

Receitas de família: reflexões sobre o processo pedagógico de criação de um ciclo de tarefas para as aulas de inglês dos anos iniciais do ensino fundamental

Renata Mayumi Ogawa¹

Secretaria Municipal de Educação, SME, Florianópolis, SC, Brasil

Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely²

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil

Priscila Fabiane Farias³

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil

Resumo: Este artigo visa a descrever e refletir sobre o processo de criação de um ciclo de tarefas para as aulas de inglês do ensino fundamental de uma escola pública no sul do Brasil sob a perspectiva de uma professora pesquisadora. O ensino da língua adicional nos anos iniciais ainda é uma área pouco pesquisada dentro do contexto brasileiro e um dos desafios são os direcionamentos metodológicos e o desenvolvimento de materiais para tal segmento. Sendo assim, argumentamos que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas pode se destacar como uma possibilidade, oportunizando também a reflexão dos professores acerca da importância de suas escolhas pedagógicas informadas.

Palavras-chave: Inglês nos anos iniciais; Ensino de línguas baseado em tarefas; Escola pública.

Title: Family recipes: reflections on the pedagogical process of creating a task cycle for English classes in the early years of elementary school

Abstract: This article aims to describe and reflect on the process of creating a task cycle for the English classes of a fifth-grade group at a public regular school in southern Brazil from the perspective of a teacher researcher. The teaching of an additional language in the early years is still an under-researched area within the Brazilian context, and one of the challenges is the methodological guidance and the development of materials for this segment. Therefore, we argue that Task-Based Language Teaching can stand out as a possibility, also providing teachers to reflect on the importance of their informed pedagogical choices.

Keywords: English in the early years; Task-based language teaching; Public school.

¹ Docente da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0867-6035>.
E-mail: renata.ogawa@prof.pmf.sc.gov.br.

² Docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2851-1868>.
E-mail: raqueldely@gmail.com.

³ Docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5189-904X>.
E-mail: priscila.farias@ufsc.br.

Introdução

Este texto é um recorte de um estudo de doutorado que está sendo realizado pela primeira autora e orientado pelas segunda e terceira autoras. O estudo em questão tem como foco refletir sobre e descrever o processo de criação de um ciclo de tarefas para as aulas de inglês dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino do município de Florianópolis, Santa Catarina, em que a primeira autora atua. Nesse sentido, assim como posto por Freire e Shor (1987), destacamos a relevância do docente-pesquisador como condição significativa para promoção de uma educação emancipatória, que reconhece o ensino crítico e dialógico como espaço de produção de conhecimento e pesquisa. Além disso, partimos de Schön (1983), que propõe o importante conceito de metacognição como a habilidade que temos de refletir sobre os nossos próprios momentos de aprender enquanto docentes. O professor reflexivo é assim visto como aquele que está em constante questionamento acerca de sua prática (Gimenez; Arruda; Luvuzari, 2004) e a reflexão surge como reconstrutora da experiência que tem o potencial para deflagrar: 1) novos entendimentos de situações; 2) novos entendimentos de si e do contexto educacional em que se insere; e 3) novos entendimentos acerca do aprender/ensinar. Ademais, chamamos a atenção de que, nesse caminhar, é necessário construir espaço para a reflexão crítica e também coletiva (Zeichner; Liston, 1996), que é resultado de movimentos políticos e sociais e não puramente uma atividade individualizada de responsabilidade docente.

O estudo que guia essa discussão é localizado no contexto do ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando possíveis desafios que professores de inglês podem enfrentar para desenvolver estratégias de ensino nos anos iniciais, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de criação de um ciclo de tarefas para uma turma de inglês do 5º ano de uma escola pública brasileira, na tentativa de contribuir com tal contexto partindo de uma perspectiva pedagógico-metodológica.

De maneira a sustentar a discussão aqui proposta, iniciamos apresentando uma breve revisão de literatura e, em seguida, uma discussão sobre como aconteceu a fase de preparação para o desenvolvimento do ciclo de tarefas. Por fim, reflexões sobre a construção do material para o público escolhido e as conclusões finais deste processo serão compartilhadas.

Uma pitada de teoria na práxis pedagógica do fazer docente

Existem muitos debates sobre a oferta (ou a ausência) da língua inglesa durante o ciclo dos anos iniciais no Brasil. Uma questão amplamente discutida é que, conforme proposto pelos documentos oficiais da educação, tais como a BNCC (2017), a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa na educação básica brasileira se dá apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental. Um possível impacto disso é que cursos de formação de professores de inglês em universidades brasileiras nem sempre oferecem disciplinas e projetos que visam a preparar futuros professores de inglês para lidar com o segmento dos anos iniciais, criando possíveis

brechas na formação destes professores em início de carreira que, provavelmente, enfrentarão dificuldades no ensino de crianças. Por outro lado, é comum encontrarmos cada vez mais escolas bilíngues país afora, que ofertam o ensino de língua inglesa desde os primeiros anos do ensino fundamental. Da mesma forma, são muitos os municípios que optam por ofertar, no ensino público, a língua inglesa para os anos iniciais, como é o caso do município de Florianópolis, SC.

O cenário descrito pode acarretar falta de clareza nas diretrizes que orientam a forma de conduzir o ensino de uma língua adicional nessa primeira fase do ensino fundamental no Brasil, afetando, inclusive, políticas públicas, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que não contempla material didático para o segmento dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, Andrade (2021, p. 173) defende a criação de uma política linguística voltada para o ensino de língua estrangeira (LE) para as séries iniciais “pois, através de uma política linguística que norteie o ensino de LE na Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, os professores terão diretrizes que poderão guiar seu trabalho”.

Atualmente, o professor formado que começa a trabalhar nos anos iniciais, principalmente em escolas públicas, muitas vezes é levado a desenvolver estratégias para suprir tais demandas. Pardo (2019, p. 18), ao relatar os obstáculos que enfrentou em sua primeira experiência como professor de inglês nos anos iniciais de uma escola pública, descreve: “durante o primeiro ano em que as aulas ocorreram, os professores não podiam contar com nenhum tipo de material de apoio fornecido pelo município, exceto giz e lousa. Cabia, então, a cada um de nós elaborar nosso próprio material”. Para além do desenvolvimento de materiais próprios, Silva e Rubio (2015, p. 9) listam diversos desafios enfrentados por professores que ensinam inglês para anos iniciais, dentre eles: (1) “aproximar o idioma estudado da realidade dos alunos, levando-o a uma nova percepção da linguagem e como ela funciona” e (2) “levar o ensino eficiente com atividades comunicativas, que tenham significado para o aluno e seja de interesse dele”.

Partindo desta realidade, dentre as inúmeras abordagens de ensino de inglês discutidas no campo da educação de línguas, acreditamos que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (*TBLT - Task-Based Language Teaching*) pode ser percebido como um caminho relevante, já que tem como um dos princípios orientadores colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, construindo sua autonomia, como também buscar o desenvolvimento de língua adicional de maneira significativa e contextualizada.

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas segue uma visão sociocognitiva-interacionista de linguagem e aprendizado, que se encaixa na perspectiva comunicativa de ensino de línguas (East, 2021), sendo baseado no uso de atividades chamadas de tarefas. Apesar de não haver consenso sobre uma única definição para uma tarefa na área, autores parecem concordar que tarefas são atividades que apresentam uma relação com atividades do mundo real, dando destaque a uma dimensão de autenticidade e direcionando o foco do estudante para um significado pragmático da ideia sendo construída. Ainda, outra característica relevante de uma tarefa é que este tipo de atividade apresenta uma lacuna aos estudantes (algo que precisam

resolver/preencher através da língua) e, neste sentido, tarefas atingem um resultado que vai além do uso da linguagem, isto é, a linguagem não é usada como um fim em si mesma (East, 2021).

É relevante sinalizar que as características apresentadas para uma tarefa destacam também o papel do/a professor/a no desenvolvimento e implementação de tarefas em contextos de ensino. Conforme explica Silva (2020), é preciso considerar que nem sempre aquilo que o/a professor/a planeja é o que realmente acontece em sala de aula e, neste sentido, o/a docente tem papel fundamental na mediação das atividades propostas. Ainda, consoante ao que discute Farias (2023, p. 145), movimentos realizados pelo/a o/a docente podem impactar significativamente o desenvolvimento de estudantes, tais como “observar os comportamentos e ideias dos/as estudantes, ser sensível às suas necessidades e iniciativas e aproveitar as oportunidades de reflexão e ação que podem surgir em sala de aula”. Dessa forma, chamamos a atenção para relevância de pesquisas conduzidas por professores que buscam refletir e contribuir com seu contexto de ensino.

Apesar da área do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas ter se fundamentado dentro do campo de ensino e aprendizagem da língua adicional ao longo dos últimos 50 anos, pouco se sabe sobre o uso desta abordagem para o ensino de crianças. Ellis (2020) explica que é comum a crença de que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas não é adequado para iniciantes. Para o autor, é possível fazer uso de tarefas com estudantes que são iniciantes no uso da língua adicional se considerarmos a possibilidade de tarefas chamadas de *input-based*, isto é, tarefas que têm seu principal foco no desenvolvimento de habilidades de compreensão. Chamamos a atenção ainda para a importância de tarefas de produção com suporte adequado, já que a oportunidade de produzir língua, conforme postulado por Swain (1985), possibilita ao iniciante a chance de revisar suas hipóteses sobre a língua e identificar lacunas, podendo aprender com suas escolhas após feedback e negociação e também através da revisão.

Considerando a importância de um olhar pedagógico para o ensino de línguas em escolas públicas do Brasil, contexto em que a educação é entendida de maneira integral e a língua adicional é vista como aspecto que permite a formação cidadã do estudante em sua completude (BNCC, 2017), é relevante pensarmos em como preparar nosso estudante para que este dê conta daquilo que é proposto para ele. Nesse sentido, o sequenciamento de tarefas permite que as atividades trazidas para sala de aula estejam organizadas de maneira a possibilitar o desenvolvimento pleno do estudante, ofertando a este suporte linguístico, cultural e textual para a realização dos objetivos de ensino e aprendizagem. Dentre as opções estudadas, o sequenciamento de tarefas proposto por Skehan (1996) é bastante utilizado até os dias de hoje, sendo composto por 3 fases: pré-tarefa, tarefa principal e pós-tarefa. Conforme elucidado pelo autor, as atividades pré-tarefa preparam o estudante para realização dos objetivos estabelecidos na tarefa principal. Já na tarefa principal é quando o estudante trabalha para preencher a lacuna apresentada, atingindo o resultado proposto através da linguagem. Finalmente, durante o momento pós-tarefa, pode-se direcionar a atenção do

estudante para aspectos que precisam ser aprofundados ou revisitados ou ainda apresentar outras perspectivas sobre uma mesma questão trabalhada.

Considerando as discussões aqui trazidas, argumentamos que o Ensino Baseado em Tarefas pode ser uma possibilidade significativa para o ensino de inglês nos anos iniciais por possibilitar trabalhar a língua adicional com as crianças de maneira estruturada, criando condições para uma aprendizagem contextualizada, significativa, que responda ao nível de desenvolvimento infantil e possibilite uma formação cidadã. De maneira a ilustrar este caminho teórico-metodológico, a próxima seção buscará discutir o desenvolvimento de um ciclo de tarefas para uma turma do quinto ano do ensino fundamental.

Adicione uma boa dose de olhar atento ao seu contexto: o processo de análise de necessidades no percurso pedagógico

Com o perdão do trocadilho, o desenvolvimento de um ciclo de tarefas (isto é, um conjunto de tarefas sequenciado de maneira a possibilitar que estudantes possam atingir um objetivo) não é *tarefa* fácil. Conforme argumentam Samuda, Bygate e Van Den Branden (2018), há ainda um desequilíbrio entre o uso de tarefas em salas de aula reais e a pesquisa em *TBLT*, principalmente no que tange à relação entre a perspectiva pedagógica e a área do Ensino Baseado em Tarefas. Nesse sentido, em nosso entendimento, torna-se extremamente relevante descrever, analisar e discutir os passos trilhados por uma professora-pesquisadora, interessada em investigar o uso de tarefas em seu contexto de atuação. Assim sendo, esta seção busca narrar os primeiros passos dados pela primeira autora em sua trajetória como professora-pesquisadora interessada em desenvolver e implementar um ciclo de tarefas para o ensino de inglês nos anos iniciais. Considerando que esta seção se concentra em experiências vividas pela primeira autora, a apresentação será na primeira pessoa do singular, conforme segue.

Renata: Consegui obter uma licença de aperfeiçoamento do meu trabalho em 2022 para fazer minha pesquisa de doutorado e, desde o princípio, minha intenção era realizá-la com os meus alunos dos anos iniciais, de maneira a compreender mais a fundo meu contexto de atuação e, assim, contribuir com ele. Após o ingresso no programa de pós-graduação e afastamento concedido, iniciei um processo de análise de necessidades, com a intenção de fazer sentido dos diversos aspectos que permeiam meu contexto de ensino e pesquisa, podendo assim desenvolver materiais pedagógicos e de pesquisa que estivessem em consonância com as demandas e realidades dos estudantes que fariam parte do estudo. Long (2015) explica que a análise de necessidades é um estudo criterioso sobre os interesses, objetivos e conhecimentos que um grupo possui até determinado momento. Questionários, entrevistas e diários são alguns dos possíveis instrumentos a serem utilizados durante a fase de análise de necessidades. Também vale sinalizar que, conforme alerta Benesch (1996), é importante pensar no processo de análise de necessidades como um movimento que se distancia de uma perspectiva mercadológica e produtivista de ensino, onde necessidades são

elencadas e o papel do ensino é supri-las. Assim, a autora convida a pensar o processo de análise de necessidades partindo de uma perspectiva crítica, que direciona um olhar para diversas camadas que compõem o contexto de ensino e, neste sentido, questiona o status quo presente neste espaço, a vistas de transformação e promoção de justiça social.

Considerando o acima exposto, iniciei meu processo de análise de necessidades durante o ano de 2023. Porém, naquele ano, a unidade em que trabalho passava por uma reforma estrutural e, portanto, parte dos estudantes ainda estava no ensino remoto. Por esse motivo, resolvi conduzir o processo de análise de necessidades em 2 escolas diferentes, mais especificamente com a participação dos 4º e 5º anos da escola A⁴, onde atuo como professora – sendo que o 4º ano estava no ensino presencial e o 5º ano no remoto –, e nos 4º e 5º anos da escola B. Os motivos para essa escolha são múltiplos. Primeiro porque meu principal objetivo era desenvolver um ciclo de tarefas que fosse direcionado a estudantes de inglês no 5º ano do ensino fundamental. Por conta disso, decidi que seria importante ouvir alunos que estavam no 5º ano naquele corrente ano de 2023 e, portanto, estavam discutindo conteúdos direcionados àquele grupo. Por outro lado, entendi que também seria importante ouvir alunos que estavam no 4º ano em 2023, considerando que, quando acontecesse minha coleta de dados no ano seguinte, estes alunos estariam no 5º ano, meu público-alvo. Outra razão para minha escolha de onde conduzir o processo de análise de necessidades tem a ver com as escolas em si. Considerando o contexto de 2023, em que os estudantes da minha escola estavam em ensino remoto por conta de uma reforma estrutural, refleti que esse processo poderia atrasar e, portanto, existia a possibilidade de eu ter que realizar a coleta de dados em outra escola. Assim sendo, decidi coletar informações tanto na minha escola de atuação, minha prioridade como público-alvo para o estudo que iria conduzir no ano seguinte, mas também na escola para onde parte dos alunos da escola em que atuo foram transferidos. Assim, apesar de haver a possibilidade de mudança de escola, os estudantes não mudariam tanto.

Como parte do processo de análise de necessidades, além de realizar a leitura de documentos oficiais que regem o ensino na educação básica de Florianópolis, tais como BNCC e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, realizei também o desenvolvimento e a aplicação de um questionário com estudantes. É relevante esclarecer que, nesse momento, a aplicação de questionário com os estudantes não se caracterizou como coleta de dados, porque o objetivo era conhecer melhor o público-alvo e o contexto de ensino, de maneira a possibilitar o desenvolvimento de materiais de ensino e pesquisa que fossem significativos e adequados.

O questionário desenvolvido para a fase de análise de necessidades foi dividido em duas partes. A primeira apresentou perguntas sobre dados pessoais dos estudantes, com questões relacionadas a idade, bairro em que moravam, acesso à internet e forma de organização de estudos. A segunda parte do questionário apresentou perguntas sobre a relação dos estudantes com a língua inglesa, tais como o contato que tinham além da sala de

⁴ Os nomes das escolas foram retirados para preservar a anonimidade dos participantes da pesquisa.

aula, atividades que gostariam de ter ou ter com mais frequência, entre outras. Por fim, os estudantes responderam perguntas sobre temáticas que já tinham visto anteriormente nas aulas de inglês, quais gostariam de rever ou ver pela primeira vez e se gostavam de estudar inglês ou não e por quê. Após explicar a pesquisa e ter a autorização da direção e das professoras, entrei nas turmas durante as aulas de inglês para explicar o questionário aos alunos.

No total, 59 estudantes responderam aos questionários, sendo 17 da escola A e 42 da escola B. As respostas variaram de acordo com o contexto de cada criança e, considerando que não se trata de dados coletados, não serão exploradas a fundo neste artigo. O objetivo dessa discussão, portanto, é reforçar a importância da condução de um processo de análise de necessidades que permita compreender melhor quem são nossos estudantes, suas demandas e características, bem como informações sobre suas rotinas e seus contextos de aprendizagem, informando assim decisões pedagógicas localizadas. Destaco aqui informações que me ajudaram a construir o ciclo de tarefas proposto para pesquisa: em relação às temáticas, o tema que mais se destacou foi alimentos; já em relação à forma que gostariam de aprender, a opção mais citada foi jogos. Além disso, a maior parte dos alunos já estudava em escolas do município desde o 1º ano ou entrou em anos subsequentes. Esse fato reforça o conhecimento prévio que eles já tinham ao dizer que gostariam de rever determinados temas. Importante dizer também que o 5º ano encerra o ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental; então, desenvolver tarefas que instigassem a autonomia deles em pesquisar tanto em sala de aula quanto em casa foi um dos objetivos que tive ao elaborá-las.

A partir desses dados, comecei a construir um ciclo de tarefas para o ensino de inglês nos anos iniciais, pensando na inserção da língua adicional que fosse significativa para as demandas e especificidades dessa faixa etária. Na próxima seção, portanto, será discutido como se deu o processo de construção do ciclo de tarefas. É importante destacar, contudo, que o processo de análise de necessidades iniciado previamente à coleta de dados não finalizou após a leitura de documentos e aplicação de questionários, já que este é um processo contínuo e permeado pela constante reflexão e ação docente. Assim sendo, outros movimentos que foram colocados em prática durante o desenvolvimento do material de ensino e sua implementação serão descritos a seguir.

Modo de preparo: reflexões sobre a complexidade do processo de construção do ciclo de tarefas

Renata: O ciclo de tarefas desenvolvido para este estudo foi dividido em três partes: atividades pré-tarefa, tarefa principal e atividades pós-tarefa (Skehan, 1996). De maneira a chegar em uma versão final deste material implementado durante meu estudo de doutoramento em fase de coleta de dados, vivenciei diversas etapas na elaboração, e é sobre essas etapas que irei versar aqui. Assim, busco ilustrar nesta discussão a complexidade do processo de construção de um ciclo de tarefas e, nesse sentido, chamar a atenção para a

importância da formação docente sólida e continuada, bem como a relevância de políticas públicas e condições de trabalho que permitam o planejamento e reflexão por parte docente.

De início, vale mencionar que, conforme argumenta Rocha (2007, p. 282), “embora as crianças compartilhem características no que diz respeito ao seu perfil como aprendiz de uma nova língua, elas não apresentam uma maneira uniforme de aprendê-las”. Partindo desse pressuposto, pensei inicialmente em trabalhar hábitos alimentares saudáveis de maneira a tentar abranger as formas de aprendizado desse grupo de estudantes que eu já conhecia há cerca de 4 anos. A temática da alimentação surgiu das respostas dos alunos no questionário aplicado anteriormente. Assim, no primeiro esboço do material desenvolvido, os objetivos de ensino que estabeleci versaram sobre hábitos alimentares dos estudantes, alimentação saudável e não-saudável e distribuição de alimentos assimétrica que acontece em nosso país, de maneira a possibilitar a criação um menu escolar diferenciado.

Partindo deste objetivo pedagógico, o primeiro esboço do ciclo continha 8 tarefas – sendo as 6 primeiras pré-tarefas, a sétima a tarefa principal e a oitava a pós-tarefa. Importante reforçar que, segundo East (2021, p. 61, tradução nossa), as “tarefas na prática podem acabar sendo bem diferentes das tarefas na teoria”. Tal ideia é importante não apenas em termos das minhas expectativas como professora, mas também porque, conforme o autor propõe, entender que a implementação de tarefas ser diferente do planejado demonstra que a autonomia do aluno é a força motriz que move seu desenvolvimento. Assim, esse era meu principal foco ao elaborar o ciclo de tarefas: possibilitar a autonomia dos alunos, buscando descentralizar o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, nesse primeiro esboço, na tarefa 1, os alunos deveriam discutir alimentação saudável e não saudável por meio de atividades de vocabulário; na tarefa 2, eles assistiriam a um vídeo sobre alimentação em escolas seguido por um questionário relacionado à alimentação dos estudantes; na tarefa 3, os estudantes discutiriam a fruta favorita de cada um por meio de atividades escritas e um vídeo. Na tarefa 4, seria ampliado o vocabulário de legumes e vegetais, e os alunos deveriam fazer entrevista em pares para saber da preferência de seus colegas, seguido por observação do cardápio escolar para identificar frutas, legumes e vegetais vistos em aula; na tarefa 5, os estudantes iriam debater alimentos que gostam, que não gostam e que nunca tinham provado por meio de atividades escritas e orais; na tarefa 6, os alunos iriam conhecer a pirâmide alimentar e refletir sobre suas diferentes categorias dentro do menu escolar. Finalmente, na tarefa 7, os alunos criariam um cardápio para a escola utilizando o que foi aprendido nas discussões em sala de aula e, então, na tarefa 8, com os cardápios expostos na parede da sala, os alunos escolheriam dois que tivessem gostado e assim completariam um questionário utilizando os temas de todo o ciclo.

Após o desenvolvimento desse primeiro esboço do ciclo de tarefas, discutimos, em uma das reuniões de orientação, sobre a questão da acessibilidade alimentar das famílias. Pensei então na elaboração de um cardápio em que os alunos pudessem refletir sobre o que era ofertado na escola e o que eles poderiam acrescentar. Porém, percebi que, para além do mero acréscimo de itens, era necessário um objetivo claro a ser atingido, colocando em prática

a premissa do objetivo para além da língua, proposto na teoria do ensino baseado em tarefas. Trabalhei então em adaptações que originaram o segundo esboço, muito parecido com o primeiro, mas com algumas modificações. Vale sinalizar que é comum que, ao trabalharmos o inglês com crianças, grande parte das atividades disponíveis em plataformas de materiais didáticos direciona o foco das aulas para aprendizagem de vocabulário. Tal direcionamento parece refletir a crença de que crianças nos anos iniciais, por ainda estarem em processo de desenvolvimento sociocognitivo, muitas vezes ainda em processo de alfabetização, devem receber atividades “simplificadas” e, nesse sentido, trabalhar vocabulários soltos é frequentemente considerado mais simples. A perspectiva da tarefa, nesse caso, oferece uma alternativa que desafia esse olhar para o ensino de crianças, convidando o professor a partir de insumos adaptados e contextualizados, criando condições para que estudantes possam aprender e fazer uso real e significativo da língua em qualquer contexto, inclusive nos anos iniciais. Sendo assim, a saída que encontrei naquele momento foi desenvolver um cardápio sazonal, pois eu poderia trabalhar com os alunos a variação dos alimentos conforme as estações do ano.

Dessa forma, no terceiro esboço do ciclo de tarefas, os alunos criariam um cardápio escolar com alimentos de inverno. Silva e Rubio (2015, p. 4) afirmam que “o professor deve se preocupar com os motivos que o leva a fazer o seu trabalho e os objetivos a serem alcançados, preocupando-se sempre com o domínio dos instrumentos pedagógicos utilizados”. Com essa reflexão em mente, marquei um encontro com a nutricionista da escola para conversar sobre o cardápio da unidade. Esse foi mais um dos movimentos realizados durante a análise de necessidades, que me permitiu, portanto, ir mais a fundo na compreensão do contexto de ensino. Aproveitei para questionar e compreender a sazonalidade dos alimentos dentro da própria rotina dos estudantes na escola, o motivo de alguns alimentos serem escolhidos em detrimento de outros, de onde eles vinham e os critérios de escolha dos pratos. Assim, considerando o que foi discutido com a nutricionista e com minhas orientadoras, elaborei um quarto esboço do material e o apresentei para minha banca de qualificação de doutorado em dezembro de 2023.

Nesse quarto esboço, o objetivo final que estabeleci para o ciclo buscava guiar o olhar dos estudantes para a comunidade escolar, refletindo sobre seus aspectos alimentares na escola e, considerando as discussões feitas, criar um cardápio escolar com alimentos de invernos. O quarto esboço do ciclo continha 7 tarefas. Na tarefa 1, os estudantes iriam diferenciar frutas e vegetais por meio de uma atividade de colagem seguida por uma atividade de checagem dos alimentos contidos no cardápio escolar da semana; na tarefa 2, eles iriam discutir alimentos de inverno que gostavam, não gostavam ou que nunca tinham provado; na tarefa 3, a atividade da pirâmide alimentar permaneceria com o acréscimo de uma relação feita com o cardápio escolar; na tarefa 4, os alunos assistiriam a um vídeo sobre alimentação escolar nos Estados Unidos seguido por questionário de compreensão e opinião. Ainda na mesma tarefa, eles iriam observar o cardápio da escola em pares ou trios e responder perguntas para se familiarizarem com o gênero cardápio e então fazer uma entrevista com a

nutricionista da escola para tirar dúvidas levantadas em nossas discussões de sala. Por fim, eles veriam outro cardápio de uma escola particular de Florianópolis a fim de identificar semelhanças e diferenças com o cardápio da nossa escola; já na tarefa 5, eles criariam em pares ou trios um cardápio com alimentos de inverno para a escola utilizando o que aprendemos nas discussões em sala de aula; na tarefa 6, eles teriam a oportunidade de refazer o cardápio conforme sugestões dadas na correção da professora pesquisadora; e, finalmente, na tarefa 7, faríamos um debate sobre como foram as aulas, como se sentiram e o que aprenderam nos diferentes tipos de atividades propostas e o que poderia ser melhorado.

A banca de qualificação que avaliou o projeto que continha esse quarto esboço do ciclo de tarefas foi composta por quatro docentes, considerando minha orientadora e coorientadora, segunda e terceira autoras deste texto. Os quatro professores ofereceram sugestões importantes referentes ao foco, estrutura e organização. Dentre alguns dos comentários que foram cruciais para as mudanças feitas, destacam-se: 1) revisar as atividades de maneira a torná-las mais atrativas para crianças, possibilitando a adição de elementos lúdicos e concretos ao processo do ensinar, ativando a premissa do aprender fazendo que está presente na teoria das tarefas; 2) refletir sobre as pré-tarefas, considerando que a forma como elas estavam não parecia preparar suficientemente os estudantes para a tarefa principal; 3) refletir sobre a proposta do cardápio sazonal que, apesar de interessante, poderia ser extensa e complexa para essa faixa etária, além de não necessariamente significativa.

Com as sugestões feitas na banca de qualificação, decidi mudar a tarefa principal de “cardápio especial de inverno” para “receitas de família”, pois refleti que seria um passo significativo no sentido de trazer a experiência familiar dos estudantes para uma proposta escolar a ser compartilhada com seus colegas. A mudança se deu, principalmente, na tentativa de trazer o objetivo de ensino para uma maior proximidade à realidade dos estudantes, colocando estes como centro de seu processo. Ou seja, ao compartilhar receitas de família com a comunidade escolar, trabalharíamos o protagonismo dos estudantes no seu processo de aprendizado, bem como o pertencimento ao seu contexto de ensino através de reflexões sobre sua identidade naquele coletivo. Assim, em termos linguísticos, no quinto esboço do ciclo de tarefas, era esperado que o estudante conseguisse compreender o gênero receita e, partindo disso, construir uma receita própria em língua inglesa que seria depois compartilhada com a comunidade escolar.

Nesse quinto esboço do ciclo, os estudantes continuariam com 7 tarefas e, comparado ao esboço anterior, as principais mudanças ocorreram: a) no design das atividades (atendendo sugestão importante da banca de qualificação em relação à ludicidade e apresentação) e b) na tarefa principal em que os estudantes escreveriam uma receita de família em vez do cardápio sazonal. Em termos de design, alguns exemplos de alterações são: na tarefa 1, que manteve a estrutura anterior, mas mudou visualmente, pois tentei deixá-las mais atrativas em termos de *template* usado e mais claras em termos de como organizei as informações propostas; e na tarefa 2, que mantive a estrutura, mas modifiquei novamente o design e adicionei uma atividade sensorial em que os alunos seriam vendados e teriam que descobrir pelo toque os

alimentos vistos anteriormente. Dessa maneira, não apenas as atividades tornaram-se mais atrativas visualmente para a turma, mas busquei também possibilitar o aprendizado através do brincar.

Em relação às mudanças relacionadas ao objetivo a ser atingido, a tarefa 4 foi completamente modificada. Nessa nova versão, primeiramente faríamos uma pequena discussão sobre alimentação de casa e da escola. Em seguida, eles fariam uma atividade de compreensão para se familiarizarem com o gênero receita e então fariam outras duas atividades de compreensão de vocabulário referente ao modo de preparo das receitas. Neste caso, chamo a atenção para a importância de tarefas de compreensão que partem de insumo, já que, conforme explica Ellis (2020), o papel do insumo pode ser ofertar repertório linguístico (e, neste caso, também de gênero textual) que preparam o estudante, de maneira ativa e descentralizada, para futuras tentativas de uso de língua em situação de produção. As tarefas 5 e 6 também sofreram modificações expressivas: na tarefa 5, os alunos teriam acesso aos passos e a um exemplo de como escrever uma receita para então escrevê-la. Novamente, o papel do insumo neste caso não é o de engessar a produção, e sim de ofertar possibilidades e repertório linguístico que viabilize o trabalho de produção do estudante. Já na tarefa 6, eles teriam a oportunidade de reescrever a receita de família deles, após correção e *feedback* da professora. Neste caso, dou destaque à importância da oportunidade de reescrita, principalmente como uma chance de direcionar o foco dos estudantes para a forma. Conforme explica Ellis (2009), oportunidades de foco na forma, isto é, de pensar sobre as escolhas linguísticas feitas, podem ser valiosas durante o processo de desenvolvimento de língua, pois permitem que os estudantes reflitam sobre seu entendimento de como a língua de fato funciona, relacionando esse conhecimento com sua intenção comunicativa.

Após essa quinta versão, tive outro encontro de orientação em que recebi pequenas sugestões para a versão final. Assim, o sexto e último esboço do ciclo mudou da seguinte forma: passamos para 6 tarefas; aprimoramos a tarefa 4, considerando a necessidade de ofertar ainda mais suporte linguístico e ampliação de repertório linguístico e de gênero textual para os estudantes; e, na tarefa 5, foi incluído um dever de casa com perguntas e instruções para os alunos discutirem com suas famílias uma receita que eles considerassem importante para ser compartilhada com os colegas da escola. A seguir, apresento a versão final do ciclo de tarefas⁵, conforme mostra o Quadro 1.

⁵ As atividades que compõem o ciclo de tarefas serão compartilhadas posteriormente após a conclusão e defesa da tese.

Quadro 1 – Ciclo de Tarefas

Fase da tarefa	#	Nome da tarefa	Objetivos de ensino da professora
Pré-Tarefa	1	Diferenciando frutas de vegetais.	Apresentar a temática da unidade, construir vocabulário relevante e contextualizado sobre alimentos.
	2	Preferências alimentares.	Fortalecer laços de comunidade entre o grupo, desenvolver linguagem sobre preferências alimentares, desenvolver vocabulário relevante e contextualizado sobre características de alimentos.
	3	O que comemos em casa.	Desenvolver conhecimento sobre o gênero textual receita, desenvolver compreensão leitora e oral sobre receitas através de insumo autêntico e significativo.
Tarefa Principal	4	Mão na massa! Nossa receita de família.	Pesquisar e refletir criticamente sobre hábitos alimentares da família, desenvolver habilidades de produção escrita ao escrever uma receita.
Pós-Tarefa	5	Revisando a receita de família.	Aprimorar habilidades de produção escrita ao revisar seu texto, possibilitar oportunidades de foco na gramática/língua/gênero textual e conteúdo conforme intenção comunicativa.
	6	Vamos refletir sobre o processo?	Desenvolver sentimentos de pertencimento à comunidade, consciência sobre seu processo de aprendizagem e fortalecimento de laços e afetos identitários.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É relevante destacar que, apesar de inúmeras etapas atravessarem o desenvolvimento deste material aqui discutido, tendo como resultado diversos esboços de uma mesma proposta, não queremos dar a entender com isso que as propostas anteriores não eram adequadas, criando a ilusão de que há um certo ou um errado na construção de materiais. Pelo contrário, nosso objetivo aqui é demonstrar como o processo de tomada de decisão docente pode ser complexo, sendo este permeado por movimentos constantes de reflexão e ação perante aspectos significativos do contexto de ensino e de possibilidades pedagógicas. Ainda, tantas etapas para a elaboração deste ciclo de tarefas reforçam o pensamento de Samuda (2015, p. 278, tradução nossa), quando a autora discute a importância do rigor “em como caracterizamos tarefas em relação aos seus contextos de uso, seus propósitos pedagógicos e os papéis que desempenham dentro das sequências de instrução”. Assim, vale chamar a atenção para a importância de princípios teórico-práticos que guiam o fazer docente, de maneira que as ações e escolhas do professor estejam guiadas por sua filosofia de educação e sejam, portanto, intencionais e informadas.

Não há receita única para o fazer docente, mas a práxis é sempre um ingrediente essencial: à guisa de conclusão

Como descrito ao longo deste texto, o processo de criação de materiais de ensino como o ciclo de tarefas discutido aqui envolve várias etapas quando o intuito é chegar a uma aprendizagem significativa para os estudantes. Algo importante de ser lembrado no momento de iniciar a elaboração de um material é ter o objetivo bem claro em mente, levando em conta a realidade do contexto, o tempo e os recursos disponíveis para planejamento e implementação e a relevância desses objetivos para o público-alvo. Por isso, o processo de análise de necessidades é essencial.

Outro ponto a ser destacado a partir desta discussão é a contribuição que a troca entre pares pode trazer no fazer pedagógico. Assim, damos ênfase à riqueza da troca entre colegas professores da escola, grupos de formação de área e com professores de outras áreas no caso de projetos interdisciplinares. O papel governamental de secretarias de educação e institucional das direções neste caso é fundamental, criando condições para que professores possam discutir seus materiais coletivamente e aprender uns com os outros.

Ainda, destacamos que um dos fatores de maior motivação para a condução desta pesquisa foi a necessidade de criação de materiais para o ensino de inglês, principalmente para os anos iniciais de escolas públicas, atividade esta realizada por uma professora que atua diretamente neste contexto. Reforçamos assim a importância de pesquisas conduzidas e protagonizadas por professores interessados em contribuir com sua realidade de ensino. Contudo, é preciso destacar que tal trabalho exige formação, conhecimento teórico, avaliação do contexto em que se está inserido e consciência do processo que nunca finda. Nesse sentido, damos destaque novamente à importância de condições reais (tempo disponível, espaço, estrutura, entre outras) para que docentes possam realizar seus planejamentos de maneira adequada e reflexiva. Ainda, políticas públicas que possibilitem uma formação inicial e continuada contextualizada, significativa e em diálogo constante com as demandas diárias de docentes são condição *sine qua non* para um planejamento de qualidade, além de remuneração adequada e justa.

Por fim, gostaríamos de chamar a atenção para a vivência da práxis durante a prática docente. Conforme definido por Freire (2023), práxis consiste em uma simbiose dialética e contínua entre teoria e prática, que resulta em transformações pedagógicas e contextuais oriundas da reflexão e ação. Entendemos ainda que a sistematização de saberes, oriunda da reflexão sobre a prática possibilita o movimento que reside no cerne da Linguística Aplicada – aquele que possibilita que a prática contribua para a teorização em pedagogia de língua. Nesse sentido, esclarecemos que tanto o título quanto o subtítulo deste texto fazem alusão a receitas, de maneira a “brincar” com a proposta de ensino desenvolvida no ciclo de tarefas, mas não há receita pronta quando se trata do fazer docente. Conforme buscamos mostrar, o processo de planejamento de aulas e elaboração de materiais é complexo, exigindo tempo e esforço docente. Porém, ainda que não haja receitas, entendemos a vivência da práxis como

ingrediente essencial, de maneira que o professor possa, conforme nos ensina hooks (2021), estar menos preocupado em estar “certo” e focar em estar aberto para novos aprendizados, possibilidades e desenvolvimento constante de si e de seus alunos.

Referências

ANDRADE, C. S. A ausência de políticas linguísticas para o ensino de língua inglesa na educação infantil. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, Montes Claros, v. 14, n. 1, p. 164-174, 2021.

DOI: 10.30681/real.v14i1.4548. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/real/article/view/4548>. Acesso em: 03 out. 2026.

BENESCH, S. Needs analysis and curriculum development in EAP: an example of a critical approach. *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 4, p. 723-738, 1996. DOI: 10.2307/3587931. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3587931>. Acesso em: 03 out. 2026.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

EAST, M. *Foundational principles of task-based language teaching*. New York: Routledge, 2021.

ELLIS, R. Task-based language teaching for beginner-level young learners. *Language Teaching for Young Learners*, Perth, v. 2, p. 4-27, 2020. DOI: 10.1075/ltl.19005.ell. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/ltl.19005.ell>. Acesso em: 03 out. 2026.

ELLIS, R. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, Oxford, v. 19, n. 3, p. 221-246, 2009. DOI: 10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>. Acesso em: 03 out. 2026.

FARIAS, P. F. O papel docente crítico na sala de aula de língua adicional: movimentos docentes em direção à educação emancipatória. *Infosur*, n. 2, p. 128-148, 2023. DOI: 10.35305/rev.infosur.vi2.82. Disponível em: <https://infosur.unr.edu.ar/index.php/2020/article/view/82>. Acesso em: 03 out. 2026.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N.; LUVUZARI, L. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 13, p. 1-5, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3990>. Acesso em: 03 out. 2026.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

LONG, M. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015.

PARDO, F. S. O ensino de inglês nos anos iniciais da escola pública: por quê? para quê? para quem? *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 9, n. 23, p. 12-29, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/pt_BR/article/view/27823. Acesso em: 03 out. 2026.

PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007. DOI: 10.1590/S0102-44502007000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kXWLh98ZqMPZRffjGYysqbP>. Acesso em: 03 out. 2026.

SAMUDA, V. Tasks, design, and the architecture of pedagogical spaces. In: BYGATE, M. (Ed.). *Domains and directions in the development of TBLT*. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p. 271-301.

SAMUDA, V.; BYGATE, M.; VAN DEN BRANDEN, K. Introduction: Towards a researched pedagogy for TBLT. In: SAMUDA, V.; BYGATE, M.; VAN DEN BRANDEN, K. (Ed.). *TBLT as a researched pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2018. p. 1-22.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, C. M. S.; RUBIO, J. A. S. O papel do docente na abordagem da disciplina de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, São Roque, v. 6, n. 1, p. 1-12, 2015.

SILVA, L. da. Critical tasks in action: the role of the teacher in the implementation of tasks designed from a critical perspective. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 73, n. 1, p. 109-127, 2020. DOI: 10.5007/2175-8026.2020v73n1p109. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2020v73n1p109>. Acesso em: 03 out. 2026.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 17, n. 1, p. 38-62, 1996. DOI: 10.1093/applin/17.1.38. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/17/1/38/159436>. Acesso em: 03 out. 2026.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985. p. 235-253.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective Teaching, An Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey, 1996.

Recebido em: 27/11/2025.

Aceito em: 14/12/2025.