

CODIFICANDO SENTIDOS: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS POR TAREFAS COM TUTORIAIS SOBRE DESENVOLVIMENTO WEB

CODING MEANING: PERCEPTIONS OF TECHNICAL HIGH SCHOOL STUDENTS ON TASK-BASED ENGLISH TEACHING WITH TUTORIALS ON WEB DEVELOPMENT

Fernanda GOULART

fergoulart@ifsp.edu.br

(Instituto Federal de São Paulo, Piracicaba, São Paulo, Brasil)

Gabriella de Oliveira BISPO

gabriellaobispo@gmail.com

(Instituto Federal de São Paulo, Piracicaba, São Paulo, Brasil)

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo descrever o processo de elaboração de uma unidade didática temática (UDT) em língua inglesa a partir do tema Desenvolvimento Web e fundamentada nos princípios do Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT), além de apresentar as percepções gerais de estudantes de ensino médio técnico sobre a experiência de aprendizagem por meio dessa proposta. O estudo, parte de um projeto de iniciação científica realizado em um campus do IFSP do interior do estado de São Paulo, incluiu a elaboração de uma UDT composta por atividades comunicativas e tarefas baseada em tutoriais e sua aplicação no formato remoto, por meio da plataforma Microsoft Teams. Participaram da pesquisa cinco estudantes matriculados no ensino médio técnico integrado em Informática. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários, entrevistas e gravação das aulas. A análise dos dados transcritos indicou que os participantes perceberam avanços positivos nas quatro habilidades linguísticas, com destaque para a leitura e a compreensão auditiva. A motivação nas aulas foi apontada como elemento central no processo de aprendizagem. Com este trabalho, pretende-se contribuir para o avanço das investigações no campo de ensino de línguas baseado em tarefas no contexto da educação técnica.

Palavras-chave: Planejamento temático baseado em tarefas; Ensino de língua inglesa; Desenvolvimento web; Ensino médio técnico.

Abstract: This article aims to describe the process of designing a thematic didactic unit (UDT) in English, based on the theme *Web Development* and grounded in the principles of Theme and Task Based Teaching (PTBT). It also presents the overall perceptions of technical high school students regarding their learning experience through this approach. The study is part of a scientific initiation project conducted at a campus of the Federal Institute of São Paulo (IFSP) in the interior of the state. It involved the development of a UDT composed of communicative activities and tasks based on tutorials, implemented in a remote format via the Microsoft Teams platform. Five students enrolled in the technical high school program in Informatics participated in the study. Data collection instruments included questionnaires, interviews, and class recordings. Analysis of the transcribed data indicated that participants perceived positive progress in the four language skills, with particular emphasis on reading and listening comprehension. Motivation during the lessons was identified as a key element in the learning process. This study aims to contribute to the advancement of research in the field of task-based language teaching within the context of technical education.

Keywords: Thematic task-based planning; English language tutorial teaching; Web development; technical high school.

INTRODUÇÃO

O termo ‘tarefa’ ganhou destaque na década de 1980, a partir do Programa de Procedimentos desenvolvido pelo linguista aplicado Prabhu (1987), no sul da Índia. Nas duas últimas décadas, no contexto brasileiro, o Planejamento Baseado em Tarefas (PBT) tem sido reconhecido por seu potencial em promover uma aquisição linguística mais eficaz, além de ampliar as oportunidades de uso significativo da língua-alvo (L-alvo) pelos aprendizes (Barbirato, 1999; Xavier, 1999; Barbirato, 2005; Cassoli, 2011; Emídio, 2017; Amorim, 2019).

As tarefas vêm sendo consideradas uma alternativa viável para a aplicação no ensino e aprendizagem de línguas no âmbito da abordagem comunicativa (Almeida Filho, 2012), que entende a aquisição da L-alvo como resultado de participação em ambientes de ensino que se aproximam de práticas sociais e situações comunicativas reais. O uso da L-alvo, nesse contexto, deve ser prioridade, sendo a língua materna permitida e usada como suporte, quando necessário (Barbirato, 2005). Essa abordagem contrasta com a gramatical tradicional, centrada na aprendizagem de forma consciente por meio de exercícios de repetição e memorização para prática da estrutura da língua.

No presente trabalho, optamos pela adoção do Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT), que propõe a utilização de um tema central como eixo organizador para o desenho de tarefas (Xavier, 1999; Barbirato, 2005). Para a definição e elaboração dessas tarefas, apoiamo-nos nos critérios propostos por Barbirato (2005), os quais incluem: a prioridade para o sentido, a comunicação de significados e criatividade dos alunos, o uso comunicativo da L-alvo, a presença de um eixo organizatório temático, a participação ativa dos alunos, a natureza significativa e relevante das tarefas, semelhança com as situações que os alunos encontram fora da sala de aula e, por fim, a apresentação de um resultado comunicativo.

É importante destacar que o PTBT tem suas raízes no ensino baseado em temas (EBT), também denominado cursos temáticos. O EBT, por sua vez, configura-se como um dos modelos do ensino de línguas baseado em conteúdo, amplamente conhecido na literatura internacional como *Content-Based Language Teaching* (CBLT) (Crandall, 1994). O CBLT é estruturado em torno de tópicos diversos, que podem estar relacionados a um tema central ou a uma área específica do conhecimento. Em ambos os casos, as unidades principais do currículo são organizadas a partir dos temas, o que gera múltiplas oportunidades para que os aprendizes explorem simultaneamente o conteúdo e a L-alvo. Dessa forma, no EBT ou PTBT, os aspectos linguísticos não são previamente selecionados, uma vez que o objetivo não é o ensino de itens isolados da língua, mas sim a aprendizagem contextualizada por meio do engajamento com o conteúdo (Cameron, 2001).

Apesar do reconhecimento do potencial do PTBT no ensino e aprendizagem de língua inglesa, algumas lacunas ainda existem na literatura nacional, especialmente no que diz respeito à elaboração de tarefas a partir de temas e à sua implementação junto a alunos do ensino médio técnico.

Um levantamento de preferências e interesses realizado em 2019 no Instituto Federal de São Paulo, no campus onde esta pesquisa foi realizada²⁰, revelou o desejo da grande maioria dos estudantes matriculados nos cursos relacionados à informática da instituição por aulas de língua inglesa com foco na comunicação. Somado a isso, o gênero tutorial apareceu nos relatos como um dos textos mais frequentemente utilizados nas tarefas do dia a dia entre os respondentes.

A presente proposta vem para complementar pesquisas que já vêm sendo desenvolvidas desde 2015, quando a segunda autora deste trabalho iniciou suas atividades no IFSP como professora de inglês técnico e se deparou com a carência de materiais de inglês comunicativos voltados para os cursos da área de informática. Além disso, seu desconhecimento a respeito das necessidades e interesses de uso de inglês por parte dos estudantes matriculados nesses cursos fez com que o entendimento da importância por pesquisas na área surgisse.

Assim, projetos começaram a ser realizados e, a partir disso, os dados coletados por meio de entrevistas, questionários e conversas informais em sala de aula reforçaram a demanda por cursos de inglês que oferecessem uma opção diferente do que vinha sendo realizado até então, ou seja, ensino com foco na estrutura da língua com exercícios gramaticais e vocabulário técnico. Alinhado a essas descobertas, no início de 2016, quando a professora-pesquisadora participou de um curso de dois meses nos EUA oferecido pelo SETEC -CAPES e teve contato com o PBT, em inglês TBLT (*Task-Based Language Teaching*), uma nova linha de pesquisa passa a ser implementada como base teórica para novos projetos voltados para os estudantes da instituição envolvendo a produção de materiais comunicativos de inglês.

Com o objetivo de atender às sugestões nos levantamentos realizados, unidades didáticas temáticas (UDT) baseadas em tarefas começaram a ser elaboradas. O primeiro projeto de iniciação científica (PIBISFP) desenvolvido teve como tema central “*Hardware*”, com aplicação de tarefas comunicativas em um curso online para estudantes do ensino superior do campus. Os dois projetos seguintes (PIBIFSP e PIBIC-EM) envolveram UDT sobre “*Desenvolvimento Web*”, tema selecionado pelos próprios alunos do ensino médio técnico integrado em informática.

Neste artigo, temos como objetivo trazer resultados do projeto de iniciação científica PIBIC-EM²¹, aplicado entre agosto de 2020 e julho de 2021. O estudo foi conduzido por uma aluna do ensino médio técnico integrado em informática do campus, primeira autora do artigo, com supervisão

²⁰ O campus do IFSP onde a pesquisa foi realizada está situado na cidade de Piracicaba, interior do estado de São Paulo.

²¹ O projeto foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

da sua orientadora. O objetivo central da pesquisa foi avaliar as percepções de estudantes de ensino médio técnico sobre a aprendizagem de inglês a partir de uma UDT sobre Desenvolvimento Web elaborada a partir do gênero textual tutorial dentro dos princípios do PTBT.

Os cinco participantes do curso²² foram estudantes das turmas do 2º e 3º anos do curso técnico de informática integrado ao ensino médio matriculados em um campus do Instituto Federal de São Paulo e com o inglês básico. O embasamento teórico para a construção das UDT foi apoiado em Almeida Filho (2012), Barbirato (2005) e Willis (1996). O curso, a princípio pensado para aplicação presencial, passou por alterações devido à pandemia do novo Coronavírus, sendo conduzido em sua totalidade no formato remoto. Foram usadas as seguintes tecnologias digitais: a Plataforma *Teams*²³, o *Padlet*²⁴, o *Quizizz*²⁵, o *Moodle*²⁶ e o *LearningApps*²⁷, nas três primeiras foi utilizado as versões gratuitas e as duas últimas são abertas e gratuitas.

Após aprovação do comitê de ética em pesquisa do IFSP (CAAE 42979021.2.0000.5473), foi iniciada a primeira fase do estudo, composta pela aplicação de três questionários para definição do tema da UDT e levantamento de interesses de uso da língua inglesa entre os estudantes do 2º ano de informática do curso. O tema mais votado entre os estudantes foi “Desenvolvimento de Páginas de Web”, sendo a compreensão auditiva (*listening*) a habilidade da língua reportada como a mais importante entre os alunos, o que levou à produção de tarefas partindo de tutoriais em vídeos.

A fase seguinte constituiu da elaboração da UDT. Em seguida, foi realizada a divulgação do curso por meio de redes sociais e e-mail do campus seguido de sua aplicação. Por fim, os dados foram transcritos e analisados.

Na próxima seção, discutiremos sobre a UDT elaborada e sua aplicação.

DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA: O DESENVOLVIMENTO DA UDT BASEADA EM TAREFAS

A UDT, elaborada no Canva²⁸, incluiu tarefas e atividades comunicativas diversas que partiram de tutoriais escritos e orais em inglês sobre Desenvolvimento web. A distinção entre atividades comunicativas e tarefas consideradas no nosso estudo parte da definição de tarefa

²² Trata-se de um curso extracurricular.

²³ O *Teams* é uma plataforma online utilizada pela instituição que possibilita reuniões assíncronas.

²⁴ O *Padlet* é uma plataforma online que possibilita a criação de murais virtuais interativos e colaborativos, podendo assim registrar, guardar e compartilhar conteúdo multimídia.

²⁵ O *Quizizz* é uma plataforma online que permite produzir e compartilhar questionários.

²⁶ O *Moodle* é uma plataforma online utilizada para compartilhar materiais de estudo, além de coletar e revisar tarefas.

²⁷ O *LearningApps* é uma plataforma online que permite criar atividades a partir de jogos.

²⁸ O Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Neste trabalho foi utilizada a versão gratuita.

proposta por Xavier (2007, p. 42), ao afirmar que “(...) tarefas requerem um resultado comunicativo, ao contrário de uma prática conversacional entre professor aluno ou aluno-aluno que, embora possa exigir foco no significado, não requer um resultado final (...)”

Dessa forma, a presença de um resultado comunicativo é ponto crucial que distingue, na nossa perspectiva, uma tarefa de outra atividade comunicativa, ou atividade do tipo não-tarefa. Neste trabalho, como exemplo de atividade comunicativa, citamos uma discussão geral sobre a compreensão da função de um desenvolvedor web em grupo, com a sala toda, após assistirem a um vídeo sobre o assunto. A tarefa, nesse caso, apresentou um resultado comunicativo, ou seja, a produção de um *padlet* sobre as funções específicas de um desenvolvedor Web. Enquanto no primeiro caso não existiu um resultado concreto a partir da discussão em grupos, no segundo a tarefa é concluída a partir de um desfecho, um resultado comunicativo definido, ou seja, a produção de um *padlet*.

Com base na proposta metodológica de Willis (1996), foram desenvolvidos, no material, seis ciclos de tarefas, compostos por pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. A pré-tarefa, considerada uma atividade comunicativa do tipo não-tarefa, teve como objetivo preparar os estudantes para a realização das tarefas com atividades de discussão, perguntas e respostas, bem como modelos de textos semelhantes aos que seriam usados na tarefa.

A tarefa, fase central do ciclo, consistiu em uma atividade comunicativa mais complexa que a pré-tarefa, exigindo, portanto, maior esforço cognitivo por parte dos alunos. Além disso, diferentemente das atividades comunicativas anteriores, a tarefa demandava um resultado comunicativo oral ou escrito, como, por exemplo, uma descrição ou uma opinião sobre algum dos tópicos abordados. Já a pós-tarefa, fase final, teve como propósito encerrar o ciclo por meio de correções e revisões do conteúdo, também com base em atividades comunicativas do tipo não-tarefa. Os ciclos foram intitulados a partir de perguntas que seriam respondidas durante a execução das tarefas, a saber: Ciclo 1. *What does a Web Developer do?*; Ciclo 2. *Which one should I choose?*; Ciclo 3. *Could you help me, please?*; Ciclo 4. *How does it look?*; Ciclo 5. *Should I use it or not?*; e Ciclo 6. *Freelancer, is it good or not?*.

A UDT foi implementada em oito encontros síncronos pela plataforma TEAMS com duração de 1h30 cada, entre os meses de abril e junho de 2021. Os estudantes, matriculados no segundo e terceiro anos do ensino médio técnico integrado em Informática, participaram como voluntários do curso e inscreveram-se por meio de um documento elaborado no *forms* enviado por e-mail institucional. Para preservar a identidade dos alunos, nos referiremos a eles como Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4 e Participante 5, ou apenas Participante, nos casos em que o nome não foi fornecido.

O primeiro ciclo de tarefas, “*What Does a Web Developer do?*” iniciou com uma pré-tarefa, conforme ilustra a Figura 1. Essa atividade envolveu questões relacionadas às funções que um

desenvolvedor de páginas web desempenha. Seu objetivo foi preparar os alunos para a tarefa, que incluiria um tutorial em vídeo sobre a temática.

Figura 1: Pré-tarefa Ciclo 1



Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

Como tarefa, os alunos deveriam elaborar, de forma colaborativa, um resumo das informações apresentadas no tutorial assistido utilizando o aplicativo Padlet (Figura 2).

Figura 2: Padlet construído pelos participantes



Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

O segundo ciclo, intitulado *Which One Should I Choose?*, teve início com uma pré-tarefa que envolveu a leitura de um artigo sobre os prós e contras das funções Back-End, Front-End e FullStack. Para reforçar os conteúdos abordados, os estudantes também assistiram a um tutorial em vídeo. Na tarefa principal, foram convidados a escolher, com base em suas preferências, qual das três funções consideravam mais interessante para atuar profissionalmente, como demonstrado na Figura 3.

Figura 3: Resultado da tarefa do Ciclo 2 elaborada pelo Participante 1

Original

The two resources that we have in the area of web page developer are incredible. However, what attracts me the most is the front-end feature because it has a visual aspect to the sites and I love to work with it, it is as if I could bring the sites to life.

Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

Em seguida, deveriam descrever a função escolhida e justificar sua decisão (Figura 4).

Figura 4: Resultado da tarefa do Ciclo 2 elaborada pelo Participante 3

Original

The ideal for me would be the back-end developer, as he works on the part of organizing information invisible to the user's eyes, which I like a lot. But, I also think that I would like to specialize in front-end developer, thus becoming a full-stack developer.

Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

O terceiro ciclo de tarefas, intitulado *Could you help me, please?*, teve início com o direcionamento de uma pergunta individual para cada estudante, conforme ilustrado na Figura 5. Em seguida, foi apresentado um tutorial em vídeo com explicações introdutórias sobre HTML e CSS, servindo como base para o desenvolvimento das atividades propostas.

Figura 5: Perguntas da pré-tarefa

<P> CHOOSE ONE OF THE QUESTIONS BELOW </P>

- ☐ Do you know some effective way of adding style to my HTML without having to put all the properties I want to each tag even if they are the same.
- ☐ Can you help me? I'm having a problem, because I want my title to be red, but a lighter red and I don't know how to do it.
- ☐ How can I add a background color or an image?
- ☐ I didn't like the font of my webpage, but I don't know how to change it and define a font for the main title and other for the texts
- ☐ I didn't like the font of my webpage, but I don't know how to change it and define a font for the main title and other for the texts
- ☐ Could you help me to add borders to my HTML? I don't know how to define the color, width and put rounded corners.
- ☐ How can I define margins to the paragraphs?
- ☐ I need your help to define the alignment and style of my webpage

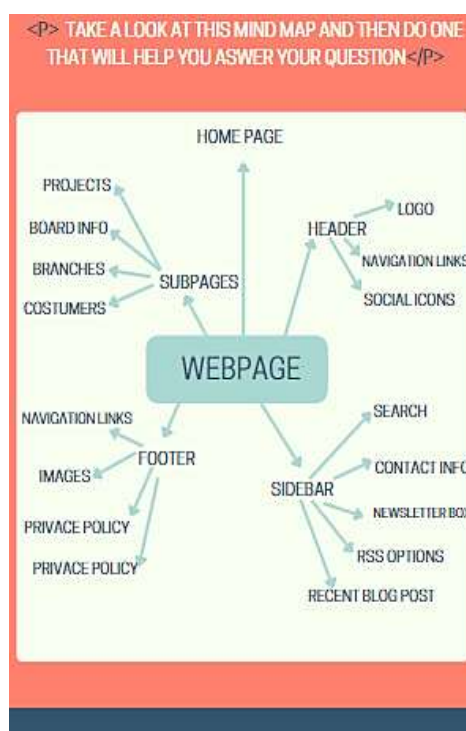
 TAKE A LOOK AT THIS WEBSITE, IT WILL HELP YOU ASWER THE QUESTION

Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

Após a discussão das perguntas iniciais, foi apresentado um mapa mental (Figura 6) sobre o tema, com o objetivo de servir como modelo para que os estudantes elaborassem um mapa semelhante, relacionado à pergunta que haviam recebido.

Além da criação do mapa mental, os alunos também participaram de uma tarefa oral, que consistia em uma simulação de ligação. Nessa atividade, um estudante desempenhava o papel de 'junior' na empresa, sendo responsável por esclarecer uma dúvida de um colega, que atuava como 'trainee'. Em seguida, os papéis eram trocados. De acordo com Nunan (2004), essa estratégia pode ser caracterizada como uma tarefa do tipo interpessoal, utilizando-se *role-playing* (simulação/encenação).

Figura 6: Exemplo de Mind Map



Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

O quarto ciclo, intitulado '*How Does It Look?*', focou no tipo textual descritivo, sendo estruturado a partir de um tutorial sobre *layout*, acompanhado de exemplos de rascunhos de *sites*. A pré-tarefa incluiu um tutorial sobre *FlexBox* e *Layout*, com o objetivo de introduzir os conceitos-chave e os subtópicos necessários para a execução das tarefas subsequentes. Além disso, foram apresentados exemplos de descrição de páginas e vocabulário relevante para a localização de objetos em imagens. Na primeira tarefa, os alunos criaram o esboço de um site com base no modelo trabalhado (FIGURA 7). A segunda tarefa consistiu na redação de um parágrafo descritivo sobre o esboço produzido.

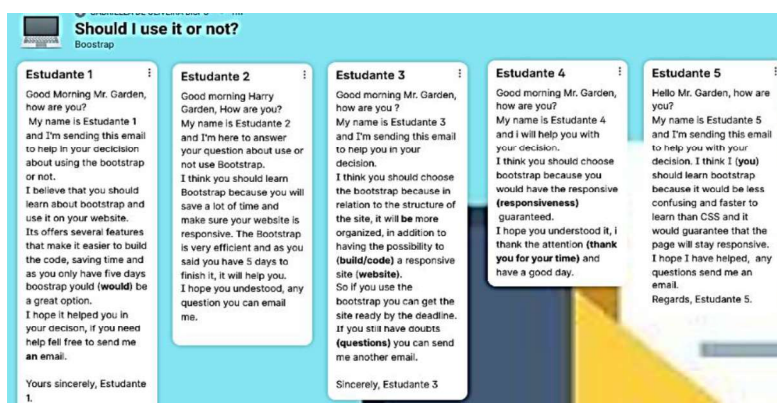
Figura 7: Exemplo de rascunho de site



Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

Para o desenvolvimento do quinto ciclo, intitulado 'Should I Use It or Not?', os alunos iniciaram a fase da pré-tarefa assistindo a um tutorial que explicava o funcionamento do *framework Bootstrap*. Em seguida, utilizando a plataforma *Padlet*, os estudantes colaboraram na criação de um e-mail explicando as funcionalidades da ferramenta de desenvolvimento web. Na fase da tarefa, foi apresentado um vídeo no qual um profissional da área compartilhou sua opinião sobre o uso do *Bootstrap*. A partir dessa atividade, cada aluno redigiu uma resposta a um e-mail (Figura 8) que apresentava uma situação de trabalho em que um funcionário se via em dúvida sobre a adoção ou não da ferramenta *Bootstrap*.

Figura 8: Resultado da tarefa



Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

O sexto e último ciclo, intitulado '*Freelance, is it good or not?*', começou com uma pré-tarefa de leitura de um tutorial escrito sobre como ser e se tornar um *freelancer*. Após a leitura, os alunos participaram de uma discussão sobre o material abordado. A tarefa incluiu a exibição de um vídeo no qual um profissional da área compartilhou os prós e contras de trabalhar como *freelancer*. Em seguida, foi realizado um jogo da memória. Ao final, os alunos comentaram sobre a possibilidade de trabalharem ou não como *freelancers* e explicaram suas decisões, como ilustrado no exemplo mostrado na Figura 9.

Figura 9: Resultado da tarefa

Freelancer

I wouldn't be a freelancer because have a lot of risky and you have much more work to do, like marketing, manage your work, talk to client. Beyond that you will need to be organized, and you also seek new projects.

Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

Finalizamos esta seção retomando que as tarefas propostas ao longo da UDT atenderam aos critérios estabelecidos para o PTBT, conforme delineados por Barbirato (2005) e Xavier (1999). Essas atividades priorizaram o uso comunicativo da L-alvo em situações próximas à realidade dos estudantes, envolveram um eixo temático organizador, 'desenvolvimento web', e exigiram a produção de resultados comunicativos concretos, seja de forma oral ou escrita. Além disso, as tarefas propostas neste trabalho tiveram como objetivo promover a participação ativa dos alunos e a integração das habilidades linguísticas.

Na próxima seção, discutiremos as percepções dos participantes em relação à experiência com a UDT implementada, suas impressões sobre o processo de aprendizagem e os efeitos observados no desenvolvimento de suas habilidades na língua inglesa.

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A EXPÊRIÊNCIA COM A UDT IMPLEMENTADA

Nesta seção, apresentaremos as percepções dos estudantes acerca da experiência com a UDT implementada. Os dados a seguir foram obtidos a partir das respostas transcritas de um questionário estruturado, aplicado ao término do curso. O objetivo desse instrumento foi compreender as impressões gerais dos alunos sobre as atividades desenvolvidas, o curso em si e a evolução de suas habilidades na língua inglesa, no contexto do planejamento proposto. Além disso, foram coletadas sugestões e ideias dos participantes, permitindo identificar tanto os aspectos positivos quanto os pontos a serem aprimorados na proposta do curso.

Quando questionados sobre qual das quatro habilidades da língua os participantes perceberam maior evolução, os dados mostraram, conforme a Figura 10, que as habilidades de

leitura (*reading*) e compreensão auditiva (*listening*) foram as mais citadas, seguidas da habilidade da fala (*speaking*). Nenhum dos participantes relatou perceber avanços na habilidade de escrita (*writing*).

Figura 10: Evolução das Habilidades Linguísticas Segundo a Percepção dos Participantes



Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

Como complemento à pergunta anterior, com o intuito de triangular os dados, solicitamos que os estudantes fornecessem comentários adicionais. A análise das respostas revelou que o uso das tarefas comunicativas promoveu a prática e o desenvolvimento das quatro habilidades da língua. Os excertos a seguir relevam percepção dos participantes com relação ao desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva:

Uma das habilidades que tive um melhor desenvolvimento foi no *listening*. Como a professora falava bastante em inglês nas aulas eu me concentrava mais para entender o que ela falava e com isso percebi que consigo entender muitas coisas além de melhorar o *listening*. (Participante 4)

Com toda a conversação e vídeos que tivemos melhorei muito o meu *listening* (Participante 5)

Com relação a essa questão, é importante mencionar que embora o PTBT aplicado tenha seguido o princípio de aprendizagem holística do ensino comunicativo, ou seja, não segmentando o ensino da língua por habilidades, consideramos interessante compreender qual habilidade se destacou nas tarefas propostas, segundo a percepção dos participantes para nortear futuras elaborações de materiais.

Conforme sugere o ensino comunicativo, as aulas foram conduzidas, sempre que possível, na L-alvo. Isso parece ter sido fator determinante para que a Participante 1, ao começar a perder a timidez, conseguisse participar mais e melhorar sua habilidade de fala, conforme observamos na sua resposta a seguir: “eu tinha vergonha no começo mas conforme as aulas fui perdendo e me ajudou muito a melhorar o meu *speaking*” (Participante 1).

Outro ponto relevante e que merece destaque é que no planejamento temático desenhado, o vocabulário, diferentemente do que acontece na abordagem estruturalista, não é pautado em listas de memorização e exercícios específicos, mas, sim, inserido dentro do tema e praticado durante a comunicação (Almeida Filho, 2000). O participante 3 confirma o desenvolvimento do vocabulário no decorrer do curso e reconhece que essa evolução tenha auxiliado na leitura e na escrita: “meu vocabulário aumentou e me ajudou bastante no desenvolvimento da minha leitura e da escrita” (Participante 3).

Ainda sobre o aprendizado de vocabulário no PTBT aplicado, verificamos que o Participante 2 considera que não apenas sua habilidade de leitura foi aprimorada, mas também observou evolução na escrita a partir das atividades práticas que foram oferecidas ao longo do curso:

Eu tinha muita dificuldade na leitura de textos, frases em inglês e com a minha participação no curso eu consegui ter mais facilidade... eu ainda tenho um pouco de dificuldade, mas eu conhecendo mais as palavras se torna mais fácil de se ler, além de me ajudar bastante na escrita também porque teve bastante atividades que tínhamos que escrever então isso me ajudou muito, com isso percebi que evolui com a minha participação no curso (Participante 2).

No que se refere ao tema ‘desenvolvimento web’, escolhido para compor os ciclos de tarefas, podemos concluir, com os excertos abaixo, que a oportunidade de aprender a língua com um assunto específico da área dos participantes foi muito relevante e produtivo, corroborando os princípios do ensino temático proposto ao gerar múltiplas oportunidades para que os aprendizes explorem simultaneamente o conteúdo e a L-alvo.

O curso foi muito legal e interessante principalmente para melhorar o meu inglês enquanto aprendi sobre *web development* (Participante 1).

[...]me ajudou também a ter mais conhecimento sobre *web development* e alguns assuntos mais aprofundados que eu não sabia (Participante 2).

O curso foi ótimo, além de aprender mais sobre o inglês tive a oportunidade de ver um assunto que não tinha visto ainda no curso técnico (Participante 5).

Dentre os pontos fortes do curso, evidenciamos que a motivação, a partir dos termos “brincadeiras” e “super legal”, foi ponto chave para o desenvolvimento da língua, segundo percepção dos participantes a seguir:

As brincadeiras que a [professora bolsista] trazia para as aulas, ajudava mais a compreender. (Participante 4)

Um ponto forte do curso é que eu achei super legal as atividades, pois eram todas diferentes e de certa forma mais “fácil” de aprender do que uma prova, por exemplo, então sendo atividades diferentes eu consegui aprender muito. (Participante 2)

Ademais, além de propiciar um “ambiente relaxado e extrovertido” (Participante), o curso contribuiu com conteúdo de uma disciplina escolar: “Como estou aprendendo isso esse ano, as aulas me fazem ficar um pouco adiantada” (Participante).

A não complexidade das atividades também foi considerada como um ponto positivo “tarefas simples e fáceis’ (Participante 3). Por fim, a atuação da professora como facilitadora durante todo o processo foi percebida como relevante para a evolução do Participante 5 “a [professora bolsista] deu muito suporte a nós o que ajudou muito na evolução do curso”.

Em relação aos pontos fracos do curso, evidenciou-se, nos dados, menção à baixa participação e à limitada interação dos alunos durante as aulas síncronas, como demonstrado no excerto a seguir: “A falta de participação da sala como um geral deixou a desejar por atrasar um pouco as aulas, mas na minha opinião não prejudicou muito” (Participante 1).

Como alternativa para estimular uma maior participação, um dos participantes sugeriu a inclusão de dinâmicas em dupla, com foco na interação oral de forma mais descontraída: “fazer dupla e as duas decidir um tema e conversar sobre, aí uma conta da outra para turma, por exemplo, ‘quem de nós vocês acham que é fã de Acotar?’ (Participante).

Além disso, outro relato evidencia que a dificuldade em se expressar oralmente está diretamente relacionada a fatores emocionais, como a insegurança e o medo de errar na língua alvo, o que impacta negativamente na participação: “a melhora das aulas depende de nós, alunos, interagir mais, mas admito que, como aluna, tenho medo de falar errado em inglês, por isso da pouca interação” (Participante).

Essas questões, já percebidas pela professora desde os primeiros encontros, foram levadas em consideração ao longo do curso. Como forma de minimizar o problema, ou seja, favorecer uma maior colaboração e envolvimento da turma, foram implementadas estratégias para estimular a participação dos alunos, como o uso do *Padlet*.

Em síntese, as percepções dos estudantes revelam que a proposta da UDT, centrada em um tema de interesse da área técnica dos participantes e fundamentada em princípios do ensino comunicativo, contribuiu para o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas, especialmente a compreensão auditiva e a leitura.

As atividades dinâmicas, o uso predominante da língua inglesa em sala e a atuação da professora como facilitadora foram elementos destacados positivamente pelos estudantes. No entanto, aspectos como a limitação na participação oral e a extensão das aulas também foram apontados como pontos a serem aprimorados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações finais com uma reflexão sobre a UDT desenvolvida para a aplicação deste PTBT. Como apresentado ao longo do trabalho, o tema central ‘desenvolvimento web’ foi escolhido pelos próprios estudantes, o que reforça a importância de considerar os interesses do público-alvo nos planejamentos de ensino de línguas.

Outro ponto importante a ser destacado é que a elaboração de uma UDT a partir de tarefas e atividades comunicativas que atendam às necessidades dos alunos não é uma tarefa simples: demanda do professor/planejador um sólido embasamento teórico sobre o ensino comunicativo, bem como compreensão clara dos conceitos de tarefas e atividades comunicativas.

Quando o conteúdo envolve uma área específica, como é o caso do ‘desenvolvimento web’, torna-se desejável, e muitas vezes necessário, que o professor conte com o apoio de um profissional da área. Neste projeto, a presença da aluna bolsista, que cursava o ensino médio técnico em Informática, foi um diferencial relevante, pois seu conhecimento prévio sobre a temática facilitou o desenvolvimento e a implementação da UDT. No entanto, é importante destacar que o professor não precisa ser um especialista no conteúdo temático, uma vez que o objetivo das aulas é promover a construção conjunta do conhecimento, por meio da interação entre docente e discentes.

No que se refere à percepção dos estudantes, concluímos que a utilização de tarefas em uma UDT elaborada com base no PTBT, por meio de tutoriais aplicados no formato remoto, foi, em termos gerais, bem recebida pelos participantes. Os relatos indicam que a proposta foi considerada positiva, tanto pelo conteúdo abordado quanto pela abordagem adotada, evidenciando o potencial desse tipo de material para promover o engajamento e o desenvolvimento linguístico dos alunos em contextos online.

No que diz respeito às habilidades linguísticas, a leitura e a compreensão auditiva, foram apontadas como aquelas em que os alunos perceberam maior progresso ao longo do curso. Essas duas habilidades de recepção, em especial a compreensão auditiva, foi favorecida, segundo os próprios participantes, pelo uso constante da L-alvo pela monitora durante as aulas e pelo gênero textual trabalhado no curso, o tutorial.

A motivação despertada pela temática contribuiu não apenas para o desenvolvimento da língua inglesa, mas também para a ampliação dos conhecimentos específicos na área de ‘desenvolvimento web’, conforme evidenciado nos relatos dos participantes. Além disso, o PTBT proposto proporcionou um espaço de interação, criatividade, gerenciamento de tarefas e participação ativa no processo de aprendizagem.

Os aspectos considerados desfavoráveis pelos estudantes, como a baixa interação durante as aulas síncronas (devido à timidez, ao medo de errar e à falta de familiaridade com a professora bolsista) e questões técnicas relacionadas ao uso de recursos digitais, serão levados em conta como

ponto de partida para o aprimoramento de futuros planejamentos. Ainda assim, consideramos que a proposta atendeu, em grande medida, às expectativas dos participantes.

Cabe destacar que este estudo foi desenvolvido no contexto de um projeto de iniciação científica, o que traz consigo algumas limitações inerentes, como o tempo reduzido para planejamento e implementação da proposta, além do uso restrito de instrumentos de coleta e análise de dados. Tais fatores devem ser considerados na leitura e interpretação dos resultados. Apesar disso, os dados obtidos oferecem contribuições relevantes para reflexões sobre o ensino de línguas em cursos técnicos integrados ao ensino médio, bem como para a formação inicial de professores.

Finalizamos este artigo com a sugestão de que a UDT elaborada neste estudo seja replicada em futuras edições, seja no mesmo campus ou por docentes de língua inglesa em outras instituições que atuem com cursos da área de informática. Acreditamos no potencial desta proposta tanto no formato remoto quanto em sua aplicação presencial.

Recomendamos, ainda, que futuras investigações explorem a implementação do PTBT em diferentes temáticas, com o objetivo de promover a aprendizagem da língua inglesa em distintas áreas do conhecimento, por meio de práticas comunicativas contextualizadas, motivadoras e alinhadas à realidade dos estudantes. Sugerimos, também, que os resultados dessas experiências sejam compartilhados com a comunidade acadêmica, contribuindo para a ampliação do conhecimento e o aprimoramento das práticas pedagógicas nesse contexto de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2ª edição, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, p. 23-42, 2000.
- AMORIM, T. P. P. **A aprendizagem do check-in hoteleiro na língua inglesa: o papel do resultado comunicativo em uma reavaliação do conceito de tarefa** 2019. 266p. Tese (Doutorado). Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BARBIRATO, Rita. C. **A tarefa como o ambiente para aprender LE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 1999.
- BARBIRATO, Rita. C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2005.
- ALMEIDA FILHO J. C. P.; BARBIRATO, Rita de C. Interação implicadora e aquisição na aula de línguas. ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, Rita de C. (orgs.). **Interação e Aquisição na aula de língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores; São Carlos: Edufscar, p. 47-73, 2016.
- CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge University Press, 2001.
- CASSOLI, E. R. **Aprender LE com planejamento e material comunicativos temáticos para desenvolver competência comunicativa**. 2011. 236 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CRANDALL, J. **Content-centered language learning**. ERIC Digest ED 367142. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1994.

EMÍDIO, D. E. **Planejamento temático baseado em tarefas no ensino e aprendizagem de inglês a distância**. 2017, 318p. Tese (Doutorado em Linguística) -Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017

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

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

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

XAVIER, R. P. **Elaboração, implementação e avaliação de um programa temático de inglês baseado em tarefas**. 1999. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 1999.

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

WILLIS, J. **A Framework for Task- Based Learning**. Longman Handbooks for

Language Teacher. Longman, 1996.