionário esteve diretamente relacionado com a primeira entrevista das professoras, incluindo algumas perguntas em virtude de respostas obtidas; e o uso da entrevista permitiu trazer maior contextualização a estas respostas, dando às participantes oportunidade de explanar as respostas dadas no questionário. Além disso, estes dados puderam ser corroborados ou contestados via observação de aulas.

### 3.4.3 Entrevista

Outro dos instrumentos utilizados para obter dados para a pesquisa foi a entrevista, que

[...] é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante a uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. [...]. Alguns autores consideram a entrevista como instrumento por excelência da investigação social. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195, 196).

Estes autores defendem a importância e a relevância das entrevistas como instrumento de coleta de dados em pesquisas, principalmente aquelas de cunho social e qualitativo. Assim, optou-se por utilizar deste instrumento para enriquecer a pesquisa, visando obter dados complementares aos que serão obtidos no questionário, análise documental e observação. “Entrevistar é necessário quando não somos capazes de observar comportamentos, sentimentos, ou como pessoas interpretam o mundo a seu redor. Também é necessário entrevistar quando nos interessamos em eventos do passado que são impossíveis de replicar.”<sup>99</sup> (MERRIAM, 2009, p. 88).

---

<sup>99</sup> No original: *Interviewing is necessary when we cannot observe behavior, feelings, or how people interpret the world around them. It is also necessary to interview when we are interested in past events that are impossible to replicate.*

Tendo isto posto, é por meio deste instrumento que se obtiveram dados importantes, tanto sobre a percepção da nova forma de avaliar e ensinar usando tarefas como sobre suas aplicações e possíveis efeitos, uma vez que são eventos que já ocorreram que não podemos replicar. Portanto, para conhecer o caso mais profundamente, é preciso ouvir aqueles que o vivenciaram. Para elaboração de entrevistas considerou-se os tipos e as características dentro do contexto de realização de pesquisa; e ao analisar as especificidades optou-se pela entrevista semiestruturada, por acreditar que se trata do tipo mais condizente com os objetivos da pesquisa.

As entrevistas com as professoras participantes do grupo de observação (apêndices C e E) foram aplicadas em duas etapas: uma que precedeu a fase de observação de aulas e outra ao final destas observações. As participantes da equipe gestora (apêndice D) e o coordenador (apêndice C) foram entrevistados uma vez, em período concomitante à primeira entrevista das professoras. Trata-se, como já mencionado, de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas e gravadas por meio digital, utilizando o *Google Meet*, recurso para reunião de videochamadas de comum acesso, tanto aos participantes quanto à pesquisadora. Os arquivos de vídeo foram convertidos em arquivo de áudio e transcritos utilizando a ferramenta de transcrição do *Microsoft Word on-line*.

A formatação das transcrições foi orientada pelo trabalho de Marcuschi (2003; 2010), utilizando símbolos de transcrição sugeridos por ele; somados a alguns acrescentados às transcrições dadas necessidades específicas, todos estão descritos nas páginas iniciais deste trabalho de pesquisa. Além disso, por buscar fidelidade ao texto oral original produzido pelos participantes não realizei nas transcrições correções de cunho gramatical ou estrutural. Optando por transcrever o texto da maneira que foi produzido, com gírias, hesitações, expressões como *ã, ah, uhum*, dentre outras, e sem a exclusão de palavras repetidas. Marcuschi (2010, p. 73) afirma que a “[...] transcrição deve ser fiel e não pode interferir na produção [...] devendo trazer indicações específicas da situacionalidade e da qualidade da produção (por exemplo, indicações como sorriso, movimento do corpo, etc.) [...]”; e o autor defende que o processo da transcrição é complexo “[...] e não há critérios seguros para se dizer o que pode ficar, o que deve sair ou o que deve mudar num texto falado para assegurar patamares aceitáveis da presença da oralidade na escrita.” (MARCUSCHI, 2010, p. 76).

#### **3.4.4 Observação de aulas**

Em se tratando de estudos de caso as observações de aulas serão “[...] descrições em *close* de eventos, atividades e incidentes que detalham o que acontece em um determinado

contexto.<sup>100</sup>” (SIMONS, 2014, p. 462). A observação foi conduzida buscando respeitar o que for visto e ouvido, mantendo afastado da pesquisa quaisquer tipos de prejulgamentos, buscando elaborar um relato mais pormenorizado de seu contexto de realização, mostrando seus participantes e suas escolhas referentes ao uso de tarefas no ensino e na avaliação. Acredita-se que este seja um importante instrumento de obtenção de dados, uma vez que

[...] é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. *Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos e fenômenos que se desejam estudar.* [...] A observação ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 190,191, grifo nosso).

As observações permitem registrar comportamentos quando ocorrem; elas promovem conhecimento do contexto mais específico do fenômeno estudado. Cabe aos pesquisadores ao observar manterem-se abertos para impressões e sentimentos relacionados ao que está sendo observado para que possam ser identificados possíveis padrões nestes momentos observados. Uma vez que não é possível observar tudo em uma situação, dada quantidade de variáveis inerentes as estas situações, Merriam (2009) aponta alguns aspectos importantes a serem considerados na obtenção de dados via observação, por exemplo: identificar pontos como a descrição do espaço a ser observado, assim como descrição dos participantes e de suas ações e interações entre si ou com o pesquisador, caso se trate de uma observação participativa. As falas, ou conversas que ocorrem durante o momento de observação, também podem ser importantes fontes de dados, e devido a esta importância é recomendada a gravação em áudio/vídeo, caso seja necessário e previamente autorizado, da observação que sirva complementarmente às notas de observação.

Além disso, existem os chamados fatores sutis, que podem apresentar-se em situações de observação. Tais elementos são menos óbvios, e demandarão atenção do pesquisador para certos aspectos nos quais podem ser expressos. Patton (2002 *apud* MERRIAM, 2009), defende que o pesquisador deve estar atento em relação a linguagem corporal dos participantes, os silêncios e pausas, as ideias implícitas nas falas, atividades informais ou não planejadas e a atividades que estavam planejadas mais não aconteceram. Stake (1995, p. 60) afirma que o procedimento de coleta de dados através de observações colabora com “[...] um maior entendimento do caso. [...] precisamos de observações pertinentes aos nossos interesses. [...] escolhemos oportunidades identificadas pelos pontos de interesse, que nos auxiliam em ter

---

<sup>100</sup> No original: *Observations in case study research are likely to be close-up descriptions of events, activities, and incidents that detail what happens in a particular context.*

melhor conhecimento do caso [...]”<sup>101</sup>, percebe-se que a observação figura entre os instrumentos essenciais na realização deste estudo de caso intrínseco aqui descrito. Dada a importância deste instrumento, como recurso de obtenção de dados, é primordial o planejamento de sua realização; pautando-a por um roteiro que a oriente, e estabelecendo registros os mais precisos quanto possível.

Stake (1995) entende que o caso toma forma durante a observação, podendo até ocorrer o surgimento de elementos novos, desconhecidos pelo pesquisador, em momento anterior a estas observações, apesar de sua familiaridade com o caso ou de seus dados, sobre o caso, obtidos por outras fontes. Quanto a modalidade de observação realizada foi sistemática, e não participante. Observação é sistemática, pois estabeleceu-se o que é pretendido observar especificamente dentro do contexto da pesquisa como orientado por Lakatos e Marconi (2003), buscando ser objetiva, reconhecendo erros que podem surgir, sem exercer influência no que é observado e nos dados coletados durante o contato com as turmas em suas atividades, adotando uma posição de observador sem estar integrado ao grupo observado.

A observação como instrumento de coleta de dados desta pesquisa ocorreu da seguinte maneira: dentre os participantes da pesquisa, foram selecionadas três para formar o grupo focal, cujas aulas foram observadas. Dentre as participantes do grupo de observação duas das professoras, Cida e Laís, ensinavam seis turmas durante o semestre (trabalhando 40 horas semanais), e uma delas, Cris, ensinava três turmas (20 horas semanais). Após analisar a grade horária de turmas do segundo semestre de 2021 de cada uma das participantes, optou-se por observar uma turma de cada professora em ciclos diferentes, visando obter uma amostra o mais variada possível de eventos observados. Assim, foram observadas três turmas no total (1B, 2A e 3B) durante todo o segundo semestre letivo de 2021, que ocorreu no período de 09 de agosto a 22 dezembro do referido ano. Os detalhes sobre a organização desta observação serão apresentados na subseção seguinte.

#### **3.4.4.1 Organização da observação**

Nesta subseção descreve-se como foi organizada e realizada a coleta de dados por meio da observação de aulas, assim como os elementos que a influenciaram e as adaptações necessárias advindas destas influências. No segundo semestre de 2021, foram ministradas para as três turmas observadas 101 aulas ao todo: 10 síncronas online (9,9%); 54 síncronas

---

<sup>101</sup> No original: *Observations work the researcher toward greater understanding of the case. [...] We need observations pertinent to our issues. [...] We choose opportunities identified partly by issues, helping us to make a better acquaintance with the case.*

presenciais (53,5%); e 37 assíncronas<sup>102</sup> (36,6%), com atividades postadas no AVA, demandando que fosse elaborada uma metodologia cuidadosa, que tornasse viável a observação para a coleta de dados ricos e relevantes, mas que não configurassem uma quantidade massiva de dados, quase que impossível de processar e analisar no período disponível para realização desta pesquisa. Atenta-se para o fato de que deste total de aulas ministradas no semestre foram observadas 84 aulas (83,1%): 10 síncronas online (9,9%); 37 síncronas na escola (36,6%) e 37 assíncronas (36,6%) como detalhado no quadro 9 (p.105), devido aos seguintes motivos: (1) inclusão de participante um mês após o início do semestre, de modo que não foi possível observar 6 de suas aulas presenciais ainda no primeiro bimestre; (2) algumas aulas das turmas de 1B e 2A foram ministradas por professores substitutos devido a atestados e abonos de ponto das professoras regentes, portanto, optou-se por não observá-las.

Antes da pandemia cada turma tinha duas aulas semanais com duração de 100 minutos cada. No entanto, no semestre letivo observado as aulas se deram em três formatos diferentes: EaD, com aulas síncronas por videochamada, com duração média de 60 minutos e atividades, exercícios e tarefas no AVA, a serem realizados de maneira assíncrona, complementando a carga horária semanal. Além do EaD, aplicou-se o formato híbrido, com aulas síncronas presenciais e assíncronas no AVA, em mesmo formato que já vinha sendo usado anteriormente, uma de cada por semana.

O quantitativo de pessoas em sala de aula precisou ser reduzido para 13 pessoas, sendo 12 alunos e um professor. Isto resultou em que todas as turmas, incluso as observadas, fossem divididas em duas partes de acordo com a ordem alfabética dos nomes dos alunos. E, por fim, o retorno ao presencial, retomada do modelo anterior à pandemia, com duas aulas presenciais para todos os alunos das turmas ao mesmo tempo, mas mantendo a carga horária de 85 minutos. Neste último formato, o uso do AVA deixou de ser obrigatório, sendo usado como meio de ensino para alunos que apresentassem comorbidades e não pudessem voltar ao ensino presencial.

As aulas desse semestre foram iniciadas em 09/08/2021 no primeiro formato mencionado, sendo que as síncronas se tornaram presenciais a partir de 31/08/2021, com carga horária das aulas ampliada dos 60 minutos de videochamada para 85; no entanto, as aulas ainda estavam sendo ministradas com carga horária inferior aos 100 minutos pré-pandemia. A

---

<sup>102</sup> Estas atividades foram chamadas de “aula” e contabilizadas na observação, em conformidade com o que foi considerado no contexto de pesquisa, no qual as atividades e exercícios feitos no AVA *Google Classroom* foram contabilizados e denominados também de “aulas”, segundo calendário escolar vigente e registros nos diários de classe.

redução de horário foi mantida devido a necessidade de higienização das salas entre as aulas de uma turma e outra. Durante todo o tempo, as aulas assíncronas foram trabalhadas no AVA, *Google Classroom*, onde cada uma das professoras tinha sua sala de aula virtual. No formato híbrido de ensino, apesar de se tratar de uma única turma no diário e na grade horária de trabalho das professoras, o atendimento síncrono destas turmas ocorreu em dias ou em horários diferentes.

O semestre letivo no CIL é dividido em dois bimestres e, a princípio, a observação foi planejada da seguinte maneira: seriam observadas todas as aulas síncronas e assíncronas de um bimestre e no outro bimestre só as aulas assíncronas acompanhando no AVA em um rodízio de observação entre as três turmas. No primeiro bimestre seriam observadas todas as aulas das turmas de 1B e 2A, e a turma de 3B no AVA. No segundo bimestre, seriam observadas todas as aulas do 3B, e as aulas de 1B e 2A no AVA. No entanto, durante o processo de coleta de dados houve nova mudança de formato de ensino, que passou a ser presencial a partir de 03 de novembro de 2021, por decreto do Governo do Distrito Federal (GDF) e regulamentado pela portaria conjunta da SEEDF e Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal nº 12 (DISTRITO FEDERAL, 2021). Isto demandou reformulação da observação, uma vez que o AVA não seria mais utilizado como ambiente obrigatório de aula. Assim, a partir dessa data optou-se por observar **todas** as aulas das três turmas presencialmente até 15 de dezembro deste mesmo ano.

O quadro 09 mostra o quantitativo e o modelo de aulas observadas durante o semestre, representando um retrato geral da observação realizada.

**Quadro 9 - Resumo da observação**

PROFESSORA	TURMA	1º BIMESTRE			2º BIMESTRE	
		Aula síncrona ( <i>on-line</i> ) <sup>103</sup>	Aula presencial	AVA	presencial	AVA
Laís	1B	4	3	10	8	4
Cida	2A	3	4	8	8	4
Cris	3B	3	0	10	14	3
Total		10	7	28	30	9
Total de aulas síncronas online e presenciais observadas no semestre:						47
Total de aulas assíncronas atividades no AVA observadas no semestre:						37
Total de aulas observadas no semestre: 84						

Fonte: elaborado pela autora.

Tal modo de organização da observação tornou possível acompanhar todo o segundo semestre letivo de 2021 nas três turmas selecionadas. Além disso, as três professoras incluíram

<sup>103</sup> Como descrito anteriormente, estas aulas foram dadas mediadas por meio da ferramenta de comunicação por videoconferência *Google Meet*.

a pesquisadora como professora nas suas turmas no AVA, permitindo acesso total aos recursos disponíveis, a exemplo de respostas de atividades, assim como a comentários e correções feitos pelas professoras.

A observação das aulas síncronas online e presenciais foi direcionada por um roteiro de observação (apêndice E) elaborado no formato de formulário eletrônico *Google* e apoiado também em notas de campo, descritas na próxima subseção. Tal roteiro gerou dados que descrevem o fenômeno pesquisado e buscou-se analisar a complexidade percebida, nestes dados obtidos, interpretando de maneira profunda as particularidades identificadas traduzindo em números (PRODANOV; FREITAS, 2013) dados relacionados à frequência ou proporção de certos elementos identificados. Observa-se que os dados desta natureza foram coletados utilizando perguntas fechadas com escala do tipo Likert<sup>104</sup> de quatro pontos. Ao optar pelo uso de quatro opções de resposta, considerou-se que utilizar escalas “[...] com muitos pontos pode não promover uma base de dados válida para a realização das inferências [...] visto que [...] pode resultar na dispersão [...]” (VIEIRA; DALMORO, 2013, p. 164) dos dados, dificultando a obtenção do tipo de dados que se pretende para responder as perguntas de uma pesquisa.

Salienta-se que o uso de escala par, em distinção ao formato mais comum utilizado, que é o de cinco pontos, deu-se visando evitar o ponto neutro, que segundo Guy e Norvell (1977 *apud* LUCIAN, 2016, p. 24), “[...] induz os respondentes a fugirem dos extremos e utilizarem mais os pontos médios em suas respostas [...]” e “[...] serve como uma forma de o respondente anular a questão” (GARLAND, 1991 *apud* LUCIAN, 2016, p. 24). Nas escalas utilizadas, nesta pesquisa, utilizaram-se de âncoras verbais unidirecionais, partindo da menor para a maior proporção, visando padronizar a escala de medida utilizada para identificar em que proporção os construtos a serem medidos poderiam ser identificados nos dados. Observa-se que esta mesma base lógica foi utilizada em algumas questões do questionário. Em suma, a observação foi sistemática, não participante e estruturada e produziu dados qualitativos e quantitativos, apresentados e discutidos no capítulo 4.

### 3.4.5 Notas de campo

Para Bogdan e Bikley (1994), as notas de campo são o registro, na forma escrita, dos elementos vistos, ouvidos e experimentados pelo pesquisador, acrescidos de suas reflexões e pensamentos sobre os dados da pesquisa que realiza. Assim sendo, são compostas por

---

<sup>104</sup> Esta escala foi proposta por Rensis Likert em 1932, baseando-se em outros modelos já utilizados na pesquisa, ele “[...] reduziu o número efetivo de pontos de escolha, preservando o sistema de medida contínuo” (VIEIRA; DALMORO, 2013, p.163).

elementos descritivos que representam o registro de forma mais objetiva daquilo que está sendo observado; e elementos reflexivos que enfatizam um registro mais subjetivo, de impressões, sentimentos, ideias. Os dados advindos das duas formas de registro, mencionadas na subseção anterior, o formulário eletrônico e as anotações manuscritas digitadas formam as notas de campo da presente pesquisa. Encontrar um equilíbrio entre os elementos constituintes das notas de campo pode ser uma tarefa complexa para o pesquisador; e cabe “[...] lembrar que as reflexões são um meio para a realização de um estudo melhor, não um fim em si próprias” (BOGDAN; BINKLEY, 1994, p. 165).

Os autores chamam a atenção para esta necessidade de equilíbrio para que se evite tornar as notas uma espécie de autorrelato, ou autobiografia, onde somente a subjetividade do pesquisador é retratada, ignorando os participantes do processo de pesquisa, suas ações e percepções. O extremo oposto também não é desejável, ou seja, notas somente com apontamentos objetivos, quase como uma lista, sem muitos detalhes e desconsiderando aspectos subjetivos. “Pesquisadores não saem de suas vidas quando observam, interpretam e escrevem sobre um caso. O estudo de caso qualitativo é uma pesquisa altamente pessoal. [...] Pesquisadores são encorajados a incluir suas próprias perspectivas e interpretações pessoais.<sup>105</sup>” (STAKE, 1995, p. 135). Se “[...] o instrumento humano tem deficiências e preconceitos que podem ter um impacto no estudo. [Ao realizar a pesquisa e as notas de campo] Em vez de tentar eliminar esses preconceitos ou ‘subjetividades’, é importante identificá-los e monitorá-los para saber como eles podem estar moldando a coleta e interpretação de dados.<sup>106</sup>” (MERRIAM, 2009, p. 15).

Não se trata, portanto, de robotizar o pesquisador, nem de se deixar levar demasiadamente por inferências, percepções e sentimentos; o pesquisador deve ter consciência de si e daqueles que observa para realizar registros tão detalhados quanto possível, formulando notas de campo efetivas para o uso como dado de pesquisa. Cabe destacar que, ainda que haja espaço para inferências, as “[...] notas de campo devem ser detalhadas e descritivas, mas não devem assentar nas suposições que o investigador faz acerca do meio.” (BOGDAN; BINKLEY, 1994, p. 165).

---

<sup>105</sup> No original: *Researchers do not step outside their ordinary lives when they observe and interpret and write up the workings of a case. Qualitative case study is highly personal research. [...] . Researchers are encouraged to include their own personal perspectives in the interpretation.*

<sup>106</sup> No original: *[...] the human instrument has shortcomings and biases that might have an impact on the study. Rather than trying to eliminate these biases or “subjectivities,” it is important to identify them and monitor them as to how they may be shaping the collection and interpretation of data.*

Nesta observação, visando completar os dados obtidos via roteiro de observação, utilizou-se de um caderno físico de anotações onde foram feitos registros de forma manuscrita, trazendo alguns apontamentos, dúvidas e dados não incluídos no formulário *on-line*, como quantidade de alunos, reações e comentários da pesquisadora e dos participantes. As observações de atividades assíncronas (no AVA) também foram registradas neste caderno, permitindo um registro mais aberto do que o formulário eletrônico. Os dados do formulário, gravações de áudio das aulas presenciais observadas, de vídeo das aulas *on-line*, e anotações pessoais da pesquisadora foram reunidos e utilizados como material de consulta e suporte para a elaboração das notas de campo.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

“Essencialmente, analisar significa destacar algo. Nós destacamos nossas interpretações, nossas observações.<sup>107</sup>” (STAKE, 1995, p. 71). Aquilo que foi destacado na pesquisa tem importância para a pesquisadora e sua pesquisa, e está relacionado às perguntas de pesquisa de forma que a “[...] importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 167). Nesta subseção, são apresentados os procedimentos de análise de dados utilizados. Segundo Stake (1995), cabe ao pesquisador eleger os meios de análise que lhe forem mais adequados; portanto, foi utilizado um *software* de análise de dados qualitativos, o *QDAminer Lite*, que proporcionou a realização dos procedimentos de categorização e triangulação de maneira mais célere.

Chizzotti (2006) fala sobre as diversas possibilidades de obtenção de significado dos materiais de pesquisa, dados ou em especial nos textos obtidos pelo uso dos instrumentos selecionados por quem realiza a pesquisa. E cita três modalidades de interpretação das análises: de conteúdo, de discurso e de narrativa – cada uma das quais com seu próprio direcionamento teórico. Porquanto, sabe-se que a “[...] análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 114). Este mesmo autor fala ainda de como a análise de conteúdo consubstancia-se como a técnica por excelência quando se pretende realizar análise de documentos.

---

<sup>107</sup> No original: *Analysis essentially means taking something apart. We take our impressions, our observations, apart.*

Tendo isto posto, toda a análise documental desta pesquisa foi conduzida com base no método da análise de conteúdo descrita em Bardin (1979), seguindo três etapas: pré-análise, exploração e tratamento de resultados. Na etapa de pré-análise, realizou-se a escolha dos documentos, listados ao tratar na análise documental enquanto instrumento de coleta de dados, para constituição do *corpus* de análise aplicando os princípios de exaustividade, receptividade e homogeneidade. Este procedimento foi realizado para as três etapas de análise documental descritas no quadro 8; foram formulados objetivos relacionados ao uso de cada um dos *corpora* especificamente, de modo que, em relação ao *corpus* da etapa 1 de análise, buscou-se identificar elementos relacionados à avaliação nos CILs; a relação entre as formas e definições de avaliação neles encontrados; identificar menção ao uso de tarefas para avaliação e ensino.

Quanto ao *corpus* da segunda etapa, os PPPs, buscou-se compreender como se deu a adoção do uso de tarefas, a forma de defini-las e utilizá-las no contexto de pesquisa. Por fim, ao analisar o terceiro *corpus* de documentos, as tarefas, o objetivo foi encontrar conformidade entre suas características e as CDTs, segundo Willis e Willis (2007); além disso, buscou-se identificar no modo de aplicação, correção, avaliação, registro dos resultados e oferta de *feedback* procedimentos condizentes com as práticas relacionadas ao uso de tarefas para ensinar e avaliar identificados na teoria revisada. A análise do primeiro e segundo *corpus* foi realizada por meio da utilização do *software QDAminer Lite*, e o terceiro *corpus* teve sua análise baseada nos registros obtidos nas notas de campo e roteiro de observação.

Tendo os *corpus* e objetivos definidos, passou-se para a segunda etapa de análise de conteúdo. Realizou-se a exploração do material, leitura atenta e aplicação de categorias de análise de dados buscando “[...] não se restringir ao que está expresso nas parcelas do texto, mas fazer uma leitura do contexto e das circunstâncias em que a mensagem foi feita, e autorizar uma leitura subjacente ao texto, aquilo que está além do que é manifesto e, deliberada ou inconscientemente [...]” (CHIZZOTTI, 2006, p. 116); e a terceira e última etapa implicou na realização de inferências e interpretação das informações obtidas ao final de todo o processo, a triangulação entre dados da pesquisa documental e de outras fontes.

Os dados qualitativos obtidos com questionário, entrevistas, observação de aula e notas de campo também foram categorizados e analisados utilizando o mesmo *software* de análise de dados, e com o uso das técnicas de análise de conteúdo, descritas anteriormente, somadas à análise do discurso que implicou perceber o que foi ou não foi dito como “[...] expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero) e social (com quem estou) e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 120,

121). Utilizaram-se, ainda, interpretações registradas em livre discurso da pesquisadora sem perguntas orientadoras.

O momento de analisar e discutir os dados é um momento crucial e bastante complexo em uma pesquisa. Merriam (2009) sugere algumas etapas para sua realização: construir categorias; selecionar as categorias e dados; quantificar as categorias; nomear categorias; identificar unidades de dados usando as categorias; e por fim, relacionar as categorias à teoria. Segundo esta sugestão, as categorias de análise são abstrações que derivam dos dados, e não os dados em si; elas são elementos conceituais que capturam padrões emergentes nos dados e podem relacionar-se com a teoria ao final ou mesmo partir dela. Durante a análise de dados foram identificadas unidades que emergiram dos dados obtidos e buscaram-se padrões, regularidades ou até mesmo disparidades e diferenças visando encontrar significados que auxiliem a responder as perguntas de pesquisa.

O sugerido por Merriam (2009) foi seguido para elaboração de algumas das categorias de análise que emergiram dos dados e foram relacionadas a pressupostos teóricos na interpretação e discussão das mesmas. Contudo, houve categorias que foram elaboradas a partir da teoria, de modo que a relação com a teoria esteve no início do processo, mas ainda assim as etapas propostas por Merriam (2009) auxiliaram consideravelmente no processo de elaboração das categorias de análise. O processo de codificação utilizado foi analítico e “[...] provém da interpretação e reflexão a respeito do significado [...]”<sup>108</sup> (RICHARDS, 2005, p. 94 *apud* MERRIAM, 2009, p. 180); e para tal codificação foram elaboradas as seguintes categorias de análise, organizadas em grupo temáticos e relacionadas as perguntas de pesquisa (quadro 10).

**Quadro 10** - Relação entre perguntas de pesquisa, origem dos dados e tipo de análise realizado

PERGUNTAS DE PESQUISA	UNIDADE TEMÁTICA	ORIGEM DOS DADOS ANÁLISADOS	ANÁLISE
Como e por que foi implementado o uso de tarefas no contexto observado?	Motivos para usar tarefas	Questionário e entrevistas	Essencialmente qualitativa, análise de conteúdo e categorização
	Implementação do uso de tarefas	Questionário e entrevistas	Essencialmente qualitativa, análise de conteúdo e categorização
Como a escola e os participantes de pesquisa compreendem tarefas?	Teoria sobre tarefas (conhecimento declarativo)	Análise documental e entrevistas	Híbrida, com análise de conteúdo e categorização
	Crenças sobre tarefas (conhecimento implícito)	Entrevistas	

<sup>108</sup> No original: “[...] comes from interpretation and reflection on meaning [...]”.

Como se caracteriza o uso de tarefas para ensino e avaliação no contexto pesquisado?	Uso de tarefas (aplicação)	Observação de aulas, roteiro de observação e entrevistas	Híbrida, com análise de conteúdo, categorização e triangulação
	Critérios de avaliação		
	Registros de resultados de tarefas avaliativas		

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro recurso de análise de dados utilizado é a **triangulação**, que se apresenta como uma forma de trazer ao estudo de caso maior validade e tem “[...] sido geralmente considerada um processo de usar múltiplas percepções para esclarecer o significado, verificando a repetibilidade de uma observação ou interpretação.<sup>109</sup>” (STAKE, 1994, p. 148). Mas, não se trata somente de perceber repetições, já que em alguns casos dados e situações não se repetem, são únicos; a triangulação pode ser utilizada ainda com fins de obter significados e sentidos no que está sendo observado. Segundo Stake (1995), os dados que apresentam maior necessidade de triangulação são aqueles mais cruciais ao entendimento, e, conseqüentemente, à descrição do caso.

Além disso, caso o pesquisador se depare com algo considerado impreciso e/ou ambíguo, também deve optar pelo uso de protocolos de triangulação de dados que resultem no esclarecimento das informações obtidas através destes dados. Porém, os dados que se configuram como informações claramente manifestas demandam menor necessidade de triangulação. Cabe observar que apesar do grau de necessidade de validação dos diferentes tipos de dados serem apresentados por Stake (1995) como variáveis, o autor destaca a importância do procedimento de triangulação para que seja obtida a validação dos dados de pesquisa. Com o objetivo de “[...] obter a confirmação necessária, para aumentar o crédito da interpretação, para demonstrar a uniformidade de uma afirmação, o pesquisador pode usar qualquer um dos vários protocolos.<sup>110</sup>” (STAKE, 1995, p. 112). Estes protocolos são:

- **Triangulação da fonte de dados:** observar as fontes de dados em contextos diferentes buscando identificar se os mesmos significados são mantidos em diferentes contextos.
- **Triangulação do investigador:** fazer com que outros investigadores observem a mesma cena ou fenômeno, ou apresentem os dados a um painel de pesquisadores ou *experts* e debater sobre alternativas de interpretação.

<sup>109</sup> No original: *Triangulation has been generally considered a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation.*

<sup>110</sup> No original: *[...] gain the needed confirmation, to increase credence in the interpretation, to demonstrate commonality of an assertion, the researcher can use any of several protocols.*

- Triangulação **da teoria**: surge sempre que múltiplos investigadores comparam seus dados, uma vez que as orientações epistemológicas das interpretações dos dados podem ser diferentes, similares ou opostas, o que pode levar a uma comparação nos pontos de concordância, ou seja, triangulação da interpretação.
- Triangulação **metodológica**: trata-se da observação direta com a revisão de registros de dados antigos.

A triangulação em uma pesquisa configura um esforço rumo a sentidos complementares, mais do que uma busca por corroborar um único significado (FLICK, 2009). Nesta pesquisa, foram utilizados os seguintes protocolos de triangulação propostos por Stake (1995): a triangulação da fonte de dados – as professoras participantes forneceram dados via questionário, duas entrevistas e observação de suas aulas, de modo que estas “fontes de dados” foram abordadas de três modos distintos em vários momentos de junho a dezembro de 2021; a do investigador – todos os resultados foram submetidos ao escrutínio da orientadora desta pesquisa, levando ao debate sobre a interpretação dos mesmos; e metodológica, proporcionada pelos diferentes métodos de coleta de dados e pela aplicação de técnicas de análise qualitativas e quantitativas.

Tais proposições sobre triangulação salientam sua importância em uma metodologia de pesquisa como o estudo de caso, uma vez que se trata de um protocolo de análise e interpretação de dados que possibilita a obtenção de validade, ainda que os dados obtidos sejam profundamente subjetivos e complexos. Em estudos de caso o pesquisador presume significados por meio da observação de algo, mas é através de interpretações complementares que o pesquisador obtém a possibilidade de revisar seu entendimento, elaborar e reelaborar conceitos organizadores, categorias de análise ainda durante o desenvolvimento do estudo. A triangulação de dados possibilita esta revisitação aos significados que são construídos durante a realização da pesquisa. Stake (1995, p. 134, grifo nosso), ao falar sobre os procedimentos de pesquisadores que optam por fazer estudos de caso, aponta que

[...] tentamos observar o caso em seus locais e atividades comuns. Tentamos minimizar nossa intrusão, evitando testes especiais e tarefas que caracterizam estudos mensuradores e de laboratório. Reconhecemos que o estudo de caso é subjetivo, baseando-nos em nossa experiência prévia e no nosso senso de validade das coisas. Nós tentamos deixar o leitor conhecer algo a respeito da experiência pessoal de obtenção dos dados. *E usamos triangulação para minimizar percepções equivocadas e invalidação de nossas conclusões.* [...] Nós oferecemos ao leitor a oportunidade de fazer suas próprias interpretações sobre o caso, mas oferecemos as nossas também.<sup>111</sup>

---

<sup>111</sup> No original: *We try to observe the case in its ordinary activities and places. We try to minimize our intrusion, avoiding special tests and assignments characteristic of survey and laboratory study. We recognize that case*

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), expressando-os em formas de gráfico e tabela, quando necessário. 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) 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).<sup>112</sup>

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).

### 3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Considerar o que é **moralmente correto** é algo determinante em nossas vidas. Tanta é a importância para nós seres humanos desta correção moral, nas mais diversas circunstâncias, que temos uma ramificação da ciência que trata desta temática: a Ética. Assim, quando se fala de pesquisas científicas não é possível eximir-se de tratar de questões relacionadas à ética, já que estas pesquisas devem ser realizadas de maneira “[...] a procurar sistematicamente o conhecimento, por observação, identificação, descrição, investigação experimental, produzindo resultados reprodutíveis, realizado de *forma moralmente correta*.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 46, grifo nosso).

Para que esta forma moralmente correta não esteja dependente de definições subjetivas e/ou pessoais de cada pesquisador, existe uma legislação relacionada aos procedimentos considerados corretos ou éticos a serem levados em conta ao se fazer uma pesquisa. Silva e

---

*study is subjective, relying heavily on our previous experience and our sense of worth of things. We try to let the reader know something of the personal experience of gathering the data. And we use triangulation to minimize misperception and the invalidity of our conclusions. [...] We offer opportunity for readers to make their own interpretations of the case, but we offer ours too.*

<sup>112</sup> No original: *The most obvious means by which qualitative and quantitative data can be integrated during analysis is to transform one data type into the other, thus allowing for statistical or thematic analysis of both data types together. This procedure is usually referred to as “data transformation” (although Greene et al. 2005 calls it “cross-over track analysis”), and its first proponents were Miles and Huberman (1994) and Tashakkori and Teddlie (1998).*

Lionço (2018) falam dos desafios das pesquisas de ciências humanas e sociais, uma vez que estas foram por um tempo avaliadas baseando-se em preceitos pertencentes a área de saúde, como o mostrado nas resoluções nº 292/1999 e nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde do Brasil (MS).

A resolução do CNS mais atual em vigência é a nº 510/2016, e mesmo com os avanços obtidos nela existem espaços a serem preenchidos quando estamos tratando de ética em pesquisas de ciências humanas e sociais. As autoras tratam da responsabilidade do pesquisador e apontam que

Muitos desafios se colocam para o trabalho acadêmico. Por ora, o que podemos vislumbrar é que a direção mais prudente é reconhecer que os sujeitos participantes das pesquisas são pessoas dotadas de subjetividade, inseridas socialmente, e que nossas aproximações a tais sujeitos, nos mais diferentes contextos, devem levar em consideração uma ética de responsabilidade que implique a reflexão sobre os desdobramentos de nossa presença e de nossas ações por meio de pesquisa nas vidas e instituições diante das quais nos propusemos incidir. (SILVA; LIONÇO, 2018, p. 607).

Por sua vez, Celani (2005) descreve códigos de conduta estabelecidos na pesquisa e lembra da necessidade de submeter trabalhos a comitês para aprovação visando proteger os participantes de pesquisa, não os expondo de nenhuma forma a nenhum tipo de risco desnecessário, e sempre deixando com que conheçam quaisquer possíveis riscos físicos ou emocionais que possam existir. O que torna realizar pesquisa científica algo certamente desafiador, visto que precisamos balancear a relação entre “[...] o direito à informação com o direito à privacidade.” (CELANI, 2005, p. 119). Assim, em concordância com os princípios éticos de pesquisa, todos os participantes desta pesquisa foram identificados por pseudônimos, não tendo sido exposta suas identidades. Todos os dados obtidos foram utilizados exclusivamente para fins de pesquisa.

Celani (2005) aconselha que, ao pesquisar, o pesquisador deve realizar a observação e escuta respeitosa e atenta que o permita posicionar-se de maneira aberta ao que todos têm para oferecer como contribuições, sempre dando os devidos créditos aos autores de textos, ideias e colocações. Para manter esta postura é importante que os participantes sejam informados dos objetivos, dos possíveis benefícios e até mesmo de riscos, caso haja algum, e isto foi feito através do Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- apêndice A), elaborado de acordo com modelo fornecido pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UnB, que foi devidamente assinado por todos os participantes.

Por fim, destaca-se que como o exigido nos protocolos para realização de investigações científicas, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e

Sociais da UnB, através da submissão por meio da plataforma Brasil, pelo site <https://plataformabrasil.saude.gov.br> e aprovada como consta no parecer do, já mencionado, Comitê de Ética e encontra-se identificada pelo CAAE: 44711121.2.0000.5540.

### **3.7 APANHADO GERAL DO CAPÍTULO**

Este capítulo trouxe os aspectos metodológicos que delinearão este trabalho. São eles, os aspectos que envolvem o método de pesquisa eleito como mais apropriado, de acordo com as necessidades, intenções e objetivos propostos na pesquisa. Em resumo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, mais especificamente um estudo de caso intrínseco, exploratório-explicativo. Esta pesquisa possui natureza aplicada ao contexto de sua realização – a escola e o ensino de LE. Também foram apresentados os CILs, trazendo sua história e memória, e, mais detalhadamente, foi descrito o contexto de pesquisa e o caso ao qual esta pesquisa se dedicou a estudar.

O capítulo descreveu, ainda, quem são os participantes da pesquisa (professores e membros da equipe gestora), e como sua participação se deu através da aplicação dos diversos instrumentos de coleta de dados (pesquisa bibliográfica, análise documental, questionário eletrônico, entrevistas, observação de aulas e notas de campo). Relataram-se também quais foram os instrumentos e procedimentos utilizados para analisar, categorizar e codificar estes dados, objetivando responder as perguntas de pesquisa. Foram também tratadas as questões éticas relacionadas à pesquisa científica, as quais são essenciais para a realização de qualquer estudo que envolva participação de seres humanos de acordo a legislação vigente no Brasil.

## 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

---

Realizar esta pesquisa foi uma oportunidade de entender melhor o contexto pesquisado, do qual fiz parte por 16 anos. O resultado obtido foi a sua ressignificação, ao mesmo tempo que a da minha práxis como docente de língua inglesa, pois esta pesquisa configurou a possibilidade de olhar por outro prisma de maneira mais reflexiva e crítica, obtendo um ponto de vista orientado pela teoria. A coleta de dados ocorreu tal qual uma expedição arqueológica, na qual se explora e escava em busca de respostas e informações históricas para explicar algo que não é entendido ou conhecido. Os dados desta pesquisa são os artefatos encontrados nesta expedição, que durou mais de dois anos.

Os dados surgiram “[...] ‘em citações diretas sobre as experiências, opiniões, sentimentos e conhecimento’ obtidos por meio de entrevistas; ‘descrições detalhadas das atividades de pessoas, comportamentos, ações’ registradas por meio das observações; ‘e excertos, citações ou passagens inteiras’ extraídas de diversos tipos de documentos.”<sup>113</sup> (PATTON, 2002, p. 4 *apud* MERRIAM, 2009, p. 85). Durante construção desta dissertação, notou-se que as *respostas* adviriam desta multiplicidade de artefatos/dados que foram encontrados nos documentos pesquisados, nas falas, práticas e crenças dos participantes da pesquisa, fossem eles “[...] concretos e mensuráveis, como a frequência em aula, ou invisíveis e difíceis de medir, como sentimentos.”<sup>114</sup> (MERRIAM, 2009, p. 85). Para apresentar as descobertas desta expedição/pesquisa, fez-se aqui o registro da análise e discussão destes dados obtidos por meio do uso das técnicas de análise descritas na subseção 3.5. De maneira a responder as perguntas de pesquisa: como e por que foi implementado o uso de tarefas no contexto de observado? Como a escola e os participantes desta pesquisa compreendem tarefas? Como se caracteriza o uso de tarefas para ensino e avaliação no contexto pesquisado?

### 4.1 TAREFAS: ADOÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

Adotar novas metodologias e/ou abordagens de ensino e avaliação é um processo que demanda muita reflexão, preparo e planejamento, pois envolve diversos elementos. Tais mudanças envolvem “[...] um trabalho prolongado e duradouro sobre as abordagens de ensino. [...] [e] carece de um período intermediário que assegure a progressão das mudanças didáticas

---

<sup>113</sup> No original: “[...] *direct quotations from people about their experiences, opinions, feelings, and knowledge*” obtained through interviews; “*detailed descriptions of people’s activities, behaviors, actions*” recorded in observations; and “*excerpts, quotations, or entire passages*” extracted from various types of documents.

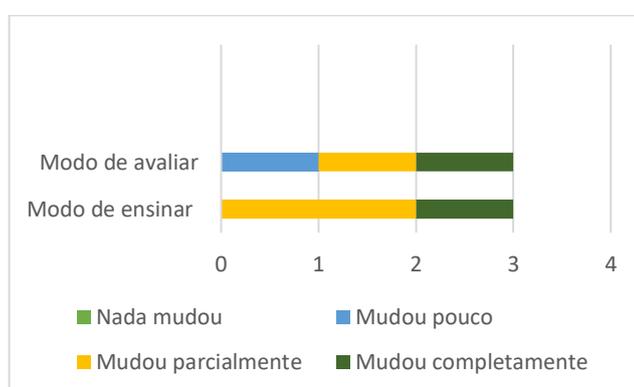
<sup>114</sup> No original: “[...] *can be concrete and measurable, as in class attendance, or invisible and difficult to measure, as in feelings.*”

e pedagógicas.” (GUEDES, 2018, p. 31). Deste modo, ao prescrutar como se deu o processo de implementação do uso de tarefas no contexto pesquisado, buscou-se problematizar a existência deste trabalho **prolongado** de modo a construir competência teórica sobre tarefas e avaliação, que somada à competência prática e aos conhecimentos prévios poderiam contribuir com o processo de implantação da nova metodologia.

Inicia-se a discussão dos dados apresentando o ponto de partida das participantes em relação ao uso de tarefas, isto é, o quanto de conhecimento prévio sobre tarefas elas possuíam antes da adoção. Duas das participantes afirmaram não possuir nenhum conhecimento sobre o tema, e uma afirmou saber pouco; além disso, elas foram questionadas em relação a seu nível de confiança ao utilizar tarefas, e a maioria das participantes afirmou sentir-se parcialmente confiante, indicando certo grau de insegurança em relação ao uso da metodologia. Considera-se esta insegurança como reflexo da falta de conhecimento prévio demonstrada ao ser adotado o uso de tarefas.

Constatou-se que estes dados sobre conhecimento do tema e segurança ao utilizar tarefas são coerentes entre si, retratando um contexto em que as participantes de pesquisa têm pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre tarefas, logo, sentem-se inseguras quanto a sua aplicação. Ademais, questionou-se sobre o quanto a adoção do uso de tarefas mudou o modo de ensinar e avaliar das participantes (gráfico 1); estas respostas foram analisadas em comparação com o que está contido nos PPPs sobre isto.

**Gráfico 1-** Mudança no modo de ensinar e avaliar



Fonte: Elaborado pela autora baseado nos dados do questionário.

Salienta-se que os dados evidenciaram que a adoção de tarefas representa um fator de **alguma mudança** para ensinar e avaliar, pois, em nenhum dos casos, foi escolhida a opção **nada mudou**. Contudo, o fato de apenas 1/3 das participantes considerarem que a adoção das tarefas foi uma **completa mudança** parece indicar que para as participantes não se trata uma

total mudança de paradigma. Algo que, superficialmente, parece demonstrar conformidade com o que é dito nos PPPs analisados, onde é afirmado que as tarefas já eram usadas antes para ensinar e a mudança ocorrida foi adoção “obrigatória” do uso de tarefas como instrumento avaliativo e na descontinuação do uso de provas para avaliação. Portanto, no texto desses documentos indica-se que a mudança maior ocorreu na avaliação, e não no ensino.

No entanto, ao analisar mais profundamente os dados advindos da análise documental comparados aos obtidos com as respostas ao questionário expressas no gráfico 1, percebeu-se diferença entre os resultados, pois para as participantes a mudança maior ocorreu no **ensino**. Sobre suas percepções sobre o modo de avaliar, é perceptível que para cada uma das participantes este foi afetado pela adoção de tarefas em graus bem diferentes; estes dados também se apresentam incompatíveis com a posição exposta nos PPPs, isto é, de mudança completa na avaliação, porque apenas 1/3 das participantes afirmam ter tido sua avaliação completamente mudada ao utilizar tarefas e não provas.

Além da questão de mudança de paradigma, foram incluídas no questionário duas perguntas importantes para a formulação de um retrato inicial deste contexto: uma sobre o conhecimento prévio sobre tarefas e a metodologia de AvLBT em tarefas e outra sobre o nível de segurança que estas participantes sentiam ao ter que usar tarefas uma respondeu ter pouco e as outras duas que não tinham nenhum conhecimento. Quanto à confiança, uma se diz confiante enquanto as outras optaram por responder sentirem-se parcialmente confiantes. Contudo, nas entrevistas todos os seis participantes apresentaram demonstrações em seus discursos e linguagem corporal de incerteza, dúvida e vagueza ao responder sobre as tarefas, como será discutido mais detalhadamente no decorrer deste capítulo.

Este diagnóstico relacionado ao conhecimento prévio e ao quanto a adoção de tarefas representou uma mudança de paradigma contextualiza este processo de adoção, contribuindo com que seja respondida a primeira pergunta de pesquisa: Como e por que foi implementado o uso de tarefas no contexto observado?, utilizando os dados coletados via entrevista 1, questionário e análise documental<sup>115</sup>. Após esta contextualização, a análise e a discussão foram divididas em duas subseções, uma que discute o **porquê** e outra, o **como** se deu a implementação do uso de tarefas. Para tal fim, elaborou-se duas categorias de análise que serviram como referencial sob as quais organizou-se suas respectivas subcategorias de análise

---

<sup>115</sup> Observa-se que foram lidos os PPPs dos anos de 2017 a 2021; contudo, dado ao marco inicial de adoção do uso de tarefas ser após a publicação do PPP do ano de 2018, escolheu-se usar nesta análise, principalmente, os PPPs elaborados nos anos subsequentes: 2019, 2020 e 2021.

que emergiram dos dados coletados durante a pesquisa, são elas: implementação do uso de tarefas e motivos para adotar tarefas.

#### 4.1.1 Explorando os “porquês”

Neste ponto, busca-se discutir e analisar as razões para a adoção do uso de tarefas no contexto pesquisado. Primeiramente, foi observado que tal adoção foi motivada a partir de sugestão da equipe gestora que foi aceita pela equipe docente.

[1] Cida (PO2A): /.../ pra mim (++) houve mudança porque *a escola* colocou essa mudança né?

Pesquisadora: Quando você diz a escola, fala de quem? Professores? Alunos? Quem você está identificando como escola?

Cida (PO2A): Eu penso que basear... assim... o grupo ((professores)) é: (++) concordou com uma mudança que foi proposta pela: (++) *pela gestão*. O motivo da mudança foi uma sugestão proposta pela: (++) *pela gestão*. Que foi *acatada* pelo grupo ((professores)). (Entrevista realizada em 24/06/2021, grifos nossos).

Infere-se que discentes e seus responsáveis não participaram dessa decisão e que os mesmos foram comunicados sobre as mudanças, dada a não existência nos dados de menções a tal participação. Esta posição posta por Cida é compartilhada por todos os participantes e retomada por Davi (ver excerto [9], p.123) em se tratando de avaliação, quando diz que não haveria opção a não ser usar tarefas para avaliar. Em seguida, analisou-se os dados obtidos nos PPPs, nos quais descreve-se que

[02] Após publicação da Proposta pedagógica [...] no início do ano 2018, o corpo docente decidiu, após muitas discussões acerca da *performance oral deficiente* de muitos alunos, que era necessário fazer intervenções no plano de curso de cada nível de ensino *a fim de melhorar o desempenho oral* dos mesmos. Sendo assim passou-se a adotar a Metodologia de Ensino por Tarefas na escola *a partir do segundo semestre do ano acima citado*, [...] <sup>116</sup>. (PPP, 2021, p. 9, grifos nossos).

Além do trecho citado que demonstra a **performance oral deficiente** como único fator que motivou a adoção do uso de tarefas, não foram encontrados nos PPPs indicação de outra motivação. Os excertos [03] e [04] demonstram que este mesmo entendimento é partilhado por alguns participantes.

[03] Cida (PO2A): A gente via falhas ou a gente pegava muitos alunos que estavam ao fim do curso, *terminando um curso sem a proficiência que a gente julgava necessária*. Então, diante desse problema a gente precisava buscar saídas /.../ (Entrevista realizada em 24/06/2021, grifo nosso).

---

<sup>116</sup> Em virtude de o texto dos três documentos ser praticamente o mesmo, apresentando apenas pequenas diferenças de escolha de palavras que não afetam o conteúdo e sentido da mensagem em si, apresenta-se apenas a citação do documento mais recente do documento de 2021.

[04] Vera (VD): /.../ mas a gente chegou um determinado momento que: (+) eu )estava observando que *o desempenho dos alunos estava é (++) de certa forma deficiente, em relação a performance oral /.../* (Entrevista realizada em 19/07/2021, grifo nosso).

Nos três excertos identifica-se a existência de um **problema**, cuja solução, ou tentativa de solução, teria sido adoção do uso de tarefas. Tal problema relaciona-se ao desempenho dos aprendizes, mais especificamente a falta de proficiência oral. Cabe, portanto, ponderar quanto ao entendimento deste **desempenho oral** e problematizar sobre o que é falar uma língua, buscando compreender o que justificaria tal ponto de vista.

Bergsleithner (2009) trata da habilidade oral como sendo considerada valorizada dentre as habilidades trabalhadas no ensino de LE (ler, ouvir, escrever e falar), tanto por parte dos aprendizes (FORTKAMP, 2000; FORTKAMP; BERGSLEITHNER, 2007, *apud* BERGSLEITHNER, 2009) quanto dos professores, por ser uma habilidade de produção, cujo produto evidencia proficiência e as estratégias de interação utilizadas pelos aprendizes por meio do uso da língua (BERGSLEITHNER, 2009); a autora salienta que esta é vista como a habilidade linguística de maior complexidade em virtude de diversos elementos, a exemplo de diferenças cognitivas individuais.

Para Silva (2000, p. 21), existe um “[...] descompasso às vezes observado entre o imaginário do que seja aprender a falar inglês e a realidade desse aprendizado, sobretudo na sala de aula.”. A autora defende que no ensino de língua a fala “[...] tardou a ser valorizada, não lhe sendo atribuída a mesma importância conferida à escrita. [...]. No entanto, cumpre assinalar que a língua oral é, sem dúvida, um dos veículos mais importantes para a condução de negócios, para o avanço profissional; enfim, para a socialização [...]” (SILVA, 2000, p. 24-25). A autora ressalta que esta valorização, ainda que tardia, ocorreu em meados dos anos de 1970 por meio da abordagem comunicativa, na qual a língua oral assumiu destaque, e o foco do ensino de língua voltou-se para a busca por fluência oral. “Conversar é interagir, é negociar significados. A língua oral desempenha um papel básico nos eventos comunicativos e, principalmente, nas relações entre seres humanos” (SILVA, 2000, p. 29, 30). A abordagem comunicativa é adotada no contexto de pesquisa pois as

[05] [...] estratégias de ensino utilizadas em sala de aula são, em sua maioria, baseadas no *Método de Ensino Comunicativo* [...]” (PPPs, 2019, p. 29; 2020, p. 24; 2021, p. 32, grifo nosso).

Portanto, presume-se que seria esperado que a visão de língua e dos elementos mais importantes para o ensino e aprendizagem de LE sejam pautadas ou reverberem entendimentos desta abordagem, ou tomem forma de interpretações dela realizadas pelos participantes. Considerando as ideias de Bergsleithner (2009), de Silva (2000) e os excerto [02] e [05] dos

PPPs, pondera-se que seja justificável que a primeira motivação, identificada nos dados, para adoção do uso de tarefas, esteja relacionada à habilidade oral.

No entanto, ao refletir sobre esta motivação, considerou-se perigoso motivar uma mudança de cunho estrutural, organizacional e procedimental como esta, em dois construtos relacionados à habilidade oral: o construto **proficiência**, considerado importante para o ensino e aprendizagem de língua, porém controverso, como discutido por Scaramucci (2000); e o construto **fluência**, que é considerado indefinível e nebuloso, segundo Guillot (1999 *apud* SILVA, 2000). Silva (2000, p. 56, grifo nosso) afirma que

[...] [a]noção de fluência atravessa fronteiras que a torna resistente a qualquer tentativa fechada de racionalização, até mesmo na Linguística Aplicada. Contudo, é interessante notar como a noção de fluência é acessível a todos, especialistas ou não, como uma medida de desempenho oral. É, entretanto, utilizada com uma confiança injustificável, na medida em que as *escassas descrições existentes se baseiam muito mais na intuição do que propriamente em teorias científicas*.

A autora aponta que existem muitos questionamentos acerca da fluência, e para muitos ela está relacionada com a prática. Entretanto, não existe comprovação de que a prática por si só resultará em melhor aproveitamento do insumo ofertado ao aprendiz, gerando produções fluentes. A autora afirma que, em geral, a noção fluência de relaciona-se mais comumente com: facilidade para se comunicar; facilidade de expressão e ausência de pausas. Ela expande essa ideia ao colocar que

[...] a fluência é resultado de uma experiência e exige do falante não somente que ele seja capaz de fornecer discurso, mas também seja capaz de participar da interação tanto verbalmente quanto não verbalmente, utilizando-se de uma variedade de recursos gerais com objetivos de se adaptar às exigências criadas pelo contexto e pelos participantes da interação. (SILVA, 2000, p. 68).

O primeiro “porquê” identificado nos dados aborda a questão de maneira rasa e não embasada, tanto nos PPPs quanto nas falas, onde correspondem à expressão de percepções pessoais, visto que não foi encontrada evidência da realização de nenhuma iniciativa, seja por meio de levantamento, pesquisa ou avaliação de proficiência oral, com fins de diagnosticar a proficiência oral dos alunos que pudesse justificar tal conclusão de que este seria o **único** motivo que justificasse adoção de tarefas.

Como posto anteriormente, a primeira motivação discutida não foi a única identificada nos dados; outra motivação que também expressa um problema que deveria ser resolvido surgiu. Contudo, desta vez o problema está relacionado ao comportamento dos aprendizes, e não a sua habilidade linguística. A necessidade de promover autonomia dos alunos é listada entre as razões que levaram à adoção das tarefas.

[06] Lara (SP): /.../ sempre foram queixas constantes em relação à: / ao envolvimento dos alunos, essa busca que nós tínhamos também em relação à autonomia, /.../ *como conseguir a autonomia dos alunos? Isso também nos levou a chegar no método por tarefas*, porque quando a gente aplicava ali a prova oral, aplicava a prova escrita e não tinha um resultado positivo, né, trazia essa / esse descontentamento /.../ (Entrevista realizada em 20/07/2021, grifo nosso).

Ambas as motivações se mostram coerentes com o entendimento de língua e a abordagem de ensino da IE. As tarefas remetem a uma perspectiva **mais acional** de ensino de língua, na qual “[...] a língua instrumentaliza a interação social servindo como *ferramenta de comunicação*, assim sendo [...] o aluno aprende uma língua estrangeira para comunicar-se, para interagir.” (CASTRO; OLIVEIRA, 2015, p. 209, grifo nosso); e nela “[...] o processo de aprendizagem está envolto por essa característica dinâmica que considera *o aprendiz como sujeito ativo* no sentido de que seus conhecimentos, seus saberes interferem no desenvolvimento e no contato com os novos conhecimentos.” (GUEDES, 2018, p. 29, grifo nosso).

Consequentemente, é natural entender o **método por tarefas** como condizente com aquilo a que a instituição educacional propõe como ensino pautado pela abordagem comunicativa, no qual a língua é instrumento de comunicação e com promoção de autonomia (sujeito ativo), como visto nas citações de Castro e Oliveira (2015) e Guedes (2018) Ainda que os dois primeiros “porquês” (melhorar proficiência oral e promover autonomia) apresentem conformidade com o ECL adotado neste contexto e com a perspectiva acional e promotora de protagonismo do aprendiz das tarefas, eles não se sustentam pela falta de aprofundamento, visto que existe um vislumbre de teoria, de entendimento sobre as tarefas, mas não uma compreensão sólida das mesmas que leve a formular justificativas mais robustas.

Além destes dois “porquês” discutidos, foram identificados nos dados outros bastante diferentes dos dois primeiros; as outras três motivações identificadas nos dados expressam a adoção do uso de tarefas, como: (1) estado natural das coisas, uma representação de uma tendência evolutiva do ensino como um todo; (2) consequência dos ciclos; e (3) como expressão de um da AF, um dos caminhos da avaliação já discutidos nesta pesquisa.

[07] Laís (PO1B): Aí, eu acho que foi por causa da evolução de tudo mesmo, né? Evolução da / do ensino (+) da educação e como a gente sempre é o piloto, né? Então, sobrou pra nós. Vamos ser os primeiros a colocar essas tarefas /.../ (Entrevista realizada em 25/06/2021).

No excerto [07], Laís parece crer que as tarefas são o futuro. Mas o excerto apresenta outros elementos dignos de nota; no trecho em que diz “/.../a gente sempre é o piloto /.../” indica a crença de que a IE em que atua é um local em que mudanças são testadas antes de serem

aplicadas nos outros CILs, como se o fato de ter pilotado outras mudanças tornasse a escola eternamente uma escola de testagem, colocando os docentes na arriscada e desconfortável posição de “pilotos de teste”. Quando a participante diz “sobrou pra nós”, apresenta certa conotação negativa, deste caráter de “escola piloto”, trazendo um quê de obrigatoriedade e inevitabilidade desta adoção do uso de tarefas; assim, Laís apresenta que a adoção não depende dela, é a “evolução do ensino”, e só cabe a ela aceitar, adotando uma posição de passividade, e não responsabilidade por esta adoção.

O segundo porquê identificado foi a mudança para um ensino em ciclos, ao invés do ensino em níveis comum nos cursos de LE, apontado como a causa que motivou a mudança da metodologia avaliativa.

[08] Cris (PO3B): Eu acredito que tenha a ver com (+) questão da avaliação por / ó / da: / a questão dos ciclos, mas eu não tenho certeza /.../ (Entrevista realizada em 24/09/2021).

[09] Davi (CPIn): /.../ a questão do/ do ciclo, que a gente ouviu que ia chegar, né? Os ciclos, e aí que a gente não poderia ficar nessa forma de avaliação, somativa, é: (+) aí que *a gente teria que / que mudar* né? Essa foi a forma como a direção abordou na época /.../ Acabou mudando como forma é: como piloto, mesmo, é: (+) pra ver se ia dar certo /.../ (Entrevista realizada em 21/07/202, grifo nosso).

A organização escolar em ciclos é uma política pública para o ensino no DF, que busca resolver questões como evasão e reprovação. No contexto dos CILs esta reorganização representa um refletir sobre as práticas de ensino, buscando minimizar ou evitar a evasão e promovendo a reestruturação dos tempos e dos espaços de ensino e aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2019). Deste modo, depreende-se que o trabalho em ciclos envolve uma multitude de elementos e práticas a serem considerados, repensados, reformados, e, em alguns casos, descontinuados. Os ciclos envolvem ir além, da reflexão e mudança dos instrumentos avaliativos e de ensino. Trata-se de um trabalho que demanda **reorganização tempo-espacial** e que busca respeitar a heterogeneidade existente nas salas de aula; visando somar os tempos e espaços de aprendizagem distintos ao tempo e espaço da hora aula e do calendário escolar.

Sem dúvida uma mudança organizacional desta magnitude, com prazo de execução de três anos a partir da data de publicação das Diretrizes pedagógicas dos CILs (2019), tem a possibilidade de ter exercido influência na escolha por mudar a metodologia de avaliação e ensino no contexto de pesquisa. Esta é claramente uma reforma estrutural no ensino de LE no contexto dos CILs, e uma vez que avaliação é um dos pilares organizacionais do ensino (ARCAS, 2017; PERRENOUD, 2007), faz sentido que Cris e Davi associem a adoção das tarefas aos ciclos e a este “repensar das práticas” proposto pelo documento orientador.

A terceira motivação surge ainda no excerto [09] no trecho “/.../e aí que a gente não poderia ficar nessa forma de avaliação, somativa /.../”, ou seja, o uso das tarefas seria uma expressão da avaliação formativa em oposição a outras estratégias consideradas somativas que eram utilizadas até então. Tal ideia é corroborada por Lara (excerto [10]), que diz que o uso de tarefas ao mesmo tempo cria e fortalece a avaliação formativa.

[10] Lara (SP): /.../ o método por tarefas é isso (+) é a construção, é a: é: ele se consolida avaliação formativa. (Entrevista realizada em 20/07/2021).

No entanto, somente o fato de o ensino ser reorganizado e repensado para funcionar em ciclos, por si só, não é garantia da promoção e uso de uma avaliação formativa. Ademais, ainda que as tarefas sejam mais voltadas para a interação e comunicação em contextos mais autênticos quanto possível, seu uso também não é garantia de avaliação formativa. Não se trata do **instrumento** utilizado para avaliar em si, mas, sim, do **uso dos dados obtidos** através destes instrumentos. (TARAS, 2005; CUNHA, 2006; HAMP-LYONS, 2016)

Considera-se a visão de avaliação descrita nos excertos [09] e [10] como expressão da visão polarizada de somativo *versus* formativo, e estabelece uma relação simplista de causa e consequência em que tarefa é igual AF e prova a AS. No contexto pesquisado notou-se que as tarefas são consideradas mais formativas que outros instrumentos de avaliação e ensino por razões não identificadas. No excerto [09], repete-se a mesma ideia de **inevitabilidade** da mudança expressada no excerto [07]. É perceptível, em ambos, a sensação dos professores de que mudar era a única opção e de que as tarefas eram a única opção, já que aparentemente acredita-se, no contexto de pesquisa, que a maneira como as avaliações eram feitas até então não estavam condizentes com a proposta dos ciclos ou de uma AF, ambas estabelecidas nas *Diretrizes Pedagógicas dos CILs* (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Nas entrevistas, ao responder **por que você acha que mudou e foi adotado o uso de tarefas?** Dúvida e incerteza foram perceptíveis nas respostas, assim como nas expressões faciais e corporais de **todos** os participantes, principalmente dos professores. As participantes-membros da equipe gestora mostram-se um pouco mais seguras em suas crenças e respostas, possivelmente pelo fato de possuírem a autoria da sugestão (excerto [11]).

[11] Cida (PO2A): *Eu penso que basear* (++) assim (+) o grupo (+) é: concordou com uma mudança que foi proposta pela (++) pela gestão. A gestão baseada em estudos, é: pesquisas atuais. Enfim (+) não sei, não sei de onde partiu a ideia exatamente. Eu sei que não fui EU /.../ (Entrevista realizada em 24/06/2021, grifo nosso?).

Tanto as evidências de incerteza quanto a variabilidade de justificativas para a adoção do uso de tarefas resultaram na conclusão de que a justificativa não estaria muito bem

sedimentada para os participantes de pesquisa. Quanto aos PPPs, notou-se que os modos de ver dos professores não foram considerados, uma vez que nenhuma das outras motivações para adotar tarefas foi inclusa neles.

Depreende-se que tarefas e avaliação são dois construtos complexos, portanto, ambos demandam análise e reflexão que orientem as ações a eles relacionada. Ao discutir e analisar as motivações para adotar tarefas, em especial para avaliar, no contexto pesquisado, foi reconhecida a falta de problematização crítica quanto às necessidades, os recursos e os conhecimentos sobre avaliação e tarefas. Expõe-se que todas as motivações identificadas nos dados atingem somente níveis superficiais, acabando por não justificar a adoção das tarefas, mas expressar diferentes pontos de vista. Estes pontos de vista representam os cinco “porquês” para adotar tarefas manifestos nos dados.

Os PPPs apontam somente para a necessidade de melhorar o desempenho oral dos alunos. Enquanto os participantes de pesquisa apontam para este mesmo “porquê”, somado a outros quatro, em um contexto em que o uso de tarefas seria: a solução para o problema de falta de autonomia dos aprendizes nos estudos de LE; uma das medidas reformadoras rumo à adoção dos ciclos; uma evolução natural do ensino; ou mesmo uma expressão da AF. O ponto comum que reúne os cinco “porquês” é o **olhar para fora** dos docentes regentes e gestores. Se a mudança foi realizada somente por questões relacionadas aos alunos (falta de proficiência oral ou autonomia) não se olhou para aqueles que exercem papéis importantes no ensino (os professores e gestores). Ao olhar só para os alunos, tomou-se uma parte como todo, ignorando os demais elementos envolvidos

Quanto aos outros “porquês”, igualmente surgem de **fora para dentro**. O progresso natural da educação que atinge a IE pesquisada inevitavelmente vem de **fora para dentro**; os ciclos, uma mudança de organização e práticas, proposta pela SEEDF por meio das *Diretrizes Pedagógicas*, surge como um movimento na mesma direção; por fim, a visão de que a avaliação **deve** ser formativa reverberando o que está dito nos documentos orientadores da SEEDF, como simples eco, vazio de significado, vem de **fora para dentro** e igualmente ignora pontos importantes em relação ao contexto.

#### 4.1.2 Entendendo o “como”

Após discutir o conhecimento prévio sobre a metodologia, como os participantes se sentem em relação a seu uso e identificar o quanto ela representou mudança de paradigma para o ensino e avaliação no contexto de pesquisa, e os motivos para sua adoção, os próximos pontos

discutidos para entender como se deu implementação da adoção do uso de tarefas são: a maneira como os participantes lidaram com suas primeiras experiências durante a implementação do uso de tarefas; e o processo de formação/preparação para usar e elaborar tarefas. Observa-se que nesta subseção serão discutidos dados advindos apenas das respostas às entrevistas com os seis participantes de pesquisa. Os excertos de [12] a [15] ilustram um pouco destas experiências e de como os participantes lidaram com elas:

[12] Cida (PO2A): Não é fácil, não é. Você está com um esqueminha já pronto preparado, uma rotina, uma experiência naquele tipo de avaliação, e chega algo novo que você não tem conhecimento a respeito, né? E você precisa aplicar /.../ Então fomos estudar, né, sem saber muito se concordávamos ou não com aquilo (++) porque como é que eu vou concordar com uma coisa que eu não conheço /.../ (entrevista realizada em 24/06/2021).

[13] Davi (CPIIn): No começo é: (+) /.../ às vezes um grupo dá certo, mas outro grupo não deu muito certo, e aí eu não tava pronto pra desenvolver um outra ((referindo-se a tarefa)) /.../ infelizmente aquela turma ficou com um desempenho não tão bom na tarefa /.../ pelo meu despreparo /.../ (entrevista realizada em 21/07/2021).

[14] Cris (PO3B): Eu acho que a PRIMEIRA eu não fiz direito porque é: (+) eu me lembro que eles ((alunos)) tiveram muita dificuldade de: saber o que eu queria ((risos)). O quê que eu tava / qual era qual era o objetivo /.../ (entrevista realizada em 24/09/2021).

[15] Laís (PO1B): Foi um pouco difícil, porque os alunos não entendiam o que era pra fazer. /.../ não era prova era tarefa. E: (++) eles ficaram assim (+) um pouquinho confusos. (entrevista realizada em 25/06/2021).

Em todos os excertos, verifica-se o enfrentamento à(s) dificuldade(s). Nos três primeiros, apresenta-se a dificuldade dos professores em relação à necessidade de usar tarefas, somada ao reconhecimento de que lhes faltava preparo. Apesar de este reconhecimento estar presente em todas as falas, somente uma das participantes traz em sua fala menção à busca por conhecer mais sobre a nova metodologia, ainda que ela não diga o que exatamente foi estudado. No último excerto, reconhece-se a **dificuldade dos alunos** em lidar com a nova metodologia; não foi identificado durante a coleta de dados nenhuma iniciativa de preparação dos alunos para tal uso, simplesmente foi estabelecido que “/.../ não era prova era tarefa /.../”, como dito por Laís, que curiosamente foi a única participante a não focar em suas questões quanto às tarefas, mas na confusão (dificuldade) dos alunos.

Acredita-se que as dificuldades enfrentadas por estes docentes sejam resultado justamente da falta de conhecimento sobre a metodologia, que acaba por promover essa “confusão” junto aos alunos, uma vez que tanto para eles quanto para seus professores se tratava de algo novo. Portanto, questiona-se: Como ensinar utilizando um instrumento e uma metodologia sobre qual se sabe pouco ou nada? Acredita-se que a resposta seja letrar-se quanto ao uso desta metodologia e instrumentos, buscando construir conhecimento e ao mesmo tempo

promovendo letramento aos alunos, possibilitando um trabalho consciente das especificidades de uso destes instrumentos e metodologia, de modo a permitir o melhor uso dos mesmos.

Pela perspectiva da equipe gestora (excertos de [16] e [17]), outro lado da questão é retratado, mas o discurso permanece com o mesmo conteúdo e trata da dificuldade e **pouco entendimento**. Comparando-os aos excertos de fala dos professores notou-se que Lara, e, principalmente, Vera apresentam uma visão da implementação com olhos daquele que a administra e fiscaliza, diferentemente dos professores, que são aqueles que elaboram e aplicam as tarefas. Ao falar do processo de implementação do uso de tarefas elas focam nos professores, e bem como nos desafios envolvidos em promover uma formação continuada que contribuísse com esta implantação. Enquanto os professores, apesar de pensarem em si mesmos e na sua falta de conhecimento referente à metodologia, também demonstram considerar os alunos e suas dificuldades.

[16] Lara (SP): Pelos professores /.../ trouxe assim certo (++) embaraço, é: embaraço em que sentido? Exatamente pelo fato da tradição que a gente carrega /.../ então foi, foi trabalhoso, a gente precisou realmente quebrar a cabeça, a gente precisou experimentar a teoria, pra perceber que de fato ela ela traz /.../ quando a gente falou em método por tarefa, o desafio como fazer as tarefas (+) o que cobrar nas tarefas (++) /.../ (entrevista realizada em 20/07/2021).

[17] Vera (VD): /.../a gente vem tentando mudar, né, a gente muitas vezes fala que faz avaliação formativa, *a gente fala também que avalia pelo método por tarefas, né. Só que assim, a gente ainda não conseguiu implantar de fato, né.* Até porque, a partir do momento que a gente começou a gente veio dando passo a passo, com certeza, até pra evitar determinados estranhamentos tanto por parte do corpo docente quanto discente. /.../ e outra coisa também que atrapalha muito é o rodízio de profissionais, né, dentro da instituição. No caso dos professores temporários muitos quando chegam... muitos já sabem, já trabalhavam, mas muitos ainda mal conhecem. (Entrevista realizada em 19/07/2021, grifo nosso).

Lara afirma que a implementação de tarefas foi difícil ao utilizar as palavras “embaraçoso”, “trabalhoso”, “quebrar a cabeça”; ponto que corrobora os dados apresentados em relação a falta de conhecimento da metodologia, pois considera-se que caso houvesse maior familiaridade com a mesma o processo tenderia a ser menos difícil. Vera fala de dificuldades diferentes das expressadas pelos professores; para ela as dificuldades seriam a lentidão do processo de implementação do uso de tarefas, que tem ocorrido passo a passo, e o rodízio de profissionais, já que a escola não tem em seu quadro professores efetivos para todas as turmas. Vera, considerada como a possível autora da ideia de usar tarefas, é a única participante a verbalizar que acredita que não existe uma implantação consolidada do uso de tarefas para avaliar e ensinar. Inferiu-se que essa percepção, por parte dela, estaria relacionada ao fato de conhecer melhor a metodologia; contudo, isto não foi corroborado por outros dados.

No que se refere à formação continuada/preparação para usar e elaborar tarefas, identifica-se nos excertos de [18] a [25] como ela ocorreu no contexto de pesquisa. Ao invés de optar por um estudo mais sistematizado da teoria, ou mesmo pela realização de uma pesquisa diagnóstica com uma análise de necessidades destes docentes, que elaborariam e utilizariam as tarefas, visando identificar o que se sabe e o que falta saber de modo a orientar esta formação, foi decidido realizar uma formação para adoção de tarefas baseada em: (a) informações transmitidas pela gestão, começando pelo “*workshopzinho*” feito pela vice-diretora (excertos [18] e [19]); (b) no compartilhamento de experiências entre os docentes (excertos de [20] e [21]); em (c) palestras sobre avaliação, não tarefas, com dois convidados (excertos [23] e [24]); e, em (d) comparação entre as ações dos docentes (excerto [25]). Primeiramente, discute-se a estratégia (a) de implementação de formação para elaborar e usar tarefas, e Vera afirma que

[18] Vera (VD): /.../ ela começou comigo mesma, eu fiz um *workshopzinho* na / na sala 11 e aí eu levei uma tarefa, né, sobre (++) / das pessoas que estavam viajando, mostrei a pré-tarefa, a: (+) tabela com os critérios de avaliação/.../ (Entrevista realizada em 19/07/2021, grifo nosso).

O uso do diminutivo na palavra *workshop* não passou despercebido durante esta análise; atenta-se para o fato de que o “[...] sentido é argumentativo, [...] somente o discurso é portador e doador de sentido[...]” (DUCROT, 2005, *apud* SILVA; LEBLER, 2020, p. 102); portanto, considerou-se que “[...] o diminutivo *-inho* e suas formas variantes podem transmitir muito mais do que a ideia de tamanho, podendo também expressar diferentes sensações, sentimentos e intenções.” (SILVA; LEBLER, 2020, p.101).

Em seu artigo, Silva e Lebler (2020) demonstram como o uso do diminutivo é prioritariamente versátil, em relação à mensagem que transmite, devido à sua “[...] multiplicidade de significações, ao mesmo tempo que enriquece a língua, também pode resultar em interpretações errôneas, gerando conflitos e desentendimentos.” (SILVA; LEBLER, 2020, p. 105). No caso do excerto [18], a entonação e linguagem corporal, somadas às palavras escolhidas, levaram a interpretação de que Vera parece considerar seu *workshop* como um pequeno esforço inicial, ou seja, algo que não foi suficiente por si só para de fato promover letramento para elaboração e uso de tarefas; no entanto, os dados indicam que esta parece ter sido a única iniciativa de formação diretamente relacionada às tarefas realizada antes da adoção. No excerto [19] Laís afirma que somado ao *workshopzinho* de Vera ocorreram outras reuniões e palestras na escola.

[19] Laís (PO1B): A tarefa eu acho que foram aqueles que a gente fez no [[ mesmo, né? Naquelas reuniões, né? A Vera lá explicando a Lara, os coordenadores. É: curso

eu não fiz nenhum e: estudar sozinha em casa também não. Foi o que a gente fez na escola. (entrevista realizada em 25/06/2021).

No excerto [20] Lara afirma acreditar que a *expertise* em elaborar tarefas e utilizá-las foi construída dentro do contexto de utilização, de forma colaborativa com “/.../ formações dentro da própria escola /.../”, corroborando o que foi dito nos excertos anteriores. Neles, a escola surge enquanto espaço de formação, e a própria equipe de professores atua como formadores de si mesmos e de seus colegas, a partir do compartilhamento, estratégia (b).

[20] Lara (SP): Então, foi ao longo assim (+) de várias formações dentro da própria escola /.../ a gente foi crescendo, e, experimentando é: como fazer essas tarefas /.../ a experiência foi muito ali compartilhada entre os próprios professores /.../ de modo geral, peso maior desse estudo, desse compartilhamento, ele ficou dentro da escola (+) é: entre a coordenação, supervisão e a experiência de cada professor /.../ (Entrevista realizada em 20/07/2021).

[21] Vera (VD): /.../um professor mostrava uma experiência de êxito, né, que ele teve com o método em sala de aula, independente se era pra avaliação ou pra uma atividade de performance no dia a dia na sala de aula. (Entrevista realizada em 19/07/2021).

Este **compartilhamento** ocorreu durante todo o segundo semestre de 2019, em reuniões semanais às quintas-feiras, com duração total de aproximadamente 60 minutos, nas quais um ou mais professores de LE apresentavam aos colegas tarefas que haviam aplicado em suas turmas, mas não necessariamente de autoria própria. Importante salientar que não se trata de reuniões exclusivamente voltadas para a formação continuada, e que eram destinados entre 10 e 30 minutos para esses compartilhamentos, dependendo de quantos professores apresentariam. Nestas reuniões também eram tratados os chamados assuntos administrativos, incluindo avisos e informações sobre o funcionamento da IE, além de tomada de decisões sobre atividades, projetos, dentre outros assuntos.

No excerto [21] chamou-nos a atenção o trecho em que Vera observa que estas tarefas compartilhadas representavam **experiências de êxito**, levando a perceber uma tendência a focar no positivo, e não necessariamente em analisar a realidade, que certamente incluiria pontos negativos ou que precisavam de reformulação, como expressado na dificuldade inicial de professores e alunos demonstradas nos excertos de [12] a [15]. Conjectura-se que este foco direcionado somente ao êxito poderia resultar em perda de oportunidades para sanar as dificuldades ocorridas durante o processo, pois se apresentam somente os “supostos sucessos” e não os problemas, como eles poderiam ser solucionados? Reconheceu-se nos dados coletados equívocos quanto ao modo de uso, elaboração e definição de tarefas, demonstrado no excerto [22].

[22] Laís (PO1B): /.../ ainda tinha professor que pegava prova que já estava feita e falava assim essa prova é uma tarefa. Entendeu? E, não era, né? No caso não é. E tanto que ainda tem alguns que ainda: (++) ainda fala prova até... até agora, assim nós já estamos em 2021, né? (entrevista realizada em 25/06/2021).

Ainda que o processo apresentasse o tipo de problema descrito por Laís, o uso de tarefas foi continuado inalteradamente, com a criação de um banco de tarefas avaliativas em que cada professor foi responsável pela elaboração de pelo menos uma tarefa por unidade do livro didático e foi sugerido que as tarefas fossem organizadas de acordo com a habilidade que buscasse avaliar (compreensão aural e leitora, fala e escrita). Outra estratégia utilizada para formação continuada foi (c), convidar pessoas que não faziam parte do contexto pesquisado para fazer palestras, como foco em avaliação formativa e alternativa.

[23] Cris (PO3B): Já assisti duas palestras feitas por convidados da escola a respeito da avaliação, mas em caráter problematizador, não com alternativas e exemplos concretos. (questionário respondido em 23/09/2021).

[24] Lara (SP): /.../ e: tivemos também algumas outras pessoas convidadas, tivemos a {{, tivemos o {{do [ /.../ (entrevista realizada em 20/07/2021).

No excerto [25] Vera alega que este “compartilhamento e comparação”, estratégia (d), seja um processo reflexivo, no entanto, não foram encontradas evidências que pudessem corroborar esse pensamento, além da opinião desta participante.

[24] Vera (VD): Então essa é uma maneira que a gente teve de fazer com que os professores estivessem sempre comparando o próprio trabalho com o trabalho dos colegas. Então, a partir do momento que você compara, você reflete sobre seu próprio trabalho /.../ (entrevista realizada em 19/07/2021).

Na verdade, identificou-se o contrário, falta de aprofundamento e reflexão crítica tanto nos PPPs quanto da parte dos participantes, conforme os dados desta pesquisa discutidos mais adiante nas seções 4.2 e 4.3. A exemplo do trecho do excerto [19], em que Laís diz que “/.../ curso eu não fiz nenhum e: estudar sozinha em casa também não. Foi o que a gente fez na escola /.../”. O mesmo é dito por Davi, no excerto [26], afirmando que não houve aprofundamento, pelo menos de sua parte, no estudo da metodologia. Essa falta de aprofundamento é demonstrada por **todos** os participantes de pesquisa e reverbera na forma como compreendem tarefas, a ser discutidas na subseção 4.2.

[25] Davi (CPIIn): /.../ eu fiquei apenas nos estudos da reunião coletiva. /.../ Eu não (++) não me aprofundi /.../ (entrevista realizada em 21/07/2021).

A análise deste processo de formação, em avaliação (reuniões na semana pedagógica e duas palestras) e no uso de tarefas em geral (*workshop* e reuniões semanais), realizado no

contexto de pesquisa, gerou questionamentos relacionados à sua validade, considerando-o um processo, no mínimo, incompleto e insuficiente para formar/letrar os docentes para elaborar e usar tarefas, o que foi corroborado pelos excertos [27] e [28]. Cris afirma que para ela o **compartilhamento** e comparação não foram suficientes. Ela demonstra sentir falta de direcionamento e afirma que a aquisição de segurança, para utilizar as tarefas, foi algo demorado em um processo em que ela questionava suas ações e escolhas constantemente.

[26] Cris (PO3B): Não vou dizer que foi tão tranquilo porque eu ainda demorei um tempo para me sentir segura (+) você sabe / eu estou fazendo certo? Porque apesar de ter exemplos não tinha uma tarefa padrão /.../ (Entrevista realizada em 24/09/2021).

No excerto [28] Cida compartilha com esta falta de algo sentida por Cris. Contudo, diferentemente de Cris, que espera receber direcionamento da instituição por meio desta **tarefa padrão**, Cida considera ser de sua responsabilidade o preenchimento da lacuna. Ambas as respostas mostram que, em se tratando das participantes de pesquisa, o modo de implementação não promoveu letramento para elaboração e uso de tarefas de fato; evidência corroborada nas observações de aula.

[28] Cida (PO2A): /.../ acho que eu preciso aprender muito ainda. MUITO eu tenho que ler muito ainda. É: (++) a gente ainda falha em muitos aspectos né? Desde o desenho da tarefa, né? É: (+) desde: a: a: (++) o pedido da: da tarefa, eu acho que falta muito ainda para ser lido e descoberto ainda. (Entrevista realizada em 24/06/2021).

Em síntese, durante a implementação do uso de tarefas ocorreu uma tentativa de formar os professores para tal no contexto de pesquisa. Neste processo os docentes elaboraram e aplicaram tarefas sem ter muito direcionamento, seja teórico ou experiencial, e apresentaram suas tarefas “bem-sucedidas” ao grupo, salientando-se que não foram estabelecidos critérios que definissem o que seria uma experiência de êxito com a tarefa – isto foi definido por cada professor. Reconheceu-se nos procedimentos adotados para implementar o uso de tarefas e promover a formação um **aprender fazendo**. No entanto, este processo observado apresentou-se como distinto da ideia do filósofo John Dewey (1859-1952) discutida por Schmidt (2009), na qual é proposta a combinação entre “[...] prática, teoria, vida-experiência-aprendizagem em um processo permanente [...]” (SCHMIDT, 2009, p.135).

No contexto pesquisado é evidente a maior **ênfase à prática, todos** (alunos, professores e equipe gestora) foram jogados, ou jogaram-se, na água para aprenderem a nadar. Não se pretende questionar a importância da prática para a aprendizagem, já que se concorda com a premissa de sua importância, mas observa-se que ainda que seja fato que aprendemos ao fazer “[...] não importa que se trate de uma habilidade, uma ideia, um controle emocional, uma atitude

ou uma apreciação, pois só uma experiência de situação real da vida efetiva a aprendizagem. *Não basta, contudo, apenas praticar: há que ser uma experiência consciente ou intencional de adquirir um novo modo de agir [...]*” (SCHMIDT, 2009, p.149, grifo nosso).

Os envolvidos na mudança de metodologia devem realizá-la de modo intencional, consciente e progressivamente. Por esta razão, defende-se que os docentes devem ter o máximo de conhecimento relacionado **ao novo modo de agir**, antes de realmente serem capazes de adotar a mudança, e integrar-se a este **novo** e torná-lo parte de sua práxis, e que equívocos como descrito por Laís (excerto [21]) podem ser evitados em um processo de implementação estruturada, embasado por teoria, realizado em tempo compatível, promovendo um esforço paulatino e constante em direção à mudança. Isto significa que agir apressadamente, sem planejamento ou estrutura, não trará os resultados esperados ou desejados.

Além das modificações provocadas pela adoção do uso de tarefas, durante o período de realização desta pesquisa, ocorreram duas outras mudanças: a necessidade de ressignificar tempo e espaço de ensino em virtude da pandemia de COVID-19 em 2020 e 2021, adotando ensino EaD e híbrido, seguido por ensino presencial com redução de horário; e a adoção de um novo livro didático para as turmas de inglês (turmas observadas na pesquisa), também em 2020. Diante de tantas mudanças, entende-se que é ainda mais essencial parar e refletir sobre o processo, a fim de planejar alternativas que busquem sanar questões problemáticas referentes as mudanças de modo geral, em especial às tarefas.

Por fim, ao analisar os dados, constatou-se que é possível compreender a implementação do uso de tarefas no contexto de pesquisa como uma tarefa em si: **a tarefa de usar tarefas** para ensinar e avaliar. Os professores começaram a aprender a elaborar e usar tarefas, através do uso imediato de uma metodologia com a qual não possuíam familiaridade, tal qual aprendizes de LE tentando comunicar-se sem ter conhecimento da língua, tateando e buscando acertar, criando interlíngua, negociando significando, e cometendo erros. Quando se trata dos aprendizes é lugar-comum que eles precisariam de insumo, de ensaio e prática, espaço para erros e correções com o auxílio e mediação de alguém mais experiente no uso da língua para produzir, se comunicar, enfim, aprender.

Depreende-se que seja natural esperar que o mesmo ocorra com os professores quando se encontram na posição de realizar uma tarefa, que represente algo novo e desafiador. Estes professores precisavam de **insumos ricos**, tal como cursos, leituras, palestras, vídeos, oficinas, compartilhamento, debates, enfim, dos mais diversos meios que pudessem contribuir com a promoção de seu letramento em elaboração e uso de tarefas antes de iniciarem o uso da metodologia. Deste modo, conclui-se que faltaram várias etapas na “sequência didática” desta

**tarefa de usar tarefas**, por exemplo, a etapa de pré-tarefa, como proposto por Willis (1996); e o *scaffolding*, com descrito por Nunan (2004), para servir de apoio e preparo para estes professores realizarem a implementação de um ensino e uma avaliação realmente baseados em tarefas. Isto representa as formas (1) e (3) de apoio que devem ser ofertados aos professores, segundo Van den Branden (2009a *apud* VANDOMMELE; VAN DEN BRANDEN; VAN GORP, 2018, p. 167, grifos nossos), o autor afirma que

Devido as dificuldades associadas à implementação do ELBT, [...] os professores necessitam de apoio durante o processo de inovação. Este apoio pode ocorrer de maneiras distintas, incluindo (1) *treinamento em serviço e oferta de informações relevante sobre a inovação*, (2) *materiais didáticos e ferramentas* e (3) *treinamento baseado no contexto escolar, orientado pela prática e contextualizado*.<sup>117</sup>

Além dos treinamentos, Van den Branden (2009a *apud* VANDOMMELE; VAN DEN BRANDEN; VAN GORP, 2018) ressalta a importância de materiais didáticos coerentes com metodologia e outras ferramentas. Assim sendo, percebe-se que a promoção de letramento sobre a metodologia deve ser somada à produção por formadores experientes de documentos orientadores (ferramentas) que auxiliem o trabalho dos docentes com tarefas.

Em suma, o processo de implementação do uso de tarefas, no contexto pesquisado, mostra-se em andamento. Os professores têm se mostrado como verdadeiros desbravadores, 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 de uma metodologia de ensino e avaliação que dialogue mais naturalmente com as pesquisas avaliativas contemporâneas.

Ao refletir e discutir sobre as duas partes da primeira pergunta de pesquisa, contatou-se que as respostas obtidas foram surpreendentes. A revisão de literatura sobre tarefas, seu design, uso, enfim, toda sua complexidade, apontou para a conclusão de que este é um instrumento de ensino e avaliação cujo uso é bastante distinto da maioria das práticas, principalmente de avaliação, disseminadas no contexto da pesquisa. Portanto, concluiu-se que caso as tarefas fossem elaboradas e utilizadas de acordo com o discutido na teoria revisada, isto resultaria em **completa mudança** na avaliação, pois a avaliação baseada em tarefas parte de uma premissa orientada para aprendizagem, com alta valorização do papel do *feedback*, com comprometimento e protagonismo do aprendiz.

---

<sup>117</sup> No original: *Given the difficulties associated with the implementation of TBLT, [...] teachers require support throughout the innovation process. This support can take different shapes, including (1) in-service training and relevant information on the innovation, (2) teaching aids and tools and (3) school-based, practice-oriented, on-the ground coaching.*

Entende-se, nesta pesquisa, que estas características da avaliação baseada em tarefas são extensíveis ao ensino, e, indubitavelmente, deve haver conformidade entre ambos. Acredita-se que os dados, advindos das respostas ao questionário e dos PPPs, indicando pouca ou parcial mudança, indicam que as questões relacionadas às tarefas foram tratadas de maneira superficial, desconsiderando as características das tarefas, da AvLBT e do Ensino de Línguas Baseado Tarefas (ELBT). Portanto, constatou-se a falta de reflexão de se olhar para dentro e de planejamento da promoção de letramento, dos professores e alunos, ao implantar a adoção do uso de tarefas. Isto fica explícito tanto no “como” quanto nos “porquês”.

## 4.2 COMPREENSÃO DE TAREFAS

Nesta seção, busca-se responder à segunda pergunta de pesquisa: **Como a escola e os participantes desta pesquisa compreendem tarefas?** Para tanto, foram analisados os dados coletados por meio das entrevistas 1 e 2; do questionário e da análise documental (PPPs) para determinar a compreensão de tarefas por parte da IE e dos participantes de pesquisa. Adotou-se o mesmo procedimento descrito na seção anterior, na qual foram elaboradas uma categoria de análise: compreensão de tarefas em linha com definições teóricas e definição de tarefas, em torno das quais foram organizadas as subcategorias de análise de dados, representadas pelas seis CDTs de Willis e Willis (2007), objetivando identificar nos dados se no contexto estudado as tarefas são percebidas como motivadoras; com foco primário no significado; que possuem produto que é avaliado; priorizam a conclusão e são autênticas (relacionadas à realidade), como proposto pela definição de tarefa utilizadas nesta pesquisa. Inicialmente, a intenção era utilizar apenas as CDTs para categorizar e analisar os dados referentes ao modo que as tarefas são compreendidas no contexto de pesquisa. Contudo, durante o processo de tratamento, e posterior análise, emergiram dos dados características diferentes destas seis CDTs retiradas da teoria.

Portanto, partindo 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), foi identificada a necessidade de elaborar a segunda unidade temática com suas respectivas categorias de análise, na qual estas crenças, ou maneiras pessoais de compreender tarefas, seriam contempladas. Na presente pesquisa considera-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 [...]”<sup>118</sup> (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, p.) 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). A discussão destes dados está organizada em duas subseções, uma para cada categoria de análise, e suas respectivas subcategorias.

#### 4.2.1 Compreensão de tarefas: contraponto com a teoria

Do mesmo modo que não foi encontrada uma motivação única para adotar o uso de tarefas no contexto de pesquisa, as tarefas são compreendidas de diferentes maneiras no contexto pesquisado, totalizando cinco modos de entender as tarefas, considerando-se os dados obtidos nas entrevistas dos seis participantes e na análise dos PPPs. Destacou-se o fato de que apenas quatro dentre as seis CDTs foram identificadas no modo de perceber e definir tarefas dos participantes e da instituição, 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 surgiu em dois de cinco.

---

<sup>118</sup> No original: [...] beliefs [...] must be inferred from what people say, intend, and do [...].

A partir deste ponto do texto, examina-se cada uma das seis categorias de modo a responder à segunda pergunta de pesquisa com maior riqueza de detalhes. Primeiramente, **ser motivadora** e gerar verdadeiro interesse nos 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 mencionem 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 [29] a [31]). No entanto, o termo **motivar** não foi utilizado, mas o emprego de palavras conectadas a ele, como: interesse, engajamento e identificação (destacados em itálico nos excertos).

[29] Cida (PO2A): /.../ eu tento buscar algo que os alunos *se interessem* /.../ (entrevista realizada em 24/06/2021).

[30] Vera (VD): /.../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).

[31] Cris (PO3B): /.../ pra mim um 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.<sup>119</sup>” (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

---

<sup>119</sup> No original: [...] *the notion of engagement. This is because without engagement, without genuine interest there can be no focus on meaning or outcome. Learners have to want to achieve an outcome, they have to want to engage in meaning.*

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 como 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 despende 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**, conta-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 [32] a [36].

[32] Laís (PO1B): /.../ 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 [33] que ela pede uma apresentação como forma de produção que demonstre aprendizado. No excerto [34], 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.

[33] Cida (PO2A): /.../ 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).

[34] Cida (PO2A): /.../ 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 [35] 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 [36], 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.

[35] Davi (CPIIn): 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).

[36] Lara (SP): 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 [37] a [39]) 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 professor 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 só foi encontrado em **uma** das versões dos documentos analisados, portanto, somente um trecho indica que o produto da tarefa é avaliado nas suas três versões. Acredita-se que esta retirada do segundo trecho citado da versão mais

recente analisada (PPP, 2021) reduzindo a uma única menção desta característica das tarefas nestes documentos indique a opção por não se aprofundar no tema características de tarefas ao elaborá-lo. Por sua vez, os participantes manifestam acreditar que avaliar o produto faz parte da caracterização das tarefas, e apesar de possuíres essa visão em comum, ela é apresentada de forma variada por cada um.

[37] Laís (PO1B): /.../ 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).

[38] Cida (PO2A): /.../ 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).

[39] Davi (CPIIn): 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 à outra ideia: a de *projeto*, que consta como um dos tipos de tarefa, mas não o único, como visto na seção 2.1.3 do capítulo 2 desta dissertação. 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 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 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, Oliveira 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 [40] a [42]).

[40] Cida (PO2A): /.../ 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).

[41] Vera (VD): /.../ 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).

[42] Cris (PO3B): /.../ 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 ao falar de algo de grande importância, 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<sup>120</sup>” (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. Não foi detectada, nos dados, nenhuma ocorrência desta categoria. Entretanto, foi evidenciado o foco no significado, como já discutido na subseção 2.2.2, condizente com o 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 [...]” (PPP, 2019, p. 30; 2020, p.24; 2021, p. 33), e outra no excerto [43], no qual a professora diz que a estrutura surge na tarefa de forma sutil, sem ser necessário que se chame a atenção para ela.

---

<sup>120</sup> No original: *Learners are thinking about language in general terms as the need arises, not about specific forms identified by the teachers.*

[43] Cris (PO3B): 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; LONG, 2015; WILLIS, 1996; WILLIS; WILLIS, 2007), como uma das características centrais das tarefas. Assim, não identificá-la nos dados que indicam o modo como as tarefas são compreendidas no contexto pesquisado mostrou-se como mais uma evidência de falta de letramento em relação a elaboração e uso de tarefas de língua, a partir do entendimento apresentado na presente pesquisa.

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 identificadas nos dados analisados; estas duas CDTs foram consideradas, nesta pesquisa, como centrais para a caracterização das tarefas; esta percepção adveio da triangulação entre definições da literatura revisada; isto está discutido mais detalhadamente a seguir na seção 4.3, ao tratar do modo de classificar as tarefas utilizadas no contexto de pesquisa.

Por fim, somente dois modos de compreender a tarefas segundo o contraponto da teoria apresentam metade das CDTs que compõem a definição de tarefa de Willis e Willis (2007). A tendência central dos dados, representa a presença de somente duas CDTs, caso fosse necessário elaborar um único modo de compreender tarefas a partir das cinco observadas; esta compilação apresentaria, portanto, somente duas das CDTs em uma combinação entre as duas categorias mais frequentes: possuir produto e ser autêntica.

Observa-se que mesmo não havendo evidência de estudo de teoria específica sobre tarefas na implementação de seu uso, como já discutido na seção 4.1, constam nas definições **fragmentos** da teoria, mas faltam-lhes elementos centrais. Aparentemente, é como se existisse algo presente no inconsciente coletivo<sup>121</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 língua 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

---

<sup>121</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/>.

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 resultou na identificação de 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 tarefas encontradas no contexto pesquisado, e que igualmente “[...] refletiram uma variedade de opiniões sobre tarefas no ensino de língua.<sup>122</sup>” (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 a 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 a familiaridade com metodologias mais estruturalistas ou da possibilidade de maior controle oferecida ao focar em itens linguísticos; estas questões serão discutidas mais detalhadamente na subseção 4.3, ao tratar das tarefas em uso, proporcionando contexto para esta percepção de tarefas que foi identificada nos dados.

Esta subseção se prestou a analisar a percepção de tarefas dos participantes de pesquisa tendo como referência as CDTs de Willis e Willis (2007); como visto, ainda que algumas das CDTs tenham sido identificadas nos dados, elas se apresentam de forma superficial.

#### 4.2.2 Compreensão de tarefas: contraponto com o trabalho pedagógico

Ao analisar a maneira como as tarefas são compreendidas no contexto de pesquisa, emergiram dos dados percepções dos participantes sobre as tarefas diferentes daquilo apresentado no recorte teórico discutido anteriormente. Isto resultou, como já mencionado acima, na elaboração de uma nova unidade temática, dentro da qual foram inseridas quatro novas categorias de análise elaboradas respeitando os princípios de exclusividade e exaustividade da análise de conteúdo. Elas indicam que, além das características já discutidas na subseção 4.2.1, as tarefas são compreendidas como **complexas, processuais/divididas em etapas, colaborativas e que tomam muito tempo.**

---

<sup>122</sup> No original: *[...] reflecting a range of beliefs about tasks in language teaching.*

Estas categorias tanto possuem relação umas com as outras quanto relacionam-se com o trabalho pedagógico<sup>123</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 exemplificada no excerto [44].

[44] Cida (PO2A): 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 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. Observando a discussão dos dados apresentados ao tratar do modo de implementação das tarefas, seção 4.1, percebeu-se que todos os participantes descreveram suas experiências com uso de tarefas como difícil, em algum nível (excertos de [11] a [15] e [26]), em cada um dos excertos, quando afirmam que: não foi fácil; não deu muito certo; os alunos tiveram dificuldade; trabalhoso; tivemos que quebrar a cabeça e não foi tranquilo, como marcas desta dificuldade enfrentada em suas falas sobre usar tarefas. Portanto, considerou-se que esta visão foi transposta aos modos de compreender tarefas. 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 [45], por exemplo, Lara fala em fragmentar, desmembrar e dividir relacionando à avaliação. Lara também acredita que uma tarefa promove construção de conhecimento e que ocorre **passo a passo**, ou seja, em partes/etapas. No excerto [46], 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).

[45] Lara (SP): /.../conseguimos 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).

[46] Davi (CPIIn): /.../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

<sup>123</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).

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 [47] e [48], e toma muito tempo no excerto [49]. 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.

[47] Cida (PO2A): /.../ eu vejo como um processo mais colaborativo. /.../ (entrevista realizada em 24/06/2021).

[48] Vera (VD): 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 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.

[49] 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 apresenta uma visão completa desta sequência.

### 4.2.3 Síntese da seção

Após análise e discussão, constata-se a compreensão de tarefas no contexto como um caleidoscópio cheio de cores. Foi preciso olhar para cada cor separadamente, identificá-las e

encaixá-las, e ao chegar ao final deste procedimento, compreendeu-se que ainda que existam pontos de convergência quanto ao modo de compreender tarefas no contexto de pesquisa, após incluir às definições as outras quatro características emergentes dos dados, não foi possível identificar dois modos de compreender tarefas iguais (quadro 11), resultando em sete definições diferentes de tarefa.

**Quadro 11 - Compreensão de tarefas**

Participantes		Quantidade de CDTs identificadas	Compreensão de tarefas
Membros da equipe gestora	Lara (SP)	1	A tarefa possui produto, é complexa, processual/dividida em etapas e toma muito tempo.
	Vera (VD)	2	A tarefa é motivadora, autêntica e colaborativa.
Coordenador de Inglês	Davi (CPIIn)	2	A tarefa possui produto, o produto é avaliado, complexa, processual/dividida em etapas e toma muito tempo.
Professoras observadas	Lais (PO1B)	2	A tarefa possui produto; este produto é avaliado.
	Cida (PO2A)	3	A tarefa é motivadora, possui produto, é autêntica, complexa, processual/dividida em etapas, toma muito tempo.
	Cris (PO3A)	2	A tarefa é motivadora, tem foco no significado, é autêntica, processual/dividida em etapas e toma muito tempo.
Escola (PPPs)		3	A tarefa é autêntica, possui foco no significado e produto, este produto é avaliado.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos PPPs, questionário, entrevista 1 e 2.

Conclui-se que as definições apresentam-se 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 orientando para objetivos de aprendizagem). Estes fragmentos e a vagueza do discurso demonstrada em vários excertos das falas dos participantes e dos PPPs, são muito evidentes nos excertos [35] e [36], nos quais foram percebidos: pausas longas; demonstrando hesitação; uso de pronomes indefinidos; e advérbios que modalizam o discurso; isto evidencia a falta de letramento sobre tarefas. Diante disso, acredita-se que os dados aqui discutidos representam um diagnóstico útil para futuras ações que visem promover este letramento 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 [...]”<sup>124</sup> (OLIVER; BOGACHENKO, 2018, p. 81), e acrescenta-se sem dados sobre como estes professores usam estas tarefas. Este ponto será discutido ao tratar da terceira pergunta de pesquisa, na subseção seguinte.

<sup>124</sup> No original: *teacher perceptions on tasks cannot be fully understood without the data on how these teachers design and assess tasks [...]*.

### 4.3 AS DUAS MARGENS DE UM RIO: TAREFAS UTILIZADAS

Nesta seção serão discutidos os dados visando responder a terceira pergunta de pesquisa: Como se caracteriza o uso de tarefas para ensino e avaliação no contexto de pesquisado? Esta pergunta principal foi segmentada em três outras perguntas a ela relacionadas. As três perguntas tratam: dos traços específicos das tarefas utilizadas, incluindo o modo de atribuição de pontuação e registro de resultados das tarefas avaliativas; dos procedimentos utilizados ao aplicá-las e corrigi-las; por fim, da correspondência entre o uso destas tarefas para ensino e avaliação. Isto posto, o ensino e avaliação mostram-se como as margens de um rio, que representa a cultura de ensinar e avaliar; e ainda que se possa pensar que somente as águas correntes fazem parte da formação, são as margens que lhe dão formato e que determinam seus contornos e caminhos. Assim, considera-se que mesmo que pareçam separadas, ou em lados opostos, aqui o entendimento proposto é de que as duas margens compõem o bioma complexo deste rio que se buscou observar, compreender e mergulhar.

A busca por identificar a caracterização do uso de tarefas acabou gerando reflexões sobre a cultura de ensino e avaliação no local de pesquisa. Concorde-se com Maher (2007, p. 262, grifo nosso), quando afirma que a cultura “[...] é um *processo ativo de construção de significados*. Ela define palavras, conceitos, categorias, valores [...]”. Erikson (1987 *apud* ROLIM, 1998) afirma que existem alguns pontos importantes relacionados à cultura no contexto educacional – um deles é o compartilhamento dos modos em que os sentidos são atribuídos às ações no grupo, podendo apresentar padrões referentes a prática educacional, como por exemplo, a visão de língua que se tem interfere diretamente nos tipos de práticas de ensino e avaliação que se adota.

Rolim (1998) afirma que o entendimento de ensinar está diretamente relacionado àquilo considerado importante, ao que se espera e ao que se conhece sobre o que é ensinar. Essa cultura do ensinar corresponde ao “[...] conhecimento compartilhado [que] é chamado também de conhecimento prático, constituído por regras práticas (o que fazer nas situações), princípios práticos (reflete crenças) e imagens (conhecimentos e propósitos que orientam a conduta geral)” (ROLIM, 1998, p. 42). Considerando estes pressupostos, buscou-se identificar e compreender os conceitos e valores relacionados, principalmente ao avaliar e ensinar, no contexto de pesquisa, visando apreender os efeitos da mudança na metodologia avaliativa e de ensino, com a adoção do uso de tarefas.

Identificou-se uma cultura plural, ainda que com certos pontos de convergência, representada pelas práticas, percepções e conhecimentos de cada uma das professoras

participantes. As observações de suas aulas, somadas aos outros dados obtidos por meio de: questionário, entrevistas e análise documental, ampliaram a compreensão do papel e significado das tarefas no ensino e avaliação no contexto pesquisado. Inicialmente, buscou-se uma visão geral de fatores que influenciam o planejamento e orientam a elaboração das tarefas avaliativas e de ensino. Assim sendo, partindo das leituras de teoria, somada à experiência da pesquisadora como docente de LE, e à *expertise* da orientadora desta pesquisa, foram elaboradas duas perguntas que foram incluídas no questionário aplicado: as questões 2 (assinale o nível de influência exercida pelos fatores listados abaixo no **planejamento** das tarefas avaliativas aplicadas por você) e 3 (para você, **a elaboração** das tarefas avaliativas no CIL em que trabalha é orientada em que grau por cada um dos itens abaixo) ambas inclusas na seção IV (apêndice B).

A primeira pergunta a ser discutida (questão 2 seção IV do apêndice B) possui uma lista com 12 fatores, visando identificar em quais deles as mais participantes pensam antes de elaborar tarefas, ou seja, quais são os fatores com os quais mais se preocupam. A segunda foi elaborada com sete itens, com objetivos de quais seriam os elementos orientadores desta elaboração, isto é, os fatores que direcionam e são considerados não opcionais durante a elaboração de tarefas. Foi perguntado se haveria algum outro fator além dos já listados, e não houve nenhuma adição para ambas as perguntas. As participantes deveriam responder o quanto cada fator influencia e orienta a elaboração de tarefa escalonadas em quatro pontos: **nada, pouco, parcialmente e muito**.

Nesta pergunta, as participantes destacaram **cinco** dos 12 fatores como **muito influentes** na elaboração de tarefas, são eles: **o tempo para** (1) **elaborar** e (2) **corrigir**, ou seja, o antes (planejamento e desenho da tarefa) e o depois (correção, pontuação, no caso de tarefas avaliativas, e *feedback*); (3) **o interesse dos alunos**; (4) **material didático**; (5) **tamanho das turmas**, já que uma turma com grande número de alunos influenciaria nos modelos de tarefas que poderiam ser utilizados, e a correção de maior número de tarefas também demandaria mais esforços e mais tempo da parte dos professores. Faz bastante sentido ter o tempo figurando entre os fatores considerados mais influentes para as participantes no que tange ao planejamento das tarefas, e o fator **tomar muito tempo** foi mencionado ao definir tarefas por quatro dos seis participantes de pesquisa, incluindo duas professoras do grupo focal (ver seção 4.2.2). Durante a observação de aulas, identificou-se que há tempo reduzido que possa ser destinado para o planejamento, elaboração, correção e *feedback* de tarefas.

Outro elemento coerente com a percepção de tarefa no contexto de pesquisa é que o interesse dos alunos tenha sido considerado importante. Pois, ao definir tarefas a **autenticidade**

e **motivação** foram, respectivamente, a segunda e terceira CDTs mais identificadas nas respostas dos participantes, e ambas foram relacionadas ao interesse dos alunos. Outro elemento influente na elaboração de tarefas foi o material didático, porque durante as observações percebeu-se que este configura o programa de estudo, sendo determinante em relação às temáticas, ao léxico e às estruturas trabalhadas. O quinto fator, “**tamanho das turmas**”, influencia diretamente nos tipos de tarefas que serão utilizadas, nos tipos de interação que ocorrerão, e quanto mais alunos participam mais tempo de correção e *feedback* será demandado, sendo este um fator que também se relaciona ao tempo.

Quanto a segunda pergunta discutida (para você, a **elaboração** das tarefas avaliativas no CIL em que trabalha é orientada em que grau por cada um dos itens abaixo) (questão 3 seção IV do apêndice B), dentre os sete fatores destacaram-se em primeiro lugar três como muito influentes, o **conhecimento do professor sobre o conteúdo**, que segundo Vez (2006 *apud* LEFFA; IRALA, 2014, p. 262), o conhecimento da matéria é um dos “[...] quatro eixos epistemológicos de referência, os quais são considerados necessários para o professor de línguas [...]”; entretanto, observa-se que existem outros eixos que contemplam conhecimentos sobre gestão de sala de aula, aprendizagem, currículo, estratégias de ensino, sobre os alunos, a escola na qual se ensina, o local onde esta escola se localiza (VEZ, 2006 *apud* LEFFA; IRALA, 2014, p. ). Portanto, ainda que o conhecimento da “matéria” ou conteúdo a ser ensinado tenha sua importância, segundo discussão dos autores citados, justificando o considerado pelas professoras ao responder ao questionário, ele não é o único pilar que sustenta a prática de ensino de línguas.

Ainda sobre a resposta à questão 3, outro fator destacado foram **as regras da instituição de ensino** e os **PPPs**, demonstrando que, para as participantes do grupo focal, as tarefas são mais direcionadas mais pelo conteúdo linguístico (leia-se gramática e vocabulário) e por regras institucionais do que pelas características das tarefas de ensino e avaliação. Além disso, indicam algo curioso – as participantes afirmam que elaboram tarefas de acordo com estas regras da escola e com aquilo que está determinado nos PPPs. Entretanto, os PPPs não apresentam, em nenhuma das versões analisadas, orientações relacionadas à elaboração de tarefas, seja trazendo exemplos ou modelos ou mesmo embasamento teórico. Infere-se, portanto, que essas regras devem ser transmitidas oralmente, e não estão registradas em forma de documento. Além dos PPPs, o único documento encontrado no contexto de pesquisa que talvez sirva como referencial para a elaboração de tarefas é o formulário descritivo de tarefa (quadro 12).

**Quadro 12** -Formulário descritivo de tarefa

Centro Interescolar de Línguas					
Formulário descritivo de tarefas					
Professor:	Nível:	Unidade(s)	Bimestre:	Parte oral:	Parte escrita:
Objetivos:					
Pré-tarefa(s):					
Tarefa:					
Critérios de avaliação:					

Fonte: Documento elaborado no contexto de pesquisa pela equipe gestora e de coordenação.

O formulário (quadro 12) apresenta que um dos componentes das tarefas (objetivo), discutidos na seção 2.2.4, foi considerado, mas os demais componentes são ignorados. Além disso, pede-se ao elaborador da tarefa que descreva a etapa de pré-tarefa, que consta no sequenciamento didático de uso de tarefa proposto por Willis (1996), no qual apresenta-se o tópico, a tarefa a ser realizada, representando a etapa de exposição ao insumo que deve ser variado, sendo oral, escrito e visual. Nos formulários preenchidos aos quais se obteve acesso durante a pesquisa a pré-tarefa estava relacionada somente à exercícios e atividades do material didático, sem a variedade sugerida por Willis (1996) ou o enriquecimento do insumo sugerido por Long (2015).

O item seguinte a ser preenchido neste formulário será onde a tarefa é descrita, e observou-se que os professores estabeleciam em média quatro etapas de realização, descrevendo ações a serem realizadas e os respectivos produtos destas ações; a maioria dos formulários vistos apresentavam em suas instruções/descrições da tarefa indicações de estrutura e/ou vocabulário específico que devem ser utilizados. O último elemento a ser preenchido é a descrição dos critérios de avaliação. Notou-se a opção pelo uso de escalas de frequência, em geral muito semelhantes umas às outras; tais escalas serão apresentadas e discutidas mais adiante neste capítulo.

Em segundo lugar, como fatores que orientam a elaboração de tarefas, estão o **material didático e conhecimento do professor sobre tarefas**, considerados igualmente importantes, mas somente depois das **regras** e dos **conteúdos**. Observa-se que não houve consenso entre as respostas das participantes em dizer que o conhecimento sobre tarefas influencia muito sua elaboração; premissa defendida na presente pesquisa, em que se estabelece como primordial conhecer sobre tarefas (BYGATE, 2016; LONG, 2015; ROBINSON. 2007) para usá-las em todo o seu potencial. Na verdade, considera-se que esta deveria ser a primeira premissa orientadora da elaboração.

Em terceiro lugar está o **interesse dos alunos**: ao comparar os dados provenientes das duas perguntas questões 2 e 3 da seção IV do questionário (apêndice B) ressalta-se as professoras considerarem este como um fator importante para elaborar tarefas, mas para elas, na prática, as regras e o conteúdo é que determinam as características destas tarefas. Assim, considerou-se que o interesse dos alunos fica em segundo plano, e não foi identificada a realização de análise de necessidades e interesses dos aprendizes nas turmas observadas, com exceção da turma de da turma de 2A, que escolheu o tema “viagem” para uma das tarefas avaliativas.

Por último, na escala dos elementos que orientam a elaboração das tarefas, ficaram os exames de proficiência. Este fator foi incluído buscando confirmar se uma das motivações indicadas para adoção das tarefas (melhoria da proficiência oral) exerceria alguma influência diferenciada na sua elaboração, de modo que se presumiu que exames de proficiência poderiam servir como base para esta elaboração. O fato de ser o item considerado menos influente demonstra que tais tipos de avaliação têm pouco peso na elaboração das tarefas neste contexto. Este cenário descrito está longe do ideal, no qual o planejamento e desenho das tarefas deveriam ocorrer de maneira integrada ao currículo, considerando as análises de necessidades e interesses dos aprendizes. Tudo isto feito em momento anterior às aulas propriamente ditas, em um processo crítico e reflexivo.

Considerando-se que no contexto pesquisado, em geral, o professor recebe novas turmas a cada semestre letivo, reforça-se a importância do trabalho de planejamento, elaboração e pilotagem de tarefas em conjunto, de modo que a equipe de professores crie um rede integrada de trabalho, como propõe Long (2015), ao dizer que “[...] é mais provável que o ELBT seja adotado, mantido, e bem-sucedido em instituições [...] com grupos de professores que reúnem seus recursos e trabalham juntos [...]”<sup>125</sup> (LONG, 2015, p. 371). Em relação ao trabalho observado, este mostrou-se totalmente individualizado. Cada uma das professoras fazia suas tarefas e as aplicava de acordo com seus próprios critérios, e não foram vistos, nem mencionados momentos de cooperação.

Além das questões relacionadas ao planejamento e elaboração de tarefas, aqui discutidas, pontua-se que o modo variado de compreender tarefas, no contexto de pesquisa, foi refletido nas atividades pedagógicas utilizadas pelas participantes. Portanto, não foi identificado o uso de nenhum instrumento de ensino ou de avaliação com todas as seis CDTs. Por fim, decidiu-se discutir as tarefas observadas que mais se aproximassem da definição

---

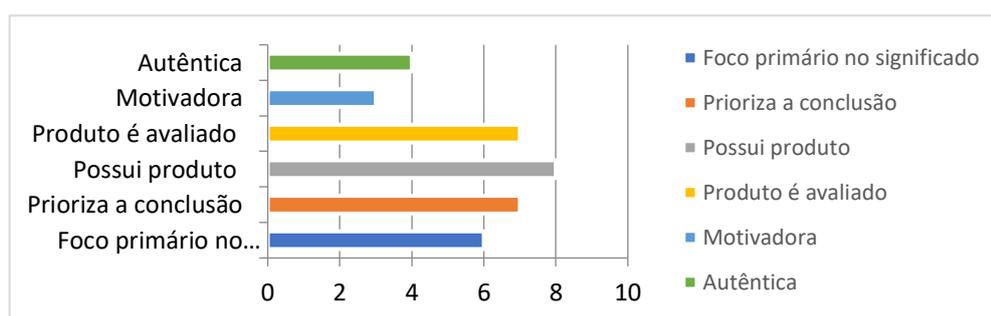
<sup>125</sup> No original: *I think TBLT is more likely to be adopted, sustained, and successful in institutions, [...] with groups of teachers who pool their resources and work together [...].*

utilizando as seis CDTs. Salienta-se que, nesta pesquisa concorda-se com a definição de Bygate *et al.* (2001, p. 11 *apud* SKEHAN, 2003, p. 3, grifo nosso) na qual a tarefa é percebida como “[...] uma atividade que requer que os aprendizes usem a língua, com *ênfase no significado, para atingir um objetivo*.<sup>126</sup>” trazendo centralidade a estas duas CDTs em relação as demais, contudo, quanto mais das seis CDTs uma tarefa possuir maior é seu potencial produtor de aprendizagem.

#### 4.3.1 De um lado da margem: as tarefas para ensinar

Após uma visão geral deste rio compondo seu mapa hidrográfico, volta-se o olhar para uma das margens, a do ensino, com suas cores e especificidades. Sobre as tarefas utilizadas no ensino, atentou-se que nas 47 aulas síncronas observadas nas três turmas foram identificadas o total de **oito tarefas**, sobre as quais elaborou-se o gráfico 2, que representa a proporção de cada CDT observada nestes instrumentos utilizados pelas participantes para ensinar. Considerou-se que em quase todas as tarefas o produto foi avaliado de maneira informal, não resultando em nota para os aprendizes, mas os comentários e correções feitos demonstram ter ocorrido avaliação por parte das professoras. Percebe-se que as três características mais frequentes são: possuir produto, seguida de priorizar a conclusão, e avaliação do produto.

**Gráfico 2 -** Proporção de CDTs nas tarefas observadas



Fonte: Elaborado com base nos dados obtidos no roteiro de observação.

Este resultado condiz, **de certo modo**, com a maneira de compreender tarefas no contexto pesquisado, no qual destacou-se possuir produto e o produto ser avaliado, contudo, autenticidade caiu para o quarto lugar, sendo substituída no terceiro lugar pelo foco primário no significado, não identificado nas falas e PPPs ao buscar definir tarefas. A tarefa ser

<sup>126</sup> No original: *A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.*

motivadora foi a CDT menos identificada nas tarefas analisadas, mas foi incluída em três dos seis modos de perceber tarefas pelas participantes. Nota-se que as diferenças estão nas proporções de destaque dadas a cada CDT e ao fato de que a priorização da conclusão e foco primário no significado, não mencionadas nas falas dos participantes, ao definir tarefas, surgem como elemento presente nas tarefas analisadas. As oito tarefas apresentaram os seguintes tipos de produto: quatro foram de produção escrita; duas combinaram produção escrita e oralização (tornar oral o texto escrito por meio de leitura em voz alta); uma de leitura e interpretação de texto, e uma que deveria ser de produção oral, segundo a proposta da professora, mas acabou sendo realizada como escrita e oralização.

Após análise dos dados, notou-se que Cida, participante que apresentou em sua maneira de compreender mais das CDTs, e que se mostrou como a mais curiosa em relação a entender a metodologia, que mais utilizou tarefas para ensinar durante o semestre. As tarefas utilizadas por Cida apresentaram-se coerentes com seu modo de compreendê-las discutido na seção 4.2. Contudo, ainda que Cida considere tarefas como motivadoras e autênticas, essas duas CDTs aparecem em uma e duas tarefas, respectivamente, isto é, não são as mais frequentes na prática. Por sua vez, Laís e Cris apresentaram duas CDTs em suas falas em que descrevem o modo de compreender tarefas. Enquanto para Laís a tarefa possui produto e este é avaliado, para Cris ela é motivadora e autêntica. Ambas se mantiveram coerentes com o que demonstraram acreditar, pois suas tarefas apresentam estes elementos mencionados.

No caso das duas as tarefas utilizadas possuem mais CDTs que o modo de perceber as tarefas explicitado por elas. Verificou-se, portanto, a existência de compatibilidade entre o modo de compreender tarefas das participantes e as tarefas que elas utilizaram, isto é, a mesma variação entre definições é continuada no uso. No entanto, nas tarefas usadas para ensinar reconheceu-se maior proximidade com o recorte teórico que o apresentado ao analisar o modo de compreender tarefas no contexto de pesquisa. Contudo, o foco primário no significado passou a ser mais bem representado nestas tarefas utilizadas para ensinar que nos modos de percebê-las, como discutido anteriormente.

No roteiro de observação de aula, constou-se um item sobre recursos utilizados nas aulas (apêndice E, item 4, questão 19), em formato de múltipla escolha, complementado por uma questão aberta que permitiu incluir anotações e observações; assim, a cada observação foram preenchidos os itens referentes àquela aula, e, ao final, foram contabilizados os recursos didáticos, considerando a quantidade de aulas observadas como 100%. A partir destas referências, foi realizado o cálculo que resultou na porcentagem dos recursos mais utilizados

nas aulas. Estes foram a resolução de exercícios do material didático observada em cerca de 75% das 47 aulas observadas, cinco das tarefas utilizadas foram retiradas do material didático.

Além disso, foi identificado grande incidência de exposição oral (fala das professoras), observada em cerca de 68% destas mesmas aulas. Entende-se, portanto, que isto configure a utilização de uma metodologia mais centrada no professor e no material didático, em oposição ao foco na tarefa, na aprendizagem e no aprendiz, proposto na abordagem de ensino ou avaliação baseados em tarefas.

A partir deste ponto do texto discutem-se as tarefas utilizadas em cada uma das turmas observadas. Na turma de 1B de Laís, foi identificada somente uma tarefa utilizada no semestre letivo observado, realizada durante o primeiro bimestre (figura 7), visando consolidar o aprendizado de vocabulário (roupas e cores) trabalhado pela professora. Trata-se de uma tarefa de leitura e interpretação; ela apresentou quatro das CDTs, com exceção de autenticidade e motivação. Nela os aprendizes deveriam colorir a ilustração de acordo com as informações do texto lido, cujo objetivo era identificar peças de vestuário e colori-las. O modo de aplicação e correção desta tarefa está descrito no excerto [50] das notas campo. Ressalta-se que esta tarefa faz parte da apostila utilizada desde 2017, tendo sido aplicada desde então para todas as turmas no mesmo formato.

[50]\_Em seguida, os alunos foram orientados a realizar uma quase tarefa de leitura. Primeiro, eles leram o texto em voz alta, e depois deveriam colorir as roupas e calçados dos personagens da figura ao lado do texto, com as cores que eram mencionadas no texto lido. Laís deu 8 minutos para que eles realizassem a tarefa, e passou novamente de carteira em carteira dando visto nas apostilas ((ela foi marcando correções na apostila, caso os alunos tivessem trocado alguma cor)), nem todos os alunos terminaram dentro do prazo. (Nota de campo, observação de aula 1B em:14/09/2021).

**Figura 7 -Tarefa utilizada (1B)**

Date: \_\_\_\_\_

6. Read the text and color the picture.



SARA IS WEARING A PURPLE DRESS  
A PINK T-SHIRT AND WHITE SHOES

BETTY IS WEARING A RED SWEATER,  
BLUE JEANS AND BROWN SHOES.HER  
BAG IS BROWN TOO.

KAREN IS WEARING A LIGHT BLUE  
DRESS AND BLUE SHOES

SAM IS WEARING AN ORANGE AND  
YELLOW T-SHIRT, A RED AND  
GREEN CAP,BLUE SHORTS  
AND GREY TRAINERS

PETER IS WEARING A WHITE  
AND BLUE T-SHIRT,  
GREEN SHORTS, WHITE SOCKS AND  
BLUE TRAINERS

SARAH BETTY KAREN SAM PETER

Fonte: Material didático utilizado (apostila) p. 14.

Ao observarmos esta tarefa, e considerando os tipos de tarefas de Willis e Willis (2007), apresentados no quadro 3 da seção 2.2.3, e os elementos do *design* de Leaver e Willis (2004) mostrados na figura 2, seção 2.2.1, constatou-se que ela é fechada; os produtos devem ser iguais para todos, pedagógica, unidirecional e focada no vocabulário; quanto ao tipo, trata-se de uma tarefa em que se busca e constrói correspondência entre texto e figura. Não houve indícios observáveis pela pesquisadora de que os alunos se mostrassem motivados ao realizar a tarefa. Em se tratando de autenticidade, ela falta a esta tarefa, pois não está em nada relacionada com tarefas alvo nas quais o vocabulário de roupas e cores poderia ser utilizado. No entanto, acredita-se que seria possível adaptá-las de modo a tornarem-se mais autênticas e motivadoras, por exemplo, incluísem-se elementos como relacionar a descrição (texto) do *look* do dia de algum personagem ou de pessoa famosa a uma foto desta pessoa (imagem), mantendo a função comunicativa da tarefa aplicada, mas de forma mais conectada com a atualidade e a realidade dos alunos adolescentes.

Durante o semestre, Cida utilizou quatro tarefas (quadro 13). Observa-se que as tarefas (1) e (2) foram retiradas do livro didático; as outras duas foram elaboradas pela professora. Os detalhes sobre o desempenho esperado e as instruções foram transmitidas oralmente pela professora ou lidas no material didático, na maioria das tarefas, com exceção da tarefa (4), cuja instrução foi enviada por mensagem de *WhatsApp*.

**Quadro 13 -Tarefas utilizadas (2A)**

<b>Tarefas</b>	<b>Características</b>	<b>Procedimentos adotados</b>
(1) Produzir texto curto descrevendo um dos colegas ou a professora	Prioriza a conclusão, com objetivo de ser capaz de elaborar descrições curtas incluindo características físicas. Tem produto, o texto; produto foi avaliado, informalmente, por meio de correção; motivadora, os textos foram usados depois em jogo para adivinhar sobre quem cada texto tratava.	Cida iniciou o trabalho com o livro e foram respondendo exercícios das páginas 22, 23 e 24. Dentre esses exercícios teve uma tarefa de produção e texto sobre descrição física, de colegas de turma. Cida foi corrigido os pequenos textos, os alunos liam e os outros tentavam adivinhar quem era a pessoa descrita.
(2) Elaborar e escrever uma lista com atividades a serem realizadas em uma viagem	Prioriza a conclusão, com objetivo de ser capaz de listar e organizar atividades que podem ser feitas durante uma viagem. Tem produto, a lista de atividades; produto foi avaliado, informalmente, por meio de correção; autêntica pois fazer planos para viajar pode ser uma tarefa alvo, motivadora, os alunos demonstraram interesse e motivação ao realizar a tarefas.	Os alunos olharam uma lista de um homem chamado Jack com suas atividades em um dia de viagem. Eles precisavam usar as informações da agenda para completar frases que descreviam as ações de Jack no passado simples. Cida pediu que os alunos fizessem suas agendas com horários e atividades que

		tivessem sido realizadas em uma viagem, usando a agenda do Jack como modelo. Cida disse que gostaria que a viagem da qual falaram nas tarefas avaliativas do primeiro bimestre e disse que eles podiam usar a lista de verbos no passado no final do livro para ajudar.
(3) Escrever frases sobre mudanças que espera que aconteçam em 2022 relacionadas ao preconceito racial e decorar uma árvore de Natal com as frases	Prioriza a conclusão, com o objetivo de decorar a árvore com as expectativas e desejos. Tem produto, a frase; produto foi avaliado, informalmente, por meio de correção, autêntica, pois relaciona-se a expressar expectativas para o futuro.	Cida iniciou a apresentação do tema proposto no calendário escolar 'Dia da consciência negra'. Ela mostrou um vídeo em que crianças recitavam o discurso <i>I have a dream</i> de Martin Luther King, a professora conversou sobre o conteúdo do discurso, e pediu que os alunos copiassem um poema intitulado: <i>Hello black child</i> de Countee Cullen, foram retiradas partes do poema e os alunos tiveram que completar como desejassem. Depois ela mostrou a versão original do poema e pediu que os alunos escrevassem frases sobre o tema consciência negra, expressando seus desejos e esperanças para o ano de 2022, e depois eles escreveram as frases em pedaços coloridos de papel e prenderam a uma árvore de Natal montada com bambu e fitas que está no fundo da sala de aula.
(4) Pesquisa sobre cidade estrangeira que gostaria de conhecer	Prioriza a conclusão, com objetivo de fazer os alunos pesquisarem informações relacionadas a uma viagem que gostariam de realizar em sites de língua inglesa; possui produto, a pesquisa que foi registrada por meio de texto; foco primário no significado, os produtos não foram direcionados nem de forma a limitar as informações que os alunos poderiam trazer, nem os recursos linguísticos dos quais fariam uso; motivadora, os alunos escolheram o tema viagem e engajaram-se ao realizar a pesquisa, e, autêntica.	As instruções foram enviadas aos alunos três dias antes da aula, no fim de semana, pelo <i>WhatsApp</i> . E os resultados das pesquisas foram lidos em sala de aula (excerto [49]).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das observações de aulas e notas de campo.

Ao analisar as tarefas utilizadas e considerando os tipos de tarefas de Willis e Willis (2007) e os elementos do design de Leaver e Willis (2004), notou-se que: a (1) é uma tarefa fechada, pedagógica, unidirecional, focada do tipo compartilhar, no caso o modo de descrever alguém; a (2) é fechada, alvo, unidirecional e focada, do tipo listar e ordenar; a (3) é aberta, pedagógica, unidirecional e não focada, também do tipo compartilhar expectativas e desejos; e

a (4) é uma tarefa aberta, alvo, unidirecional, não focada, que envolveu listar informações sobre a cidade e classificar aquelas que sejam de maior interesse. A tarefa (4) foi a que apresentou mais das CDTs dentre estas tarefas utilizadas por Cida, além de ser a única tarefa alvo observada, e aquela na qual foi possível identificar mais engajamento e produções mais complexas e variadas. Por isso optou-se por apresentar seus resultados (excerto [51]).

[51] Os alunos se mostraram meio perdidos inicialmente. Uma aluna justificou que não fez porque não entendeu a tarefa. Cinco alunos apresentaram suas pesquisas, fazendo leitura do que escreveram sobre as cidades. As cidades escolhidas foram Dubai, Los Angeles, Cancun e Paris, a última escolhida por duas pessoas. Os produtos foram bem diferentes. A aluna que falou sobre Dubai, focou em pontos turísticos e fez o texto usando presente simples. A de Cancun falou sobre isso, mas incluiu o clima e o valor das passagens. Um aluno que escolheu Paris falou sobre as coisas que fará na cidade, usou futuro. A aluna que falou sobre Los Angeles, incluiu preços de hospedagem e passeios, meios de transporte público. A outra aluna que falou sobre Paris fez um texto descrevendo uma viagem passada e usou passado simples. Os outros quatro alunos presentes não fizeram a esta etapa da tarefa. (Nota de campo, observação turma de 2A, data de observação 14/09/2021).

Dando sequência à discussão, constatou-se que Cris utilizou três tarefas durante o semestre letivo observado (Quadro 14). Foram aplicadas com instruções em inglês, seguidas de exemplos do que deveria ser feito ou modelos de produção; o excerto [52] apresenta como a tarefa (1) que foi aplicada e ilustra o modo de aplicação usado, em geral, pela professora.

[52] /.../ cada aluno deve pensar em três frases, duas devem ser verdadeiras e uma falsa. Depois devem se juntar em duplas e falar suas frases para que o colega faça deduções usando os modais e justificando sua dedução. Cris demonstrou como realizar a tarefa fazendo frases sobre ela mesma, e pedindo que os alunos deduzissem (exemplo: Cris: *I'm 27*. Aluno: *You can't be 27, you look younger.*) Depois Cris dividiu a turma em cinco duplas e um trio, e os alunos fizeram a tarefa, ela depois de um tempo ela foi circulando pela sala e ouvindo as frases e deduções dos alunos e fazendo correções e comentários, oralmente e por escrito no caso dos alunos que optaram por escrever as frases e depois ler. (Notas de campo, observação de aula 3B em 10/11/2021).

**Quadro 14** -Descrição das tarefas utilizadas (3B)

<b>Tarefa</b>	<b>Características</b>	<b>Procedimentos da professora</b>
(1) Elaborar três frases sobre si mesmo, duas verdadeiras e uma falsa, conversar com colega sobre estas informações e deixá-lo julgar quais são verdadeiras e quais são falsas	Prioriza a conclusão, o cumprimento da tarefa é (a)ter duas verdades e uma mentira e (b) tentar descobrir o que é verdadeiro; tem produto, frases; produto foi avaliado, informalmente, por meio de correção; motivadora, os alunos engajaram-se na tarefa e se interessam em falar deles mesmos e descobrir mais sobre os outros.	Uma etapa individual e outra em dupla (conforme descrito no excerto [52]).
(2) Escrever texto sobre viagem que fizeram.	Prioriza a conclusão; tem produto, o texto; produto foi avaliado, informalmente, por meio de correção; autêntica na temática pois trata de descrever algo que se fez, mas não no produto.	Nos 10 últimos minutos da aula a professora pediu que os alunos escrevessem um texto sobre uma viagem que eles tivessem feito usando tempo passado simples e o

		vocabulário do exercício de locuções verbais que eles tinham acabado de fazer.
(3) Debate sobre a importância da arte na vida das pessoas.	Prioriza a conclusão; tem produto, a opinião; autêntica, pois representa a simulação de uma conversa na qual se expressa e ouve opiniões buscando obter consenso.	A professora propôs um debate em duplas buscando responder sobre a importância da arte para a vida das pessoas, que seria seguida da apresentação das ideias discutidas pelas duplas para toda a turma (conforme descrito no excerto [53]).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das observações de aulas e notas de campo.

Estas tarefas também foram analisadas considerando os tipos de tarefa propostos por Willis e Willis (2007) e os elementos do *design* de tarefas tratados por Leaver e Willis (2004), resultando na percepção de que a tarefa (1) é fechada, pedagógica, bidirecional e não focada; ela é do tipo compartilhar informações sobre você mesmo; a (2) é fechada, pedagógica, unidirecional e focada, do tipo compartilhar experiências vividas; e a (3), do modo como foi proposta pela professora, tratava-se de uma tarefa de comparação de opiniões e de compartilhamento de conhecimento sobre arte, que poderia gerar negociação de significado e interação para formular uma resposta. No entanto, o modo como os alunos a realizaram acabou resultando na perda de seu potencial promotor de interação e negociação de significado, o que não ocorreu. A tarefa foi reduzida a escrever uma frase e oralizá-la, sem nenhuma discussão.

[53] Apesar de não ter sido pedido todos os alunos optaram por fazer respostas por escrito e depois ler, nenhum aluno conversou entre si. Duas alunas estavam usando o celular durante todo o tempo da tarefa, talvez buscando palavras ou traduzindo as frases. Durante as leituras de resposta, percebi que objetivo não parecia ser acurácia, mas simplesmente dar opinião, uma vez que a professora não corrigiu várias frases incorretas ((um exemplo de resposta que chamou minha atenção foi a frase: *To pass the time*, usada para justificar a importância da arte)), aparentemente, Cris optou por focar mais nas ideias do que no uso correto da língua. (Nota de campo, observação turma de 3B, data de observação 20/10/2021).

Por fim, identificou-se um padrão de uso de poucas tarefas no ensino, sobressaindo-se as tarefas fechadas, unidirecionais, envolvendo produção escrita, demonstrando ainda a opção por práticas um pouco mais controláveis, cujos resultados ou produtos sejam mais previsíveis. Um ponto que chama a atenção no modo de usar as tarefas no ensino é a maneira como o *feedback* foi ofertado; durante as observações as professoras mostraram-se focadas em oferecer *feedback* corretivo, em forma escrita, por padrão em dois formatos ou escrevendo “o correto” no quadro ou nas produções dos alunos, seja em seus cadernos, livros ou apostilas. Pondera-se que o *feedback* corretivo é de grande importância durante o ensino de LE, contudo salienta-se que as tarefas são profundamente orientadas para a aprendizagem e que o *feedback* qualitativo

que sirva como *feedforward*, ainda que seja um conceito da LOA, pode ser aplicado ao ensino de modo a potencializar esse caráter voltado para a aprendizagem das tarefas.

Além disso, considerando-se a taxonomia de tarefas de Willis e Willis (2007), é perceptível a pouca variedade de tipos de tarefa predominando o tipo compartilhar. Ainda que a proficiência oral seja considerada nos PPPs e falas dos participantes como a razão de se utilizar as tarefas o modo como elas são utilizadas demonstra a maior valorização da escrita, e a única tarefa com a proposta de obter um produto oral, obtido por meio de debate e negociação de significado (tarefa 3, ver quadro 14), perdeu suas principais qualidades ao ser reduzida a escrever um frase curta e oralizá-la, o modo de execução da tarefa a fez perder seu potencial, e apesar da proposta da tarefa ser diferente do modo como os alunos a executaram, não foi observada interferência da professora.

#### 4.3.2 Do outro lado: as tarefas para avaliar

Após explorar e detalhar uma das margens deste rio da cultura de ensinar e avaliar, passou-se a percorrer a outra margem em busca de suas particularidades. Assim, considerando o uso de tarefas para avaliar, apresenta-se o quadro 15 com as sugestões elaboradas pela equipe gestora e coordenação pedagógica no contexto pesquisado para servir como guia a ser utilizado pelos professores ao avaliar. Nele, identifica-se a divisão entre três tipos de tarefa: as escritas (TE), orais (TO) e auditivas (TA) – todas associadas às suas respectivas pontuações, incluindo sugestão de divisão destas pontuações.

**Quadro 15** -Sugestões de tarefas avaliativas

PARTE ESCRITA (5 pontos)			
Redação (TE1) 1,0 – 0,25 cada	ACE (TE2) 1,0 – 0,2 cada	AVALIAÇÃO ESCRITA (TE3, TE4 e TE5) 3,0- 1,0 cada	
PARTE ORAL (5 pontos)			
ACO (TO1) 1,0 – 0,2 cada	AVALIAÇÃO ORAL (TO2 E TO3) 2,0- 0,5 cada	PROJETO (TO4) 1,0 – 0,5 Cada	COMPREENSÃO AUDITIVA (TA) 1,0 – 0,5 Cada

Fonte: Elaborado pela equipe gestora e coordenadores pedagógicos da IE.

A TE1 é uma ou mais tarefa de elaboração de redação sugerindo que a nota seja dividida em quatro partes, não estando claro se são quatro redações diferentes, ou etapas de composição de uma única redação. A TE2 trata de Avaliação Contínua Escrita (ACE), na qual sugere-se que sejam avaliados cinco momentos ou exercícios/atividades/produção/reprodução escritos durante o bimestre. Os três pontos restantes da denominada parte escrita são divididos entre as TE 3, 4 e 5, que foram chamadas de avaliação escrita com valor sugerido de 1 ponto para cada.

Na parte oral tem-se a TO1 (Avaliação Contínua Oral-ACO), que representa a participação oral realizada pelos aprendizes, e a sugestão de divisão é a mesma do ACE; as TO2 e 3, com sugestão de divisão em duas partes com valor de 0,5 ponto cada; a TO4, na qual também é sugerido que a nota seja dividida em duas partes com valor 0,5. Por fim, na TA, que corresponde a uma avaliação da compreensão auditiva, também é sugerido que seja realizada em duas partes ou por meio de duas tarefas diferentes.

Em todos os casos, tendo somente este quadro que é oferecido aos professores como referência, não é possível explicitar se a divisão pressupõe etapas de uma mesma tarefa ou tarefas diferentes nas TE, TO e TA. Caso o professor interprete que são tarefas diferentes, e decida seguir à risca essa sugestão de aplicação de tarefas avaliativas descritas no quadro 15, ele realizará um total de 25 **tarefas avaliativas diferentes** por bimestre letivo em cada uma de suas seis turmas; um número inviável, pois deveria ser realizada mais de uma tarefa avaliativa por aula desde o primeiro dia, porque a média é de 18 aulas por bimestre, principalmente considerando-se o tempo que deve ser destinado às etapas da sequência didática das tarefa (pré-tarefa, tarefa, reflexão) de Willis (1996).

Ao analisar esta sugestão de aplicação de tarefas avaliativas, com tantas divisões, notou-se que ela se relaciona e, de certo modo, justifica o modo de compreender tarefas como divididas e que tomam muito tempo, não necessariamente por seguir o sequenciamento proposto na teoria, mas, simplesmente pela enorme quantidade de tarefas a serem realizadas (ver seção 4.2.2). Além da grande quantidade de tarefas que deveria ser feita, esta sugestão se limita a apresentar as tarefas em três categorias: escritas, orais e auditivas, acompanhadas de suas respectivas pontuações. Não sendo apresentadas sugestões ou exemplos do que poderia ser feito como TE, TO e TA, ou mesmo descrições do que são estas três tarefas, conclui-se que o documento é resultado da pressuposição de que **todos** saberiam o que é uma tarefa.

No quadro 15 as habilidades são dispostas de maneira separada, sem considerar o potencial de tarefas de língua nas quais múltiplas habilidades podem ser integradas, permitindo avaliar a compreensão oral, de leitura, produção escrita e oral, de maneira mais unificada e próxima do real, e não segmentada como o proposto. Tais práticas de avaliação integrada por meio de tarefas não foram identificadas no contexto pesquisado. Além disso, este quadro representa a sugestão de registro das avaliações, mas apresenta espaço para informações mais detalhadas sobre o desempenho dos estudantes, conclusões ou observações dos professores sobre o processo avaliativo e seus resultados, ainda que se afirme estarem realizando AF. Caso existam, estas informações detalhadas, devem ser registradas pelo professor por meio de anotações feitas nas próprias tarefas avaliativas, em cadernos pessoais de anotações ou rubricas.

Também não foram encontrados documentos com orientações sobre a elaboração de escalas de avaliação, ou mesmo de rubricas, que seriam as ferramentas de correção e *feedback*, consideradas nesta pesquisa como ideais para usar com tarefas avaliativas. Assim, considera-se evidente a falta de materiais que proporcionem um direcionamento ou ponto de partida para elaboração, aplicação e correção das tarefas avaliativas; o foco está na nota e no registro do diário de classe. Configurando um contexto no qual apresenta-se um discurso de realização da avaliação formativa, mas que direciona o registro e *feedback* de maneira exclusivamente somativa. Neste contexto, evidenciou-se o predomínio de uso de instrumentos avaliativos que não são tarefas para todas as participantes. A exemplo de exercícios (partes do livro e apostila que são entregues e recebem pontuação), testes impressos e digitais<sup>127</sup> (com itens em geral de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, preenchimento de lacunas) e participação.

Somando os instrumentos avaliativos utilizados por todas as professoras participantes, ao todo foram usados 50 instrumentos de avaliação durante o semestre letivo, ainda que sejam retiradas os exercícios que só precisam ser entregues, em média cada participante utilizou 15 instrumentos diferentes para avaliar seus alunos durante o segundo semestre letivo de 2021, e ainda que estes números representem quantidade massiva de instrumentos avaliativos, ainda se mostram abaixo dos 25 sugeridos no quadro 15.

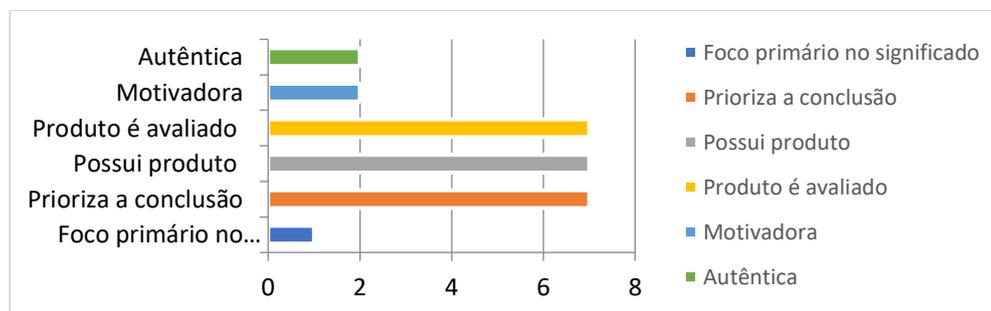
O insumo, discorrido na seção 2.2.4, é outro ponto importante que deve ser pensado e planejado ao avaliar. Para Bachman e Palmer (1996), o insumo possui conexão com a resposta, e deve ser pensado e planejado tanto quanto todos os outros componentes das tarefas avaliativas. Para Willis e Willis (2007), o insumo não só contextualiza a tarefa como oferece subsídios para seu cumprimento, mas pode ser de tipos e formatos variados, algo que é destacado e até mesmo encorajado por diversos autores já discutidos. Não obstante a sua importância, notou-se que o insumo acabou sendo pouco considerado e utilizado nas tarefas avaliativas observadas, tendo sido limitado a instruções que indicam o que deve ser feito, o tema e algumas vezes modelos que devem ser seguidos, representando insumos nada autênticos ou variados, e, portanto, empobrecidos se considerarmos a definição de Long (2015). A única exceção foi a tarefa de produção textual utilizada por Cris na turma de 3B, que trouxe imagens, texto e perguntas com insumo para produção; cada uma das tarefas utilizadas será discutida e apresentada com maiores detalhes no decorrer do texto desta dissertação.

---

<sup>127</sup> Estes testes digitais foram realizados no AVA, e as professoras os elaboraram utilizando a ferramenta *Google Forms*; o uso deste tipo de teste está registrado nos quadros 20, 21 e 22 ao descrever todos os instrumentos utilizados para avaliar.

Dentre os **50 instrumentos** avaliativos utilizados pelas participantes, sete foram considerados tarefas nesta pesquisa, e identificou-se a quantidade de CDTs nelas observadas, e reitera-se que nenhuma apresentou as seis características.

**Gráfico 3 - CDTs nas tarefas avaliativas**



Fonte: Elaborado com base nos dados obtidos no roteiro de observação.

Os dados representados no gráfico indicam predomínio de três das CDTs: “possuir” e “avaliar o produto” e “priorizar a conclusão”, e menor representatividade de “foco primário no significado”, “motivação” e “autenticidade”. Comparando-se os dados mostrados nos gráficos 2 e 3, nota-se o aumento de priorizar a conclusão e avaliar o produto, e diminuição de motivação, foco primário no significado e autenticidade. Sobre esta última CDT, considerou-se que nas tarefas avaliativas a autenticidade identificada se mostrou mais relacionada ao tipo de ação demandada na tarefa, em um contexto composto por estudantes do Ensino Médio que realizam essas ações (apresentação de pesquisa e escrita de redação) costumeiramente em suas práticas escolares, do que aos temas tratados ou recursos linguísticos utilizados.

Assim sendo, após discutir brevemente alguns elementos que se destacaram durante a análise sobre os instrumentos de avaliação de modo geral, discutem-se os instrumentos avaliativos utilizados durante o segundo semestre letivo de 2021, pelas professoras observadas, salientando que todos são oficialmente chamados de **tarefa**, como mostra a coluna registro, que representa o modo como as avaliações foram registradas no diário de classe da turma. **Laís** optou por utilizar **16 instrumentos** ou estratégias avaliativas (quadro 16), **Cida** utilizou **14** (quadro 18) e **Cris**, **20** (quadro 21). Em destaque nos quadros apresenta-se aqueles que as próprias participantes declararam, em entrevista, como sendo tarefas para elas. O asterisco, ao lado da descrição do instrumento, indica o instrumento considerado por esta pesquisa como tarefa, por apresentar maior proximidade com a definição a qual a pesquisa afiliou-se.

Primeiramente, optou-se por discutir as avaliações da turma de 1B; assim, observou-se que Laís considera sete de seus instrumentos avaliativos como tarefas correspondendo a 43,5% das estratégias avaliativas utilizadas por ela, demonstrando que, em certo grau, ela possui

consciência de não utilizar somente tarefas para avaliar, como proposto nos PPPs. Porém, os dados discutidos mostraram que na verdade ela utilizou duas tarefas, que em média apresentaram três CDTs que representam cerca de 14,3% do total de instrumentos avaliativos utilizados e serão discutidas mais detalhadamente a seguir.

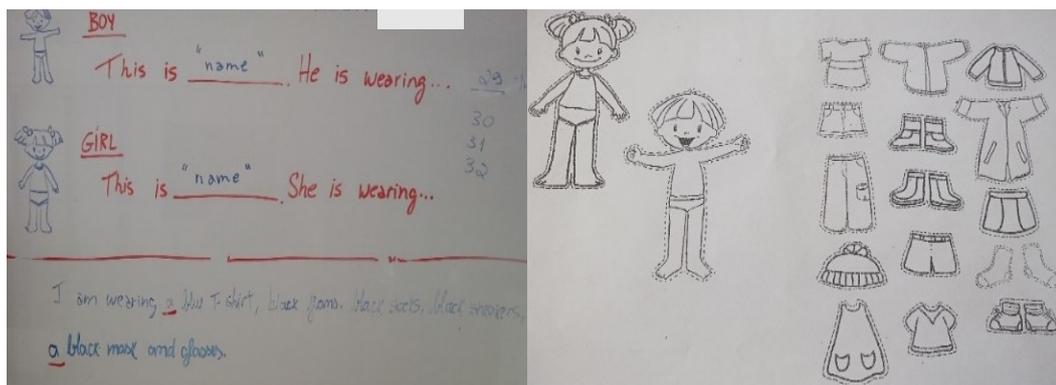
**Quadro 16 - Instrumentos avaliativos (1B)**

<b>PRIMEIRO BIMESTRE</b>			
<b>TIPO</b>	<b>REGISTRO</b>	<b>INSTRUMENTO AVALIATIVO</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>
AVALIAÇÃO ESCRITA	TE 1 e 2	Exercícios da apostila	2 pontos
	TE 3	Exercícios no AVA	1 ponto
	TE 4	<i>Produção de texto de acordo com modelo e colagem sobre vestuário*</i>	1 ponto
	TE 5	<i>Produção de texto sobre família de acordo com modelo*</i>	1 ponto
AVALIAÇÃO ORAL	TO 1	<i>Oralização do texto sobre vestuário</i>	1 ponto
	TO2	Participação oral	1 ponto
	TO 3 E 4	<i>Oralização do texto sobre família</i>	2 pontos
	TA	Exercícios de compreensão auditiva da apostila	1 ponto
<b>PONTUAÇÃO TOTAL</b>			<b>10 pontos</b>
<b>SEGUNDO BIMESTRE</b>			
<b>TIPO</b>	<b>REGISTRO</b>	<b>INSTRUMENTO AVALIATIVO</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>
AVALIAÇÃO ESCRITA	TE 1 e 2	Exercícios da apostila	2 pontos
	TE 3	Exercícios no AVA	1 ponto
	T E 4	Teste sobre livro de literatura	1 ponto
	TE 5	<i>Completar diálogo entre médico e paciente</i>	1 ponto
AVALIAÇÃO ORAL	TO 1	<i>Oralização de trechos do livro de literatura e resposta a uma pergunta sobre a história</i>	1 ponto
	TO2	Teste sobre o filme de animação Zootopia	1 ponto
	TO 3 E 4	<i>Oralização do diálogo médico-paciente</i>	2 pontos
	TA	Teste de compreensão auditiva	1 ponto
<b>PONTUAÇÃO TOTAL</b>			<b>10 pontos</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos via observação de aulas.

As duas tarefas de avaliação de habilidade escrita estão representadas nas figuras 8 e 9. Ambas foram utilizadas no primeiro bimestre; assim sendo, nenhuma tarefa foi utilizada na avaliação no segundo bimestre nesta turma. Considerando a taxonomia de tarefas de Willis e Willis (2007) e os elementos do *design* de tarefas de Leaver e Willis (2004), a primeira tarefa é do tipo listar (vestuário) e descrever, e a segunda é uma tarefa que envolve compartilhar informações sobre sua família – ambas são abertas, pedagógicas unidirecionais e focadas.

Figura 8 - Tarefa de produção de texto e colagem



Fonte: Materiais didáticos utilizados elaborados pela equipe.

Na primeira tarefa, as instruções foram escritas no quadro pela professora. Como mostra a imagem, os alunos receberam uma folha com as figuras também inclusas na Figura 8 e uma folha branca, onde deveriam montar seus bonecos e descrevê-los em forma de texto. Foi oferecido aos alunos um modelo de texto, e enfatizado o uso correto dos artigos, que aparecem sublinhados e de formas não abreviadas (Figura 8). Sobre o *feedback* ofertado por Laís, ele ocorreu em forma de nota (a tarefa valia 1 ponto); sem muitos comentários ou explicações, o excerto [54] ilustra este procedimento.

[54] Laís iniciou a aula recolhendo e corrigindo a tarefa do aluno que faltava ((colagem do bonequinho)). A seguir devolveu os textos dos bonecos a todos. Nos textos ela escreveu uma nota numérica e marcou erros, escrevendo a forma certa. (Nota de campo, observação de aula 1B, em 28/09/2021).

Figura 9 - Tarefa de produção escrita sobre a família

Date: _____	
Final project: Write a small text about three members from your family and draw them or put their photos. Follow the model below.	
 <p>Hi. This is my mother. Her name is Marge and she is thirty-seven years old. She is wearing a green dress, purple high heels and a purple necklace. She is smart and beautiful.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: Apostila utilizada na turma p. 36.

Na segunda tarefa, os alunos produziram três textos pequenos falando sobre membros da família de sua escolha e incluíam um desenho ou foto dessas pessoas; as instruções estão

escritas no topo da página, seguidas de um modelo no qual uma personagem de desenho animado fala de sua mãe. O texto modelo é composto de: (1) cumprimento; (2) relação familiar; (3) nome e idade; (4) descrição do vestuário mostrado no desenho ou foto incluindo cores, e (5) dois adjetivos relacionados à pessoa sobre a qual se escreveu. A tarefa foi realizada durante a aula, e foi enfatizado a necessidade de que os três textos mantivessem o padrão do modelo, trazendo todos os itens listados.

[55] Depois ela explicou que os alunos fariam uma tarefa da página 36 da apostila /.../ Ela explicou /.../ para fazer a atividade bastaria voltar às páginas anteriores e consultar a apostila. Laís estabeleceu que durante a aula os alunos deveriam finalizar a parte escrita da tarefa que vale um ponto/.../ Ela atribuiu para esta tarefa o tempo de 40 minutos e depois um a um os alunos foram lendo seus textos e ela foi fazendo as correções de pronúncia e estrutura. ((Chamou minha atenção quando ela corrigiu quando alunos usaram somente um adjetivo, afirmando que teriam que usar dois por que no modelo tem dois, e que teriam que cumprimentar em todos os textos simulando situação de fala na escrita.)). (Nota de campo, observação de aula 1B, em 05/10/2021).

Novamente, o *feedback* foi corretivo e representado pela nota. Nesta turma, em geral, não foi possível saber quais os critérios utilizados pela professora para avaliar, só restando a nota numérica, que não informava muito. Um exemplo claro disso foi observado em uma situação em que quatro produtos diferentes receberam todos a mesma nota (0,9 de 1 ponto); em três dos casos, a professora incluiu *feedback* corretivo somente assinalando os erros (e.g. \*white, não wite). Estes produtos apresentaram seis, três, dois, e nenhum erro, respectivamente, e receberam todos a mesma nota no final. Ou seja, não é possível identificar o critério; inicialmente pensou-se ser quantidade de erros, mas dada a quantidade diferenciada, esta hipótese foi descartada; a seguir considerou-se o tipo de erros, contudo os erros mostraram-se semelhantes, mantendo o padrão de erros de escrita em que faltavam letras as palavras, mas não justifica o produto que apresentou seis incorreções ter a mesma nota daquele que não apresentou nenhuma. Esse padrão de indefinição de critério se manteve em relação às duas tarefas utilizadas, configurando uma cultura avaliativa muito subjetiva, e que não forneceu *feedback* como *feedforward*.

A única vez em que os critérios foram um pouco mais claros foi quando a professora utilizou uma escala de frequência (quadro 17), em um instrumento que não foi considerado tarefa nesta pesquisa, na qual Laís avaliou a oralização de um diálogo presente na apostila. Apesar de não se tratar de uma tarefa avaliativa, optou-se por discutir a escala utilizada por considerá-la evidência da visão de língua e de falta do letramento em avaliação. Considerou-se o uso da escala como ineficiente para fins de correção de algo considerado, pela professora,

como produção oral, além de não comunicar muito enquanto ferramenta de oferta de *feedback* para os aprendizes, como é característico às escalas de frequência (ver seção 2.3.1).

**Quadro 17** -Escala de frequência (avalição de oralização de diálogo)

<b>Aluno:</b>						
<b>Critérios</b>	<b>nunca</b>	<b>raramente</b>	<b>às vezes</b>	<b>frequentemente</b>	<b>muitas vezes</b>	<b>sempre</b>
Voz clara e alta	0	0,1	0,2	0,3	0,4	05
Pronúncia correta	0	0,1	0,2	0,3	0,4	05
Vocabulário correto	0	0,1	0,2	0,3	0,4	05
Preparação e organização	0	0,1	0,2	0,3	0,4	05

Fonte: Retirado da apostila de inglês de 1A, material didático utilizado elaborado por alguns professores, tradução nossa

Constata-se, após rápida leitura desse quadro, a não existência de pesos. Assim sendo, todos os critérios avaliados têm a mesma pontuação; critérios não linguísticos e linguísticos são apresentados como igualmente importantes. Não está claro o que exatamente é avaliado em cada critério, nem quais desempenhos são esperados em cada ponto da escala, pois os números e advérbios utilizados como descritores não oferecem muitos detalhes. Por exemplo, o que seria avaliado pelo critério vocabulário correto? O uso de palavras predeterminadas? Como os alunos poderiam saber qual vocabulário correto se a escala não foi explicada com antecedência?

Ademais, constam na escala critérios desnecessários, em relação a avaliação para qual foram utilizados; questiona-se qual seria a necessidade de avaliar **preparação e organização** em uma avaliação que demanda simplesmente leitura, na qual nada foi organizado e a preparação envolveu simplesmente repetir. O excerto [56] descreve os procedimentos desta avaliação.

[56] Laís começou a ler o diálogo. Ela explicou que durante a “apresentação oral” do diálogo cada aluno lerá duas vezes assumindo o papel tanto de paciente quanto de médico. Ela foi lendo e pediu que os alunos repetissem, isso foi feito por quatro vezes repetindo o diálogo todo, depois mais duas vezes, com os alunos sendo o médico e Laís o paciente e depois o contrário. Após estas repetições Laís pediu que treinassem em duplas. (Nota de campo, observação de aula 1B, em 07/12/2021).

Observou-se que tanto nas avaliações escritas quanto orais Laís optou por oferecer *feedback* corretivo e nota como prática usual, ilustrada no excerto [57].

[57] Ao final Laís mais uma vez chamou de um a um para mostrar os resultados ((notas)) e dizer quais foram os erros de pronúncia e gramática ((este *feedback* foi dado em português)). (Nota de campo, observação de aula 1B, em 07/12/2021).

O quadro 18 apresenta os instrumentos avaliativos utilizadas por na turma de 2A por Cida, no semestre observado. A professora considerou quatro destes instrumentos como sendo

tarefas, representando cerca de 28,6% dos instrumentos avaliativos utilizados; entretanto, nesta pesquisa, ao analisar estes instrumentos e os procedimentos de aplicação, correção e oferta de *feedback*, considerou-se que nenhuma tarefa foi utilizada. Portanto, serão discutidos mais adiante estes procedimentos que acabaram descaracterizando os instrumentos como tarefas.

**Quadro 18 - Instrumentos avaliativos (2A)**

<b>PRIMEIRO BIMESTRE</b>			
<b>TIPO</b>	<b>REGISTRO</b>	<b>INSTRUMENTO AVALIATIVO</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>
AVALIAÇÃO ESCRITA	TE 1 e 2	Exercícios do livro didático (fotos postadas no AVA)	2 pontos
	TE 3	Teste sobre a unidade 2 do livro didático (Quiz – formulário Google)	1 ponto
	TE 4 e 5	<i>Produção de diálogo sobre viagem</i>	2 pontos
AVALIAÇÃO ORAL	TO 1e 2	<i>Recitar diálogo sobre viagem</i>	2 pontos
	TO 3	Participação oral nas aulas de vídeo chamada (autoavaliação)	1 ponto
	TO 4	Participação oral	1 ponto
	TA	Teste de compreensão auditiva (formulário google)	1 ponto
PONTUAÇÃO TOTAL			10 pontos
<b>SEGUNDO BIMESTRE</b>			
<b>TIPO</b>	<b>REGISTRO</b>	<b>INSTRUMENTO AVALIATIVO</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>
AVALIAÇÃO ESCRITA	TE 1	Teste de verbos no passado/particípio passado	1 ponto
	TE 2	Teste de verbos no passado/particípio passado	1 ponto
	TE 3	Exercícios do livro didático final da unidade 4	1 ponto
	TE 4 e 5	<i>Produção de texto sobre o que se fez em uma viagem</i>	2 pontos
AVALIAÇÃO ORAL	TO 1e 2	<i>Recitar texto sobre o que se fez em uma viagem</i>	2 pontos
	TO 3	Participação oral	1 ponto
	TO4 e TA	Teste de compreensão auditiva (formulário google)	2 pontos
PONTUAÇÃO TOTAL			10 pontos

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados obtidos via observação de aulas.

No primeiro bimestre, foi realizada uma tarefa no ensino em que os alunos pesquisaram sobre uma cidade que gostariam de visitar; o tema viagem foi escolhido por votação pelos alunos, na primeira aula do referido bimestre, por se tratar de um interesse deles, e alguns, mas não todos, mostraram-se motivados para realizar a tarefa. Contudo, ao avaliar, Cida optou por pedir que os alunos fizessem um diálogo no qual as informações da pesquisa seriam utilizadas para responder uma lista de perguntas fornecida por ela com foco na utilização do presente contínuo; seus procedimentos estão descritos no excerto [58].

[58] Os alunos deveriam fazer um diálogo baseado na lista de perguntas que a professora fez, e usando a pesquisa que fizeram sobre as cidades estrangeiras que gostariam de visitar. Cida escreveu algumas destas perguntas no quadro, e outras ela só disse, depois ela falou que os alunos deveriam fazer um *slide* com imagens da cidade e mostrou a escala avaliativa. Ela perguntou se os alunos tinham dúvidas e eles não disseram nada. Cida prosseguiu dizendo que a tarefa vale 2 pontos a parte escrita e 1 a parte oral, que deve ser a apresentação do texto memorizado. Cida pediu que os alunos fizessem slides apresentando o local a ser visitado. ((Não entendi por que a tarefa deveria ser feita em dupla e nem a opção por produzir um diálogo. O critério de

formação de duplas também me pareceu estranho, Cida juntou alunos que fizeram a pesquisa com alunos que não fizeram, e, como o número de alunos na turma é ímpar (nove alunos) um aluno ficou sozinho. /.../ Também achei o grau de complexidade na execução da tarefa desigual na dupla, uma vez que ela deu uma lista de perguntas uma pessoa poderia adotar a posição de “entrevistador” e só perguntar deixando para o outro o trabalho mais complexo de responder. Também não entendi o porquê de um slide se os alunos vão encenar um diálogo, ou melhor vão oralizar um texto produzido por eles, não se trata de um seminário. Como inserir uma apresentação de *slides* em um diálogo? Achei os critérios inclusos na escala incertos, não fica bem claro o que está sendo avaliado e como será avaliado.)). (Nota de campo, observação de aula 2A, em 14/09/2021).

O *feedback* oferecido pela professora manteve o padrão apresentado na turma anterior, isto é, na parte escrita com marcação de erros e escrevendo a forma correta ao lado, e devolvendo o texto do diálogo para serem “reformulados e corrigidos” pelos alunos. A reformulação implicou somente passar os textos a limpo incluindo na nova versão as formas corrigidas escritas no texto pela professora, ou seja, a versão final do produto escrito foi editada por ela, e as perguntas também foram dadas por ela. No momento de avaliação da habilidade oral, os aprendizes **memorizaram** estes diálogos e recitaram na sala; somente dois ou três alunos da turma conseguiram realmente memorizar e estes foram os mesmo que fizeram os diálogos mais longos e completos, com todas as perguntas. A grande maioria, tanto produziu diálogos curtos, não utilizando as 10 perguntas que a professora listou, e com poucas informações sobre a cidade a ser visitada, quanto precisou recorrer à leitura do diálogo escrito no momento da apresentação por não ter conseguido memorizar.

Exatamente os mesmos procedimentos ocorreram nas duas avaliações do segundo bimestre, consideradas tarefas por Cida. Desta vez, ela pediu que os alunos utilizassem a viagem ao exterior (não realizada) do diálogo do primeiro bimestre para escrever um texto descrevendo tudo o que fizeram nesta viagem, e o foco estava no uso do passado simples. Cida não determinou o que deveria ser escrito, mas ao reduzir o tema falando de uma viagem fictícia, ela retira toda a autenticidade presente ao compartilhar experiências vividas. Quanto à memorização, somente um aluno conseguiu recitar todo o texto sem recorrer à leitura, e todos os outros precisaram ler. O tempo entre a aula na qual o texto foi escrito, e a recitação foi de apenas uma semana, menor do que o tempo utilizado na avaliação do primeiro bimestre descrita anteriormente.

Estes produtos, texto e recitação, ou, em alguns casos, oralização do texto, foram avaliados; contudo, considerou-se que somente o fato de possuir produto e este ser avaliado não caracterizaria estes instrumentos como tarefas. Depreendeu-se que ao propor que pesquisassem sobre lugares que realmente os interessavam sem determinar forma e o que deveria ser dito como altamente autêntico e com o foco primário no significado; contudo, ao avaliar Cida

utilizou procedimentos que reduziram potenciais tarefas avaliativas à reprodução de perguntas/informações estabelecidas pela professora, memorização e repetição do que foi memorizado. Esta maneira de utilizar o instrumento acabou esvaziá-lo de CDTs importantes, e por caracterizar a avaliação como estruturalista, favorecendo os que têm melhor memória ou melhor controle de sua ansiedade em situações em que memorização e repetição são necessárias.

Pondera-se que nada no modo como estas avaliações foram realizadas condiz com os meios indicados na AvLBT ou ELBT, e até mesmo se considerarmos o ensino apoiado por tarefas, que admite um pouco mais de centralidade nas formas. Ainda que não tenha utilizado tarefas, Cida buscou estabelecer critérios para suas avaliações, utilizando-se de duas escalas de frequência – uma para escrita e outra para o oral. Nestas escalas, o **nunca** e o **sempre** foram substituídos, respectivamente, por **não** e **sim**, elas apresentam mais detalhes nas descrições dos critérios que a escala usada no 1B, mas não incluem descrição dos desempenhos, a pontuação é distribuída de forma diferente entre cada critério avaliado, assim, ficam destacados como pontos com maior pontuação, o cumprimento da tarefa, a acurácia/precisão no uso do léxico e da gramática, e na avaliação oral pronúncia.

**Quadro 19** - Escala de frequência de avaliação escrita

<b>Crítérios</b>	<b>não</b>	<b>raramente</b>	<b>às vezes</b>	<b>usualmente</b>	<b>sim</b>
Cumprimento da tarefa (se mantém no tema, oferece informação suficiente, usa linguagem apropriada, coesão e coerência)	0	0,2	0,4	0,6	0,8
Uso do vocabulário estudado	0	0,1	0,2	0,3	0,4
Uso correto do inglês (forma de palavra, tempo verbal, sem interferência do português)	0	0,1	0,2	0,3	0,4
Uso apropriado de construção de frases	0	0,05	0,1	0,15	0,2
Mecânica (uso correto de maiúsculas, escrita correta, pontuação, paragrafação, letra legível e escrita organizadas)	0	0,05	0,1	0,15	0,2
Comentários:					

Fonte: Elaborado em inglês pela participante Cida, tradução nossa.

**Quadro 20** - Escala de frequência de avaliação oral

<b>Crítérios</b>	<b>não</b>	<b>raramente</b>	<b>às vezes</b>	<b>usualmente</b>	<b>sim</b>
Fala naturalmente sem olhar para um papel, com poucas ou nenhuma pausa para pensar o que dizer.	0	0,1	0,2	0,3	0,4
O objetivo da tarefa foi completamente atingido, as respostas foram completadas e mostraram criatividade.	0	0,05	0,1	0,2	0,3
Usa a estrutura da língua apropriadamente: tempo verbal, ordem de palavras.	0	0,05	0,1	0,15	0,2
A pronúncia teve poucos ou nenhum erro e demonstrou haver praticado.	0	0,01	0,025	0,05	0,1
Anotações do professor.					

Fonte: Elaborado em inglês pela participante Cida, tradução nossa.

Ainda que Cida tenha sido a participante que mais citou CDTs em sua definição de tarefa durante a entrevista e que mais utilizou tarefas no ensino, apresentou na sua prática avaliativa claro afastamento dos procedimentos e preceitos da metodologia. Diagnosticou-se um *continuum* de prática controlada no ensino que se estendeu e foi ampliado na avaliação no caso da turma de 2A. Cida utilizou-se de escalas com maior frequência que as outras duas participantes, contudo, assim como a escala utilizada no 1B, as de Cida poderiam ser melhoradas, trazendo critérios menos estruturalistas e descrições detalhadas do desempenho, aproximando-se mais das rubricas. O modo como estas escalas se apresentam evidenciam necessidade de letramento em avaliação. O único momento de *feedback* das avaliações formais observado ocorreu ao final do primeiro bimestre, como se pode observar na nota de campo reproduzida no excerto [59].

[59] Cida iniciou a aula falando das avaliações do primeiro bimestre, explicou cada um dos instrumentos, seus valores e as siglas correspondentes que são lançadas no diário (TE, TO e TA). Cida mandou pelo *WhatsApp* o resultado de cada um dos alunos. Ela então começou a falar com eles sobre a importância de o aprendizado ser mais valorizado que a nota, mas que este resultado pode servir para ajudá-los a diagnosticar suas dificuldades e buscarem estratégias para aprender mais e melhorar seus resultados no segundo bimestre. Cida os orientou sobre a importância de conferirem as notas, e passou a palavra aos alunos, ninguém perguntou nada, ou questionou suas respectivas notas. (Notas de campo, observação de aula 2A em: 09/11/2021).

A fala da professora ao conversar com seus alunos demonstra que possui consciência da importância da reflexão em relação aos dados obtidos com a avaliação. Entretanto, ela afirma que a nota por si só deve fornecer informações que produzam esta reflexão; sabe-se que o número é pouco representativo da aprendizagem, portanto, defende-se que a nota, *per se*, não ajuda em nada para fins formativos, ou seja, são os descritores qualitativos do desempenho que podem poder promover essa conscientização, buscada por Cida, de que a aprendizagem deve ser mais valorizada que a nota. Diante das evidências de falta de letramento em avaliação dos professores, já discutidas nesta e em outras seções, acredita-se que os alunos também necessitem do mesmo letramento, e que eles provavelmente não questionaram as notas ou critérios, simplesmente, por falta de hábito, e das habilidades críticas e reflexivas que são desenvolvidas ao letrar-se em avaliação.

Por fim, serão discutidas as tarefas avaliativas utilizadas por Cris (quadro 21), ela considerou todos os seus 20 instrumentos como tarefas. No entanto, a análise de tais instrumentos resultou na percepção de que somente foram utilizadas cinco tarefas, nenhuma destas tarefas utilizadas apresentou todas as CDTs, mas apresentaram uma média de quatro

CDTs. Cris afirma que 100% de suas avaliações são tarefas, reverberando o que está dito nos PPPs, contudo 25% dos instrumentos utilizados por ela foram considerados, nesta pesquisa, tarefas, e salienta-se que assim como observado nas outras turmas os procedimentos ao aplicar e corrigir foram decisivos em fazer com que estas tarefas não possuíssem todas as CDTs, ou ao menos as mais centrais, priorizar conclusão e foco primário no significado.

Ao demonstrar acreditar que todas as avaliações que utilizou são tarefas, Cris apresenta um posicionamento contrastante com o das outras duas participantes que deixam claro terem consciência de que não utilizam tarefas sempre, mas nenhuma percebeu o quanto pouco utilizam ou não utilizam tarefas. Cris utilizou três tarefas para ensinar, nas quais buscou trabalhar as habilidades de forma integrada e sem tanto foco na memorização, mas ao avaliar a maioria das tarefas tiveram foco nas formas, com indicações tanto nas instruções quanto nos critérios de avaliação das formas que deveriam utilizar para o cumprimento das tarefas.

**Quadro 21 - Instrumentos avaliativos (3B)**

<b>PRIMEIRO BIMESTRE</b>			
<b>TIPO</b>	<b>REGISTRO</b>	<b>INSTRUMENTO AVALIATIVO</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>
<b>AVALIAÇÃO ESCRITA</b>	TE 1	<i>Exercícios do livro didático (workbook) / (ACE)</i>	1 ponto
	TE 2	<i>Teste sobre have/get something done (formulário Google)</i>	1 ponto
	TE 3	<i>Teste sobre partes do corpo (formulário Google)</i>	1 ponto
	TE 4	<i>Teste sobre should/ shouldn't (formulário Google)</i>	1 ponto
	TE 5	<i>Apresentação de PowerPoint sobre a biografia de um ativista*</i>	1 ponto
<b>AVALIAÇÃO ORAL</b>	TO 1	<i>Gravação de áudio respondendo perguntas sobre meio ambiente)</i>	1 ponto
	TO2 e 3	<i>Gravação de áudio de apresentação oral sobre a biografia de um ativista *</i>	2 pontos
	TO 4	<i>Gravação de áudio de leitura de texto + Exercício de leitura (texto página 60 – formulário Google)</i>	1 ponto
	TA	<i>Teste de compreensão auditiva (formulário Google)</i>	1 ponto
<b>PONTUAÇÃO TOTAL</b>			<b>10 pontos</b>
<b>SEGUNDO BIMESTRE</b>			
<b>TIPO</b>	<b>REGISTRO</b>	<b>INSTRUMENTO AVALIATIVO</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>
<b>AVALIAÇÃO ESCRITA</b>	TE 1	<i>Responder perguntas + exercícios escritos</i>	1 ponto
	TE 2 e 3	<i>Teste de revisão das unidades 7 e 8</i>	2 pontos
	TE 4	<i>Leitura e compreensão de texto (Formulário Google)</i>	1 ponto
	TE 5	<i>Produção de texto sobre a importância da arte para a humanidade*</i>	1 ponto
<b>AVALIAÇÃO ORAL</b>	TO 1	<i>Participação e pequenas apresentações orais</i>	1 ponto
	TO2	<i>Gravação de vídeo sobre as coisas favoritas de 2021 (livros, series ou filmes) usando linguagem que busque convencer a professora a ler ou assistir*</i>	1 ponto
	TO 3 e 4	<i>Pesquisa e apresentação oral sobre 2 mistérios*</i>	2 pontos
	TA	<i>Teste de compreensão auditiva (formulário Google)</i>	1 ponto
<b>PONTUAÇÃO TOTAL</b>			<b>10 pontos</b>

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados obtidos via observação de aulas.

Cris foi a única a utilizar tarefas avaliativas orais, e apresentou maior ocorrência de tarefas orais (3) que escritas (2), diferenciando-se das demais participantes. As duas escalas de avaliação utilizadas por ela serviram para avaliar duas destas tarefas, uma do primeiro bimestre: a gravação de um áudio falando sobre a biografia de um ativista (quadro 22); e outra do segundo: a apresentação sobre dois mistérios (quadro 23).

**Quadro 22** - Escala avaliativa de qualidade (Gravação de biografia)

<b>Aluno:</b>					
<b>Critérios de avaliação</b>	<b>Excelente</b>	<b>Muito bom</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Ruim</b>
Pronúncia/fluência (1,0)	1,0	0,8	0,6	0,4-0,2	0
Gramática/vocabulário (0,5)	0,5	0,4	0,3	0,2-0,1	0
Informações pedidas (4 tópicos – 0,5)	0,5	0,4	0,3	0,2-0,1	0
Total:					
Comentários do professor:					

*Fonte: Elaborado em inglês pela participante de pesquisa, Cris (PO3B), tradução nossa.*

Os critérios são apresentados em uma escala de qualidade, mais simples que a utilizada no segundo bimestre; nela apresentam-se menos critérios, apresentados de maneira genérica, e os descritores de desempenho são adjetivos que indicam a qualidade de cada critério observado. Dentre as três categorias de critérios avaliados, o critério **pronúncia e fluência** concentram metade da pontuação total da tarefa (1 ponto); portanto, inferiu-se que tal critério seria mais importante que os demais. Observou-se que a maneira como estes elementos estão dispostos na escala não dizem muito quanto ao que cada um deles significa e ao que exatamente será avaliado, somente o terceiro item deixa mais claro o que a professora observará, isto é, a quantidade de informações que constam nos áudios gravados pelos alunos. A segunda escala utilizada mostra-se mais detalhada eu a anterior, os critérios são mais claros, e nela Cris optou pelo uso dos advérbios de frequência; esta escala possui assemelha-se a utilizada por Cida, com algumas alterações.

**Quadro 23** - Escala avaliativa de frequência (Tarefa dois mistérios)

<b>Aluno:</b>					
<b>Critérios</b>	<b>não</b>	<b>raramente</b>	<b>às vezes</b>	<b>usualmente</b>	<b>sim</b>
Fala naturalmente sem olhar para um papel, com poucas ou nenhuma pausa para pensar o que dizer.	0	0,1	0,25	0,4	0,5
Usa a estrutura da língua apropriadamente: tempo verbal, ordem de palavras, modais de probabilidade.	0	0,05	0,15	0,3	0,4
Falou sobre mistérios de forma coerente com informações suficientes para que a plateia pudesse compreender completamente	0	0,05	0,15	0,3	0,4

A pronúncia teve poucos ou nenhum erro e demonstrou haver praticado.	0	0,05	0,15	0,3	0,4
Sua apresentação de <i>PowerPoint</i> foi bem-preparada e ajudou a plateia a entender sua apresentação.	0	0,05	0,1	0,2	0,3
Anotações do professor:					

Fonte: Elaborado em inglês pela participante de pesquisa, Cris (PO3B), tradução nossa.

Observou-se que na tarefa de apresentação sobre os mistérios a memorização não foi estabelecida, previamente, como necessidade; no entanto, na segunda escala avaliativa (quadro 23) Cris estabelece o mesmo critério usado por Cida para avaliar: o de falar naturalmente **sem olhar para o papel**, implicando que deveria existir um papel, e, portanto, de que a prática de escrever antes de falar é disseminada no contexto pesquisado. Ainda que de modo implícito, aqui, ela é posta em paralelo a falar naturalmente, como se este fosse um exemplo de fala espontânea, mas, na verdade, trata-se de fala preparada e ensaiada para apresentação curta.

Escrever antes de falar parece ser habitual para os aprendizes no contexto pesquisado, como demonstrado ao descrever a tarefa usada por Cris no ensino, na qual, ainda que sem o pedido da professora, os alunos decidem escrever o que dirão, ao invés de debater sobre o tema. Ficou claro ao observar as aulas que escrever e ler ou memorizar antes de falar é usual, e isto é encorajado pelos critérios avaliativos utilizados que acabam valorizando uma prática controlada (reprodução) disfarçada de produção oral. Isto, possivelmente, ocorreu diversas vezes ao longo do curso de LE destes aprendizes, resultando em que seja naturalizado e até esperado.

A tarefas avaliativas em que esta escala mencionada (Quadro 24) foi utilizada é a que envolve a uma apresentação oral curta, cujo tema foi trazido na unidade do livro didático. Os alunos mostraram-se motivados para realizar a pesquisa. No caso das avaliações da turma de 3B de Cris, as instruções eram sempre dadas oralmente em sala de aula e postadas no AVA. Nestas instruções, em ambos os formatos, Cris deixou claro que avaliaria estruturas específicas da língua (verbos modais para fazer especulações e deduções), referenciando inclusive à página do livro na qual estas estão contidas. Apesar da indicação da estrutura que deveria ser usada, esta escala é a única que apresenta critérios não linguísticos relacionados ao cumprimento da tarefa, descritos no terceiro e último campos dos critérios. Além disso, ela apresenta avanços em relação às outras, por ter critérios mais detalhados, contudo ainda lhe falta descritores de desempenho qualitativos.

No dia de apresentação dos resultados da pesquisa os alunos trouxeram diferentes histórias; a escala de avaliação foi apresentada à turma minutos antes de ser usada para avaliá-los, como demonstra o excerto [60] das notas de campo.

[60] Cris iniciou a aula mostrando o que ela vai avaliar. Ela apresentou aos alunos uma escala com cinco critérios, incluindo descritores de frequência (não, raramente, algumas vezes, usualmente e sim) e pontuação que difere entre os itens: falar naturalmente tem maior valor dentre todos os itens avaliados (0,5); correção gramatical coerência e quantidade de informações (0,4 cada) por fim o critério de menor valor trata da apresentação de *PowerPoint* (0,3) que deveria acompanhar a explanação oral de acordo com as instruções dadas pela professora ao pedir que a tarefa de pesquisa fosse feita. /.../ Nesta aula estavam presentes 11 alunos, 6 apresentaram utilizando o *PowerPoint* e somente três apresentaram sem realizar leitura. (Nota de campo, observação de aula 3B em 13/12/2021).

A terceira tarefa oral utilizada por Cris foi a de gravar um vídeo falando sobre dois livros, séries ou filmes que os alunos gostaram muito em 2021, avaliando e fazendo recomendações de modo a convencer a professora (única a ver os vídeos) a ler ou assistir seguindo as recomendações de seus alunos. Além de estabelecer que tipo de informações, o vídeo deveria conter (resumo/sinopse e razão para escolha). Cris determinou nas instruções que avaliaria pronúncia, fluência, vocabulário e uso **correto** das estruturas estudadas durante todo o semestre. Não foi apresentada nenhuma escala avaliativa para esta tarefa.

Quanto às duas tarefas escritas, uma para cada bimestre, a primeira foi a realização de uma pesquisa sobre um ativista e a confecção de uma apresentação de *slides* em *PowerPoint* sobre este ativista, devendo conter as mesmas informações pedidas para a tarefa oral de gravação de áudio. As apresentações foram postadas no AVA, em local indicado pela professora. Na instrução Cris afirmou que avaliaria a escrita, os elementos visuais e a coerência. A segunda tarefa escrita foi a elaboração de uma dissertação sobre arte, que foi realizada presencialmente, como descrito nas notas de campo (excerto [61]).

[61] A sala está organizada em fileiras e os alunos escolheram onde se sentar, nesta aula eles terão que produzir um texto de três parágrafos sobre a importância da arte para a humanidade, os alunos foram informados que poderiam consultar dicionários como nenhum deles trouxe de casa Cris foi até a biblioteca da escola para buscar um para cada aluno. Antes do início da produção ela mostrou na TV um pequeno texto sobre arte e algumas citações sobre o tema de artistas e filósofos. Este texto ficou fixo na tela durante toda o período de produção do texto. Cris disse que era para inspirar-se, mas não copiar o texto mostrado. Ela então entregou uma folha impressa com as instruções de realização da produção e 27 linhas nas quais os alunos deveriam escrever seus textos, nas instruções os alunos foram orientados a dividir o texto em três partes e para cada parte Cris inclui perguntas que deveriam orientar o conteúdo das mesmas. Os alunos terão toda a aula para realizar a produção do texto. A tarefa foi recolhida à medida que foram terminando e será corrigida em momento posterior pela professora, considerando coerência e coesão do texto, conteúdo e correção gramatical.

As CDTs recorrentes nas tarefas utilizadas por Cris são: priorizar conclusão; possuir produto; produto ser avaliado; observadas em todas as cinco tarefas, identificando suas ocorrências de tarefas motivadoras, e somente uma com foco primário no significado. As tarefas foram privadas de um possível foco primário no significado quando Cris determinou estruturas

específicas para serem utilizadas para realização de algumas delas, e quando não foi especificada a estrutura, dentre os critérios avaliados estava inclusa “gramática”, como visto na escala apresentada no Quadro 24. A única exceção, na qual isto não foi posto explicitamente, foi a tarefa de elaboração da apresentação de *PowerPoint*, no entanto, quando Cris afirma que avaliará **escrita**, pode significar que seu olhar seja direcionado para estrutura. Ainda que Cris, assim como Cida, tenham apresentado mais indicações dos critérios que utilizaram para avaliar, estes são apresentados, na maioria das vezes, de maneira genérica.

Em relação ao *feedback* destas tarefas, no local onde elas estão postadas (*Google Classroom*) em algumas (*PowerPoint* e áudio com biografia) não houve nenhum *feedback* corretivo nas postagens, somente a nota. Nas outras duas tarefas orais (apresentação de mistérios, e vídeo sobre livros, séries e filmes), ele postou comentários exclusivamente indicando erros de pronúncia e recomendando aos alunos que pesquisassem a pronúncia correta das palavras. Na redação, Cris escreveu comentários e realizou correções diretamente em cada uma das folhas de redação. Ainda que tenha sido observado o mesmo tipo de *feedback* oferecido pelas outras participantes, das três, Cris foi a única que realizou aulas inteiras específicas para oferta de *feedback* ao final de cada bimestre, uma *on-line* e outra presencial, ambas com participação opcional, algo que acabou gerando pouco quórum, mas nestas aulas Cris falou individualmente com cada aluno presente e pode oferecer *feedback* mais detalhado sobre cada avaliação; os excertos [62] e [63] descrevem esses dois momentos.

[62] sobre as notas, atividades que foram feitas e as que não, e no caso de alunos abaixo da média, Cris indicou tarefas avaliativas que deveriam ser feitas ou refeitas, buscando um melhor resultado. Ela deu dicas sobre como essa melhoria poderia ser alcançada. Aos alunos com resultados na média ou acima, Cris também realizou o mesmo processo, e fez observações sobre problemas com pronúncia que ela anotou das tarefas avaliativas orais. Foram atendidos sete alunos, os outros por algum motivo não puderam participar. **(Nota de campo, observação de aula 3B em 11/11/2022).**

[63] Somente seis alunos estavam presentes; ela devolveu as minitarefa escritas ((esse foi o modo como Cris chamou as atividades que entregava para os alunos)) que foram avaliadas como ACE, um total de cinco tarefas valendo 0,2 cada e nas quais ela marcou com + ou +/- e corrigiu os erros com uma caneta colorida, indicando em alguns comentários dicas sobre o que podia ser melhorado e o que deveriam estudar. Ela também entregou o teste que fizeram valendo 2 pontos e deu a todos *feedback* detalhado questão a questão e a escala preenchida da tarefa de apresentação oral sobre dois mistérios, indicando os erros de pronúncia, estrutura e o que pode ser estudado e revisado para corrigir tais problemas. ((Os alunos presentes demonstraram-se satisfeitos com as explicações da professora, ouviram de forma atenta e alguns fizeram perguntas pedindo explicações sobre os pontos que erraram. Não pareceu ser um problema o fato de não obterem o resultado com todas as notas, mesmo porque alguns nem haviam feito as tarefas avaliativas que estão no AVA, ou seja, não esperavam ter a nota fechada.)). **(Nota de campo, observação de aula 3B em 15/12/2022).**

Em suma, foram percebidos certos padrões na cultura avaliativa das professoras participantes da presente pesquisa. Primeiramente, (1) não foram utilizadas rubricas como ferramenta de avaliação, ainda que estas se mostrem como a forma mais coerente de avaliar utilizando tarefas. Nas poucas ocasiões em que as professoras consideraram estar utilizando rubricas, tratava-se de escalas de frequência (ver quadros 19, 20, 23) e de qualidade (ver quadro 22), discutidas na seção 2.3.1, que não servem para oferecer *feedback* como *feedforward*, mas só indicam o quanto se aproximaram ou não da produção esperada, e que não foram discutidas ou explicadas aos alunos em detalhes antes da sua utilização, algo que poderia proporcionar maior utilidade deste *feedback* oferecido por elas. Além disso, observou-se também (2) uso de tarefas abertas, pedagógicas, unidirecionais e focadas; (3) maior quantidade de tarefas escritas; e (4) pouca variedade de tipos de tarefa. Considerando a taxonomia de Willis e Willis (2007), apesar da variedade de temas e formatos vídeo, áudios, texto, apresentação de *slides*, as tarefas, em sua maioria, foram do tipo que envolve compartilhar conhecimento e experiências. Por fim, (5) as tarefas observadas em uso podem ser categorizadas como avaliações de desempenho fraca (MACNAMARA, 1996 *apud* WIGGLESWORTH; FROST, 2017), nas quais o desempenho é avaliado em relação aos critérios linguísticos (ver seção 2.3).

### 4.3.3 Construindo pontes

Após perceber, descrever e discutir sobre os contornos e idiosincrasias das duas margens, o próximo passo nesta jornada exploratória pelo rio da cultura de ensinar e avaliar foi realizar a **construção de pontes**, que permitam acessar qualquer um dos lados com facilidade, aproximando-os e servindo de encerramento para a discussão da terceira pergunta de pesquisa. A análise dos PPPs indica que as tarefas **sempre** foram usadas, mas não obrigatoriamente, e tão somente se tornaram instrumento de escolha para ensinar e avaliar, uma vez adotada a chamada **metodologia de ensino por tarefas**. Dada a falta de detalhes apresentados nestes documentos, no momento inicial da análise documental, supôs-se que esta metodologia seria equivalente ao ELBT e à AvLBT. Assim, no que concerne ao âmbito documental, as práticas de ensino e avaliação estão interligadas, ao serem realizadas utilizando a mesma metodologia, encaminhando à conclusão de que os professores estão **cientes** da metodologia e preparados para sua utilização, algo que não se comprovou após a análise dos dados (ver subseção 4.1 e 4.2).

Nesta pesquisa, acredita-se que ensino e avaliação andam juntos, portanto, esperava-se identificar tarefas sendo utilizadas tanto no ensino quanto na avaliação de forma mais

igualitária, algo que ocorreu parcialmente. Outra questão observada, relacionadas à quantidade de tarefas usadas, foi que as próprias professoras afirmaram usar tarefas para ensinar e avaliar com diferentes frequências, entretanto, foi curioso perceber que a frequência de uso expressada por todas as participantes não correspondeu ao uso real de tarefas observado em suas aulas, de modo que se identificou que elas usaram menos tarefas do que acreditavam.

Observando as CDTs identificadas para ensino e para avaliação (ver gráficos 2 e 3), notou-se que nas tarefas avaliativas a autenticidade, motivação e foco primário no significado foram reduzidos; principalmente esta última. Considerando-se os tipos de tarefas pela taxonomia de Willis e Willis (2007), também foi encontrada conformidade, pois tanto para ensino quanto para avaliação predominaram as tarefas que implicavam **compartilhar** informações, conhecimento ou experiências. As diferenças surgem ao considerar os elementos do *design* (LEAVER; WILLIS, 2004) mostrados na tabela 1.

**Tabela 1** - Elementos do *design* nas tarefas utilizadas

	Aberta	Fechada	Pedagógica	Alvo	Uni.	Bidirecional	Focada	Não Focada
<b>ENSINO</b>	3	5	6	2	5	3	4	4
<b>AVALIAÇÃO</b>	7	0	7	0	7	0	6	1

Fonte: Elaborada pela autora baseada em dados obtidos via observação de aulas.

Como ilustrado na tabela, as tarefas utilizadas no ensino apresentaram mais variação quanto aos tipos de *design*, e foi possível identificar equilíbrio entre o uso de tarefas focadas e não focadas, algo que não ocorreu na avaliação. Contudo, na avaliação, as tarefas abertas predominaram, de modo que os produtos obtidos com sua realização foram mais variáveis, mas os procedimentos adotados, como discutido anteriormente, promoveram bastante controle sobre estes produtos. Em ambas as situações de uso de tarefas foi identificada maior incidência de tarefas pedagógicas e unidirecionais, notando-se que as professoras aplicam tarefas mais controladas, as simulações do real, do que as tarefas alvo.

Outro ponto em que ensino e avaliação apresentaram consonância não está relacionado às tarefas, mas ao uso de exercícios do material didático, abundante no contexto pesquisado, tanto para ensino quanto para avaliação. No entanto, o mais inquietante nesta situação foi observar que estes exercícios, cuja simples entrega implica o recebimento de pontuação, são chamados de tarefas nos registros, diários de classe, assim como outros instrumentos avaliativos que não são tarefas. Somente, Cida e Laís mostram-se conscientes, em parte, desta realidade. Exercícios e tarefas baseiam-se em premissas muito diferentes; Ellis (2000, p. 197) defende que existe “[...] necessidade de distinguir ‘exercício’ e ‘tarefa’ no nível de planejamento de

trabalho.”<sup>128</sup>. Assim, na presente pesquisa, considera-se relevante ter orientações sobre esta diferenciação registradas em documentos orientadores para os docentes.

Diante do discutido, constata-se que foi possível identificar pontos de correspondência, ou pontes, entre o uso de tarefas no ensino e na avaliação, algo considerado positivo, pois a conformidade entre ensino e avaliação é importante para garantir a validade de conteúdo aos instrumentos avaliativos. Contudo, em muitos aspectos estes pontos de conexão indicam equívocos em ambos os usos relacionados: (1) ao planejamento e *design* das tarefas; (2) a seus procedimentos de aplicação; e (3) à oferta de *feedback* reduzido a somente correção explícita no ensino e sem usar rubricas na avaliação, em um contexto de escassez de *feedback* qualitativo.

Notou-se que os elementos (1), (2) e (3) se mostraram guiados predominantemente por uma visão de língua instrucionista e com ênfase no sistema (LEFFA; IRALA, 2014), isto é, que demonstra que o conhecimento é possuído pelo professor e por ele transmitido aos alunos e aprender língua implica obter competência linguística, conhecer sobre unidades lexicais e regras sintáticas. E “[...] embora a literatura aponte essa concepção como ultrapassada, são recorrentes os trabalhos que apontam a atualidade de práticas pedagógicas que ainda se valem dessa perspectiva [...]” (VINHAS, 2008; IRALA, 2010 *apud* LEFFA; IRALA, 2014, p. 23). No contexto de pesquisa, esta visão é refletida no modo como a prática controlada, no caso reprodução ou substituição de itens de um modelo, é percebida como produção escrita, e oralização e memorização correspondem a produção oral.

Ainda no que tange a discussão sobre a visão de língua, foram identificadas no contexto pesquisado, evidências de fragmentos de preceitos do ECL, no qual desenvolver **competência comunicativa** é essencial (*e.g.* ser capaz de pedir um favor; recusar um convite, etc.). Tais indícios foram provenientes tanto dos PPPs analisados, nos quais é afirmado que o ECL é a abordagem de escolha de trabalho na instituição, quanto no discurso dos participantes, de maneira geral, e no modo de dar aulas das participantes do grupo focal. A fragmentação destes preceitos do ECL foi observada no modo de uso do APP (apresentar – praticar – produzir), o qual foi utilizado por todas as participantes de forma incompleta em que: apresenta-se (instrução), e para-se na prática controlada, não havendo produção, como já discutido anteriormente.

Observa-se que a APP é mais tradicional, como foco nas formas, uso de correção explícita de erros, genérica e com uso de coleções de livros didáticos distribuídas comercialmente. E, ainda que seja essencialmente diferente da proposta do ELBT que considera

---

<sup>128</sup> No original: [...] there is a need to distinguish ‘exercise’ and ‘task’ at the level of workplan.

as abordagens cognitivas e interacionistas, tem a tarefa como eixo norteador é contextualizado para uso local e possui materiais elaborados especificamente para este contexto, ou em alguns casos a combinação destes materiais com os livros didáticos genéricos enquanto ocorre a transição de outra metodologia para o ELBT (LONG, 2015). Atenta-se para o fato de que ponto problematizado aqui é o uso incompleto da APP, no contexto pesquisado, implicando em maior controle e falta da produção, principalmente oral. Indicando baixo letramento no que tange outras metodologias, não somente em relação ao uso de tarefas.

Além dos elementos já discutidos, não foram observadas considerações quanto às demandas cognitivas, tipos de interação e negociação de significado, comprovando que nenhuma das linhas que orientam a pesquisa sobre tarefas (psicolinguística e sociocultural) foi considerada durante sua implementação, planejamento, *design* e aplicação. Tais elementos aqui discutidos corroboram a falta de embasamento teórico e a necessidade de promoção de letramento em avaliação, e para *design* e uso de tarefas. A esperança em modificar esta situação encontra-se na promoção de novos aprendizados e novas práticas no contexto pesquisado, pois a cultura de ensino e avaliação observada demonstra que ainda há muito que se aprender tanto sobre tarefas quanto sobre avaliação, para embasar e auxiliar o cumprimento da **tarefa de usar tarefas**.

#### 4.4 APANHADO GERAL

Esse capítulo foi elaborado visando discutir os dados obtidos e utilizá-los para responder às perguntas de pesquisa. Considera-se que tal intento foi cumprido, e as respostas encontradas permitem a construção de um diagnóstico dos desdobramentos causados pela adoção do uso de tarefas em um contexto em que se buscava um efeito positivo pela troca da abordagem de avaliação mais centrada no significado, na motivação, autenticidade e orientada para aprendizagem, visando melhores resultados na capacidade de os alunos usarem a língua, principalmente oralmente, e também desenvolvendo sua autonomia e protagonismo em seus processos de aprendizagem de LE. O modo de implementação foi apressado e pouco estruturado, não se mostrando como suficiente para letrar os docentes em avaliação, elaboração e uso de tarefas para que atingissem os objetivos pretendidos, e só resultou no reforço de conceitos vagos sobre tarefas sem direcionamento teórico que acabam mostrando-se inconsistente, e na, conseqüente, elaboração e aplicação de uma maioria de tarefas pedagógicas fechadas, focadas e unidirecionais, optando pelo modo mais controlado de *design* de tarefas e

dispondo parcialmente das opções de *design* e tipos possíveis de tarefas, acabando por reduzir o potencial de promover aprendizagem deste instrumento de avaliação e ensino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Esta seção visa apresentar as considerações finais da pesquisa, retomar suas perguntas, descrever os desafios encontrados durante sua realização e suas contribuições para este estudo de caso sobre tarefas e avaliação, bem como expor sugestões para futuros estudos.

### 5.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo desta pesquisa foi examinar a elaboração e efetivação de um novo modelo de avaliação e seus possíveis desdobramentos em um CIL do DF, a partir do segundo semestre de 2018. Nesse sentido, a investigação foi orientada conforme as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como e por que foi implementado o uso de tarefas no contexto de observado?
2. Como a escola e os participantes dessa pesquisa compreendem tarefas?
3. Como se caracteriza o uso de tarefas para ensino e avaliação no contexto de pesquisado?
  - 3.1 Quais as características das tarefas utilizadas?
  - 3.2 Como as tarefas são aplicadas e corrigidas?
  - 3.3 Qual a correspondência entre o uso de tarefas para ensino e para avaliação?

Em relação à primeira pergunta, a análise dos dados coletados possibilitou identificar uma tentativa pouco estruturada de preparar os professores para elaborar e usar tarefas, de modo que implementou-se um sistema de trocas de experiências e conhecimentos, em um contexto em que os conhecimentos sobre tarefas se mostraram quase que inexistentes, resultando em equívocos, tanto nos modos de perceber, elaborar e usar tarefas. Em se tratando da razão para implementar um novo modelo avaliativo foram detectados nos dados cinco motivos, que vão desde a crença de que as tarefas são a evolução natural do ensino, de que seu uso é resultado dos implementação dos ciclos nos CILs ou que representam os instrumentos mais formativos de avaliação. Além destas três razões são apontados dois problemas relacionados aos alunos, falta de fluência e de autonomia, que seriam sanados caso estes fossem avaliados por meio de tarefas.

Isto posto, concluiu-se que as motivações para adotar tarefas se mostraram um tanto vagas e sem aprofundamento, não permitindo que se delimite realmente o que se pretendeu ao realizar a mudança metodológica. Tal imprecisão, ao buscar justificar a adoção de tarefas, mostra-se como resultado de um processo de implementação que não seguiu etapas de

levantamento de recursos e conhecimentos disponíveis; de formulação de objetivos claros e que envolvessem docentes, aprendizes e gestores; de planejamento de etapas para promoção de letramento, tanto em avaliação quanto na elaboração e de uso de tarefas; e, finalmente, de execução deste plano, de modo que aprendizes e professores pudessem estar verdadeiramente preparados para o ensino e avaliação com uso de tarefas, beneficiando-se de uma metodologia orientada para aprendizagem.

Quanto à segunda pergunta (Como a escola e os participantes dessa pesquisa compreendem tarefas?), ao buscar respondê-la, foi discutido o modo de compreender tarefas utilizando como referencial o recorte teórico escolhido, assim como as percepções que emergiram dos dados, a partir dos quais conclui-se que cada participante possui sua própria definição de tarefa e que este modo de compreender tarefas aproxima-se menos da teoria do que era esperado pela pesquisadora. Consequentemente, estes resultados corroboram a falta de conhecimento sobre tarefas, identificada ainda durante a discussão dos dados da primeira pergunta, e conclui-se que são resultados diretos dos procedimentos adotados para implementar o uso de tarefas na instituição de ensino.

Após a observação de aulas e análise da proposta de avaliação sugerida aos professores, foi possível compreender a relação entre esta sugestão com uma quantidade considerada impraticável de 25 tarefas por bimestre por turma, o que implicaria elaborar 150 instrumentos, uma vez que as tarefas são essencialmente contextualizadas, considerando uma média de 15 alunos por turma, este professor, caso siga a sugestão (quadro 15), teria que avaliar e oferecer *feedback* qualitativo orientado para a aprendizagem futura de 2.250 tarefas. Ao considerar tais números, não surpreende que os professores percebam as tarefas como trabalhosas e que tomam muito tempo. Esta percepção que emergiu dos dados está diretamente relacionada ao modo que as tarefas são elaboradas e utilizadas no contexto pesquisado.

Isto nos leva à terceira pergunta de pesquisa, (Como se caracteriza o uso de tarefas para ensino e avaliação no contexto de pesquisado?) que trata dos usos das tarefas. Notou-se que o foco primário no significado, autenticidade e motivação foram os caracteres menos encontrados nas tarefas utilizadas, além do predomínio de escrita como modo de “produção”, e como modo de correção e oferta de *feedback* feita pelos professores. Ainda que promover melhorias na proficiência oral tenha sido listado entre os motivos para adoção do uso de tarefas, considerou-se que a oralidade foi bem menos trabalhada, tanto no ensino quanto na avaliação. De modo que somente uma das professoras do grupo focal utilizou tarefas com produtos orais. Outro ponto em que se percebeu a contradição entre discurso e práticas ocorreu durante a observação das aulas, nas quais predominaram a fala das professoras e o determinismo do material didático,

seguido página por página. Em geral, os alunos recebiam apenas instruções, com pouco ou nenhum insumo voltado especificamente para tarefa avaliativa ou de ensino, e as ações relacionadas às tarefas foram realizadas durante as aulas, em ambas as situações com poucas exceções.

Além disso, a análise dos dados relacionados à cultura de avaliar, observada no contexto de pesquisa, resultou na percepção de que os instrumentos, principalmente as práticas, não apresentam as características da AvLBT, discutidas na seção 2.3, capítulo 2. Em primeiro lugar, a avaliação mostrou-se somente como somativa, centrada na nota e classificatória, dada a escassez de *feedback* qualitativo observado em todas as práticas. Ainda que exista um discurso de que a avaliação praticada é formativa, o que se identificou foi uma avaliação somativa fracionada, em que muitos instrumentos são usados para avaliar, com pontuações menores, que serão **somadas** ao final, não utilizando a “terrível e temível” prova final, valendo mais pontos.

Sem perceber, estes professores compuseram sua cultura de avaliar, usando tarefas baseando-se na ilusão de que formativo é igual repartido, em que o uso de muitos instrumentos diferentes com pontuações pequenas são vistos como oportunidades oferecidas aos alunos; sabe-se que avaliar formativamente ou de maneira orientada para aprendizagem não significa fragmentar, em “pequenos pedacinhos”, o ato avaliativo, isso só resultou em muito mais trabalho para estas docentes, ainda que elas não tenham seguido a impraticável sugestão das 25 tarefas (ver Quadro 15).

Possivelmente, dada a grande quantidade de instrumentos, percebeu-se, principalmente no final do semestre, a aplicação de avaliações de forma corrida, algumas mecanicamente, como produção em série, quase que em um sistema de trabalho industrial no qual várias avaliações foram feitas na mesma aula; etapas das avaliações que deveriam tomar mais tempo foram feitas em poucos minutos. Neste processo, as ações realizadas durante as tarefas, bem como avaliações em geral, não aparentaram ser precedidas ou seguidas de reflexão, por parte dos aprendizes, que se limitaram a fazer o que era pedido, e quiçá por parte das professoras. Em várias ocasiões foi possível identificar uma atitude passiva dos aprendizes diante das tarefas propostas, ainda que as estas sejam consideradas instrumentos que promovem e valorizam engajamento.

Assim sendo, considerando o resultado da análise de dados obtidos durante a pesquisa, notou-se **distanciamento** entre as definições de tarefas, seus modos de elaboração e uso no ensino e avaliação de língua, segundo a literatura revisada nesta pesquisa, e o que foi verificado no contexto pesquisado, que se caracterizou como inconsistente com o que é proposto tanto pelo ELBT quanto pelo ensino apoiado por tarefas. Nunan (2004) chama a atenção para esta

lacuna que muitas vezes existe entre o discurso e a realidade, ressaltando que as instituições que afirmam utilizar determinados princípios metodológicos nem sempre o fazem, e em alguns casos “[...] pode ser simplesmente um caso de ‘vinho velho em garrafas novas’: escolas adotando a nova ‘ortodoxia’ em seus pronunciamentos públicos, mas aderindo às práticas tradicionais em sala de aula.”<sup>129</sup> (NUNAN, 2004, p. 14).

Ainda que a situação descrita por Nunan (2004) conecte-se ao contexto pesquisado, refletiu-se sobre o efeito das limitações relacionadas ao cumprimento de um programa de curso de língua baseado, exclusivamente, no material didático que não foi elaborado pelas docentes, e que não está voltado para as necessidades específicas dos aprendizes deste contexto. E a demanda de cumprir esse programa obedecendo a um cronograma de trabalho, calendário escolar dos CILs, também não elaborado pelas docentes.

Além de lidarem com esta situação regularmente, as três professoras participantes do grupo focal enfrentaram mudanças nos formatos, espaços e tempos de ensino durante o semestre letivo observado, e como discutido na seção de análise de dados, tais elementos certamente contribuíram para que o planejamento e uso das tarefas ocorresse de forma reduzida, apressada, e não reflexiva. Além destes fatores limitantes identificados, outro ponto problematizado na presente pesquisa trata da falta de conhecimento sobre definição, *design*, sequenciamento, uso e *feedback* das tarefas e sobre avaliação de aprendizagem de modo geral. A soma de todos estes fatores discutidos acaba resultando nesse vinho velho em garrafas novas, e na distância entre discurso/percepção e prática.

## 5.2 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Conclui-se que tal distância pode ser vencida através de **letramento**. A proposta defendida nesta pesquisa é um letramento complexo, composto por diversas camadas de conhecimento, advindos da LA e da Educação sobre: teorias da aprendizagem; aquisição de segunda língua; sobre perspectivas teóricas, definições, sequenciamento e *design* de tarefas; e avaliação, a qual pode ser considerada como a maneira de obter

[...] *conhecimentos, capacidades e habilidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou analisar*, exames padronizados de larga escala ou testes usados em sala de aula, a familiaridade com processos avaliativos e a consciência dos princípios e conceitos que orientam e subjazem a prática, incluindo questões éticas e códigos de conduta. *A habilidade de situar os conhecimentos*, as capacidades, os processos, os princípios e os conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos a fim de compreender por que determinadas práticas

<sup>129</sup> No original: [...] *it may simply be a case of “old wine in new bottles”: schools embracing the new ‘orthodoxy’ in their public pronouncements but adhering to traditional practices in the classroom.*

surgiram, e *como analisar o papel e o impacto da avaliação na sociedade*, nas instituições, e nos indivíduos. (FULCHER, 2012, p. 125 *apud* TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019, p. 587, grifos nossos).

O letramento em avaliação representa a promoção de acesso a um escopo abrangente de conhecimento que permitirá a ressignificação da prática. Defende-se, neste estudo, que letrar-se em avaliação é primordial não só para entender uma nova metodologia avaliativa, mas para ser capaz de utilizá-la de forma efetiva, pois

[...] um professor letrado em termos de avaliação trabalha sabendo o que [e] por que está avaliando; qual a melhor forma de avaliar determinado aspecto do processo de ensino e aprendizagem; como gerar dados confiáveis do desempenho do aluno; o que pode dar; e como prevenir possíveis problemas decorrentes da avaliação. (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019, p. 586, 587).

Tal letramento, como proposto por Stiggins (1991), Inbar-Lourie (2008) e Fulcher (2012), pode advir de cursos de formação, oficinas, rodas de conversa, grupos de estudo, dentre outras iniciativas possíveis. Ele deve ocorrer de maneira estruturada, como um todo, que seja resultado de um planejamento conexo e consciente considerando o contexto, pois implica mudanças na cultura de avaliar e ser avaliado. Black *et al.* (2019, p.180) afirmam que buscar tal mudança “[...] apenas esperando que uns poucos indivíduos desejosos de a implementar o façam é injusto com eles, ao mesmo tempo que esperar que isso aconteça por meio da imposição de uma política que requeira mudanças imediatas de todos os professores em seus papéis e estilos seria absurdo.”.

Um exemplo de trabalho de promoção de letramento em avaliação é o processo seguido por Black *et al.* (2019); para realizar a mudança na cultura de avaliar de um grupo de professores, foi elaborado **um plano de letramento em avaliação com três anos de duração**, de modo que foram oferecidos dois anos de formação e um ano de experimentação. Nos dois primeiros anos em que se pretendeu implementar a mudança, o grupo de professores participantes da pesquisa foi dividido em grupos menores, que juntos foram letrados em avaliação, guiados por formadores experientes, por meio do estudo e da experimentação de teorias e técnicas que geraram aumento na proficiência em elaborar e aplicar avaliações para aprendizagem. Em segundo momento, essas ideias, práticas e conhecimentos foram disseminadas entre todos os grupos por meio de trocas promovidas no ambiente escolar (BLACK *et al.*, 2019).

Do que foi dito no parágrafo anterior salienta-se que as trocas de experiências como descrito em Black *et al.* (2019) foram primeiramente orientadas de maneira sistematizada e foi oferecida aos participantes insumo rico suficiente para que pudessem em um segundo momento de o processo de letramento contribuir e letrar-se coletivamente por meio da troca de

experiências. Acredita-se que o mesmo processo pode ser seguido no contexto pesquisado, ou em outros, em que se proponha o uso de procedimentos e instrumentos avaliativos orientados para aprendizagem. Além disso, salienta-se a importância de conhecer, analisar e discutir os documentos governamentais (*e.g. Currículo em movimento, Diretrizes pedagógicas dos CILs*) e institucionais (*e.g. PPPs*). E de elaborar novos documentos, se necessário, que sirvam como guias para as novas práticas e auxiliem na aquisição de novos conhecimentos. Considera-se que estes registros, sejam em forma de pesquisa ou de documentação para uso no contexto específico, se mostrariam como bastante úteis em um processo de promoção de letramento.

Os mesmos princípios apresentados ao tratar do letramento em avaliação se aplicam à promoção de letramento para elaboração e uso de tarefas; é preciso conhecimento sobre tarefas para ser capaz de utilizar tudo que estes instrumentos têm a oferecer ao ensino e aprendizagem de LE, resultando na elaboração de tarefas motivadoras, contextualizadas, autênticas, dinâmicas que se mostrem integradas às necessidades dos alunos e reflitam os objetivos de um programa de curso orientado para aprendizagem. Nesta pesquisa, considera-se essencial o uso de rubricas para avaliar utilizando tarefas, pois seu uso amplia a possibilidade promotora de aprendizagem destes instrumentos, e ofertas do *feedback* qualitativo que servem como *feedforward*, além de serem cuidadosamente elaboradas as rubricas devem ser explicadas de maneira aprofundada aos aprendizes e a novos professores que não estejam familiarizados com seu uso.

Portanto, sugere-se que sejam elaboradas, no contexto pesquisado, mais orientações documentadas e embasadas em teoria e pesquisa, somadas as práticas e experiências do corpo docente como um todo, assim como criação de um banco de rubricas e tarefas modelo, construído por meio do trabalho conjunto de estudo e aprimoramento do *design* de rubricas e tarefas. Acredita-se que os professores se sentiriam menos inseguros quanto ao uso de tarefas, e seriam menos sobrecarregados, por terem modelos e orientações procedimentais documentadas. Baralt (2018) aborda sua experiência como formadora de professores para ensino e avaliação baseado em tarefas; ao narrar esta experiência a autora afirma que passou por várias dificuldades, até perceber que o caminho para promover o letramento sobre as tarefas estava em conectar as tarefas da teoria com aquilo que realmente acontece na sala de aula, e a autora ressalta que o ponto de partida deste processo é **conhecer o conceito de tarefa**.

Bygate (2016) também defende essa necessidade de conectar as pesquisas com a sala de aula, defendendo que um dos problemas em relação ao uso de tarefas é a falta de pesquisas experimentais voltadas para **a sala de aula real**, objetivando colaborar seja com elaboração de currículo, programas de ensino, materiais didáticos que contribuam com o preparo de professores em formação e com o trabalho de professores em serviço, isto é, que colaborem

com a promoção de letramento na elaboração e uso das tarefas. Bygate (2016) defende que mais pesquisas sobre elementos centrais da tarefa e os resultados que cada tipo de tarefa pode gerar. Buscando gerar a compreensão de que

Tarefas não são simplesmente administradas como um remédio, cada uma prescrita como uma nova dose. Ao invés disso, os professores negociam com os alunos, constroem nelas e por meio delas, auxiliando que seus alunos desenvolvam competência de realização da tarefa e conhecimento da língua [...] <sup>130</sup> (BYGATE, 2016, p. 12).

A proposta de letramento expressa na presente pesquisa não pretende implicar que a teoria é mais importante, relegando a segundo plano a experiência dos docentes no contexto pesquisado, mas, sim, exercer o papel de facilitadora do acesso à teoria, visando que docentes, e todos aqueles que se interessem por avaliação e tarefas possam apropriar-se destes conhecimentos, e que ao letrarem-se socializem esses saberes com seus alunos ou colegas de trabalho em outros contextos, promovendo uma onda de letramento em avaliação que atinja **todos**, como proposto por Stiggins (1991), complementado pelo letramento sobre tarefas, nos contextos aos quais este letramento se aplique, a exemplo do contexto pesquisado.

Long (2015) afirma que o trabalho com as tarefas de língua é um “[...] trabalho em andamento. [...]. A justificativa e os objetivos são claros, mas a rota é incerta [...] construímos a estrada à medida que viajamos por ela [...] <sup>131</sup>” (LONG, 2015, p. 374, 375). A reflexão sobre esta afirmação relaciona-se diretamente ao caso estudado nesta pesquisa; percebeu-se uma tentativa de construção desta estrada no contexto pesquisado, mas dada a falta dos insumos e procedimentos de construção apropriados a estrada ainda se encontra em seu estágio inicial. Esta tentativa de construção de um novo caminho apresentou-se como desafiadora, pois implica na implementação de novas práticas.

Observa-se que as “[...] tradições moldam o que somos e como entendemos o mundo, a tentativa de sair do processo da tradição seria como tentar sair de nossas próprias peles.” (GALLAGHER, 1991, p. 87 *apud* SCHWANDT, 2006, p. 195). No processo de realização desta pesquisa reconheceu-se o potencial gerador de aprendizagem de língua e os benefícios gerados pelo uso de tarefas, utilizadas pela perspectiva orientada para aprendizagem. Por isso, ainda que “sair da própria pele” seja uma mudança profunda e dolorosa, defende-se a necessidade de fazê-la diante das demandas do ensino e aprendizagem de língua na atualidade,

---

<sup>130</sup> No original: *Tasks are not simply administered to learners like a medicine, each task prescribed like a new dose. Rather, teachers inevitably negotiate tasks with their learners, build on them work with and through them, helping learners to build up task competence and language knowledge as they go.*

<sup>131</sup> No original: *TBLT is a work in progress. [...]. The rationale and the objectives are clear, but the route is uncertain.*

é preciso fazer diferente, desvincular-se das práticas intuicionistas e da visão de língua somente como sistema ou função, buscando abraçar a visão de língua mais ampla proposta por Freire (1961); hooks (2017); Leffa e Irala (2014); Rajagopalan (2003) e tantos outros, passando a construir ativamente e em conjunto o aprender línguas.

Nesta dissertação, percebeu-se o ELBT e a AvLBT como propostas de ser esse **novo**, essa ruptura com tradição. Portanto, acredita-se que se trata de um caminho do qual pode-se tirar proveito se a intenção é reformar o trabalho pedagógico realizado, ainda que seja preciso **desbravar e construir** o caminho a ser trilhado, como sugere Long (2015). Por fim, acredita-se que a contribuição maior desta pesquisa é servir como um diagnóstico, um ponto de partida, que indica direções que possam ser seguidas ao elaborar e aplicar tarefas, levando em consideração a teoria aqui revisada, de modo a minimizar esse sofrimento da mudança e da reconfiguração da cultura de avaliação, e, conseqüentemente, contribuindo, ainda que de maneira inicial e pequena, para a promoção de letramento em avaliação, em especial utilizando tarefas.

## 5.2 DESAFIOS E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Os maiores desafios desta pesquisa foram os advindos em decorrência da pandemia de COVID-19, que gerou pressões psicológicas e físicas em escala global. A pandemia impôs um sistema de trabalho e estudo a distância, tendo sido necessário o aumento de banda larga do serviço de Internet que já era utilizado, assim como a contratação de uma segunda prestadora de serviço de Internet para o caso de falha do primeiro, visando suprir a necessidade de trabalho e estudo de todos. Além disso, as mudanças de formato de ensino durante o semestre de observação de aula também resultaram em desafio, pois geraram a necessidade de reformulação dos planos de observação com a coleta de dados por este método já em andamento.

Uma limitação desta pesquisa pode advir do fato de se tratar de um estudo de caso intrínseco, em que um contexto muito particular é tratado, com uma mostra composta de apenas seis participantes, de modo que os resultados podem não ser generalizados em outros contextos. Outra limitação, relacionada ao número reduzido de participantes, foi não ter sido possível observar o uso de tarefas em uma variedade maior de níveis, para obter dados da relação entre o tipo e o *design* de tarefas utilizadas considerando mais níveis de proficiência na língua, uma vez que na amostra desta pesquisa observou-se turma do curso de Inglês do 2º semestre, 5º semestre e do 10º semestre em um curso de 12 semestres no total. Considera-se importante obter tais dados com amostra mais variada, quanto possível.

Por se tratar de estudo de caso, buscou-se obter maior validade para os dados obtidos por meio da coleta através de variados instrumentos, utilizando métodos mistos de pesquisa em que qualitativo e quantitativo se complementaram, mas foi gerada uma grande quantidade de dados, cuja análise e posteriores discussões configurou um desafio, vencido em virtude de esforços combinados e do excelente trabalho exercido por minha orientadora. Por fim, observa-se que os desafios apresentados resultaram não somente neste trabalho aqui apresentado, mas, também, em crescimento pessoal e profissional.

### **5.3 FUTURAS PESQUISAS**

Esta pesquisa é só um pequeno passo e, sem dúvida, existe muito a ser pesquisado sobre as tarefas e seus usos, destaca-se a seguir algumas destas possíveis pesquisas futuras. Primeiro, pesquisas que se dediquem a tratar sobre o *design* de tarefas, como planejar, elaborar e utilizá-las. Ademais, pesquisas relacionadas à promoção de letramento em avaliação e sobre tarefas para professores, em pré-serviço e em serviço, de modo a buscar incluir disciplinas nos cursos de graduação em licenciatura; cursos de formação de continuada na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (conhecida pela sigla EAPE) ou de extensão nas universidades e Institutos Federais. Por fim, pesquisas que resultem na elaboração e/ou publicação de materiais de suporte a este letramento sobre tarefas, e implementação de ELBT e AvLBT publicados em língua portuguesa, dada a pouca quantidade deste tipo de material identificada durante a realização da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

---

- ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback really exist? **Applied linguistics**, v. 14, n.2, 1993. In FULCHER, G.; DAVIDSON, F. Testing and Assessment an Advanced resource book. In: CANDLIN, C. N.; CARTER, R. (Ed.). **Routledge Applied Linguistics**. London: Routledge Taylor and Francis Group, 2007.
- 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.
- ARAÚJO, I. A. de. O portfólio eletrônico na formação de professores: um caleidoscópio de múltiplas vivências, práticas e possibilidades da avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Maria Benigna de Freitas (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. São Paulo. Papirus, 2011.
- ARCAS, P. H. **Avaliação na educação**. Londrina, PR: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2017.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. **Language testing in practice: designing and developing useful language tests**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1996.
- BACHMAN, L. F. Some reflections on task-based language performance assessment. **Language Testing**, v. 19, n. 4, 2002. Disponível em: <http://ltj.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/4/453>. Acesso em: 12 maio 2021.
- 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. cap.10.
- 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, 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**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1979. [*L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.]
- BERGSLEITHNER, J. M. Linguagem oral e aspectos cognitivos em Linguística Aplicada: ensino/aprendizagem de L2/LE através de tarefas. **Revista Língua & Literatura**, v. 11, n. 17, 2009.
- BERGSLEITHNER, J. M. Task-based syllabus designs and cognitive aspects in L2 performance. **Revista Ecos**, v. 26, n. 1, 2019.
- BLACK, P. *et al.* **Assessment for Learning: putting it into practice**. Nova York: Open University Press, 2003.

BLACK, P. *et al.* Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. **Cadernos Cenpec | Nova série**, tradução e revisão técnica: Bárbara Barbosa Born, v. 8, n. 2, 2019.

BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment for learning in the classroom. **Assessment and learning**. London: Sage Publications, 2006.

BOGDAN, R.C. BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHN, H. I. As exigências da Pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *In*: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada na contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BRAGA, S. R. P. **Avaliação de Proficiência oral no curso de Letras**: visão dos professores e alunos. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BROOKHART, S. M. **How to create and use rubrics**: for formative assessment and grading. Alexandria: ASCD, 2013

BROWN, H. D. **Language Assessment**: principles and classroom practices. White Plains, NY, Pearson-Longman, 2004.

BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. **Principles of language assessment**. *In*: BROWN, H. D. **Language assessment**: principles and classroom practices. 2nd. ed. White Plains, NY: Pearson-Longman, 2010.

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.

CANDLIN, C. Towards task-based language learning. *In*: CANDLIN, C.; MURPHY, D. (Ed.). **Language learning tasks**. London: Prentice Hall, 1987.

CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 44, n. 1, 2007.

CARLESS, D.; JOUGHIN, G.; LIU, N. **How assessment supports learning**: learning-oriented assessment in action. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2006.

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

CASTRO, W. de J. S.; OLIVEIRA, R. S. Da abordagem comunicativa à perspectiva acional no curso de letras português/ francês na Universidade Federal de Sergipe. **Revista Letras Raras**, v. 4, n. 2, 2015. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/434> Acesso em: 23 de fev. 2022.

CHAGAS, A.T. R. O questionário na pesquisa científica. **Administração Online**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./fev./mar. 2000. Disponível em: [http://www.fecap.br/adm\\_online/art11/anival.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm) Acesso em: 10 dez. 2020.

CELANI, M. A. A. Questões de ética em pesquisa Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petropolis, RJ: Vozes, 2006.

COLPN, M.; GYSEN, S. Developing and introducing task-based language tests. In: VAN DEN BRANDEN, K. (Ed.). **Task-Based Education: from Theory to practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006. cap. 7.

COOMBE, C. (Ed.). **An A to Z of Second Language Assessment: How Language Teachers Understand Assessment Concepts**. London: British Council, 2018.

COOMBE, C.; FOLSE, K.; HUBLEY, N. **A Practical Guide to Assessing English Language Learners**. Ann Arbor: MI: The University of Michigan Press, 2007.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/ aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006.

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.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Pressupostos teóricos. Brasília, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Diretrizes Pedagógicas do Centro Interescolares de Línguas (CILs)**. Brasília, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Portaria conjunta nº 12, de 29 de outubro 2021. Diário Oficial do Distrito Federal, Poder Executivo, Brasília, DF, p.17,18. Disponível em: [https://dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/?pasta=2021%7C10\\_Outubro%7CDODF%20204%2029-10-2021%7C&arquivo=DODF%20204%2029-10-2021%20INTEGRA.pdf](https://dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/?pasta=2021%7C10_Outubro%7CDODF%20204%2029-10-2021%7C&arquivo=DODF%20204%2029-10-2021%20INTEGRA.pdf) acesso em: 08 ago. 2022.

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

ELLIS, R. Task-based research and language pedagogy. **Language Teaching Research**, v.4, n. 3, Sage Publishers, 2000.

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

ELLIS, R. The importance of focus on form in communicative language teaching. **Eurasian Journal on Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, 2015.

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

FERREIRA, L.S. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, 2018.

FIDALGO, S. S. A avaliação de ensino-aprendizagem e as políticas públicas estaduais: uma revisão teórico-prática. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2015.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANK, J. The roles of assessment in language teaching. **English teaching forum**, v. 50, n. 3, Washington, DC, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, Campinas, 1981.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. **Language Assessment Quarterly**, v. 9, n. 2, 2012.

GALLEGO RAMOS, J. R. Cómo se construye el marco teórico de la investigación. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, 2018.

GEBRIL, A. Learning-oriented assessment: main issues and an overview. *In: \_\_\_\_\_*. (Ed.). **Learning oriented Language Assessment: putting theory into practice**. New York: Routledge, 2021.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção de informação. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

GUEDES, A. P. A perspectiva acional e o ensino de francês língua estrangeira. *In: ANAIS ELETRÔNICOS DO COLÓQUIO BRASIL E FRANÇA: LAÇOS LITERÁRIOS*. Universidade Estadual de Londrina, 2018. Disponível em: <https://coloquiobrasilfranca.files.wordpress.com/2018/12/PDF3.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022. Acesso em: 23 de fev.2022

GUEDES, R. de Oliveira. **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.

HAMP-LYONS, L. Purposes of assessment. *In*: TSAGARI, D.; BANERJEE, J. (Ed.). **Handbook of second language assessment**. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton, 2016. cap. 2.

HAMP-LYONS, L. Language assessment literacy for language learning-oriented assessment. **Papers in Language Testing and Assessment**, v. 6, n. 1, 2017.

HOFFMAN, J. **Avaliação – mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

hooks, b. A língua: ensinando novos mundos, novas palavras. *In*: \_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. Tradução de Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2017. Cap. 11.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. **Language Testing**, v. 25, n. 3, 2008.

JANOWSKA, I. Tarefa: um conceito-chave da perspectiva acional. Tradução de Eduardo Nadalin e José Carlos Moreira, Universidade Federal do Paraná. *In*: Dossiê especial: didática sem fronteiras. CHEREM; RAMMÉ; PEDRA; OLMO (org.). **Revista X**, v. 2, [s.n.], 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

KLEIN, R. Alguns aspectos da Teoria de Resposta ao Item relativos à estimação das proficiências. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FxGm4KDdQ56hF8JMbwxjzJJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2022.

LAMBERT, C. Frameworks for using tasks in second language instruction. *In*: LAMBERT, C.; OLIVER, R. (Ed.). **Using tasks in second language teaching: practice in diverse contexts**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2020.

LEAVER, B. L.; WILLIS, J. R. **Task based instruction in foreign language education: practices and programs**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2004.

LEFFA, V. J. **A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2014. Cap. 1.

LONG, M. H. Focus on form in task-based language teaching. *In: Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching*, 1997.

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

LUCIAN, R. Repensando o uso da escala Likert: tradição ou escolha técnica? **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing**, Opinião e Mídia. v. 18. [s.n.], 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUOMA, S. Speaking scales. *In: \_\_\_\_\_*. **Assessing speaking**. New York: Cambridge University Press, 2004. cap. 4.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. 6. reimp. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. 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**. 2. ed. 2 reimpr. São Paulo. Atlas, 2008.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos do estudo de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, 2006.

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.

MÉLO, W. R. da S.; NASCIMENTO, T. T. F. do; SILVA, T. T. F. Projeto Político Pedagógico e gestão democrática. **Revista de Administração Educacional**, v. 12, n. 2, 2021.

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

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma Linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2018. Introdução.

MOTTA-ROTH, D. *et al.* Conversações indisciplinadas na Linguística Aplicada brasileira entre 2005-2015. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). **A linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MÜLLER-HARTMANN, A.; SCHOCKER, M. The challenges of Integrating focus on form within tasks. In: SAMUDA, V.; VAN DEN BRANDEN, K. BYGATE, M. (Ed.). **TBLT as a researched pedagogy**. Philadelphia: John Benjamins, 2018. cap. 4.

NUNAN, D. *Research methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

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

OLIVER, R.; BOGACHENKO, T. 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. cap. 3.

OLIVEIRA, D. S. de; OLIVEIRA, P. C. F. de. Os três tipos de avaliação: formativa, somativa e contínua, como cada podem ser úteis no desenvolvimento do aluno na área de exatas no ensino superior. **Amazonlivejournal**, v. 1. n. 4, 2019.

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.

PAIVA, V. L. M. de O. A hipótese da interação. In: \_\_\_\_\_. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014a. cap. 6.

PAIVA, V. L. M. de O. Teoria Sociocultural. In: \_\_\_\_\_. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014b. cap. 8.

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

PANADERO, E. JOSSON, A. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. **Educational research review**. v. 9, n. 0, 2013.

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.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução de Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artmed Editora AS, 2007. [*L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. De Boeck & Larcier S.A, 1998].

PINTO, J. O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/ Aprendizagem da escrita em português língua segunda - proposta didática. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, 2020.

POPHAM, W. J. Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental? **Theory into Practice**, v. 48. n. 1, 2009.

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.

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

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia de trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem e relevância para contexto brasileiro. **LING- Est. e Pesq.**, v. 22, n. 1, 2018.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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.

ROBINSON, P. Task-based testing, performande-referencing and program-developing. University of Queensland working paper in Language and Linguistics. v. 1, n. 1, 1996.

ROBINSON, P. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. *In: \_\_\_\_\_*. **Cognition and Second Language**. 3. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007. cap. 10.

ROBINSON, P. Second language task complexity, the Cognition Hypothesis, language learning, and performance. *In: \_\_\_\_\_*. (Ed.). **Second Language Task complexity. Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance**. John Benjamin Publishing Company, 2011a.

ROBINSON, P. Task-based language learning: a review of issues. **Language Learning**, v. 61 n, 1, Language learning research club, University of Michigan, 2011b.

ROBINSON, P.; MACKEY, A. Attention in second language acquisition. *In: GASS, S.; MACKEY, A. (Ed.)*. **The Routledge handbook of Second Language acquisition**. New York: Routledge, 2012.

RODRIGUES, B. C.; ROCHA, M. dos S. R.; GONÇALVES, R. M. Um olhar sobre a prática avaliativa de língua inglesa. **Via Litterae**, Anápolis, v. 3, n. 1, 2011.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1998. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269253>. Acesso em: 03 nov. 2020.

RAMOS, F.M.E. Uma análise sobre a concepção de língua e linguagem na fala das professoras da educação de jovens e adultos. *In: 16º Congresso de Leitura Brasil - COLE*, UNICAMP, São Paulo, 2007.

SAMUDA, V.; BYGATE, M.; VAN DEN BRANDEN, K. Towards a researched pedagogy for TBLT. *In: SAMUDA, V.; VAN DEN BRANDEN, K.; BYGATE, M. (Ed.). TBLT as a researched pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins, 2018. Introduction.

SANTANA, A. **bell hooks: uma grande mulher em letras minúsculas**. <https://mardehistorias.wordpress.com>, 2009. Disponível em: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/> publicado em : 03 jul. 2009, acesso em:01 set. 2022.

SAVILLE, N. Learning-oriented assessment: Basic concepts and frameworks in using assessment to support language learning. *In: GEBRIL, A. (Ed.). Learning oriented Language Assessment: putting theory into practice*. Nova York: Routledge, 2021.

SAWAKI, Y. Norm-referenced vs. criterion referenced approach to assessment. *In: TSAGARI, D.; BANERJEE, J. (Ed.). Handbook of second language assessment*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2016. cap. 3.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 36, [s.n.]. 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 43, n. 2, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópico**, v. 7. n. 1, 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **L I N G V A R V M A R E N A**, v. 2, [s.n.], 2011.

SCHMIDT, R. Attention. *In: ROBINSON, P. (Ed.). Cognition and second language instruction*. London: Cambridge University Press, 2001.

SCHMIDT, I. A. John Dewey e a educação para uma sociedade democrática. **Contexto & Educação**, Editora Unijuí, ano 24, n. 82, 2009.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e contorcionismo social. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.*

S. **O planejamento da pesquisa qualitativa teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre, Artmed, 2006.

SILVA, E. Q.; LIONÇO, T. Cuidados éticos na pesquisa social: entre normas e reflexões críticas. Amazon. **Revista Antropologia**, *on-line*, v. 10, n. 2, 2018.

SILVA; F. S. da; LEBLER, C. D. O uso do diminutivo inho e suas possíveis significações pelo viés da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) e da Linguística Formal. **Signo**, v. 45, n. 82, p. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14265>. Acesso em: 13 mar. 2022.

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.

SILVA, V.L. T. Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras LE. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2000.

SIMONS, H. Case Study Research: In-Depth Understanding in Context. *In*: LEAVY, P. **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. New York: Oxford University Press, 2014.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SKEHAN, P. Task-based instruction. **Lang. Teach.** v. 36, [s.n.] London: Cambridge University Press, 2003.

SKEHAN, P.; FOSTER, P. Cognition and Tasks. *In*: ROBINSON, P. **Cognition and Second language Instructions**. 3rd. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007. cap. 7.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

STAKE, R. E. **The art of case study**. Thousand Oaks, CA: 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.

STIGGINS, R. J. Assessment literacy. **Phi Delta Kappan**, v. 72, n. 7, 1991.

TARAS, M. Assessment-summative and formative: some theoretical reflections. **British Journal of Educational Studies**, v. 53, n. 4, 2005. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/downloaddoi=10.1.1.468.8395&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

TARAS, M. Back to basics: definitions and processes of assessments. De volta ao básico: definição e processos de avaliação. Tradução de Roberto Monteiro de Lima. Revisão Jefferson Mainardes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 16 set.2021

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n.1, p. 583-607, jan./jun. 2019.

TSAGARI, D.; BANERJEE, J. The handbook of second language assessment. *In: \_\_\_\_\_*. (Ed.). **Handbook of second language assessment**. Boston; Berlin: De Gruyter Mouton, 2016. cap. 1

TURNER, C. E.; PURPURA, J. E. Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms. *In: TSAGARI, D.; BANERJEE, J. (Ed.). Handbook of second language assessment*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2016. Cap. 16

VAN DEN BRANDEN, K. Introduction: task-based teaching in a nutshell. *In: \_\_\_\_\_*. (Ed.). **Task-Based Education: from Theory to practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.

VANDOMMELE, G.; VAN DEN BRANDEN, K.; VAN GORP, K. Task-based language teaching: how task-based is it really?. *In: SAMUDA, V.; VAN DEN BRANDEN, K. BYGATE, M. (Ed.). TBLT as a researched pedagogy*. Philadelphia, PA: John Benjamins, 2018. Cap. 6.

VIEIRA, K. M.; DALMORO, M. Dilema na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista de Gestão Organizacional**, v. 6. [s.n.], 2013.

VILLAS BOAS, M. B. de F. **Virando a escola do avesso por meio da Avaliação**. São Paulo: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, M. B. de F. (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. São Paulo: Papirus, 2011.

VOGT, K. Assessment: what, why and how?. *In: SURKAMP, C.; VIEBROCK, B. (Ed.). Teaching English as a foreign language: an introduction*. Stuttgart: J.B. Metzler, 2018. cap. 14.

WEIGLE, S. C. Assessing writing. *In: ALDERSON, J. C.; BACHMAN, L. F. (Ed.). The Cambridge Language Assessment Series*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002.

WIGGLESWORTH, G.; FROST, K. Task and performance-based assessment. *In: SHOHAMY, E.; IAIR, G. O.; MAY, S. (Ed.). Language Testing and Assessment*. 3rd. ed. Cham: Springer Cham, 2017.

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

WILLIS, J. A flexible framework for task-based learning: an overview of a task-based framework for language teaching. In: WILLIS, D.; WILLIS, J. (Ed.). **Consciousness-raising activities**. London: Macmillan, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2015.

## APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

---

Programa de  
Pós Graduação em  
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília  
Instituto de Letras (IL)  
Departamento de Línguas  
Estrangeiras e Tradução (LET)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa **AVALIAÇÃO POR TAREFAS EM UM CENTRO DE LÍNGUAS DO DF – UM NOVO PARADIGMA DE PRÁXIS DOCENTE**<sup>132</sup>, de responsabilidade de Ana Lúcia Ferreira de Moraes, estudante de mestrado da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo desta pesquisa é examinar a elaboração e efetivação de um novo modelo de avaliação em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal (DF) e os possíveis desdobramentos, consequências e efeitos destas mudanças na práxis e no letramento em avaliação dos docentes, em um recorte temporal a partir de 2018, estendendo-se até o presente. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro-lhe que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, arquivos de gravação de áudio ou vídeo, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de aplicação de questionário *on-line*, entrevistas e observações de aulas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Tomadas estas precauções, sua participação na pesquisa não implicará nenhum risco.

Espera-se, com esta pesquisa, alcançar um maior entendimento da visão que se tem no local de pesquisa em relação ao processo avaliativo e como este relaciona-se com o aprendizado pela perspectiva dos métodos avaliativos utilizados. Obtendo possibilidade de intervir e contribuir positivamente no desenvolver do ensino e aprendizagem de segunda língua, buscando promover momento de formação como debates e rodas de conversa para os quais este trabalho de pesquisa servirá como insumo significativo para estes momentos, promovendo impactos positivos no local da pesquisa e em toda a equipe.

---

<sup>132</sup> O termo foi elabora no primeiro semestre de 2021, o título sofreu alteração para A tarefa de usar tarefas: práticas avaliativas em um Centros Interescolar de línguas público, não houve outras alterações.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 998294593 ou pelo e-mail [aluciafm@gmail.com](mailto:aluciafm@gmail.com). A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *do* trabalho final de pesquisa a ser apresentado, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO

---

Trata-se de questionário eletrônico elaborado pela ferramenta *Google Forms*, no mesmo está incluso o termo de consentimento. Seguido de:

- Assinale se aceita participar como voluntário/a da pesquisa

E-mail: \_\_\_\_\_

(  ) Aceito (  ) Não aceito

### I - IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo: \_\_\_\_\_

2. Gênero: (  ) Masculino (  ) Feminino (  ) outro

3. Idade: \_\_\_\_\_

4. Formação: (  ) graduação (  ) especialização (  ) mestrado (  ) doutorado (  ) pós-doutorado

5. Há quantos anos trabalha neste CIL? \_\_\_\_\_

### II- FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO

1. O quanto a sua formação **inicial** (graduação) deu subsídios para as práticas avaliativas que utiliza?

Nenhum      1      2      3      4      Muito  
 (  )   (  )   (  )   (  )   (  )

2. Avalie e comente a qualidade desta formação **inicial** no que diz respeito a avaliação.

3. A temática de avaliação já fez parte da sua formação **continuada**? (  ) sim (  ) não

4. Se você respondeu sim, à pergunta 3, o quão relevante é que essa formação é relevante para sua práxis atual?

Nada relevante      1      2      3      4      Muito relevante  
 (  )   (  )   (  )   (  )   (  )

5. Caso a temática de avaliação tenha feito parte de sua formação **continuada**. Comente e avalie a qualidade desta formação.

6. Que nível de importância você dá para as funções da avaliação citadas abaixo na sua prática?

	<b>Nada importante</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Muito importante</b>
O nivelamento dos alunos de acordo com sua proficiência.	( <input type="checkbox"/> )			

Oferecer aos alunos dados sobre seu progresso.	( )	( )	( )	( )
Informar aos professores os pontos fortes e fracos dos alunos para auxiliar no planejamento do curso.	( )	( )	( )	( )
Encorajar aos alunos para que se responsabilizem por seu próprio aprendizado.	( )	( )	( )	( )
Registrar resultados obtidos.	( )	( )	( )	( )
Informar ao governo ou instituições reguladoras o andamento do ensino.	( )	( )	( )	( )

### III- AVALIAÇÃO BASEADA EM TAREFAS

- O que você entende por avaliação baseada em tarefas? Defina com suas palavras.
- Ao ser adotada a metodologia de avaliação baseada em tarefas, no CIL em que você trabalha, qual foi seu primeiro sentimento em relação a mudança? (Caso a resposta seja “outros” é preciso responder qual)
  - ( ) Sentimento de insegurança em relação ao novo.
  - ( ) Sentimento de perda nos processos avaliativos.
  - ( ) Sentimento de esperança frente aos novos horizontes possíveis.
  - ( ) Sentimento de desafio em relação a expertise no tema.
  - ( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_
- Qual seu grau de familiaridade com a metodologia de avaliação baseada em tarefas antes de sua adoção no CIL onde trabalha? ( ) Nenhum ( ) Pequeno ( ) Mediano ( ) Grande
- O quanto você se sente confiante ao aplicar a avaliação baseada em tarefas?
  - ( ) Nada confiante ( ) Pouco confiante ( ) Parcialmente confiante ( ) Completamente confiante
- Na sua perspectiva, o quanto a adoção da avaliação por tarefas mudou seu modo de avaliar?
  - ( ) não mudou ( ) mudou pouco ( ) neutro ( ) mudou muito
- Na sua perspectiva, o quanto a adoção da avaliação baseada em tarefas mudou seu modo de ensinar?
  - ( ) não mudou ( ) mudou pouco ( ) neutro ( ) mudou muito
- Caso queira incluir algo sobre avaliação baseada tarefas que não tenha sido explorado pelas perguntas anteriores, comente aqui.

#### IV- PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DE TAREFAS

1. Assinale todas as alternativas que completem a frase a seguir: para mim a elaboração das primeiras tarefas avaliativas foi uma experiência...

( ) estressante para qual não me sentia preparado.

( ) de desafios mas recompensadora.

( ) norteadada por diretrizes da avaliação formativa.

( ) tranquila sem grandes percalços.

( ) norteadada por diretrizes da avaliação somativa

( ) Outros Qual? \_\_\_\_\_

2. Assinale o nível de influência exercida pelos fatores listados abaixo no **planejamento** das tarefas avaliativas aplicadas por você.

	<b>Não influencia nada</b>	<b>Influencia pouco</b>	<b>Influencia parcialmente</b>	<b>Influencia muito</b>
Meio de realização (apresentação oral, escrita, vídeo, redes sociais etc.)	( )	( )	( )	( )
Dificuldade dos alunos	( )	( )	( )	( )
As minhas possíveis dificuldades.	( )	( )	( )	( )
Falta de materiais.	( )	( )	( )	( )
Heterogeneidade das turmas	( )	( )	( )	( )
Temas do material didático	( )	( )	( )	( )
Interesse dos alunos	( )	( )	( )	( )
Tempo para elaborar	( )	( )	( )	( )
Tempo para corrigir	( )	( )	( )	( )
Tempo para aplicar	( )	( )	( )	( )
Espaço físico	( )	( )	( )	( )

3. Para você, **a elaboração** das tarefas avaliativas no CIL em que trabalha é orientada em que grau por cada um dos itens abaixo

	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>Muito</b>
Material didático adotado	( )	( )	( )	( )
Interesse dos alunos	( )	( )	( )	( )
Projeto pedagógico da instituição de ensino	( )	( )	( )	( )
Regras estabelecidas pela instituição de ensino	( )	( )	( )	( )
Exames de proficiência	( )	( )	( )	( )
Conhecimento do professor elaborador das tarefas sobre tarefas	( )	( )	( )	( )
Conhecimento do professor elaborador sobre o conteúdo a ser trabalhado	( )	( )	( )	( )

4. Para você, existe algum outro fator que influencie e/ou oriente a elaboração de tarefas avaliativas não mencionado nas questões 2 e 3? Qual /quais?
5. Quando se trata de tarefas avaliativas, você costuma (mais de uma resposta pode ser selecionada e caso selecione outros, deve ser respondido qual)
  - ( ) elaborar suas próprias tarefas.
  - ( ) usar tarefas prontas encontradas na internet.
  - ( ) usar tarefas prontas elaborada por colegas.
  - ( ) usar somente tarefas propostas pelo material didático adotado.
  - ( ) usar tarefas de exames de proficiência internacionais.
  - ( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_
6. Ao escolher as tarefas avaliativas para aplicar para turmas diferentes de um mesmo nível, você...
  - ( ) usa tarefas diferentes de acordo com o perfil de cada turma.
  - ( ) usa as mesmas tarefas em turmas de níveis iguais.
7. Ao escolher as tarefas avaliativas para aplicar para turmas de níveis diferentes, você...
  - ( ) usa tarefas iguais em níveis diferentes
  - ( ) usa tarefas semelhantes em níveis diferentes
  - ( ) usa tarefas diferentes de acordo com cada nível
8. Nas tarefas avaliativas, utilizadas por você, com que frequência é utilizada a pontuação (nota numérica)? ( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Ocasionalmente ( ) Nunca
9. Caso a nota numérica seja utilizada, como a pontuação é atribuída às tarefas avaliativas?
10. Nas tarefas avaliativas, com que frequência são utilizados descritores (exemplo: ótimo, bom etc.)? ( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Ocasionalmente ( ) Nunca
11. Caso os descritores sejam utilizados em conjunto com as tarefas avaliativas, como é feita a seleção de quais serão usados?

#### **V- REGISTRO E APLICAÇÃO DAS TAREFAS**

1. Como são registrados os resultados obtidos nas tarefas avaliativas? (mais de uma resposta é possível, em caso de assinalar outros deve ser respondido qual/quais)
  - ( ) Em anotações pessoais do professor.

- ( ) No diário de classe  
( ) Em formulário próprio para registro da avaliação (RAV)  
( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_
2. Você prefere fazer o registro da avaliação por meio de...
- ( ) notas ( ) conceitos ( ) pareceres descritivos (relatório avaliativo – RAV)
3. Quando as tarefas avaliativas são utilizadas nas suas aulas, **para fins de avaliação?**  
(Caso seja assinalado 'outros' deve ser respondido qual/quais)
- ( ) Em geral no final do bimestre.  
( ) No início e no final do bimestre.  
( ) Em momentos escolhidos por mim em meu planejamento de aulas.  
( ) Em todas as aulas.  
( ) Em momentos determinados por um calendário oficial da Instituição de ensino.  
( ) outros. Quais? \_\_\_\_\_
4. **Fora dos momentos de avaliação**, com que frequência você usa tarefas como instrumento de **ensino** nas suas aulas?
- ( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Ocasionalmente ( ) Nunca
5. Caso você use tarefas fora do momento de avaliação, **quando** as estas tarefas são usadas nas suas aulas, para fins de ensino?
- ( ) Em geral no final do bimestre.  
( ) No início e no final do bimestre.  
( ) Em momentos escolhidos por mim em meu planejamento de aulas.  
( ) Em todas as aulas.  
( ) outros. Quais? \_\_\_\_\_
6. Caso você use tarefas fora do momento de avaliação, **como** estas tarefas são utilizadas por você com instrumento de ensino?
7. Caso queira incluir algo que não tenha sido explorado pelas perguntas anteriores sobre sua forma de registro e aplicação de tarefas, comente aqui.

## **APÊNDICE C: ROTEIRO PRIMEIRA ENTREVISTA COM PROFESSORES**

---

### **PARTE I - FORMAÇÃO**

1. Você pode falar um pouco sobre sua formação e experiência profissional?
2. Você teve alguma formação específica para avaliação (no seu curso de graduação, pós ou mesmo depois, ao longo de sua vida profissional)?

### **PARTE II- EXPERIÊNCIAS COM AVALIAÇÃO- CONTEXTO**

3. Na sua percepção, por que mudou a avaliação para AvBT?
4. Como você recebeu a notícia de que precisaria avaliar de uma forma diferente daquela com a qual estava acostumado?
5. Você acha que as mudanças para Avaliação Baseada em Tarefas afetaram suas práticas avaliativa e de ensinar? Como?
6. Você vê benefícios no uso da Avaliação Baseada em Tarefas? Se sim, quais?
7. Quais as maiores dificuldades ou desafios da avaliação baseada em tarefas?
8. Foram necessários momentos de estudo/ formação para que você conseguisse adotar o uso de tarefas?
9. Você sente necessidade de mais formação/ estudo sobre avaliação e Avaliação baseada em tarefas? Por quê?

### **PARTE III – CONHECIMENTO E DEFINIÇÕES**

10. Como você explicaria o que é uma tarefa? Tarefa e exercício são a mesma coisa? Se não, em que diferem?
11. Como você explicaria a avaliação baseada em tarefas?

### **PARTE IV- DESCRIÇÃO DO AGIR AVALIATIVO BASEADO EM TAREFAS**

12. E, quanto ao uso de tarefas, elas são usadas por você no ensino ou exclusivamente para avaliação?
13. Você pode me falar sobre o processo de elaboração de tarefas avaliativas que você utiliza? Ele é coletivo ou individual? Segue etapas? Pelo que é orientado?
14. Fale sobre as primeiras vezes que você utilizou a avaliação baseada em tarefas? Como foram?
15. Com a sua experiência de hoje, como você avalia as primeiras tarefas que você elaborou?

16. O que você leva em consideração no momento de avaliar o aluno durante a execução de uma tarefa?
17. Como o que é produzido pelos alunos é corrigido por você?
18. Como você atribui os pontos de desempenho dos alunos? Você usa algum instrumento específico? Se sim, me conte um pouco como é esse instrumento. Ele é desenhado coletivamente ou você o faz individualmente?
19. Como você decide a distribuição da pontuação dos produtos das tarefas? Você tem critérios separados? Se sim, quais?
20. Como você registra os resultados? Qual sua opinião sobre os modos de registro de avaliação?
21. Qual a justificativa para a sua preferência de registro (notas, conceitos, RAV ou outros)?
22. Para que esses registros são usados? Quem os lê e usa?

#### **PARTE V- CONCLUSÃO**

23. Alguma coisa a mais que você considere importante mencionar sobre os usos de tarefas e a AvBT?

## **APÊNDICE D: ROTEIRO ENTREVISTA EQUIPE GESTORA**

---

### **PARTE I - FORMAÇÃO**

1. Você pode falar um pouco sobre você, sua formação e experiência profissional?
2. Você teve alguma formação específica para avaliação? Seja no seu curso de graduação, pós ou mesmo depois, ao longo de sua vida profissional?
3. Para você qual a relação entre a formação teórica em avaliação e a prática em avaliar?

### **PARTE II- EXPERIÊNCIAS COM AVALIAÇÃO- CONTEXTO**

4. Como era avaliação quando você chegou à escola? O que mudou?
5. Na sua percepção, por que mudou a avaliação para avaliação baseada em tarefas?
6. Como esta mudança na metodologia avaliativa foi recebida pelos professores e alunos?
7. Na sua percepção como as mudanças afetaram as práticas avaliativas e de ensino na instituição?
8. Você vê benefícios no uso da avaliação baseada em tarefas? Se sim, quais?
9. Para você, quais são as maiores dificuldades ou desafios da avaliação baseada em tarefas?
10. Foram necessários momentos de estudo/ formação para adoção das mudanças? Como se deram estes momentos?
11. Você acredita ser necessária mais formação/estudo sobre avaliação baseada em tarefas para você e/ou para o grupo de professores?

### **PARTE III – CONHECIMENTO E DEFINIÇÕES**

12. Como você define a avaliação baseada em tarefas?
13. Como você define o que é uma tarefa?
14. Tarefa e exercício são a mesma coisa? Se não, em que diferem?

### **PARTE IV- DESCRIÇÃO DO AGIR AVALIATIVO BASEADO EM TAREFAS**

15. Sobre o processo de elaboração das tarefas avaliativas você pode descrever como ele ocorre? (Existe algum modelo a seguir? Ele é coletivo ou individual? Segue etapas, quais? E pelo que é orientado?)
16. Como é decidida a distribuição da pontuação dos produtos das tarefas? Existem critérios separados? Quais?
17. Como são registrados o andamento e os resultados das tarefas avaliativas?
18. Qual sua opinião sobre os modos de registro de avaliação utilizados na escola?
19. Para que esses registros da avaliação são usados? Quem os lê e usa?

### **PARTE V - CONCLUSÃO**

20. Alguma coisa a mais sobre o tema avaliação e avaliação baseada em tarefas que você considere importante mencionar?

## APÊNDICE E: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

---

### I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Pseudônimo da Professora /turno/ turma observada/ciclo:

( ) Laís/ vespertino/ 1B/ 1º ciclo ( ) Cida/ matutino/ 2A / 2º ciclo ( ) Cris/ vespertino/3B/ 3º ciclo

Data de observação: dia/mês/ano

### ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

#### II- PLANEJAMENTO

Foi disponibilizado à pesquisadora o plano desta aula antecipadamente?

( ) sim, por escrito ( ) sim, oralmente ( ) não

Os planos são desenvolvidos de acordo com quais referenciais?

( ) livro didático/apostila ( ) análise de necessidade dos alunos ( ) temas escolhidos pelo professor

( ) outros \_\_\_\_\_

Existe coerência entre o plano de aula e o que foi realizado?

#### III- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada contempla o uso de tarefas no ensino? ( ) não ( ) pouco ( ) parcialmente ( ) sim

Observações: \_\_\_\_\_

Como as tarefas apareceram na aula observada?

Descrição das tarefas:

Qual o objetivo pedagógico de tarefa?

Como a tarefa foi aplicada?

As tarefas utilizadas foram, em sua maioria de natureza...

( ) individual ( ) coletiva em duplas ( ) coletiva em pequenos grupos ( ) coletiva em grupos grandes

As tarefas utilizadas apresentam as características a seguir:

	não	pouco	parcialmente	sim
Motivadora				
Foco na forma				
Possui produto				
Produto é avaliado				
Prioriza a conclusão				
Autêntica				

As instruções são claras para prover a realização das tarefas? ( ) não ( ) parcialmente ( ) sim

As instruções foram entendidas por todos os alunos? ( ) não ( ) parcialmente ( ) sim

Houve demonstração de como realizar a tarefa? ( ) não ( ) sim

Como se deu essa demonstração?

Como a tarefa foi corrigida?

#### IV - UTILIZAÇÃO DE RECURSOS

Quais recursos foram utilizados durante a aula? ( ) livro didático/apostila ( ) música

( ) vídeo ( ) sites ( ) exposição oral (fala professora) ( ) jogos ( ) apresentação de *slides* ( ) exercícios

Comentários sobre os recursos utilizados: \_\_\_\_\_

#### **V- TAREFAS & AVALIAÇÃO**

Alguma tarefa aplicada foi usada para avaliar formalmente aos alunos? ( ) não ( ) sim

Como a tarefa avaliativa foi corrigida?

Que critérios foram usados na correção?

Estes critérios estão claros para pesquisadora? ( ) não ( ) parcialmente ( ) sim

Estes critérios estão claros para os alunos? ( ) não ( ) parcialmente ( ) sim

Como foi feito o registro da avaliação?

O registro foi utilizado para algo além de notação? ( ) não ( ) sim

Comentários sobre o registro

## APÊNDICE F: ROTEIRO SEGUNDA ENTREVISTA

---

Olá, já estamos chegando ao momento final de coleta de dados, gostaria de dizer que é muito bom estar com você para a realização de mais uma etapa da pesquisa. Muito obrigada por sua valiosa contribuição em todas as etapas e ainda temos algumas coisas para conversar, podemos começar?

- **Uso de tarefas no ensino (Pra começar, eu gostaria de conversar com você especificamente sobre as aulas, sobre o ensino, e não sobre avaliações necessariamente:)**
  1. Para você, qual o foco das tarefas que você usou no ensino, ou seja, para o quê elas foram usadas? (o foco é comunicação, gramática, vocabulário, habilidades específicas oral, escrita, leitura, compreensão auditiva, outro?)
  
- **Uso de tarefas para avaliar (Agora vamos conversar um pouco mais especificamente sobre a avaliação, tá?)**
  2. Observando o quadro com as avaliações utilizadas por você neste semestre [mostrar o quadro para a entrevistada], quais destas avaliações são tarefas?
  3. Já que existem diferentes formas de entender tarefas, eu queria que você me dissesse quais são as características dessas atividades que as tornam tarefas?
  4. Qual o foco destas tarefas usadas por você para avaliar, ou seja, o quê, mais especificamente, elas avaliaram? (comunicação, gramática, vocabulário ou habilidades específicas, como: produção oral ou escrita, leitura, compreensão auditiva, outro?)
  5. Por que você fez essa escolha de usar tarefas para esse enfoque especificamente, e usar outros instrumentos para os outros?
  6. Quando você estava corrigindo, de que modo você anotou os resultados (ex. em forma de comentários, pontos, notas, etc.)? Você utilizou algum instrumento a mais para registrar o sucesso ou não dos alunos na realização das tarefas? [*checklist*, rubrica, foi mais intuitivo?] [CASO HAJA] Você pode descrever como é essa rubrica/*checklist* (quais critérios, escala de pontos, descritores qualitativos, etc.)? Eu poderia ver essa rubrica/*checklist*?
  
- **Tarefa Específica (Agora eu queria conversar com você especificamente sobre uma das tarefas que você usou. Eu trouxe esta tarefa aqui pra gente conversar. Esta tarefa você usou no meio/final do 1º/2º bimestre) [Poderei subir esta seção e usá-la**

**intermitentemente, caso haja um bom “gancho” nas respostas às perguntas 2 a 4 da participante]**

- 7- Nesta tarefa o que o aluno tem que fazer, quanto tempo ele terá disponível?
- 8- O que exatamente a tarefa avalia? [buscar identificar o construto da avaliação]
- 9- Por que você escolheu esta tarefa especificamente? Que vantagens ela apresentou a você e aos alunos como instrumento avaliativo? Houve alguma dificuldade com ela?
- 10- Por quem ela foi elaborada? Foram feitas adaptações nela? (Se sim, quais e por que foram feitas essas adaptações?)

**Para terminar,**

- 11- Para você, com base na experiência deste semestre, os resultados do uso das tarefas para avaliar mostram o que o aluno aprendeu ou não? Por quê?
- 12- De maneira geral, quais suas impressões sobre usar tarefas para avaliar neste semestre?

***Muito obrigada por sua participação.***