



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ADRIANA MARIA PROENÇA DE ARAUJO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DOS ÓCULOS  
DE REALIDADE VIRTUAL COM ABORDAGEM  
COMUNICATIVA:  
UM CICLO DE PESQUISA-AÇÃO**

---

Londrina  
2020

ADRIANA MARIA PROENÇA DE ARAUJO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DOS ÓCULOS  
DE REALIDADE VIRTUAL COM ABORDAGEM  
COMUNICATIVA:  
UM CICLO DE PESQUISA-AÇÃO**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas Estrangeiras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Denise Ismenia Bossa Grassano Ortenzi

Londrina  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A663f Araujo, Adriana Maria Proença.  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DOS ÓCULOS DE REALIDADE VIRTUAL COM ABORDAGEM COMUNICATIVA: UM CICLO DE PESQUISA-AÇÃO / Adriana Maria Proença Araujo. - Londrina, 2020.  
44 f.

Orientador: Denise Ismenia Bossa Grassano Orteni.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Realidade Virtua - Tese. 2. Língua Inglesa - Tese. 3. Abordagem Comunicativa - Tese. 4. Formação de Professores - Tese. I. Ismenia Bossa Grassano Orteni, Denise. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

ADRIANA MARIA PROENÇA DE ARAUJO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DOS ÓCULOS DE  
REALIDADE VIRTUAL COM ABORDAGEM COMUNICATIVA:  
UM CICLO DE PESQUISA-AÇÃO**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas Estrangeiras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas Estrangeiras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Ismenia Bossa  
Grassano Ortenzi  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Michele El Kadri  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Francisco Fogaça  
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Londrina, 28 de fevereiro de 2020.

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus tanto pela oportunidade quanto por ter me dado luz e força para chegar até aqui.

Sempre grata a minha mãe Rosercy Proença por ser sempre muito compreensiva pelos momentos de ausência nesses 2 anos, assim como aos meus irmãos Natália e Leandro que sempre me incentivaram com suas palavras de suporte.

Não posso deixar de agradecer imensamente à minha orientadora, professora doutora Denise Ortenzi que me acompanhou nessa caminhada de forma muito paciente, fazendo com esse processo fosse mais leve.

Lucas e Jefferson, presentes que esse Mestrado me trouxe, meu muito obrigada por todas as palavras de apoio e por terem sido meu porto em todas as inúmeras vezes que pensei em desistir. Certamente não teria chegado até aqui sem vocês.

A todos que fizeram parte dessa caminhada, minha eterna gratidão. Não foi fácil chegar até aqui, mas valeu a pena!

ARAUJO, Adriana Maria Proença De. **Formação de professores para o uso dos óculos de realidade virtual com abordagem comunicativa: um ciclo de pesquisa-ação.** 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

Com o passar dos anos o uso das novas tecnologias tem se tornando cada vez mais presente em todas as áreas que permeiam nossas vidas e no âmbito educacional não foi diferente. O uso de ferramentas digitais e plataformas online tem se feito cada vez mais comum nas aulas de línguas estrangeiras até que a realidade virtual chegou às salas de aulas e com ela pesquisas nessa área começaram a ser desenvolvidas. Em um contexto de formação de professores em instituto de idiomas, buscamos aprimorar o processo de formação dos professores para elaborarem e aplicarem atividades que estejam dentro da Abordagem Comunicativa e que promovam o uso dos Virtual Reality Goggles nas aulas de língua inglesa. Neste artigo temos como objetivo investigar e refletir sobre as affordances percebidas pelos professores através da utilização da Realidade Virtual nas aulas. A análise desse processo de formação resultou em uma nova proposta de formação com roteiros de atividades que propiciam não apenas o emprego dos Virtual Reality Goggles, mas também momentos de reflexões sobre as affordances dessa ferramenta à luz da Abordagem Comunicativa.

**Palavras-chave:** Realidade virtual. Língua Inglesa. Affordances.

ARAUJO, Adriana Maria Proença De. **Teacher training for the use of virtual reality glasses with a communicative approach**: a research-action cycle. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

### **ABSTRACT**

Over the years the usage of the new technologies has become more and more present in all areas that permeate our lives and it was not different with the educational scope. The use of digital tools and online platforms has become more increasingly common in the foreign language classes until the virtual reality got to the classes and along with it researches in this area started to emerge. In a context of language institute we aim at improving the teachers training experience designed to enable teachers to elaborate and apply activities that are in accordance with the Communicative Approach and which promote the usage of the virtual reality goggles in the English classes. In this research we aim at investigating and reflecting about the affordance perceived by teachers regarding the usage of the Virtual Reality in the classes. The analyses of the training process I resulted in a new training with activities guidelines which provide not only the use of the Virtual Reality Goggles, but also reflection moments about the their affordances in the light of the communicative approach

**Keywords:** Virtual reality. English language. Affordances.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	4
2.1	ABORDAGEM COMUNICATIVA .....	4
2.2	REALIDADE VIRTUAL E O ENSINO DE LINGUAS .....	15
2.3	AFFORDANCE.....	16
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	17
3.1	ANÁLISE DAS ATIVIDADES.....	21
3.2	CONCLUINDO UM CICLO DE PESQUISA-AÇÃO: O NOVO MODELO DE FORMAÇÃO .....	28
3.3	MÉTODOLOGIA DE PRODUTO .....	29
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	30
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	31
	<b>ANEXOS</b> .....	34

## Introdução

Com os avanços das novas tecnologias no campo de ensino de línguas, faz-se necessário se manter atualizado. Diante disso a franquia de escola de idiomas, na qual se desenvolveu esta pesquisa adotou os *virtual reality goggles VRG*<sup>1</sup>. Essa decisão fez com que surgisse a necessidade de capacitar os professores para preparar e aplicar atividades permitindo-nos assim adicionar o uso da realidade virtual em nossa prática docente.

As pesquisas nessa temática têm se concentrado na investigação das *affordances* dos VRG no desenvolvimento das quatro habilidades, compreensão e produção oral e escrita, (MIRZAEI et. al., 2018; PAPIN, 2018; DOLGUNSÖZ, YILDIRIM, G & YILDIRIM, S, 2018), desenvolvimento de plataformas que favoreçam o seu uso (BONNER & REINDERS, 2018) e de como o uso da RV pode influenciar na motivação dos alunos (BRAGA, 2017), no entanto não identifiquei trabalhos sobre a formação dos professores para incorporarem essa nova tecnologia em suas práticas docentes e é essa lacuna que pretendemos preencher.

Na posição de Orientadora Pedagógica, em escola de idiomas, uma das minhas responsabilidades é a capacitação dos professores, sempre visando o aperfeiçoamento e desenvolvimento da equipe dentro dos pressupostos teóricos da franquia. Por conta disso, buscamos aprimorar a formação dos professores para preparar e aplicar atividades que além de utilizarem os VRG estejam dentro da Abordagem Comunicativa (AC) que é a abordagem adotada pela escola. A razão pela qual essa formação foi importante foi o fato da escola ter adotado essa nova ferramenta. Essa decisão da escola fez com que surgisse a necessidade de planejar uma melhoria em nossa prática, desencadeando um processo de pesquisa-ação que segundo Ebbut (1985 apud Cohen, 2001) seria “um estudo sistematizado que combina ação e reflexão com a intenção de melhorar uma prática”. E esse é o objetivo desse estudo: relatar um ciclo de pesquisa-ação compreendendo as fases de planejamento, ação, descrição e avaliação (passando pela reflexão sobre as *affordances* identificadas pelos professores através da elaboração das atividades, assim como também verificar se essas atividades estão de acordo com a AC) e por fim, descobrindo as limitações desse modelo de formação, planejar um novo modelo de formação

---

<sup>1</sup> Óculos de Realidade Virtual

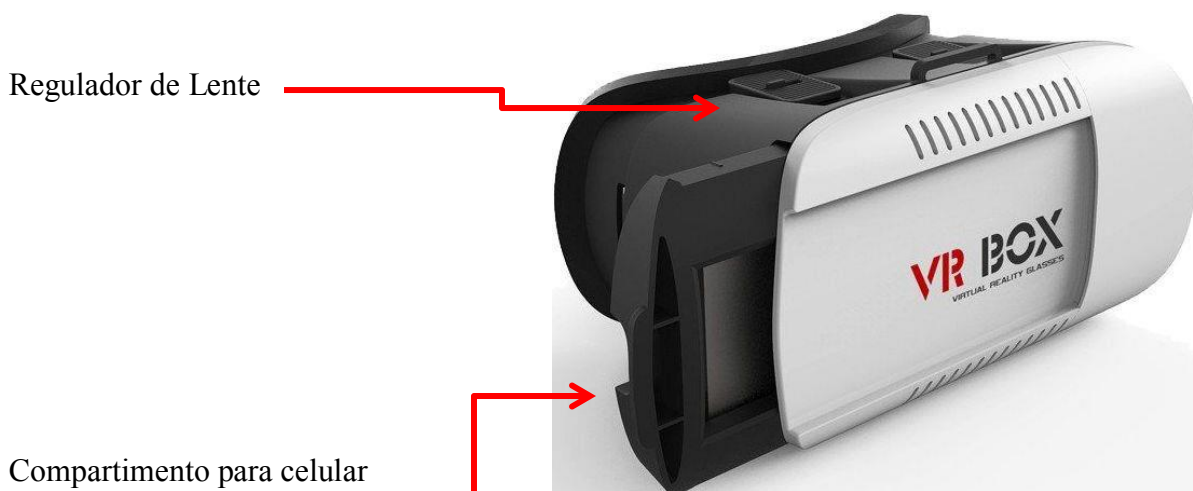
que resulta em um produto educacional, a saber, um guia de formação de professores para o uso dos VRG sob a perspectiva da abordagem comunicativa nas aulas de língua Inglesa.

Para que haja uma melhor compreensão da ferramenta que foi analisada neste trabalho, trago uma breve apresentação dos VRG e como manuseá-los.

Os VRG são uma ferramenta muito simples de usar e que nos permite executar uma gama de atividades. Para fazer uso dessa ferramenta, precisamos apenas de um celular com acesso à internet e que tenha em sua configuração o giroscópio (ferramenta que faz com que os vídeos 3D rodem). Caso o celular não tenha essa configuração, é possível baixar aplicativos como: KM Player VR – 360 graus; VaR's VR- Vídeo Reprodutor; ou ainda VR Player. Todos esses aplicativos são gratuitos e podem ser baixados pelo google play. Os celulares Iphone já vêm com a configuração.

Uma vez que temos um celular que rode os vídeos, seja através do aplicativo ou da configuração do aparelho, é só encaixá-lo no VRG. Os VRG possuem uma espécie de “gaveta” onde devemos encaixar os celulares que devem estar sem capinha.

Os VRG também possuem um botão que nos permite ajustar as lentes para que possamos enxergar melhor vídeo. Como ilustrado na figura abaixo



Fonte: Google imagens

Assim que os celulares estiverem encaixados no compartimento, é só dar play no vídeo, fechar o compartimento e colocar os óculos. Os alunos conseguem ver toda a dimensão do vídeo ao mexerem a cabeça, como se realmente estivessem no lugar.

Iniciando um ciclo, a primeira ação foi planejar e implementar um treinamento de professores, que resultaria na produção de atividades usando os VRG.

Com a análise das atividades elaboradas pelos professores em formação, visamos identificar as possibilidades e limitações de uso dessa nova ferramenta percebida pelos professores, para que houvesse um aprimoramento no processo de formação. Esta formação foi feita através de discussões e treinamentos durante três reuniões pedagógicas. Na primeira, realizada em Fevereiro de 2019, o tema realidade virtual foi abordado e os professores vivenciaram uma atividade como alunos, e depois receberam um roteiro<sup>2</sup> de elaboração de atividades. Em uma segunda reunião discutimos sobre as atividades já aplicadas para verificar se estão de acordo com o roteiro e dentro da AC e por fim, faríamos uma terceira reunião pedagógica para analisarmos as *affordances* dos VRG percebidas pelos professores nas aulas. Este seria o primeiro modelo de formação dos professores para o uso dos VRG nas aulas, no entanto por algumas limitações tanto do contexto quanto da ferramenta, houve a necessidade de avaliar, refletir e de repensar essa capacitação e propor um novo modelo de formação, caracterizando assim uma pesquisa-ação. Com isso em mente, visamos responder às seguintes perguntas de pesquisas: a) quais são as *affordances* dos VRG inferidas a partir de atividades elaboradas pelos professores? b) as propostas elaboradas pelos professores estão de acordo com a Abordagem Comunicativa? c) quais as limitações do primeiro modelo de formação? d) que orientações emergem da análise da formação?

Para que possamos responder as essas perguntas, o presente artigo será organizado da seguinte forma: apresentaremos o referencial teórico que será composto primeiramente pela Abordagem Comunicativa (AC) que é abordagem adotada pela escola. Em seguida discorreremos sobre *Task Based Learning* (ensino baseado em tarefas), trataremos ainda sobre a Realidade Virtual e o Ensino de Línguas, também trataremos da concepção de *Affordances*. Após o referencial teórico apresentamos a metodologia da pesquisa onde tratamos da geração e análise dos dados, o processo de criação e aprimoramento da formação dos professores, e por fim, como

---

<sup>2</sup> Anexo

resultado da análise, e fechando um ciclo de pesquisa-ação será apresentada a nova proposta de formação e as considerações finais.

### **Revisão De Literatura**

Nesta seção de revisão de literatura explanaremos sobre as teorias que permeiam este estudo. A divisão dos temas abordados será organizada da seguinte maneira: 1- Abordagem Comunicativa; 2- *Task Based Learning* (ensino baseado por tarefas); 3- Realidade Virtual e o Ensino de Línguas; 4- Concepção de *Affordances*.

### **Abordagem Comunicativa**

Para justificar a escolha da Abordagem Comunicativa como um dos pilares teóricos deste trabalho, é importante mencionar que essa escolha foi feita por duas razões: a primeira seria devido à visão de língua do contexto da pesquisa, e a segunda seria por acreditarmos que essa abordagem combina com o que nós entendemos por língua.

Sabemos que a língua é vista de variadas maneiras a depender do método e da abordagem que é utilizada para se ensiná-la. Kumaravadivelu (2003) afirma que nos “*Language-centered Methods*”, por exemplo, apresentava-se uma preocupação maior com as formas linguísticas do que com seu uso. E, ele exemplifica mencionando o método áudio lingual que, de acordo com o autor, procura promover oportunidades de práticas de estruturas pré-selecionadas. A preocupação maior era com a forma da língua e não com o seu uso em diferentes contextos. Leffa (2012) complementa esta ideia dizendo que alguns pesquisadores veem a língua como um sistema independente composto por partes separadas umas das outras.

Em contra partida, temos os “*Learner-Centered Methods*”, como os métodos comunicativos que veem a língua como uma forma de interação social. De acordo com o autor, a língua é desenvolvida através de atividades que simulam situações cotidianas. Há uma preocupação tanto com a forma quanto com as funções comunicativas que essas estruturas possuem. Leffa (2012, p. 392) alega que, nesses métodos, a língua está atrelada à comunidade que a usa, uma vez que a língua dentro desse método é vista como uma prática social.

E por fim, Kumaravadivelu (2003) destaca os “*Learning-Centered Methods*”. Um exemplo seria a abordagem natural, que parte da premissa de que através do uso das estruturas

em discussões significativas os estudantes dessa língua entenderão a gramática de maneira natural e por isso não há necessidade de pré-selecionar estruturas para estudar.

A franquia na qual atuo como coordenadora pedagógica adota uma visão de língua em uso, embasando-se no sócio construtivismo que vê a língua como sendo heterogênea e composta por variantes socioculturais. De acordo com um documento interno da instituição, “adquirir uma língua estrangeira consiste em desenvolver habilidades relacionadas ao que é gramaticalmente possível; ao que é apropriado considerando diferentes contextos; e ao uso corrente da língua e o que esse uso compreende”.

Ao falarmos em língua em uso devemos ter em mente que falar uma segunda língua significa comunicar-se nessa língua, e, nessa linha de considerações, a franquia tem uma concepção de letramento que consiste em formar “alunos que possam compartilhar, criar, recriar, (re)contextualizar, indo além da reprodução ou memorização de informações. Priorizando a norma padrão da língua, mas não excluindo suas variações linguísticas e culturais.”

Uma vez esclarecida o entendimento de língua com o qual a franquia se alinha, trataremos sobre a Abordagem Comunicativa em si, que é a abordagem que mais se relaciona com tal percepção.

Em um de seus artigos publicados em *ELT journal* em 1985, Michael Swain traz uma reflexão sobre abordagem comunicativa baseando-se nas ideias apresentadas até então por Widdowson (1978) e Wilkins (1976). No artigo em questão, denominado *Communicative Approach part I*, o autor destaca, dentro desta abordagem, o significado e o uso, a apropriação e as habilidades e estratégias relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Uma das doutrinas básicas comunicativas, segundo o autor, é que, diferentemente das abordagens anteriores à Abordagem Comunicativa (doravante AC), acredita-se que ensinar ou aprender uma língua estrangeira vai muito além do que prega a gramática e os dicionários, faz-se necessário trabalhar com o sentido. Swain (1985) destaca que há dois níveis de significação em uma língua “*usage*” e “*use*<sup>3</sup>.” O primeiro termo evidencia o quanto o aprendiz consegue fazer uso

---

<sup>3</sup> Ambos os termos podem ser traduzidos como “uso”. No entanto, possuem sentidos diferentes.

das regras linguísticas enquanto o segundo evidencia o quanto o aprendiz consegue aplicar o conhecimento das regras linguísticas para uma comunicação efetiva, o autor ainda faz distinção entre “significação” e “valor” ressaltando que a significação é o significado de uma sentença fora de um contexto ao passo que valor expressa o significado que uma sentença possui quando é usada para comunicação.

De acordo com o autor, pode haver um desequilíbrio entre esses dois níveis de significação e ao priorizar apenas um deles para se ensinar, a aprendizagem se torna incompleta. Por conta disso, é importante que os aprendizes de uma língua estrangeira desenvolvam não apenas competências gramaticais como também competências comunicativas. Em outras palavras, não basta que saibamos apenas as regras, para que haja comunicação, faz-se necessário que saibamos em quais contextos devemos aplicá-las.

Em seu artigo publicado em 2006, Atsuko Ohno traz as ideias de vários autores sobre AC. Complementando as ideias de Swain (1985), Hymes (1972 citado por Ohno 2006, p.26) julga necessário distinguir as competências linguísticas e comunicativas. Segundo ele, “a primeira relaciona-se com a habilidade de produzir e entender sentenças gramaticalmente corretas. A segunda relaciona-se com a habilidade de produzir e compreender sentenças que são apropriadas e aceitas em situações específicas”.

Richards (2006) se refere à competência linguística como sendo a competência gramatical que para ele refere-se à habilidade de produzir sentenças em uma língua, fazendo um uso correto das classes de palavras, tempos verbais etc. O autor reconhece a importância dessa competência no processo de aprendizagem de uma língua, mas deixa claro que não basta apenas dominá-la, tendo em vista que muitos alunos possuem o domínio das regras para formar sentenças corretas, mas não são capazes de aplicá-las em um contexto de comunicação real.

Para Hymes (1972) o termo competência comunicativa é definido como “o conhecimento das regras para compreensão e produção de ambos significados da língua: o social e o referencial”. Complementando as ideias do autor, Widdowson (1973 em Swain 1985, p 8) acentua que “as habilidades comunicativas precisam ser desenvolvidas juntamente com as habilidades linguísticas; caso contrário, a mera aquisição das habilidades linguísticas pode inibir o desenvolvimento das habilidades comunicativas”. De acordo com ele, faz-se necessário ensinar

a competência comunicativa juntamente com a competência linguística. Valendo-se das palavras de Widdowson (1978), Swain (1985) ilustra a ideia dos níveis de significação da língua ao concordar que “é possível que alguém que tenha aprendido um vasto número de modelos de sentenças e palavras que possam ser encaixadas nelas, sem que saiba como elas são aplicadas em um uso comunicativo”.

Adicionando as ideias de Hymes (1972) e Widdowson (1973 em Swain 1985), Richards (2006) elucida que a competência comunicativa envolve os seguintes aspectos do conhecimento da língua:

- Saber como usar a língua para o alcance de diferentes finalidades e funções;
- Saber como variar o uso da língua de acordo com o contexto e com os participantes;
- Saber como produzir e compreender diferentes tipos de textos;
- Saber como manter a comunicação apesar de ter limitações no conhecimento da língua do outro; (RICHARDS, 2006, p. 7)

Em 1980, Canale e Swain complementam a ideia de competência comunicativa dividindo-as em três competências principais: sociolinguística, estratégica e gramatical. A competência sociolinguística engloba duas regras diferentes: a primeira que é a aplicação do conhecimento da língua levando em conta o contexto comunicativo e a segunda, a discursiva, que consiste em se comunicar de forma coesa e coerente. Já no que diz respeito à competência estratégica, pode-se afirmar que ela engloba o desenvolvimento de estratégias tanto para a comunicação verbal quanto para não verbal, ou seja, ela consiste no uso de estratégias para que a comunicação ocorra mesmo havendo lacunas no conhecimento da língua estrangeira. E por fim, a competência gramatical que consiste no conhecimento de regras gramaticais e lexicais.

Além de sabermos sobre as competências comunicativas, faz-se necessário que saibamos quais os tipos de atividades que as contemplam e qual é o papel do aluno e do professor em cada uma dessas atividades. Quanto a isso, Richards (2006) explica que:

Os alunos agora tinham que participar de atividades que eram baseadas em cooperação ao invés de em uma abordagem de aprendizagem individualista. Os alunos tinham que se tornarem confortáveis ao ouvir seus colegas em trabalhos em pares ou em grupos ao invés de depender do professor como modelo. Eles eram esperados que assumissem uma boa parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem<sup>4</sup>. (RICHARDS, 2006, p. 09)

---

<sup>4</sup> Learners now had to participate in classroom activities that were based on a cooperative rather than individualistic approach to learning. Students had to become comfortable with listening to their peers in group work or pair work

Com relação ao papel do professor o autor prossegue dizendo que os professores agora tinham que assumir o papel de facilitador e monitor ao invés de ser um modelo.

Para que possamos realmente atuar como facilitadores da aprendizagem, é necessário que saibamos quais são as necessidades e propósitos dos alunos e assim poder ajuda-los a desenvolver competências comunicativas, e para que isso ocorra Richards (2006) elenca alguns aspectos importantes para que esse desenvolvimento aconteça. Além de termos o conhecimento das necessidades dos alunos, precisamos pensar nos contextos nos quais o que é ensinado será utilizado, pensando nisso, o autor menciona exemplos como, num escritório, num avião, em uma loja.

Outro aspecto a se considerar é o papel que o aluno assumirá na comunicação: ele será um aluno, um professor, o cliente, o vendedor? O evento comunicativo no qual os alunos irão participar também deve ser pensado: eles falarão sobre os aspectos do dia a dia, ou sobre situações no âmbito profissional ou acadêmico, essa comunicação ocorrerá pessoalmente ou será feita via telefone, é uma conversa casual ou formal? Para além o autor estabelece a importância de se adequar a linguagem ensinada ao contexto onde será utilizada. Assim como as habilidades do discurso e as variações linguísticas também precisam ser levadas em conta para que a competência comunicativa seja desenvolvida.

Com o passar do tempo alguns aspectos foram repensados para atender melhor as necessidades dos alunos. Richards (2006, p. 17) destaca que os “aprendizes aprendem uma língua através do processo de se comunicar na língua, e que essa comunicação que é significativa para eles proporciona uma melhor oportunidade de aprendizagem do que uma abordagem gramatical”.

No que diz respeito aos novos princípios da AC, Richards (2006) os apresentam como sendo:

- Fazer da comunicação real o foco da aprendizagem.
- Providenciar oportunidades para que os alunos experimentem e testem o que sabem.
- Ser tolerante com os erros dos alunos uma vez que eles mostram que os alunos estão construindo suas competências comunicativas.
- Providenciar oportunidades para que o alunos desenvolvam ambas precisão e fluência.

---

tasks, rather than relying on the teacher for a model. They were expected to take on a greater degree of responsibility for their own learning

- Ligar diferentes habilidades como produção oral, compreensão escrita e oral juntas, já que elas geralmente ocorrem assim no mundo real.
- Deixar os alunos induzirem ou descobrirem as regras gramaticais. (RICHARDS, 2006, p.17)

Ao falarmos em comunicação real e significativa, precisamos levar em consideração outro aspecto muito importante presente na AC que é o *information gap*<sup>5</sup>. Richards (2006) esclarece que “é mais provável de uma comunicação mais autêntica acontecer em sala de aula se os alunos forem além da prática das formas da língua e usem suas habilidades comunicativas para obter informações que eles não têm“ da mesma forma que acontece no mundo fora da sala de aula.

Outros tipos de atividades comuns a essa abordagem serão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Atividades Comunicativas

Tipo de atividade	Descrição	Exemplos
Atividades de conclusão de tarefa.	Atividades que focam em um determinado recurso linguístico para a execução da tarefa.	Quebra cabeças; jogos; leitura de mapas;
Atividades de coleta de informações.	Os alunos precisam usar seus próprios recursos linguísticos para coletar as informações.	Entrevistas; pesquisas;
Atividades de compartilhamento de opiniões.	Atividades nas quais os alunos comparam crenças e opiniões.	Listar qualidades que julgam importantes e comparar; analisar citações e descobrir se têm opiniões em comum.
Atividades de transferência de informações.	Atividades nas quais os alunos já tem acesso a informação, mas precisam disponibilizá-las de outra maneira.	Colocar as informações de um texto em um gráfico; desenhar um mapa a partir das direções dadas por alguém.
Atividades com lacunas de raciocínio.	Atividades que permitam aos alunos deduzirem novas informações a partir da inferência de informações disponíveis.	Deduzir os horários dos professores baseando-se nos horários das aulas.
Atividades de encenação.	Atividades nas quais os alunos precisam desenvolver papéis.	Um aluno é o vendedor e outro o cliente; um tem problemas o outro lhe dá soluções.

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em Richards (2006)

Um exemplo de atividades usando *information gap* poderia ser em uma primeira aula de língua onde os alunos precisam se apresentar. Em um primeiro momento o professor irá apresentar as formas linguísticas utilizadas para essa comunicação como modelo, se nesta fase de preparação os alunos já usarem seus nomes reais, não faz mais sentido perguntarem os nomes apenas para praticar a estrutura. Pensando nisso, o professor pode pedir para que os alunos então usem o nome de uma celebridade que eles gostem, criando assim um *information gap*. Desta

<sup>5</sup> Refere-se ao fato de que em uma comunicação real, as pessoas se comunicam para obter informações que elas não possuem. (RICHARDS, 2006, p. 22) Em uma tradução livre, poderíamos dizer que seria uma lacuna de informação.

forma, quando os alunos forem para a parte de cumprimento da atividade (descobrir o nome dos colegas), eles buscarão por informações reais, pois ainda não se conhecem.

Apesar de ser a abordagem escolhida por muitos institutos de idiomas, a Abordagem Comunicativa também sofre algumas críticas. Em seu artigo “*The end of CLT: a context approach to language teaching*” Stephen Bax traz alguns pontos interessantes a se pensar sobre essa abordagem. Bax (2003, p. 280) aponta que muitos de nós professores, formadores ou escritores de materiais didáticos presumimos que um ensino de línguas comunicativo é a solução mais completa para o aprendizado de uma língua. Além disso, o autor destaca mais três pontos que seriam: a) assumir que nenhum outro método é bom. b) ignorar as visões das pessoas sobre quem são e o que querem. c) negligenciar e ignorar todos os aspectos do contexto local como sendo irrelevantes.

Outro aspecto importante trazido pelo autor é o fato de que apesar de ser uma abordagem, o ensino de línguas comunicativo acaba sendo considerado por muitos como uma metodologia, uma vez que “ELC é sobre a maneira que devemos ensinar. Afinal é Ensino de Línguas Comunicativo e não Aprendizagem de Línguas Comunicativa.” (BAX, 2003, p. 280)

Para solucionar essas falhas, o autor sugere outra abordagem chamada por ele de “*Context Approach*” e traz um contraste entre as duas abordagens. Enquanto a abordagem comunicativa seria uma resposta completa, a abordagem contextual considera todo o contexto, outro ponto seria, que de acordo com a AC, se ela não se faz presente, não há aprendizagem, já na Abordagem Contextual, a metodologia é apenas um dos componentes. (BAX, 2003, p. 281).

Complementando as ideias de Bax (2003), Kumaravadivelu (2003, p. 204) elucida que a comunicação é inseparável de seu contexto comunicativo, uma vez que se tiramos o contexto, a comunicação fará pouco sentido.

No livro “*Métodos de Ensino de Inglês*”, Luciano Oliveira apresenta um panorama sobre diferentes métodos e abordagens, incluindo algumas críticas que esses métodos receberam. No que diz respeito à AC, o autor destaca que um dos críticos dessa abordagem é Rod Ellis que acredita que a essa abordagem seria um método “fraco”, por fazer o uso dos 3P’s (*Presentation, Practice and Production*)<sup>6</sup>. (ELLIS, 2004 apud OLIVEIRA, 2014, p. 164).

Outro aspecto importante a se considerar em um ensino de línguas comunicativo e o que entendemos por comunicação, Lantolf (2006) entende o “processo comunicativo como inerente

---

<sup>6</sup> Apresentação, Prática e Produção

ao processo cognitivo, e o processo cognitivo como indivisível de questões humanísticas como a autoeficácia, agência e os efeitos da participação em uma atividade culturalmente organizada.” (LANTOLF, 2006, p. 217). São esses dois últimos aspectos que, ao meu ver, estão faltando na proposta inicial da AC.

Claire Kramsch (2001) em seu artigo “*Foreign language learning as global communicative practice*” traz uma reflexão muito pertinente sobre o que é comunicar. A autora começa a discussão se valendo de alguns autores dos anos 70’ e 80’, como Savignon (1970), Breen & Candlin (1980), Canale & Swain (1980) que apresentaram o conceito de negociar significado, que seria a habilidade do aprendiz em usar uma variedade de competências (sociolinguística, discursiva e gramatical) para conseguir compreender e ser compreendido, e assim, comunicar-se. Entretanto, a autora apresenta outra visão de comunicação que seria “baseada na necessidade de se identificar e pertencer a comunidade de pratica discursiva” (KRAMSCH, 2001, p. 83).

A autora ainda prossegue reforçando que “esta é uma visão de comunicação como um ritual de engajamento, que também se refere ao envolvimento e solidariedade [...]” (KRAMSCH, 2001, p.83).

Nesta visão apresentada pela autora, podemos entender o processo de se comunicar como sendo muito mais amplo do que uma simples negociação de sentido, comunicar-se é agir através da língua dentro de uma comunidade, o que equivale a dizer que além da negociação linguística, é necessário haver um entendimento cultural daquela comunidade onde a língua será usada. E por cultura aqui, não nos referimos apenas à Cultura dita Erudita, mas também a cultura do dia a dia, aquela que representa os costumes, as gírias, os gestos, entre outros aspectos da sociedade.

Também não podemos deixar de mencionar, o contexto de comunicação online, onde os praticantes dessa língua vão interagir não apenas uns com outros diretamente, mas também através de postagens, curtidas e compartilhamento, uma vez que essas ações também comunicam ideias como concordar ou discordar sobre um assunto, por exemplo.

Em suma algumas das lacunas dessa abordagem seria o fato dela acabar sendo vista como o único método eficaz para se ensinar línguas e o fato de muitas vezes haver uma preocupação apenas com o ensino e não com a aprendizagem. Outra lacuna seria a falta de consideração do contexto cultural onde a língua será usada, além de não se preocupar em preparar os alunos não apenas para negociar sentido, como também para agir através da língua nos mais diversos contextos comunicativos, sejam presenciais ou virtuais.

Isto posto trataremos do ensino baseado em tarefas, uma vez que a aprendizagem na abordagem comunicativa se dá através do uso da língua para resolver situações reais de comunicação, também chamadas de tarefas.

### **Task Based Learning**

Para começarmos a discutir sobre *Task Based Learning*<sup>7</sup> é necessário que fique claro o que estamos entendendo por *Task* (tarefa), e para isso nos valem da definição apresentada por Willis (2007) que se baseia em uma de suas pesquisas sobre a mesma temática que foi publicada no ano de 1996. Para a autora, uma tarefa pode ser definida como uma atividade guiada na qual os alunos precisam fazer uso da língua para atingir um resultado real, em outras palavras, ela explica que “os aprendizes usam qualquer fonte de língua alvo que eles têm para solucionar um problema, para fazer um quebra-cabeça, jogar um jogo, ou compartilhar e comparar experiências”.

Devido à possibilidade de usar diversas fontes para solucionar a tarefa, a aprendizagem das regras ocorre de forma indutiva (do uso para a regra) segundo a autora:

[...] os aprendizes começam com uma experiência holística da língua em uso. Eles terminam com olhar mais próximo de algumas características que ocorrem naturalmente na língua alvo. Neste ponto, os aprendizes terão trabalhado com a língua e a processado para o sentido. É então que o foco se volta para o campo das formas que carregaram o significado. (WILLIS, 2007 p.02)

Willis (2007) também destaca as fases da tarefa chamando as de pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na forma. A pré-tarefa que a autora define como sendo o momento de introdução do tópico da tarefa é chamado de *Preparation Phase* no contexto da pesquisa, que além de introduzir o tópico através da contextualização, também apresenta os aspectos linguísticos que podem ser usados na resolução da tarefa, além de modelar, fazer a divisão dos grupos e dar instruções claras para a tarefa. O ciclo da tarefa é explicado por ela como a relação tarefa – planejamento – reporte, esse momento é conhecido dentro da franquia como *Performance Phase* que é momento no qual os alunos estão de fato trabalhando na resolução da tarefa. Por fim, foco na forma é um momento de análise e prática, este momento é conhecido pela escola como *Accountability Phase* que um momento de ouvir como foi o processo de realização da tarefa pelos alunos, deixando-os cientes do que eles usaram e chamando a atenção deles para possíveis inadequações durante a performance.

---

<sup>7</sup> Ensino Baseado em Tarefas

Em seu livro “*Task Based Learning and Teaching*,” Rod Ellis (2003, p.6) destaca a importância da autenticidade das tarefas propostas nas aulas de Línguas Estrangeiras. De acordo com o autor “autenticidade preocupa-se se a tarefa necessita corresponder a alguma atividade de mundo real.” Um exemplo, para Ellis, poderia ser o ato de emprestar ou devolver um livro à biblioteca que é uma atividade que os alunos já executam em suas vidas.

Para o autor “contar uma história baseada numa série de imagens, descrever uma imagem para alguém desenhá-la, identificar as diferenças entre duas imagens, decidir onde colocar um prédio em um mapa são atividades que dificilmente os alunos farão no dia-a-dia.”

Complementando as ideias apresentadas por Ellis (2003), Thomas & Reinders (2010) elucidam que:

[...] tarefas envolvem um planejamento da atividade de aprendizagem; elas têm como foco primário fazer sentido; elas se engajam com o uso autêntico da língua no mundo real; focam em uma ou nas quatro habilidades linguísticas; engajam os aprendizes em habilidades cognitivas para alcançá-las; e têm um resultado de aprendizagem definido baseado na comunicação. (THOMAS & REINDERS, 2010, p. 02)

Por isso que é necessário que ao preparar uma tarefa, tenha se bem claros os objetivos linguísticos e comunicativos que se almeja alcançar através de sua resolução, além de levar em consideração a relação que essa tarefa preparada tem com o contexto em que os alunos estão inseridos, uma vez que as atividades do mundo real podem variar de acordo com o contexto de cada aluno.

A respeito da preparação de uma tarefa e de seus objetivos Ellis (2003) salienta que:

Uma tarefa é um plano de trabalho que requer que os discentes processem a língua pragmaticamente no intuito de alcançar um resultado que pode ser avaliado em termos de se houve utilização correta ou apropriada do conteúdo proposto. [...] isso requer que eles deem atenção primeiro ao significado e ao uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o design de algumas tarefas possa predispor-los a escolher formas específicas. (ELLIS, 2003, p. 16)

Ainda no âmbito das preparações das tarefas, precisamos também considerar o nível de dificuldade da tarefa a ser executada. Wilson (1986, p. 27) explica que “todas as tarefas devem estar em um nível apropriado, isto é, elas não devem estar mais que meia banda mais avançada que a competência presente dos alunos”. De acordo com a autora, o nível de dificuldade das tarefas precisa aumentar gradativamente na mesma velocidade que o nível das competências dos alunos é desenvolvido.

Outro aspecto apresentado por Wilson (1986) é o fato de que os alunos aprendem fazendo, por isso é muito importante que os professores escolham materiais que sirvam como insumo para

que os alunos sejam capazes de completar a tarefa efetivamente. Também é necessário refletir sobre de que maneira podemos fazer com que os alunos se envolvam na execução da tarefa, o que sugere a necessidade de conhecermos as necessidades e interesses dos alunos enquanto preparamos uma tarefa.

O envolvimento na tarefa está diretamente relacionado com o nível de motivação do aluno, Wilson (1986) destaca que os alunos geralmente possuem um nível alto de motivação extrínseca<sup>8</sup>, o desafio ao se pensar em uma tarefa é refletir sobre como ela pode aumentar o nível de motivação intrínseca<sup>9</sup> desse aluno. Por esta razão é tão importante que adequemos o nível de dificuldade da tarefa ao nível de competência do aluno, pois ao executar uma tarefa com sucesso, sua motivação intrínseca aumenta.

Mencionamos anteriormente as partes da tarefa de acordo com Willis (2007), além de conhecermos as fases que uma tarefa possui, também precisamos ter conhecimento do papel que o professor desenvolve em cada uma delas, uma vez que dentro do TBL o papel do professor varia entre ter o papel central e ser apenas um monitor da tarefa.

A pré-tarefa é o momento que permite que o professor desenvolva um papel central, Wilson (1986) diz que o papel será mais centrado no professor quando:

[...] o professor está apresentando informações que contem conceitos e itens linguísticos que atuarão como insumo para a tarefa, providenciando *feedback* da tarefa ou de um de seus aspectos, ou providenciando ajuda ou um esclarecimento no caso de uma ruptura na comunicação. (WILSON, 1986, p. 29)

Já o momento de ciclo da tarefa precisa ter como papel central o aluno e o professor desenvolve um papel mais passivo e quanto a isso a autora prossegue dizendo que o professor

[...] ainda estará disponível para ajudar e aconselhar, mas a responsabilidade principal do avanço e do ritmo da atividade é dos alunos. Em momentos como esse, a principal preocupação do professor será assegurar que as atividades nas quais os alunos estão engajados ainda estejam efetivamente direcionadas à execução da tarefa. (WILSON, 1986, p. 29)

Outra característica dessa abordagem é como lidar com os problemas que poderão surgir. Como estamos falando de comunicação real, torna-se muito difícil prever quais tipos de dificuldade poderão apresentar ao desenvolver uma tarefa. Wilson (1986) nos aconselha a lidar com os problemas conforme eles vão surgindo ao decorrer da tarefa e destaca também a importância de conhecermos os nossos alunos e suas dificuldades.

---

<sup>8</sup> Razões externas que os levam a aprender uma língua: ser promovido; passar em uma prova; viagem ao exterior;

<sup>9</sup> Vontade de fazer algo sem precisar de uma recompensa externa.

No entanto, a autora sugere três estratégias que podem ser usadas para lidar com os possíveis problemas que surgirem durante a comunicação, conforme quadro 2.

Quadro 2: Estratégias para auxiliar o sucesso dos alunos na execução da tarefa.

Estratégia de Anulação	Estratégia de Suscitação	Estratégia de Reparação
Retomar os conteúdos já aprendidos e que possuem ligação com o tópico que será introduzido; Fazer uso de recursos visuais; Fazer do uso do contexto para apresentação dos novos pontos linguísticos e nunca apresentá-los de maneira isolada; Usar materiais autênticos que sirvam como insumo aos alunos;	Fazer uso de perguntas ou outras técnicas para suscitar informações dos alunos; Suscitar informações para checar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do que será tratado na tarefa;	Identificar se o erro cometido faz com que haja falhas na comunicação; Adequar o tipo de correção com o tipo de erro; Para que as correções sejam efetivas os professores precisam ter um bom domínio não só da Língua Estrangeira, mas também da língua materna dos alunos, assim poderá identificar se as dificuldades são provenientes da LE ou LM.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Wilson (1986)

Tendo apresentado a concepção de tarefa que adotamos em nossa pesquisa e como essa abordagem está relacionada com o contexto desta pesquisa, ilustraremos o modo como a realidade virtual se encaixa neste trabalho.

### **Realidade Virtual e o Ensino De Línguas**

Apesar de ser algo novo, o interesse pelo uso da realidade virtual no ensino de línguas vem crescendo, pesquisas relacionadas ao desenvolvimento das quatro habilidades (MIRZAEI ET. AL., 2018; PAPIN, 2018; DOLGUNSÖZ, YILDIRIM, G & YILDIRIM, S, 2018), reflexões sobre seu impacto e o aumento de seu uso (HUANG & LIAW, 2018; STRAKOVÁ & CIMERMANOVÁ, 2018) e o desenvolvimento de atividades e plataformas que possibilitem esse uso (BONNER & REINDERS, 2018) estão sendo desenvolvidas em vários países como Japão, Canadá, Taiwan, Turquia, Eslováquia entre outros.

Papin (2018) investiga se o uso da realidade virtual pode impactar na vontade dos aprendizes em se comunicarem usando a língua alvo, uma vez que “devido à sua imersão e natureza na vida real, baseado nas pesquisas prévias que mostram que o ambiente virtual pode ajudar a diminuir a ansiedade” o que pode facilitar a comunicação. Durante 10 semanas os alunos de um curso de francês em Montreal cumpriram 3 tarefas comunicativas usando a VR, através de pesquisas, diários, grupos focais e discussões, o autor pode concluir que apesar de alguns alunos

terem demonstrado um pouco de preconceito com o uso dessa nova tecnologia, os impactos pedagógicos podem ser positivos.

Concordando com as ideias de Papin (2018), Huang & Liaw (2018) explicam que

Tecnologias avançadas de RV apresentam interfaces multissensoriais que permitem que os alunos explorem e interajam com ambientes de imersão. O sistema de realidade virtual é uma aplicação de computador capaz de gerar ambientes 3D nos quais o aluno é um participante ativo, interagindo com mundo virtual de aprendizagem através de variadas interfaces multisensoriais. (HUANG & LIAW, 2018 p.92)

Para Dolgunsöz, Yıldırım, G & Yıldırım, S, (2018) a VR pode ser definida como “tecnologia visual na qual a pessoa experimenta variados ambientes virtuais através de hardware e software”. Os autores completam ideia afirmando que a “VR refere-se a experiências nas quais os usuários exploram ambientes tridimensionais e esse ambiente pode ser observado em todos os ângulos”. Além da possibilidade de simular situação da vida real para a aplicação da língua alvo.

Em um artigo denominado “*Augmented And Virtual Reality In The Language Classroom: Practical Ideas*” os autores Bonner & Reinder (2018) além de proporem atividades práticas usando VR, também analisam suas *affordances* destacando que o uso da VR nos possibilita reduzir possíveis distrações, uma vez que segundo os autores “não há janelas distrativas na sala de aula para encarar quando os alunos estão diretamente imersos no tópico que estão investigando”, o que propicia que os alunos possam fazer conexões do que se é aprendido com o mundo lá fora. Como limitações, os autores elencaram preocupações com o nível de letramento digital dos professores e com aspectos sócio econômicos, já que o uso dessa tecnologia exige que os alunos possuam pelo menos um celular.

No caso desta pesquisa, o uso dos VRG serve para que os alunos possam vivenciar situações de uso real da língua através da VR, ao invés de imaginarem que estão em restaurante, os alunos podem de fato ir até um sem sair da sala aula.

### ***Affordance***

Para que possamos entender melhor o que estamos entendendo por *affordances*<sup>10</sup> valer-nos-emos das ideias apresentadas por Van Lier (2000) com relação às ideias de Gibson (1979) que explica que uma *affordance* seria a relação recíproca entre organismo e as características do

---

<sup>10</sup> De acordo com Pinheiro (2017) durante seu levantamento teórico chegou a conclusão que ainda não há um equivalente ao termo em Português, por isso usaremos o termo em seu idioma original, o Inglês.

ambiente, ela permite ações futuras sem ocasioná-las, em outras palavras as *affordances* mostram possibilidades de ação, mas não garante que essas ações vão acontecer.

Autores como Braga, Gomes & Martins (2017) e Pinheiro (2017) também adotam a concepção de *affordances* criada por Gibson (1979). Pinheiro (2017) destaca que “é possível considerar as *affordances* como as possibilidades de comportamento e de ação propiciadas pela interação entre os indivíduos e o ambiente, segundo a percepção que esses indivíduos têm de tal ambiente”.

Tour (2015) baseia-se nas ideias de Selwyn e Facer (2007) e para eles:

[...] *affordances* são a compreensão dos usuários das tecnologias digitais construída socialmente que incita como elas podem ser usadas e o que elas nos permitem fazer. Uma *affordance* é a combinação das propriedades das tecnologias digitais e interpretação dos usuários dessas propriedades.

Nem só de possibilidades são concebidas as *affordances*, mas também de limitação. Braga, Gomes & Martins (2017) elucidam que o relacionamento entre o organismo e o meio ambiente é uma relação recíproca, uma vez que o agente pode perceber tanto possibilidades quanto as suas limitações e é exatamente esse conjunto de possibilidades e limitações que os autores definem como sendo as *affordances* desse ambiente.

No que diz respeito à área de ensino de línguas Van Lier (2007) faz um paralelo dizendo que “se o aprendiz está ativo e engajado, ele perceberá as *affordances* (possibilidades e limitações) linguísticas e as usará para agir linguisticamente”. E é por isso que se faz tão pertinente investigarmos as *affordances* percebidas pelos professores com relação à preparação e aplicação de atividades usando os VRG. Para que através dessa análise possamos fazer um uso mais assertivo do VRG nas aulas para que possamos promover momentos de interação que não seriam possíveis sem essa nova tecnologia.

## **Metodologia**

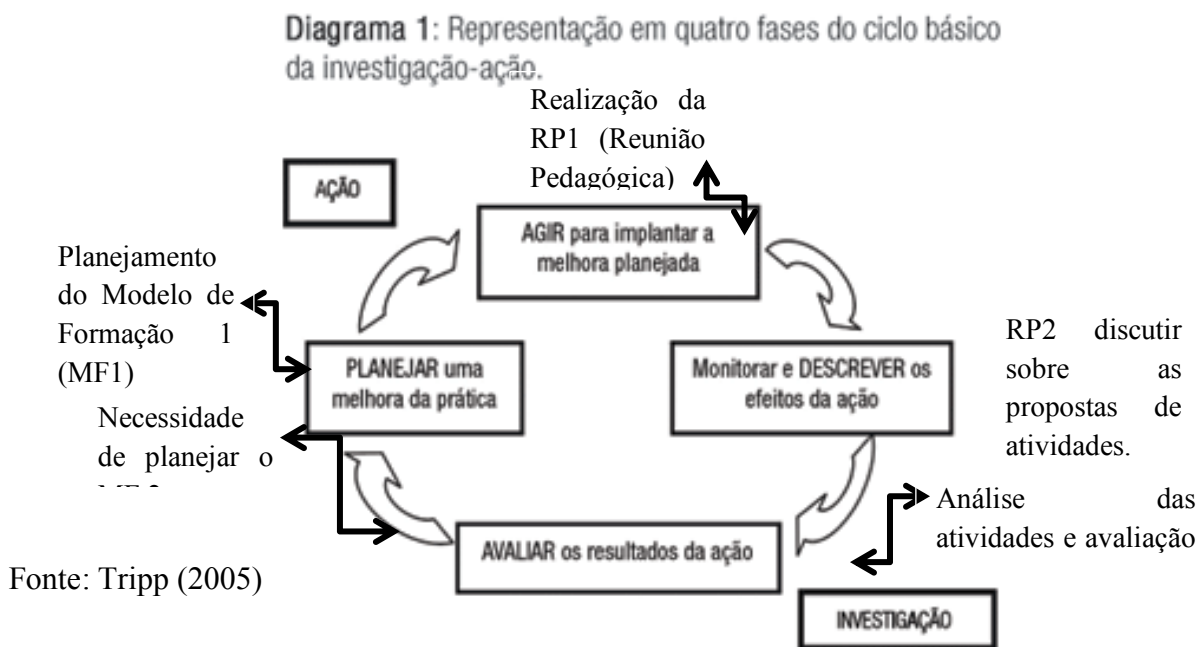
Antes de tratarmos da metodologia da pesquisa, é importante salientar que uma das características do programa de Mestrado Profissional é a elaboração de um produto educacional, por conta disso, distinguiremos a metodologia da pesquisa e a metodologia do produto educacional que é o guia de formação de professores.

Isto posto, o tipo de pesquisa que melhor caracteriza o presente estudo é a pesquisa-ação. David Tripp (2005, p. 02) em seu estudo sobre este tipo de pesquisa, cujo título é “*Action research: a methodological introduction*”, ressalta que é muito difícil apresentar uma única

definição deste tipo de pesquisa e para justificar sua afirmação, o autor traz duas razões: a primeira razão seria devido ao fato de ser “um processo natural que advém de vários aspectos diferentes” a segunda razão trazida pelo autor seria porque esse tipo de pesquisa “tem sido diferentemente desenvolvida para diferentes aplicações”.

Telles (2002, p. 104) define a pesquisa-ação como sendo “[...] o efeito de uma determinada intervenção pedagógica, ou ainda buscar possíveis soluções para um determinado problema [...]” e foi justamente devido a busca para solucionar a necessidade de capacitar os professores para inserirem em suas práticas o uso da Realidade Virtual que optamos por desenvolver uma pesquisa-ação.

Uma característica importante da pesquisa-ação é que ela é formada por ciclos, Tripp (2005) apresenta o diagrama a seguir a título de ilustrá-los:



Como já mencionado anteriormente neste trabalho, a adoção dos VRG feita pela a escola fez com que surgisse a necessidade de capacitar os professores para que pudessem incorporar essa nova ferramenta em sala de aula. Este seria o problema que segundo Telles (2002), gerou a necessidade de buscarmos uma solução. A preparação e capacitação da equipe pedagógica é prática da própria franquia onde a pesquisa foi desenvolvida. A instituição afirma que os professores precisam ser tomadores de decisões de forma consciente, visando o que é mais propício para que a aprendizagem ocorra.

Responsabiliza-se ainda, pela formação continuada dos professores, uma vez que essa formação já começa no momento da contratação. Antes de entrar em sala de aula, os novos contratados passam por um treinamento de 40 horas no qual conhecem todos os pressupostos teóricos, os materiais didáticos, os passos para preparar uma aula, além de momentos práticos onde os professores preparam e apresentam atividades para que se sintam mais familiarizados com os processos metodológicos da escola. Esse treinamento é feito pelo orientador pedagógico (OP) da unidade que também é responsável por ministrar momentos de reflexão e prática mensais, além de observar aulas e dar *feedbacks* e fazer uma reunião individual mensal com cada professor para que conversem sobre o desempenho dos alunos. Além dos orientadores pedagógicos das unidades, há também os coordenadores pedagógicos regionais CPR que são responsáveis pelos treinamentos dos OPs e todo e qualquer auxílio pedagógico necessário. Os CPR assistem às reuniões e aulas para auxiliar no alinhamento metodológico da equipe.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, todos os professores em formação na área, mas com experiências diferentes, havia professores com mais ou menos 5 anos de experiência dentro da franquia, ao passo que também havia professores que estavam iniciando naquele semestre.

Iniciando o ciclo da pesquisa-ação, no momento **planejar**, fiz uma proposta de um primeiro modelo de formação (MF1) que seria desenvolvido em 3 Reuniões Pedagógicas. A primeira teve como objetivo introduzir o tema Realidade Virtual e discutir como preparar atividades. A segunda teve como foco a análise das atividades preparadas pelos professores a fim de verificar se as atividades estavam dentro da AC. E a terceira serviria para que pudéssemos identificar as *affordances* dos VRG percebidas pelos professores.

Dando prosseguimento ao ciclo, o segundo passo foi **agir**. A primeira ação foi a realização da primeira RP realizada em fevereiro de 2019, onde os professores fizeram uma apresentação sobre a sua relação com a tecnologia, tanto pessoal quanto profissional. Após introduzir o tema Realidade Virtual, os professores puderam experienciar uma atividade como se fossem alunos. Os professores andaram por bairros de diferentes cidades ao redor mundo descrevendo o que estavam vendo para que o seu parceiro pudesse adivinhar onde estavam. Esta atividade foi feita a fim de ilustrar como os alunos iriam se sentir durante as atividades onde a RV fosse usada. Após essa experiência, em duplas, os professores analisaram os materiais e

prepararam um projeto de atividade para cada nível onde essa nova tecnologia poderia estar presente. Através desse momento de criação, os professores já se familiarizaram mais com a ferramenta e apresentaram suas ideias. Os professores deveriam agora preparar e aplicar atividades usando os VRG antes da segunda RP.

No entanto, devido ao tempo, nível de letramento digital, nível da turma, até a segunda RP nem todos os professores haviam aplicado essas atividades.

O passo seguinte do ciclo da pesquisa-ação foi **monitorar e descrever**. Foi feita a análise das atividades e da formação que ocorreram durante a segunda RP abordando esse tema em Maio de 2019. A seguir relato os principais pontos dessa etapa de descrição.

Ao questionar se todos haviam conseguido preparar e aplicar as atividades, nem todos haviam conseguido o que resultou na primeira limitação do MF1. Alguns professores apresentaram dificuldades em achar vídeos para as atividades, outros perceberam que nem todos os celulares tinham giroscópio, outros não conseguiram devido à falta de familiaridade com a ferramenta, enquanto alguns não foram capazes de achar oportunidades dentro do nível de ensino, como por exemplo, os professores de crianças.

Mesmo com um número menor de atividades do que esperado, pedi para que cada dupla de professores analisasse uma atividade produzida por um de cada dupla. E eles deveriam retomar o roteiro entregue na primeira reunião e destacar o que deveria ser alterado para que as atividades estivessem dentro da metodologia da escola. Dentre os pontos destacados foram: a) os objetivos (praticar aspectos lexicais e/ou gramaticais), b) a necessidade de se ter um gap de informação (os alunos não precisavam necessariamente interagir) e c) contextualização (simular uma situação de uso real da língua). Após análise e discussão, os docentes ficaram responsáveis pela reelaboração das atividades que eles já haviam aplicado e quem ainda não havia usado os VRG teria a chance de preparar e aplicar as atividades antes da próxima RP.

Por ser um contexto de escola de idiomas particular é normal que haja uma rotatividade no quadro de professores e essa rotatividade gerou uma nova limitação. No fim de Maio de 2019, dois professores, participantes da pesquisa, que haviam planejado e aplicado atividades, pediram desligamento da escola, o que os impossibilitou de participar do momento de refacção das

propostas na última reunião que aconteceria no final do primeiro semestre, mas que por motivos de calendário foi adiada para o Agosto.

Além do desligamento desses dois participantes antes do término do semestre, outros professores também participantes, desligaram-se da escola. Estes desligamentos acarretaram num quadro de professores novos que não haviam participado de nenhuma das fases anteriores da pesquisa. Restaram apenas 3 professoras que haviam participado de tudo. Uma delas não conseguiu utilizar o VRG nas aulas, outra teve que se afastar por motivos de saúde, restando apenas uma participante da pesquisa. Por conta disto, a terceira RP foi cancelada.

Passando para o momento de **avaliação**, identificamos os seguintes pontos do primeiro modelo que dificultaram o alcance do objetivo da formação de capacitar os professores a usarem os VRG com abordagem comunicativa: a) pouca produção por parte dos professores de atividades com VRG; b) alta rotatividade de professores impedindo um processo contínuo prolongado de formação; c) *affordances* percebidas para os VRG desarticuladas com a abordagem comunicativa. Passo, a seguir, a apresentar a análise das atividades planejadas pelos professores evidenciando essa desarticulação, seguida de reelaborações por parte da coordenadora-pesquisadora.

### **Análise das Atividades**

Como mencionado anteriormente, as atividades elaboradas pelos professores no primeiro semestre de 2019, passariam por um processo de análise em conjunto na segunda RP para que pudéssemos analisar se essas propostas estariam dentro da abordagem comunicativa e quais alterações seriam necessárias.

A análise leva em conta a abordagem da escola que é comunicativa associada ao ensino baseado em tarefas. Além disso, são identificadas as *affordances* percebidas pelos professores na elaboração das primeiras versões das atividades. A análise resultou em uma reelaboração das atividades, e no novo modelo de formação que considera as dificuldades dos professores para que sejam trabalhadas durante o MF2. .

Em um primeiro momento, apresentaremos uma tabela com a atividade como foi elaborada e os critérios de análise. Em seguida, após os comentários da primeira versão,

apresentaremos uma segunda versão das atividades. É importante ressaltar que todas as primeiras versões das atividades apresentadas foram aplicadas.

Tabela 1 – Atividade de *warm up* – nível A1- V1 elaborada pela colaboradora Sara.

Level A1 – V1 – Professor colaborador: Sara		AFFORDANCES	PRINCIPIOS A AC	TÉCNICA/ TIPO DE ATIVIDADE	PRÍNCIPIOS DA TAREFA
Warm up activity					
<b>Objective: Oral practice of language related to neighborhood + there to be</b>		Possibilidade de prática de estruturas gramaticais.	Trabalhar apenas com as habilidades linguísticas, desenvolvendo a competência gramatical.		Os objetivos linguísticos estão presentes, mas há ausência de objetivos comunicativos.
<b>Pre –task)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explain the use of VR glasses and model the task with a student.</li> <li>Students should ask each other: “Is there..? and the student using the VRG should answer.</li> <li>Elicit from students with things/objects they know and write them on the board.</li> <li>Model the expected language.</li> </ul>	Possibilidade de retomar o léxico já trabalhado;	Tentativa de permitir que os alunos testem e experimentem o que sabem;	Atividade de coleta de informação;	Uso parcial da estratégia de anulação; (Vide quadro 2)
<b>Task cycle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Walk around checking if the students are being able to perform the task;</li> <li>Monitor if they are using the language they are supposed to;</li> <li>Take notes on possible inadequacies, but do not interrupt students.</li> <li>After they finish, make some corrections, ask them to change pairs and videos and perform it again to make sure they make some corrections;</li> </ul>	Possibilidade de interação em pares; Prática de estruturas previamente estudadas;	Tolerar os erros, já que eles fazem parte do processo de construção das competências comunicativas; Desenvolvimento da precisão e fluência. Desenvolvimento da produção e compreensão oral;	Atividade de coleta de informação.	Alunos como protagonistas da tarefa; Uso de estratégia de reparação – correção antes da troca e pares;
<b>Language focus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ask students to report what they have done;</li> <li>Ask them if they had any difficulties to perform the task;</li> <li>Recall the language used, make corrections and check if there are doubts.</li> </ul>	Possibilidade de retomar as estruturas utilizadas para a realização da atividade;	Foco no desenvolvimento da precisão; Deixar os que os alunos induzam as regras a partir da atividade;	Coleta de informações	Uso da estratégia de Suscitação;
<b>Material needed to perform the task;</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Virtual reality glasses;(1 for each pair)</li> <li>Cellphones with internet access</li> <li><a href="https://www.youtube.com/watch?v=t3_9egIcRZU">https://www.youtube.com/watch?v=t3_9egIcRZU</a></li> <li><a href="https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&amp;t=3s</a></li> <li><a href="https://www.youtube.com/watch?v=swkwX0LMFSI">https://www.youtube.com/watch?v=swkwX0LMFSI</a></li> </ul>				

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em Richads (2006) e Wilson (1986)

A coluna *Affordances* mostra que em todos os momentos da tarefa a professora viu no uso da realidade virtual a possibilidade de praticar e revisar estruturas gramaticais previamente

estudadas em sala de aula, uma vez que apenas o objetivo linguístico foi descrito no planejamento. .

No momento de pré-tarefa, há uma interação entre professor e alunos, mas novamente com o foco de retomar estruturas já trabalhadas que seriam usadas no momento de ciclo da tarefa. Podemos observar que houve um uso parcial da estratégia de anulação que segundo Wilson (1986), consiste em retomar os conteúdos já aprendidos, o que foi feito pela professora, no entanto não houve uma contextualização desses conteúdos a fim de ilustrar seu uso comunicativo, que é um dos princípios do Ensino Baseado em Tarefas.

Ainda no momento de pré-tarefa, observa-se que há uma tentativa de fazer com que os alunos testem o que sabem (*eliciting moment*), mas de uma forma mais controlada, pois nesse momento o professor teve um papel mais central.

Com relação ao tipo de atividade, a proposta se encaixa no tipo chamado por Richards (2006) de atividade de coleta de informação, porém a professora não deixa claro que tipo de informações os alunos deveriam buscar, de que maneira eles registrariam essa coleta e tampouco por qual razão essas informações precisam ser coletadas.

No diz respeito ao ciclo da tarefa, percebe-se que apesar de haver a possibilidade de interação em pares, o foco principal ainda é a estrutura, e que mesmo existindo a possibilidade de desenvolvimento da fluência e da precisão, é nítido que a precisão tem uma maior importância que a fluência.

Outro ponto de atenção é que a maneira de se tratar o erro se enquadra tanto na visão de Richards (2006) que elucida que um dos princípios da AC é tolerar o erro, uma vez que, ele é fundamental no desenvolvimento das competências comunicativas, quanto na visão de Wilson (1986) que destaca que é importante reconhecer (estratégia de reparação) o tipo de erro e o quanto ele atrapalha a comunicação, para trata-lo da melhor maneira possível.

Por fim, no momento de foco na forma, percebe-se que mais uma vez a docente enxergou a possibilidade de focar na estrutura ao invés do uso, e por consequência mais uma oportunidade de desenvolver a precisão além de uma tentativa de indução às regras através do uso que é um dos princípios da AC de acordo com Richards (2006). Com relação aos princípios da tarefa, há o

uso da estratégia de suscitação Wilson (1986) ao questionar os alunos sobre o que haviam discutido e o descobriram ao final da atividade.

Após análise da atividade, apresentaremos a versão refeita.

Tabela 2 – Atividade de *warm up* – nível A1- V2 elaborada pela colaboradora Sara.

Level A 1 – V2 – Professor colaborador: Sara		AFFORDANCES	PRINCÍPIO DA AC	TÉCNICA/ TIPO DE ATIVIDADE	PRÍNCÍPIOS DA TAREFA
<b>Warm up activity</b>					
<b>Objective: Enable students to describe neighborhoods by walking around real places in order to sell/ buy houses.</b>		Possibilidade de praticar a língua em contexto de comunicação real.	Permitir que os alunos experimentem e testem o que sabem;	Atividade de encenação	Competência linguística (descrever bairros); Competência comunicativa (vender/comprar casas)
<b>Pre –task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualize by saying that you like your neighborhood, but it's too expensive now and you are thinking about moving. Ask if they know a good place to live and why.</li> <li>Elicit from them all vocabulary used to describe neighborhoods and the places they've learned.</li> <li>Tell them they would be really good realtors.</li> <li>Divide them in pairs and explain that they will try to sell a house to each other in a specific neighborhood.</li> <li>One will be the realtor and the other the customer. The customer is supposed to ask questions about the neighborhood to decide if he'll buy the house or not while the realtor has to describe it and try to make the deal.</li> <li>Explore the language that they are supposed to use during the task.</li> <li>Give each student a chart with topics that they are supposed to ask the realtor in order to help them make a decision about buying the house or not.</li> </ul>	Possibilidade de retomar conhecimento prévio; Possibilidade de utilizar e praticar a língua em uma situação de mundo real; Possibilidade de levar os alunos a outros lugares sem sair da sala de aula;	Estabelecer papéis – corretor e cliente; Oportunidade de desenvolver precisão e fluência; Uso de diferentes habilidades (produção e compreensão oral, fazer anotações) e diferentes competências (gramatical e estratégica)	Atividade de encenação	Contexto da tarefa, afim de mostrar o uso real da língua; Insumo por parte do professor para que a performance seja possível; Estratégia de anulação (contextualização, retomada dos conhecimentos prévios e material autêntico - vídeos) Estratégia de Suscitação (questionar se os alunos sabem bons bairros para morar)
<b>Task cycle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Walk around monitoring the students, encourage them to use the language and take notes on possible mistakes;</li> <li>Make corrections before changing pairs.</li> <li>After both being a realtor and a customer, they discuss if they would buy a house or not and why based on their friend's description and their notes.</li> </ul>	Possibilidade de troca interação em pares;	Comunicação real como foco da aprendizagem; Tolerar erros e inadequações;	Atividade de encenação e compartilhamento de opinião	Estratégia de Reparação (se atentar aos erros e aos tipos de correção) Aluno como protagonista;
<b>Language focus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Student report what they have discussed.</li> <li>Ask if they would buy a house in that place or not and why.</li> </ul>	Possibilidade de retomada dos objetivos e verificação de aprendizagem;	Indução do uso das regras gramaticais e competência estratégica.	Atividade de compartilhamento de informação	Uso das estratégias de anulação e suscitação.

<b>Material needed to perform the task;</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Virtual reality glasses;(1 for each pair)</li> <li>• Cellphones with internet access</li> <li>• 360° videos about the topic</li> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=t3_9egIcRZU">https://www.youtube.com/watch?v=t3_9egIcRZU</a></li> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&amp;t=3s</a></li> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=swkwX0LMF5I">https://www.youtube.com/watch?v=swkwX0LMF5I</a></li> </ul>
---	--

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em Richards (2006) e Wilson (1986)

Se compararmos a descrição dos objetivos nas versões 1 e 2, percebemos que ao mudarmos o objetivo para capacitar os alunos a descrever bairros através da visita a lugares reais para que possam vender e comprar casas, a atividade já adquire características mais comunicativa, uma vez que o foco da atividade é a ação de compra e venda de imóveis, situação recorrente no mundo real.

Quando temos um contexto de uso real, temos no uso VRG a possibilidade de levar os alunos a diferentes lugares sem sairmos da sala de aula. No momento da pré-tarefa, podemos ver que os alunos tiveram que fazer uso de diferentes competências comunicativas, além de habilidades como compreensão e produção oral, assim como a produção escrita ao fazerem anotações, esse uso integrado de habilidades linguísticas, é um dos princípios da AC de acordo com Richards (2006). Além de contemplar princípios do ensino baseado em tarefas que segundo Willis (2007) seria o uso das estratégias de anulação e suscitação. A primeira está relacionada com o uso de materiais autênticos, retomada dos conhecimentos prévios dos alunos e a contextualização da tarefa. Enquanto a segunda relaciona-se com o uso de perguntas afim de suscitar informações que ativem o que os alunos já sabem sobre aquele tipo de situação.

No momento do ciclo da tarefa, podemos perceber que há um protagonismo por parte dos alunos que estão encenando uma situação de comunicação real onde tanto a fluência quanto a precisão estão sendo desenvolvidas. Há nesse momento o uso da estratégia de reparação que segundo Willis (2007) é identificação e tratativa dos erros de maneira efetiva.

Por fim, no momento de foco da língua temos a possibilidade de retomar os objetivos e verificar a aprendizagem. Há também a indução das regras e o desenvolvimento da competência estratégica, uma vez que os alunos precisam justificar a decisão deles de comprar ou não o imóvel. Além da retomada das estratégias de suscitação e reparação.

A seguir apresentaremos a análise da segunda atividade que servirá como modelo de análise da formação.

Tabela 2 – Atividade de “Warm up” – nível A1 – V1 elaborada pelo colaborador Leonardo

Level: A1 – V1- Professor Colaborador Leonardo		AFFORDANCES	PRÍNCIPIOS DA AC	TÉCNICA/ TIPO DE ATIVIDADE	PRÍNCIPIOS DA TAREFA
<b>Objectives: Promote communicative opportunities to use the Present Continuous; Develop discursive and strategic competences</b>		Possibilidade de praticar a língua e desenvolver competências comunicativas.	Trabalhar itens gramaticais e também desenvolver as competências discursiva e estratégica.	O tipo de atividade comunicativa não fica claro.	Contempla tanto os objetivos linguísticos Presente Conitnuo quanto os comunicativos
<b>Pre task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualize the task by saying that you love watching cartoons and ask if they like doing it. Tell students that one of your favorite cartoons is the loud house. Ask if they know it and what their favorite one is. (to promote more interaction, they can share it in pairs)</li> <li>Show students some pictures of the cartoon's characters and put them on the wall;</li> <li>Tell students that they'll see more about their routine and they will have to tell each other what they are doing;</li> <li>Elicit the language need from the students.</li> <li>Pair them up and give each student 3 characters, they will have to ask what these characters are doing;</li> <li>Send them the video;</li> <li>They will have 3 minutes to talk;</li> </ul>	Possibilidade de ativar o conhecimento prévio dos alunos, revisar estruturas já estudadas, Interação em pares.	Oportunidades para que os alunos testem o que sabem; Ser tolerante com os erros dos alunos, pois eles fazem parte do processo de aprendizagem; Oportunidade para que ambas fluência e precisão sejam desenvolvidas.	O tipo de atividade que mais se aproxima seria de coleta de informações.	Uso das estratégias de suscitação.
<b>Task cycle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Walk around monitoring the students performing to make sure they are using the language correctly;</li> <li>Before changing roles, call students attention to the inadequacies noted during their performance;</li> <li>Ask them to change roles;</li> <li>To promote even more opportunities, change pairs and characters so</li> </ul>	Oportunidade de revisitar e utilizar estruturas já trabalhadas. Possibilidade de interação em pares.	Oportunidades para que os alunos testem o que sabem; Tolerar os erros já que fazem parte do processo de desenvolvimento das competências comunicativas; Uso de diferentes habilidades como	O tipo de atividade que mais se aproxima seria de coleta de informações.	Alunos como protagonistas da tarefa; Uso da Estratégia de Reparação adequando a correção ao tipo de erro.

	students can foster their learning experience;		as de compreensão e produção oral.		
<b>Language focus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Once students have described and asked twice, ask them to report what one of the character is doing by asking “What’s _____ doing?” Ask them to give you a complete answer;</li> <li>Recall the language used in order to make them aware of the structure;</li> <li>Check if they have any doubts about the use of present continuous;</li> </ul>	Possibilidade de revisitar estruturas previamente estudadas;	Desenvolvimento da precisão; Indução das regras.	O tipo de atividade que mais se aproxima seria de coleta de informações.	Uso da estratégia de suscitação.
<b>Material needed to perform the task;</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Virtual reality glasses (one for each pair);</li> <li>Cell phones with internet access;</li> <li>360° video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YgBtD8oOnYE">https://www.youtube.com/watch?v=YgBtD8oOnYE</a></li> </ul>				

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em Richards (2006) e Wilson (1986)

Percebemos que nessa atividade foram contemplados tanto os objetivos linguísticos (praticar o presente contínuo) quanto os comunicativos (desenvolver as competências discursiva e estratégica), mas não fica claro o tipo de atividade comunicativa que será desenvolvida.

No momento de pré-tarefa, verificamos que as *affordances* dos VRG seriam a de promover a interação em pares. Há também nesse momento a possibilidade dos alunos testarem o que sabem, no entanto, não é possível estabelecer ao certo o tipo de atividade comunicativa a se desenvolver, ao nosso ver, o tipo de atividade que mais se aproxima seria atividade de coleta de informação (RICHARDS, 2006) apesar de não ficar claro como registrar essas informações ou o que farão com elas. Há o uso da estratégia de suscitação (WILLIS, 2007) ao retomar as estruturas necessárias com os alunos.

Durante o ciclo da tarefa, notamos que apesar de haver a possibilidade de interação em pares, essa interação não é necessária, uma vez que todos os alunos assistirão ao mesmo vídeo, não havendo um gap de informação que justifique essa interação.

Por fim, durante o foco na linguagem a chance de revisitar os conteúdos aprendidos é vista como uma possibilidade pelo professor. Além de um desenvolvimento da precisão, já que

houve indução das regras e a estratégia de suscitação foi utilizada para auxiliar nesse processo de retomada dos conteúdos trabalhados.

### **Concluindo um ciclo de pesquisa-ação: o novo modelo de formação**

Esperávamos com a proposta de formação de professores obter uma variedade de atividades que promovessem o uso da Realidade Virtual em sala de aula. Essas atividades seriam fruto do primeiro Modelo de Formação (MF1), mas ao avaliar tanto as atividades quanto a formação constatamos algumas limitações, tanto por parte do contexto quanto do próprio modelo proposto, que nos direcionaram a um novo modelo de formação que é o produto educacional fruto desta pesquisa. Essas limitações serão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3: Limitações da Formação

Limitações do Modelo de Formação	Limitações das Atividades Elaboradas
Rotatividade de participantes	Número de Atividades Preparadas até a RP2
Tempo entre os encontros	Falta de adequação à AC
Falta de tempo para que as atividades fossem preparadas durante a RP 1	As <i>affordances</i> dos VRG percebidas pelos professores foi de praticar pontos gramaticais.

Fonte: A autora

A tabela nos mostra que a reformulação dessa formação foi necessária, primeiro devido a rotatividade de professores que é uma característica desse contexto educacional e que influenciou diretamente no número de atividades que seriam analisadas na RP 2, fazendo com que tivéssemos um número muito pequeno de atividades para análise e reelaboração.

Outro aspecto que limitou a formação foi o tempo entre os encontros que foi muito longo e por isso alguns professores não identificaram nenhuma *affordance* dos VRG nos grupos em que atuavam. Os poucos participantes que prepararam as atividades demonstraram dificuldade em elaborar tarefas que estivessem dentro da AC e viram como possibilidade na ferramenta a revisão de estruturas gramaticais previamente estudadas. Esta falta de adequação à AC também pode ser entendida como uma limitação da própria formação, uma vez que os conceitos dessa abordagem não foram trabalhados em nenhuma das reuniões. Por ser um dos pilares teóricos da franquia e estarmos sempre os retomando, achei que não seria necessário ter um momento para uma

retomada teórica, mas as atividades mostram que de fato, teria ajudado os professores na preparação das atividades.

A falta de tempo para elaborarem as atividades e não apenas uma ideia de atividade também é uma falha da formação. Provavelmente se os professores em formação tivessem tipo mais tempo durante a primeira reunião pedagógica para prepararem, de fato, uma atividade, não apenas um protótipo, todos eles poderiam ter preparado as atividades como acordado.

Por isso, o novo modelo de formação conta não somente com momentos de práticas, onde os professores terão tempo para preparem atividades durante a formação, com também serão expostos às teorias e terão a oportunidade de refletir sobre elas.

### **Metodologia do Produto**

Como já esclarecido, o resultado desta pesquisa é um guia de modelo de formação de professores para que possam inserir o uso da Realidade Virtual em suas aulas. Este guia foi intitulado “*Virtual Reality: The New Reality in English Teaching*” e conta com a versão do professor aplicador e também do professor participante.

O guia começa com uma apresentação ao professor aplicador, ou seja, uma explicação para quem aplicará essa formação. Após, apresenta de maneira simplificadas as teorias que regem este estudo: Abordagem Comunicativa, Ensino Baseado em Tarefa, Realidade Virtual e *Affordances*. Esse conhecimento teórico se faz importante para que os professores participantes possam não só analisar atividades durante a capacitação, como também avaliar as atividades que criarão em seu dia a dia. Após a apresentação teórica, trazemos uma apresentação técnica dos VRG, como manuseá-los, o tipo de configuração esperada dos celulares, assim como os tipos de vídeos e sugestões de onde encontrá-los e por fim, um roteiro com o passo a passo para a elaboração de uma tarefa comunicativa que promova o uso dos VRG. O guia também apresentará atividades para análise como mostrado previamente e atividades prontas para serem usadas.

A formação será dividida em 4 encontros de 1h:30. Os dois primeiros encontros são destinados às questões teóricas e técnicas. O terceiro tem como foco a análise das atividades já existentes. E os dois últimos encontros focam na parte de produção e análise de novas atividades.

O professor formador pode disponibilizar uma pasta no *Google Drive*, para que ao final do processo de formação, os professores tenham criado um banco de atividades para utilizarem durante as aulas.

Este novo modelo de formação ainda não foi implementado, mas os professores formadores poderão adaptá-lo de acordo com seu contexto de atuação e também deixarei meu e-mail disponível para receber sugestões de aprimoramento. Afinal, está é uma pesquisa-ação e a avaliação e melhoria fazem parte deste processo.

### **Considerações Finais**

Este trabalho teve como objetivo relatar os ciclos de uma pesquisa-ação conduzida num contexto de formação dos professores para que possam inserir o uso dos VRG em suas práticas em acordo com a Abordagem Comunicativa associada ao Ensino Baseado em Tarefas, resultando em guia de formação de professores.

Para fundamentação teórica do estudo, valemo-nos da Abordagem Comunicativa, do Ensino Baseado em Tarefa, da Realidade Virtual e do referencial de *Affordances*. A escolha deste arcabouço teórico se deu devido às teorias que regem o contexto da pesquisa. Por se tratar de uma formação de professores em um instituto de idiomas pertencente a uma franquia, é importante que as teorias por trás deste estudo estejam em acordo com as teorias da escola.

Respondendo as perguntas de pesquisas de pesquisa, podemos afirmar que as *affordances* dos VRG inferidas a partir das atividades elaboradas pelos professores foram a possibilidade de praticar e retomar conteúdos previamente trabalhados ao passo que, como limitações, temos a falta de adequação à AC, a falta de familiaridade com a ferramenta e o nível dos alunos, principalmente as crianças.

No ciclo de pesquisa-ação aplicado, identificamos limitações do primeiro modelo de formação implementado relacionadas com a) pouca produção por parte dos professores de atividades com VRG; b) alta rotatividade de professores impedindo um processo contínuo e prolongado de formação; c) *affordances* percebidas para os VRG desarticuladas com a abordagem comunicativa. Após a avaliação desse primeiro modelo, fizemos a proposta de um novo modelo de formação a ser implementado futuramente que visa solucionar essas limitações

ao promover momentos de reflexões teóricas e análise de atividades já aplicadas, além de tempo destinado à elaboração das atividades pelos professores participantes.

Apesar das limitações características do contexto, acredito que o novo modelo de formação (MF2), mesmo não tendo sido aplicado ainda, trará grandes contribuições não só para o contexto desta pesquisa, como também para outros contextos que queiram inserir essa nova ferramenta em suas práticas. Uma vez que, as dinâmicas propostas para a capacitação podem ser adaptadas para que sejam mais significativas para aquele determinado público.

Esperamos com este trabalho contribuir não somente de forma teórica, como também de forma prática. Que os professores possam identificar as *affordances* dessa ferramenta como algo além de uma possibilidade de trabalhar aspectos linguísticos, mas que também aspectos comunicativos e que sejam capazes de explorá-la em toda sua potencialidade. Que as limitações encontradas pelos professores possam ser reduzidas e solucionadas ao final dessa formação.

Esperamos também incentivar mais pesquisas nessa área, uma vez que há uma lacuna no campo de pesquisa sobre a preparação dos professores para que façam uso dessas novas ferramentas e inovem suas práticas. Pensando nisso, a análise desse novo modelo de formação poderá gerar uma nova pesquisa ao ser aplicado.

Além disso, aspiramos sempre refletir e promover a melhora de nossa prática docente pensando não somente em um ensino através da tecnologia, mas na aprendizagem através dela.

## REFERÊNCIAS

BAX, S.. The end of CLT: a context approach to language teaching. **Elt Journal**. Oxford, p. 278-287. jul. 2003.

BRAGA, J.C.F.; GOMES, R. Aprendizagem Móvel No Contexto De Formação Continuada: Um Estudo Sobre Affordances Emergentes De Interações De Professores De Inglês Via Whatsapp. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35, p.50-72, jun. 2017.

BONNER, E.; REINDERS, H. Augmented and virtual reality in the language classroom: practical ideas. **Teaching English With Technology**. Chiba, p. 33-53. mar. 2018.

CANALE, M.I; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing , **Applied Linguistics**, 1 p.1 1980.

DOLGUNSÖZ, E., YILDIRIM, G & YILDIRIM, S. (2018). The effect of virtual reality on EFL writing performance. **Journal of Language and Linguistic Studies**, 14(1), 278-292.

ELLIS, R.. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003. 389 p.

HUANG, H.; LIAW, S.; An Analysis of Learners' Intentions Toward Virtual Reality Learning Based on Constructivist and Technology Acceptance Approaches. **International Review Of Research In Open And Distributed Learning**, Taichung, v. 19, n. 1, p.92-115, fev. 2018.

KUMARAVADIVELU, B.. **Beyond Methods: Macro Strategies for Language Teaching**. New Heaven: Yale University Press, 2003. 339 p

KRAMSCH, C., & THORNE, S. L. (2002). Foreign Language Learning as Global Communicative Practice. In D. Block and D. Cameron (eds.), **Globalization and Language Teaching** (pp. 83-100). London: Routledge.

LEFFA, Vilson. Ensino de Línguas: Presente, Passado e Futuro. **Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p.389-411, dez. 2012

MIRZAEI, M. S., ZHANG, Q., VAN DER, S., & NISHIDA, T. (2018). Language learning through conversation envisioning in virtual reality: a sociocultural approach. In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley & S. Thoušny (Eds), Future-proof CALL: **language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018**

OHNO A.; Communicative Competence and Communicative Language Teaching. Tokyo: **International Publication of the Bunkyo Gakuir University**, 2006. 25-37.

PAPIN, K. (2018). Can 360 virtual reality tasks impact L2 willingness to communicate? In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley & S. Thoušny (Eds), Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018

PINHEIRO, I. Q. Explorando As Affordances Do Uso De Dispositivos Móveis Na Formação Continuada De Professores De Língua Inglesa. 2017. 111 f. **Dissertação (Mestrado)** - Curso de Letras, Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

RICHARDS, Jack C.. **Language Teaching Today**. New York: Cambridge University Press, 2006, p. 52

SWAN, Michael. A critical look at the Communicative Approach. **Elt Journal. Oxford**, p. 2-12. jan. 1985.

THOMAS, Michael; REINDERS, Hayo. **Task-based Language Learning and Teaching with Technology**. Londres: Continuum, 2010. 241 p.

TOUR, E.; digital mindsets: teachers' technology use in personal life and teaching. **Language Learning & Technology**, Monash, v. 19, n. 3, p.124-139, out. 2015

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466. ISSN 1517-9702

VAN LIER, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In **J. Lantolf. (Ed.). Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press. P. 252-253.

VOLPI, Marina Tazon. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson J.. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Peltas: Educat, 2008. p. 133-142.

WILLIS, J. A flexible framework for task based learning. In: **WILLIS, J. and WILLIS, D. (Eds.) Challenge and Change in Language Teaching**. Oxford: Heinemann, 1996.

WILSON, Judith. Task-Based Language Learning. In: HARPER, David. **ESP for the University**. Londres: Pergamon Press, 1986. Cap. 1. p. 27-6

# ANEXOS

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DOS ÓCULOS DE REALIDADE VIRTUAL COM ABORDAGEM COMUNICATIVA: UM CICLO DE PESQUISA-AÇÃO

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DOS ÓCULOS DE REALIDADE VIRTUAL COM ABORDAGEM COMUNICATIVA: UM CICLO DE PESQUISA-AÇÃO” a ser realizada no em uma franquia de idiomas, unidade de Londrina- PR. Os objetivos da pesquisa são descrever a formação em serviço voltada para o uso dos óculos de realidade virtual nas aulas e identificar as *affordances* do uso dos óculos de realidade virtual percebidas pelos professores. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: apresentando a sua relação pessoal e profissional com as novas tecnologias, participando de discussões e dinâmicas sobre a mesma temática, preparando atividades para o uso dos óculos de realidade virtual e aplicando-as.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, os créditos pela produção das atividades serão dados, podendo você escolher de que maneira quer ser identificado. Os vídeos e áudios gerados através das dinâmicas serão transcritos para essa pesquisa e após análise serão deletados.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação.

Os benefícios esperados são desenvolvimento profissional através de análise e reflexão sobre sua prática, além de contribuir com as pesquisas nesta área.

Quanto aos riscos, não há o que se preocupar uma vez que todo o processo será feito em forma de treinamentos e reflexões.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar

Adriana Maria Proença de Araujo, residente à Rua Tupi, 608 apto 1101, centro, Londrina- PR, (43) 3344-0621 ou (43) 99805-7576, [dri.proara@gmail.com](mailto:dri.proara@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_.

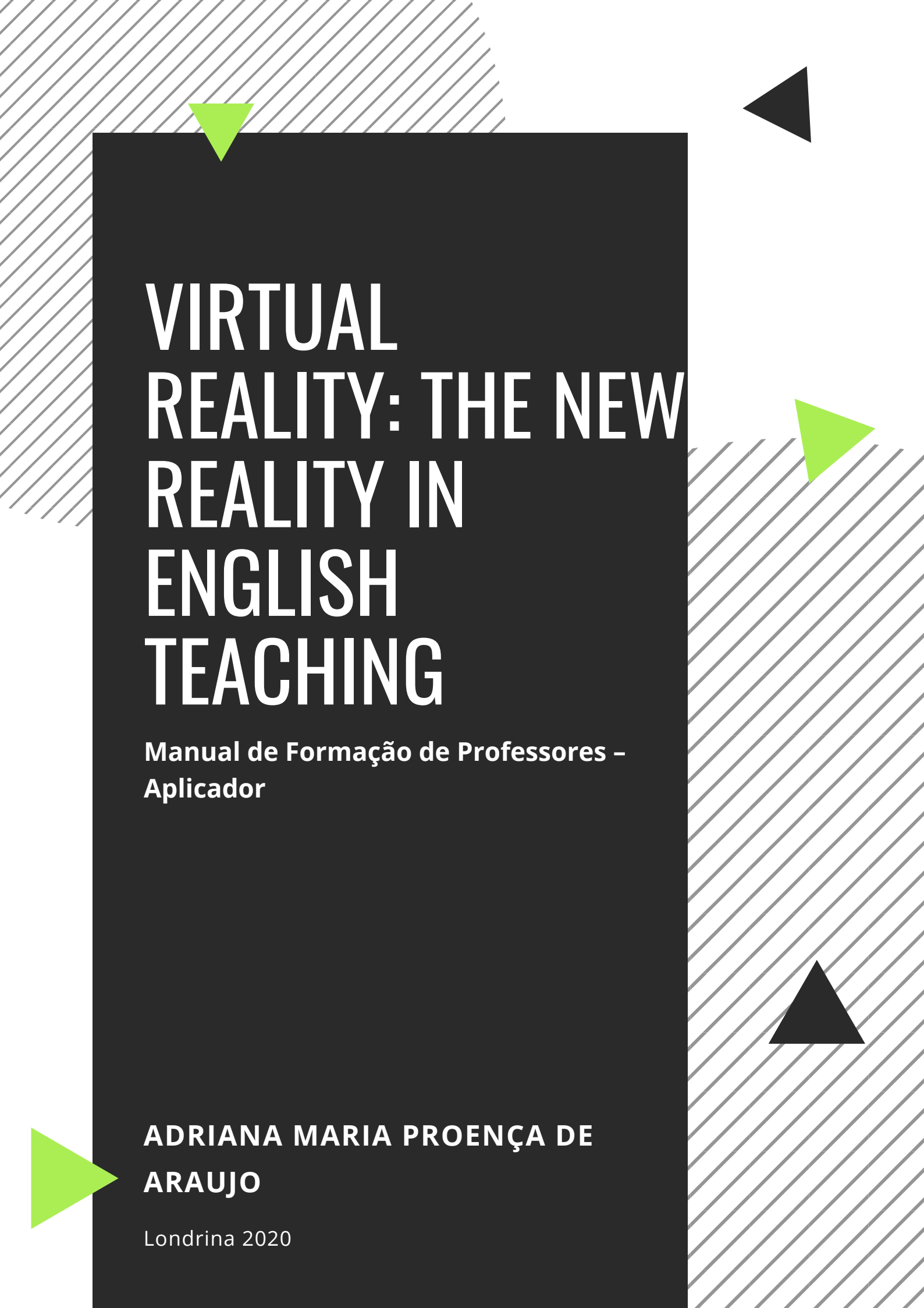
**Pesquisador Responsável**

RG:: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

The background features a central black rectangle containing white text. To the left and right of this rectangle are areas with diagonal grey lines. Several triangles are scattered around: a green one at the top left, a black one at the top right, a green one on the right side, and a black one at the bottom right. A green triangle is also partially visible on the left edge.

# VIRTUAL REALITY: THE NEW REALITY IN ENGLISH TEACHING

Manual de Formação de Professores –  
Aplicador



**ADRIANA MARIA PROENÇA DE  
ARAUJO**

Londrina 2020



**Caro Professor Aplicador,**

**Este é um manual de capacitação de professores para que possam inserir o uso da Realidade Virtual nas aulas de Língua Inglesa.**

**Sabemos que com o avanço da tecnologia é importante que nos mantenhamos atualizados e que uso de novas ferramentas podem tornar nossa pratica mais significativa.**

**Aqui você encontrará todo suporte necessário para este momento de formação que deverá ser realizado em 4 encontros com duração média de 1:30 cada um.**

**Os dois primeiros encontros são destinados à familiarização das teorias por trás deste manual, assim como detalhes técnicos da ferramenta. O terceiro encontro tem como objetivo o processo de análise de algumas atividades já prontas, para que possam refletir sobre as teorias que lhes foram previamente apresentadas. E o último encontro foca na produção e análise das atividades produzidas pelos professores em formação.**

**O planejamento do passo a passo desta formação poderá ser adaptado para que seja mais significativo em seu contexto de atuação.**

**Espero que ao final dessa formação você e sua equipe tenham uma gama de atividades que promovam o uso da Realidade Virtual.**

**Gostaria de colocar-me à disposição para feedbacks, dúvidas e sugestões. Você poderá me contatar através do e-mail: [dri.proara@gmail.com](mailto:dri.proara@gmail.com)**

**É um prazer fazer parte desse momento com você!**



# 1- CONHECENDO AS TEORIAS

## 1.1 Abordagem Comunicativa

Neste primeiro momento os professores em formação serão apresentados as teorias por trás desta formação a começar pela Abordagem Comunicativa (AC). Duração 30 minutos

**Objetivo:** Familiarizar os professores em formação com a AC através da leitura e discussão.

**Warm up:** Comece entregando a cada participante uma pergunta e uma resposta. Peça para que façam a pergunta a pelo menos 3 pessoas, mas que ao serem perguntados eles devem dizer apenas a resposta que lhes foi entregue independente da pergunta. Eles terão 3 minutos para isso.

### **Sugestões de perguntas e respostas:**

Você gosta de banana?

Eu só tomo café.

Quando foi a última vez que viajou?

Eu adorava cantar.

Qual melhor filme que você já assistiu?

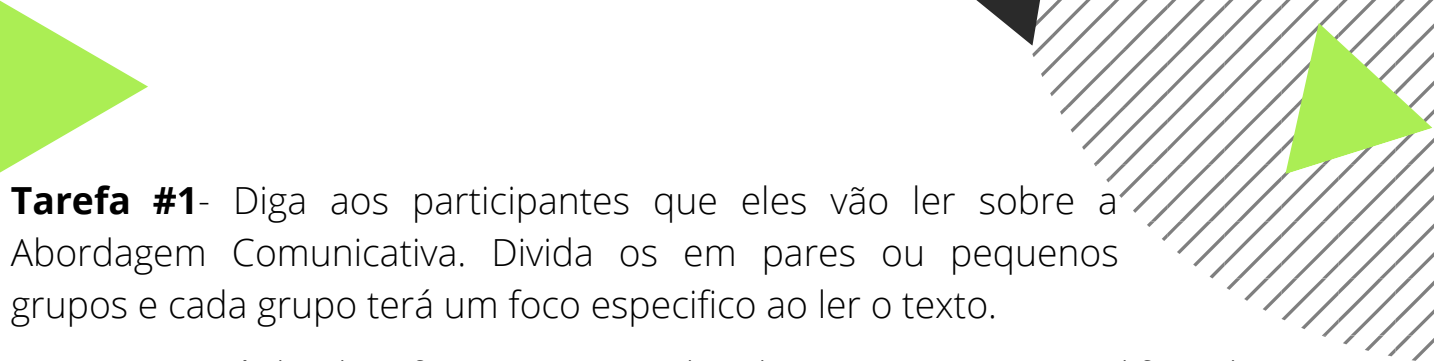
Já fui à praia.

Onde você mora?

Eu amo açúcar.

**Checagem:** Abra a discussão. Pergunte-os se conseguiram conversar, se a conversa fez sentido. Por que não fez já que estavam falando a mesma língua?

**Contexto:** "Vocês disseram que vocês falaram, mas não se comunicaram. O que seria se comunicar? O que é comunicação para você?" Dê à eles 2 minutos para discutirem sobre isso.



**Tarefa #1-** Diga aos participantes que eles vão ler sobre a Abordagem Comunicativa. Divida os em pares ou pequenos grupos e cada grupo terá um foco específico ao ler o texto.

**Grupo 1:** Terá de identificar em que a Abordagem Comunicativa difere das outras abordagens e o que seria níveis de significação.

**Grupo 2:** Explicará a diferença entre habilidades linguísticas e competências comunicativas e dizer quais as habilidades linguísticas e quais são as competências comunicativas.

**Grupo 3:** Identificará quais as mudanças no papel do aluno e do professor advém dessa abordagem.


**Grupo 4:** Estabelecerá os novos princípios da Abordagem Comunicativa e quais os são os tipos de atividades comunicativas.

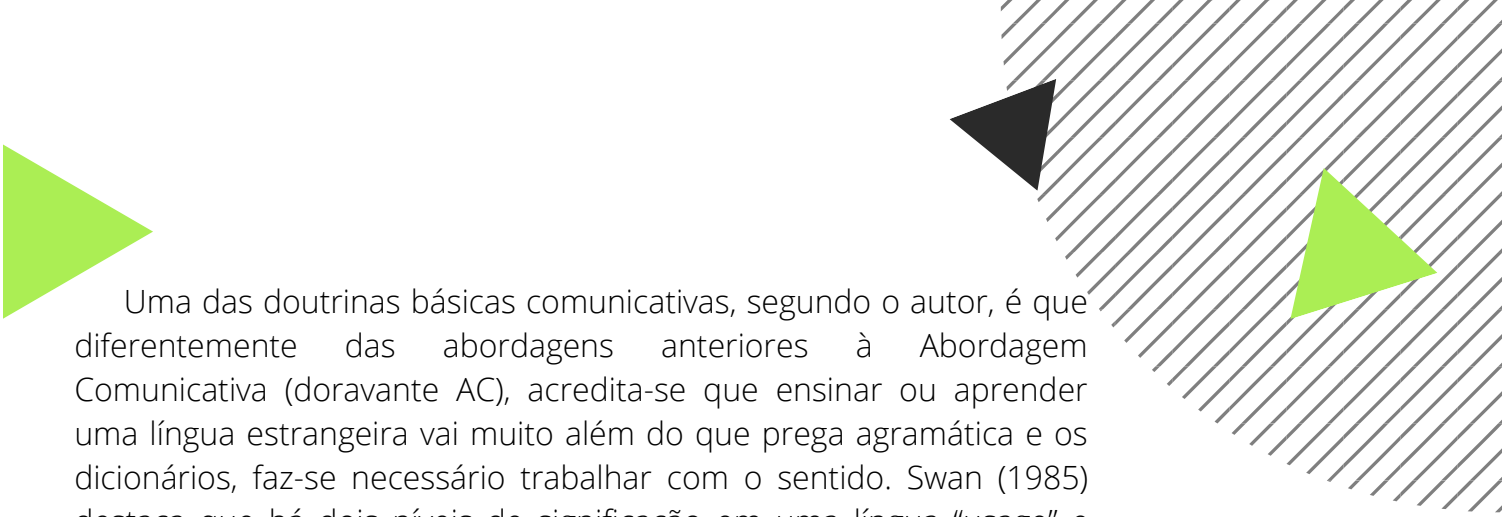
Os professores em formação terão 10 minutos para lerem o texto e montarem uma pequena apresentação. Quando o tempo acabar, peça que os grupos apresentem e que os outros participantes façam anotações.

**Checagem:** Abra a discussão e verifique se os partícipes possuem alguma dúvida sobre o texto lido, faça comentários complementares após cada apresentação, caso julgue necessário.

## Abordagem Comunicativa

Em um de seus artigos publicados em ELT journal em 1985, Michael Swan traz uma reflexão sobre abordagem comunicativa baseando-se nas ideias apresentadas até então por Widdowson (1978) e Wilkins (1976). No artigo em questão, denominado Communitative Approach (1), o autor destaca dentro desta abordagem o significado e o uso, a apropriação e as habilidades e estratégias relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira.



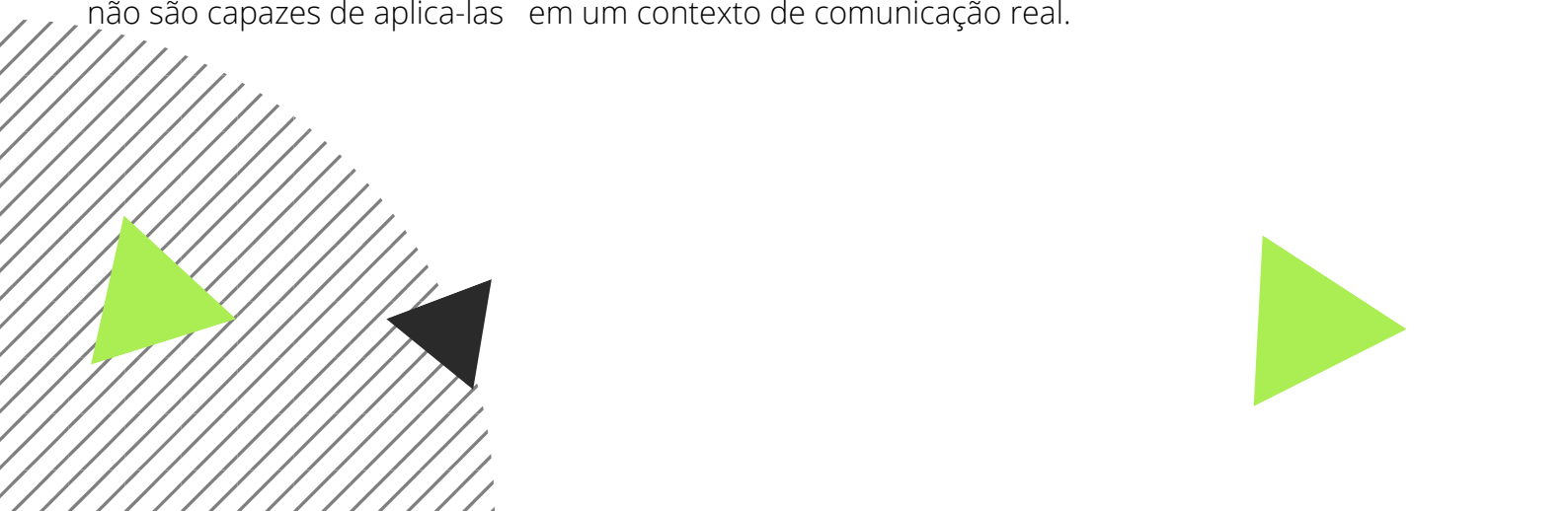


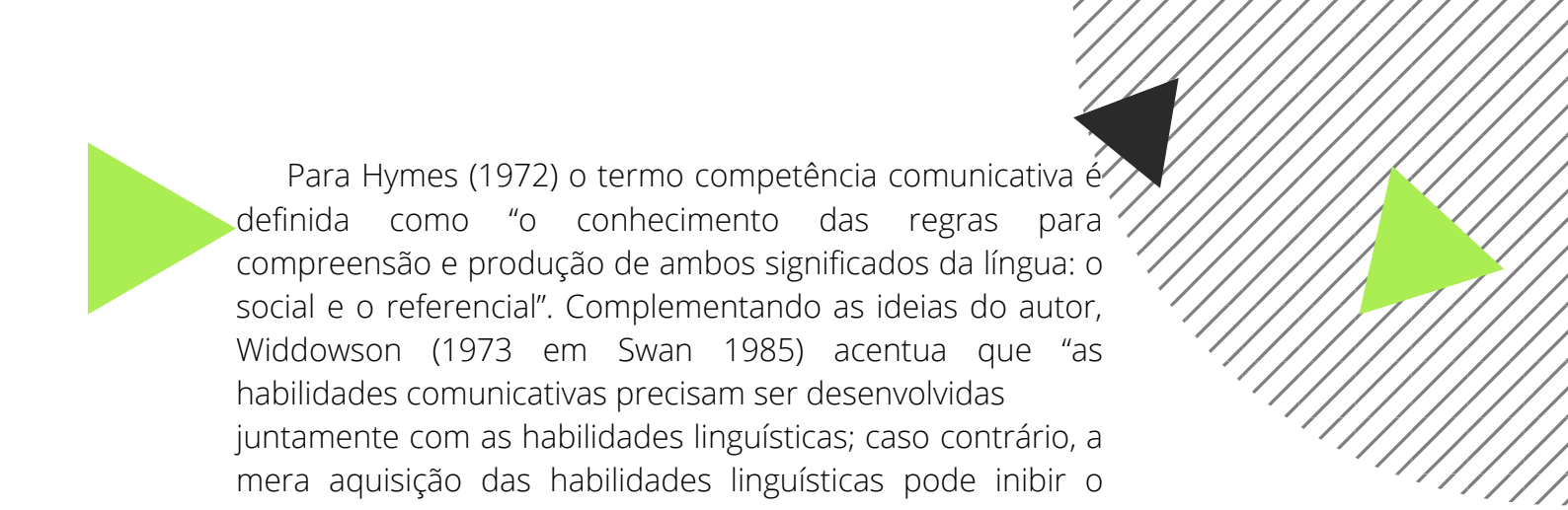
Uma das doutrinas básicas comunicativas, segundo o autor, é que diferentemente das abordagens anteriores à Abordagem Comunicativa (doravante AC), acredita-se que ensinar ou aprender uma língua estrangeira vai muito além do que prega a gramática e os dicionários, faz-se necessário trabalhar com o sentido. Swan (1985) destaca que há dois níveis de significação em uma língua “usage” e “use.” O primeiro termo evidencia o quanto o aprendiz consegue fazer uso das regras linguísticas enquanto o segundo evidencia o quanto o aprendiz consegue aplicar o conhecimento das regras linguísticas para uma comunicação efetiva, o autor ainda faz distinção entre “significação” e “valor” ressaltando que a significação é o significado de uma sentença fora de um contexto ao passo que valor expressa o significado que uma sentença possui quando é usada para comunicação.

De acordo com o autor, pode haver um desequilíbrio entre esses dois níveis de significação e ao priorizar apenas um deles para se ensinar, a aprendizagem se torna incompleta. Por conta disso, é importante que os aprendizes de uma língua estrangeira desenvolvam não apenas competências gramaticais como também competências comunicativas. Não basta que saibamos apenas as regras, para que haja comunicação, faz-se necessário que saibamos em quais contextos devemos aplicá-las.

Em seu artigo publicado em 2006, Atsuko Ohno traz as ideias de vários autores sobre AC. Complementando as ideias de Swan (1985), Hymes (1972 citado por Ohno 2006) que julga necessário distinguir as competências linguísticas e comunicativas. Segundo ele, “a primeira relaciona-se com a habilidade de produzir e entender sentenças gramaticalmente corretas. A segunda relaciona-se com a habilidade de produzir e compreender sentenças que são apropriadas e aceitas em situações específicas”. (HYMES, 1972 apud OHNO, 2006, p. 26)

Richards (2006) se refere à competência linguística como sendo a competência gramatical que para ele refere-se à habilidade de produzir sentenças em uma língua, fazendo um uso correto das classes de palavras, tempos verbais etc. O autor reconhece a importância dessa competência no processo de aprendizagem de uma língua, mas deixa claro que não basta apenas dominá-la, tendo em vista que muitos alunos possuem o domínio das regras para formar sentenças corretas, mas não são capazes de aplicá-las em um contexto de comunicação real.





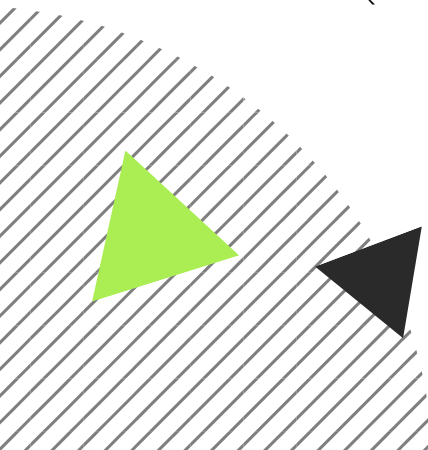
Para Hymes (1972) o termo competência comunicativa é definida como “o conhecimento das regras para compreensão e produção de ambos significados da língua: o social e o referencial”. Complementando as ideias do autor, Widdowson (1973 em Swan 1985) acentua que “as habilidades comunicativas precisam ser desenvolvidas juntamente com as habilidades linguísticas; caso contrário, a mera aquisição das habilidades linguísticas pode inibir o desenvolvimento das habilidades comunicativas”. De acordo com ele, faz-se necessário ensinar a competência comunicativa juntamente com a competência linguística. Valendo-se das palavras de Widdowson (1978), Swan (1985) ilustra a ideia dos níveis de significação da língua ao concordar que “é possível que alguém que tenha aprendido um vasto número de modelos de sentenças e palavras que possam ser encaixadas nelas, sem que saiba como elas são aplicadas em um uso comunicativo”.

Adicionando as ideias de Hymes (1972) e Widdowson (1973 em Swan 1985), Richards (2006) elucida que a competência comunicativa envolve os seguintes aspectos do conhecimento da língua:

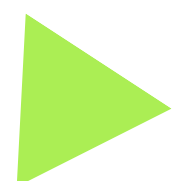
- Saber como usar a língua para o alcance de diferentes finalidades e funções;
- Saber como variar o uso da língua de acordo com o contexto e com os participantes;
- Saber como produzir e compreender diferentes tipos de textos;
- Saber como manter a comunicação apesar de ter limitações no conhecimento da língua do outro; (RICHARDS, 2006, p. 7)

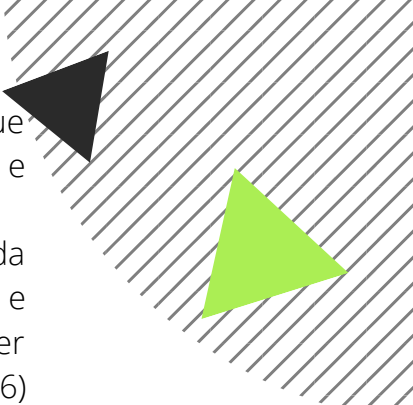
Em 1980, Canale e Swain complementam a ideia de competência comunicativa dividindo-as em três competências principais: sociolinguística, estratégica e gramatical. A competência sociolinguística engloba duas regras diferentes: a primeira que é a aplicação do conhecimento da língua levando em conta o contexto comunicativo e a segunda, a discursiva, que consiste em se comunicar de forma coesa e coerente. Já no que diz respeito à competência estratégica, pode-se afirmar que ela engloba o desenvolvimento de estratégias tanto para a comunicação verbal quanto para a não verbal, ou seja, ela consiste no uso de estratégias para que a comunicação ocorra mesmo havendo lacunas no conhecimento da língua estrangeira. E por fim, a competência gramatical que consiste no conhecimento de regras gramaticais e lexicais.

Além de sabermos sobre as competências comunicativas, faz-se necessário que saibamos quais os tipos de atividades que as contemplam e qual é o papel do aluno e do professor em cada uma dessas atividades. Quanto a isso, Richards (2006) explica que:



Os alunos agora tinham que participar de atividades que eram baseadas em cooperação ao invés de em uma abordagem de aprendizagem individualista. Os alunos tinham que se tornarem confortáveis ao ouvir seus colegas em trabalhos em pares ou em grupos ao invés de depender do professor como modelo. Eles eram esperados que assumissem uma boa parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem. (RICHARDS, 2006, p. 09)





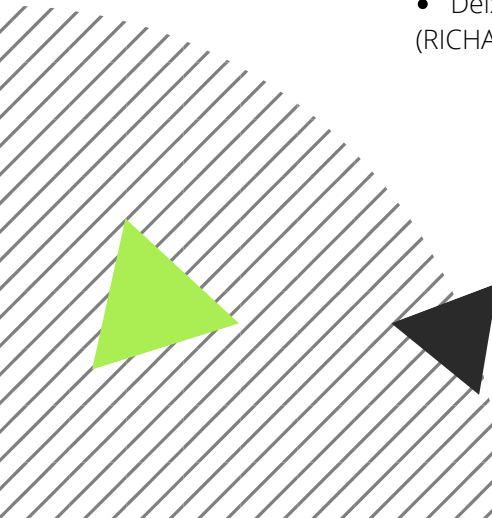
Com relação ao papel do professor o autor prossegue dizendo que os professores agora tinham que assumir o papel de facilitador e monitor ao invés de ser um modelo.

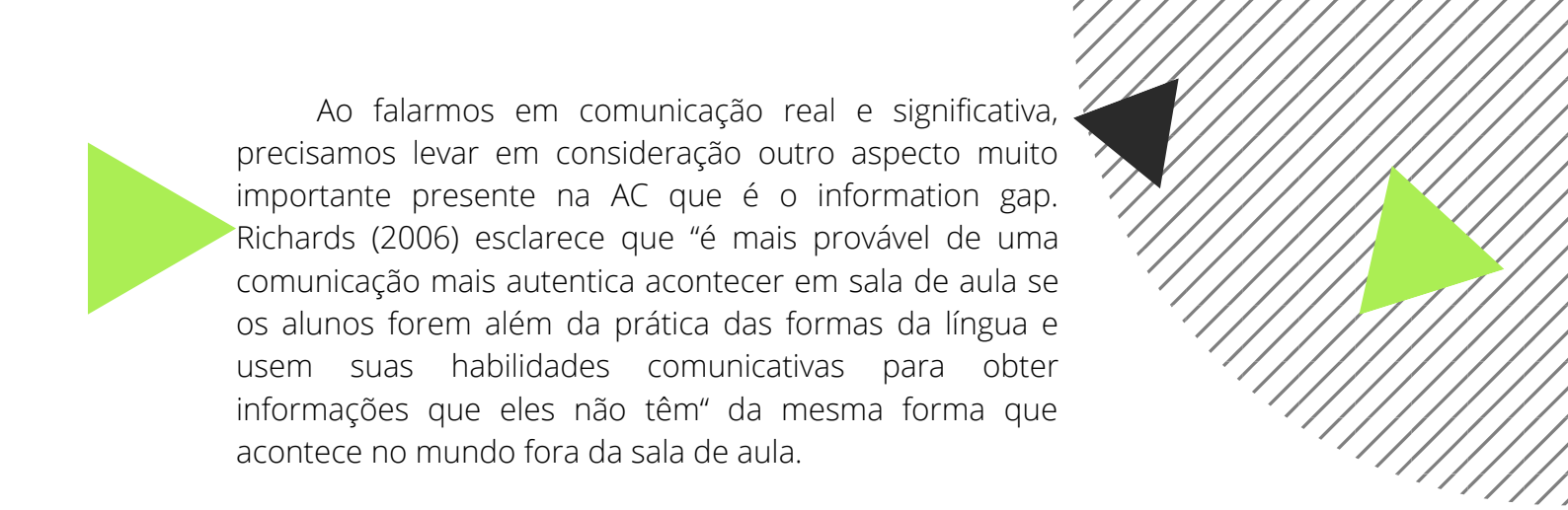
Para que possamos realmente atuar como facilitadores da aprendizagem, é necessário que saibamos quais são as necessidades e propósitos dos alunos e assim poder ajuda-los a desenvolver competências comunicativas, e para que isso ocorra Richards (2006) elenca alguns aspectos importantes para que desenvolvimento aconteça. Além de termos o conhecimento das necessidades dos alunos, precisamos pensar nos contextos nos quais o que é ensinado será utilizado, pensando nisso, o autor menciona exemplos como, num escritório, num avião, em uma loja.

Outro aspecto a se considerar é o papel que o aluno assumirá na comunicação. Ele será um aluno, um professor, o cliente, o vendedor. O evento comunicativo no qual os alunos os alunos irão participar também deve ser pensado, eles falarão sobre os aspectos do dia a dia, ou sobre situações no âmbito profissional ou acadêmico, essa comunicação ocorrerá pessoalmente ou será feita via telefone, é uma conversa casual ou formal. Para além o autor estabelece a importância de se adequar a linguagem ensinada ao contexto onde será utilizada. Assim como as habilidades do discurso e as variações linguísticas também precisam ser levadas em conta para que a competência comunicativa seja desenvolvida.

Com o passar do tempo alguns aspectos foram repensados para atender melhor as necessidades dos alunos. Richards (2006) destaca que os “aprendizes aprendem uma língua através do processo de se comunicar na língua, e que essa comunicação que é significativa para eles proporciona uma melhor oportunidade de aprendizagem do que uma abordagem gramatical”.

No que diz respeito aos novos princípios da AC, Richards (2006) os apresentam como sendo:

- Fazer da comunicação real o foco da aprendizagem.
  - Providenciar oportunidades para que os alunos experimentem e testem o que sabem.
  - Ser tolerante com os erros dos alunos uma vez que eles mostram que os alunos estão construindo suas competências comunicativas.
  - Providenciar oportunidades para que o alunos desenvolvam ambas precisão e fluência.
  - Ligar diferentes habilidades como produção oral, compreensão escrita e oral juntas,
  - já que elas geralmente ocorrem assim no mundo real.
  - Deixar os alunos induzirem ou descobrirem as regras gramaticais.
- (RICHARDS, 2006, p.17)
- 



Ao falarmos em comunicação real e significativa, precisamos levar em consideração outro aspecto muito importante presente na AC que é o information gap. Richards (2006) esclarece que “é mais provável de uma comunicação mais autêntica acontecer em sala de aula se os alunos forem além da prática das formas da língua e usem suas habilidades comunicativas para obter informações que eles não têm” da mesma forma que acontece no mundo fora da sala de aula.

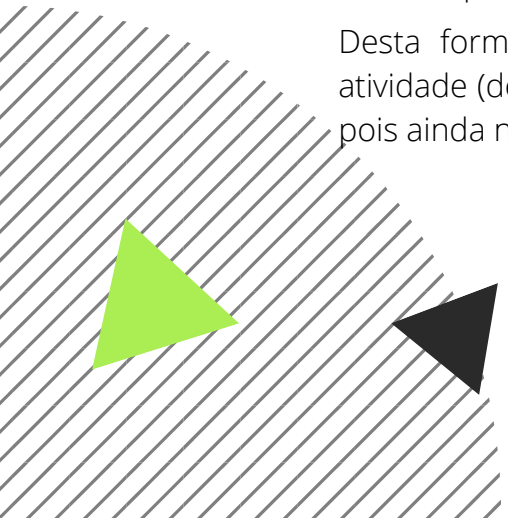
Outros tipos de atividades comuns a essa abordagem serão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Atividades Comunicativas

Tipo de atividade	Descrição	Exemplos
Atividades de conclusão de tarefa.	Atividades que focam em um determinado recurso linguístico para a execução da tarefa.	Quebra cabeças; jogos; leitura de mapas;
Atividades de coleta de informações.	Os alunos precisam usar seus próprios recursos linguísticos para coletar as informações.	Entrevistas; pesquisas;
Atividades de compartilhamento de opiniões.	Atividades nas quais os alunos comparam crenças e opiniões.	Listar qualidades que julgam importantes e comparar; analisar citações e descobrir se têm opiniões em comum.
Atividades de transferência de informações.	Atividades nas quais os alunos já tem acesso a informação, mas precisam disponibilizá-las de outra maneira.	Colocar as informações de um texto em um gráfico; desenhar um mapa a partir das direções dadas por alguém.
Atividades com lacunas de raciocínio.	Atividades que permitam aos alunos deduzirem novas informações a partir da inferência de informações disponíveis.	Deduzir os horários dos professores baseando-se nos horários das aulas.
Atividades de encenação.	Atividades nas quais os alunos precisam desenvolver papéis.	Um é o vendedor e outro o cliente; Um tem problemas o outro lhe dá soluções.

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em Richards (2006)

Um exemplo de atividades usando information gap poderia ser em uma primeira aula de língua onde os alunos precisam se apresentar. Em um primeiro momento o professor irá apresentar as formas linguísticas utilizadas para essa comunicação como modelo, se nesta fase de preparação os alunos já usarem seus nomes reais, não faz mais sentido perguntarem os nomes apenas para praticar a estrutura. Pensando nisso, o professor pode pedir para que os alunos então usem o nome de uma celebridade que eles gostem, criando assim um information gap.



Desta forma, quando os alunos forem para a parte de cumprimento da atividade (descobrir o nome dos colegas), eles buscarão por informações reais, pois ainda não se conhecem.

## Ensino Baseado em Tarefa

No segundo momento de formação falaremos sobre o Ensino Baseado em Tarefa. Duração 45 minutos.

**Objetivo:** Familiarizar os participantes com o Ensino Baseado em Tarefas através de leitura e discussão.

**Tarefa #1** – Faça um link entre a Abordagem Comunicativa e o Ensino Baseado em Tarefas perguntando se os professores sabem a diferença entre uma atividade e uma tarefa. Peça para que cada um dos docentes em formação pesquise uma definição de tarefa no *Google*. Explique que eles terão 5 minutos para pesquisar. Após esse tempo, separe-os em pequenos grupos para que compartilhem suas definições.

**Checagem:** Eles reportarão o que foi discutido.

**Tarefa #2** – Divida-os em 4 grupos. Explique que mais uma vez, eles lerão um texto com a pré-tarefa de apresentarem o tópico pelo qual são responsáveis. Eles terão 10 minutos.

Grupo 1: Terão de identificar o sentido de tarefa deste treinamento.

Grupo 2: Explicarão quais são as fases da tarefa e seus componentes.

Grupo 3: Destacarão as estratégias usadas nesta abordagem.

Grupo 4: Inferirão o papel do professor e do alunos em cada fase da tarefa.

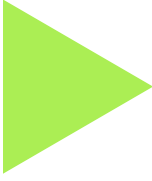
**Checagem:** cada grupo apresenta suas anotações enquanto os outros anotam. Faça comentários após cada apresentação se achar que há necessidade.

## Ensino Baseado em Tarefa

Para começarmos a discutir sobre Task Based Learning, é necessário que fique claro o que estamos entendendo por Task (tarefa), e para isso nos valem da definição apresentada por Willis (2007) que se baseia em uma de suas pesquisas sobre a mesma temática que foi publicada no ano de 1996. Para a autora, uma tarefa pode ser definida como uma atividade guiada na qual os alunos precisam fazer uso da língua para atingir um resultado real, em outras palavras, ela explica que “os aprendizes usam qualquer fonte de língua alvo que eles têm para solucionar um problema, para fazer um quebra-cabeça, jogar um jogo, ou compartilhar e comparar experiências”.

Devido à possibilidade de usar diversas fontes para solucionar a tarefa, a aprendizagem das regras ocorre de forma indutiva (do uso para a regra) segundo a autora:

[...] os aprendizes começam com uma experiência holística da língua em uso. Eles terminam com olhar mais próximo de algumas características que ocorrem naturalmente na língua alvo. Neste ponto, os aprendizes terão trabalhado com a língua e a processado para o sentido. É então que o foco se volta para o campo das formas que carregaram o significado. (WILLIS, 2007 p.02)



Willis (2007) também destaca as fases da tarefa chamando-as de pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na forma. A pré-tarefa a autora define como sendo o momento de introdução do tópico da tarefa e além de introduzir o tópico através da contextualização, também apresenta os aspectos linguísticos que podem ser usados na resolução da tarefa, além de modelar, fazer a divisão dos grupos e dar instruções claras para a tarefa. O ciclo da tarefa é explicado por ela como a relação tarefa – planejamento – reporte, é o momento no qual os alunos estão de fato trabalhando na resolução da tarefa. Por fim, foco na forma é um momento de análise e prática, este é um momento de ouvir como foi o processo de realização da tarefa pelos alunos, deixando-os cientes do que eles usaram e chamando a atenção deles para possíveis inadequações durante a performance.

Em seu livro “Task Based Learning and Teaching,” Rod Ellis (2003, p.6) destaca a importância da autenticidade das tarefas propostas nas aulas de Línguas Estrangeiras. De acordo com o autor “autenticidade preocupa-se se a tarefa necessita corresponder à alguma atividade de mundo real.” Um exemplo de atividade do mundo real, para Ellis, poderia ser o ato de emprestar ou devolver um livro à biblioteca que é uma atividade que os alunos já executam em suas vidas.

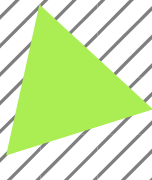
Para o autor “contar uma história baseada numa série de imagens, descrever uma imagem para alguém desenhá-la, identificar as diferenças entre duas imagens, decidir onde colocar um prédio em um mapa são atividades que dificilmente os alunos farão no dia-a-dia.” Complementando as ideias apresentadas por Ellis (2003), Thomas & Reinders (2010) elucidam que:

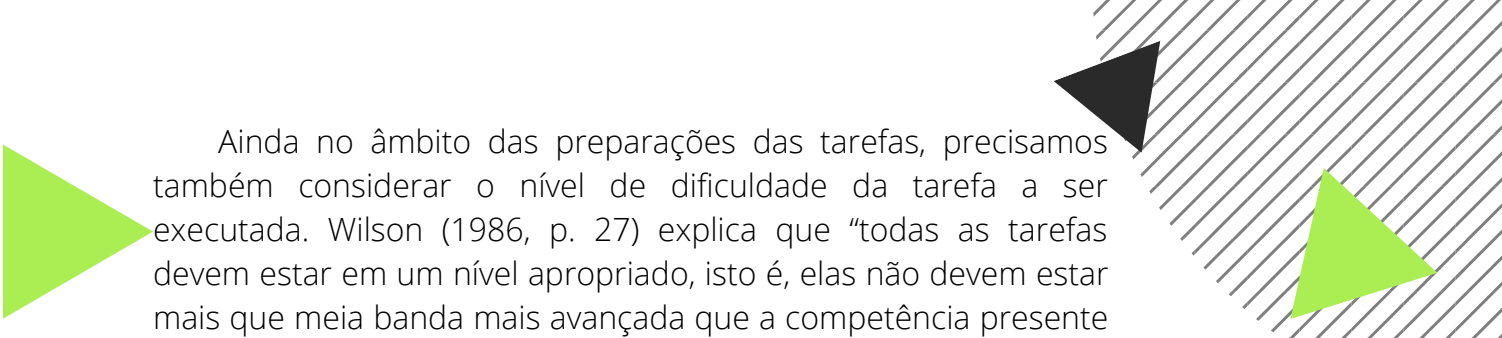
[...] tarefas envolvem um planejamento da atividade de aprendizagem; elas têm como foco primário fazer sentido; elas se engajam com o uso autêntico da língua no mundo real; focam em uma ou nas quatro habilidades linguísticas; engajam os aprendizes em habilidades cognitivas para alcançá-las; e têm um resultado de aprendizagem definido baseado na comunicação. (THOMAS & REINDERS, 2010, p. 02)

Por isso que é necessário que ao preparar uma tarefa, tenha-se bem claros os objetivos linguísticos e comunicativos que se almeja alcançar através de sua resolução, além de levar em consideração a relação que essa tarefa preparada tem com o contexto em que os alunos estão inseridos, uma vez que as atividades do mundo real podem variar de acordo com o contexto de cada aluno.

A respeito da preparação de uma tarefa e de seus objetivos Ellis (2003) salienta que:

Uma tarefa é um plano de trabalho que requer que os discentes processem a língua pragmaticamente no intuito de alcançar um resultado que pode ser avaliado em termos de se houve utilização correta ou apropriada do conteúdo proposto. [...] isso requer que eles deem atenção primeiro ao significado e ao uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o design de algumas tarefas possa predispor-los a escolher formas específicas. (ELLIS, 2003, p. 16)





Ainda no âmbito das preparações das tarefas, precisamos também considerar o nível de dificuldade da tarefa a ser executada. Wilson (1986, p. 27) explica que “todas as tarefas devem estar em um nível apropriado, isto é, elas não devem estar mais que meia banda mais avançada que a competência presente dos alunos”. De acordo com a autora, o nível de dificuldade das tarefas precisa aumentar gradativamente na mesma velocidade que o nível das competências dos alunos é desenvolvido.

Outro aspecto apresentado por Wilson (1986) é o fato de que os alunos aprendem fazendo, por isso é muito importante que os professores escolham materiais que sirvam como insumo para que os alunos sejam capazes de completar a tarefa efetivamente. Também é necessário refletir sobre de que maneira podemos fazer com que os alunos se envolvam na execução da tarefa, o que sugere a necessidade de conhecermos as necessidades e interesses dos alunos enquanto preparamos uma tarefa.

O envolvimento na tarefa está diretamente relacionado com o nível de motivação do aluno, Wilson (1986) destaca que os alunos geralmente possuem um nível alto de motivação extrínseca, o desafio ao se pensar em uma tarefa é refletir sobre como ela pode aumentar o nível de motivação intrínseca desse aluno. Por esta razão é tão importante que adequemos o nível de dificuldade da tarefa ao nível de competência do aluno, pois ao executar uma tarefa com sucesso, sua motivação intrínseca aumenta.

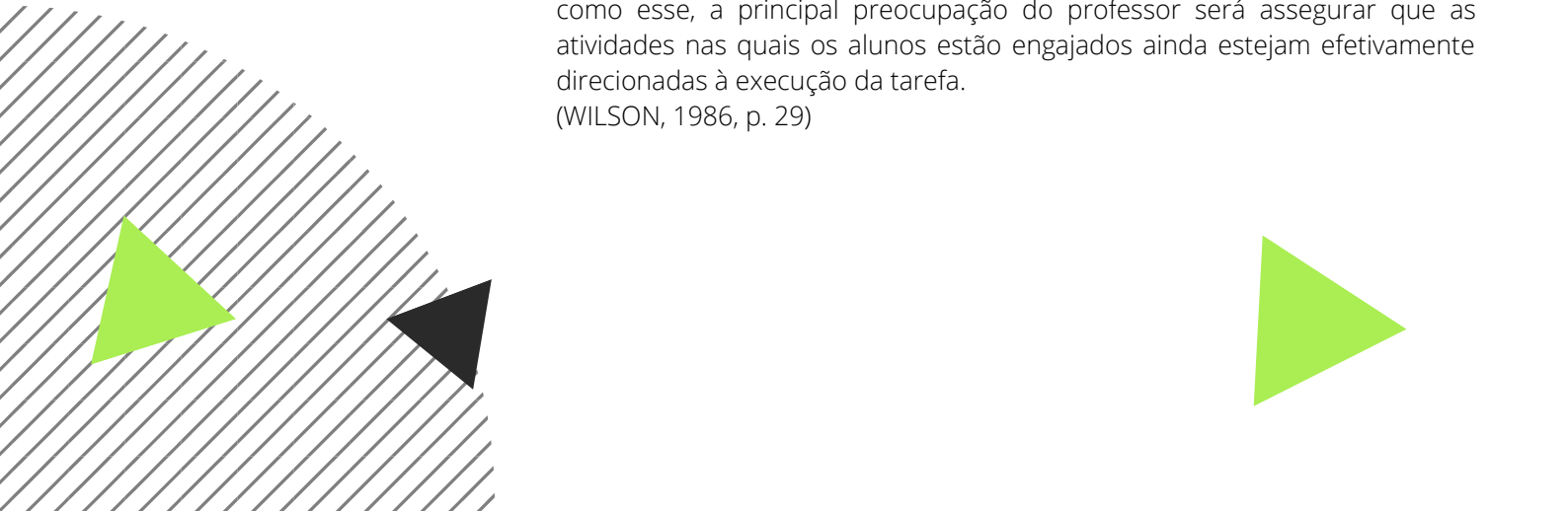
Mencionamos anteriormente as partes da tarefa de acordo com Willis (2007), além de conhecermos as fases que uma tarefa possui, também precisamos ter conhecimento do papel que o professor desenvolve em cada uma delas, uma vez que dentro do TBL o papel do professor varia entre ter o papel central e ser apenas um monitor da tarefa.

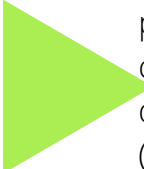
A pré-tarefa é o momento que permite que o professor desenvolva um papel central, Wilson (1986) diz que o papel será mais centrado no professor quando:

[...] o professor está apresentando informações que contem conceitos e itens linguísticos que atuarão como insumo para a tarefa, providenciando feedback da tarefa ou de um de seus aspectos, ou providenciando ajuda ou um esclarecimento no caso de uma ruptura na comunicação. (WILSON, 1986, p. 29)

Já o momento de ciclo da tarefa precisa ter como papel central o aluno e o professor desenvolve um papel mais passivo e quanto a isso a autora prossegue dizendo que o professor

[...] ainda estará disponível para ajudar e aconselhar, mas a responsabilidade principal do avanço e do ritmo da atividade é dos alunos. Em momentos como esse, a principal preocupação do professor será assegurar que as atividades nas quais os alunos estão engajados ainda estejam efetivamente direcionadas à execução da tarefa.  
(WILSON, 1986, p. 29)





Outra característica dessa abordagem é como lidar com os problemas que poderão surgir. Como estamos falando de comunicação real, torna-se muito difícil prever quais tipos de dificuldade poderão apresentar ao desenvolver uma tarefa. Wilson (1986) nos aconselha a lidar com os problemas conforme eles vão surgindo ao decorrer da tarefa e destaca também a importância de conhecermos os nossos alunos e suas dificuldades.

No entanto, a autora sugere três estratégias que podem ser usadas para lidar com os possíveis problemas que surgirem durante a comunicação, conforme quadro 2.

Quadro: Estratégias para auxiliar o sucesso dos alunos na execução da tarefa.

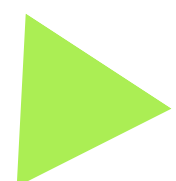
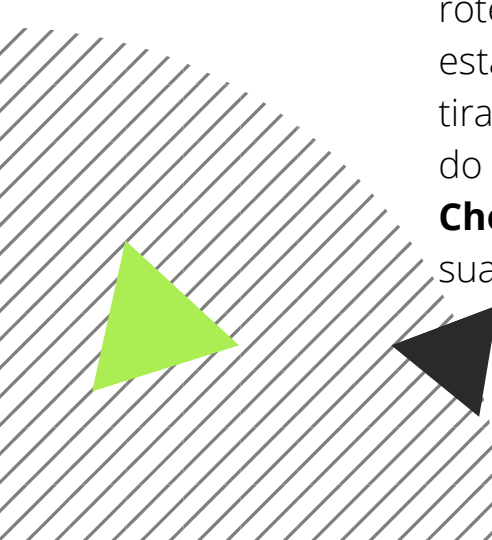
<u>Estratégia de Anulação</u>	<u>Estratégia de Suscitação</u>	<u>Estratégia de Reparação</u>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Retomar os conteúdos já aprendidos e que possuem ligação com o tópico que será introduzido;</li><li>• Fazer uso de recursos visuais;</li><li>• Fazer do uso do contexto para apresentação dos novos pontos linguísticos e nunca apresenta-los de maneira isolada;</li><li>• Usar materiais autênticos que sirvam como insumo aos alunos;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fazer uso de perguntas ou outras técnicas para suscitar informações dos alunos;</li><li>• Suscitar informações para checar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do que será tratado na tarefa;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar se o erro cometido faz com que haja falhas na comunicação;</li><li>• Adequar o tipo de correção com o tipo de erro;</li><li>• Para que as correções sejam efetivas os professores precisam ter um bom domínio não só da Língua Estrangeira, mas também da língua materna dos alunos, assim poderá identificar se as dificuldades são provenientes da LE ou LM.</li></ul>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Wilson (1986)

Para promover uma aprendizagem significativa para os alunos é necessário que além tenhamos um conhecimento não apenas dessas estratégias, como também dos alunos e por isso que cada fase da tarefa é importante. Pensando nisso preparamos um roteiro com os componentes que precisamos pensar na hora do planejamento das tarefas, assim como um passo a passo para esta elaboração.

**Tarefa #4-** Peça para que os professores analisem o roteiro e discutam se tudo o que leram até o momento está presente no roteiro. Se há algo que eles incluiriam ou tirariam. Dê a eles 10 minutos para a análise e discussão do roteiro.

**Checagem:** Os professores em formação compartilham suas análises.



## Preparing a task using VR glasses

### Objective:

Communicative (which competence(s) will be developed)

Linguistic (which linguistic aspects will be need)

### Type of communicative activity: (role play; interviews; games)

#### Pre task

- Always start the task by contextualizing it. (Think about a real life situation in which the contents you want to teach are applied). You can tell a short story about something that you have been through, or present a text or video, but remember this part must be very quickly, the goal is to make students enter in the mood.
- After contextualizing, active students previous knowledge by asking if they have been through a situation like this, or what they would do if it happened to them.
- Explain what they will be supposed to do, be clear and objective, it is always better if you demonstrate what you expect by modeling with one student to make sure they know what they have to do;
- Separate them in pairs or small groups; (bring different kinds of grouping)
- Make sure that you clarified all their doubts before letting them perform;

#### Task cycle

- Walk around checking if the students are being able to perform the task;
- Monitor if they are using the language they are supposed to;
- Take notes on possible inadequacies, but do not interrupt students.
- After they finish, make some corrections, ask them to change pairs and videos and perform it again to make sure they make some corrections;

#### Language focus

- Ask students to report what they have done;
- Ask them if they had any difficulties to perform the task;
- Recall the language used, make corrections and check if there are doubts.
- Try to connect the activity with their lives.

#### Material needed to perform the task

- Virtual reality glasses;(1 for each pair);
- Cellphones with internet access;
- 360° videos about the topics;

Para encerramento do primeiro dia peça para que cada participante pensa em 3 coisas que eles aprenderam durante a formação e explique que eles deverão compartilhar com 2 duas pessoas. Abra a discussão e deixe que todo mundo compartilhe pelo um dos tópicos que escreveram.



## Realidade Virtual e o Ensino De Línguas

O segundo encontro tem como objetivo familiariza-los com a Realidade Virtual, com o conceito de *Affordances* e com o os Óculos de Realidade Virtual.

**Warm up:** Comece o encontro fazendo a seguinte pergunta “Se você pudesse estar em qualquer lugar do mundo neste momento, onde você estaria?” Separe os em pares e peça para que dividam com seus parceiros onde estariam.

**Checagem:** Abra a discussão e os deixam compartilhar com o grupo onde estaria.

**Contexto:** Não seria incrível se a gente pudesse pelo menos uma vez por dia fugir pra um lugar onde a gente realmente gostaria de estar? Pois é, com a Realidade Virtual a gente não só pode ir como podemos levar nossos alunos também!

**Tarefa #1** Peça para alguns professores mudarem de lugar, dê a eles 5 minutos para discutirem o que sabem sobre a realidade virtual, se já a utilizaram dentro ou fora da sala de aula. Como foi a experiência e quais seriam as possibilidades e limitação (explique que chamaremos o conjunto de possibilidades e limitação de affordances) de utilizá-la nas aulas. Após o tempo estipulado, peça que os participantes troquem de pares dê a eles mais 3 minutos para a discussão.

**Checagem:** Escolha algumas pessoas para que reportem o que discutiram.

**Tarefa #2:** Elucide para os professores em formação que apesar da Realidade Virtual ser uma ferramenta nova, algumas pessoas vêm desenvolvendo pesquisas nessa temática e que agora eles lerão um texto curto sobre essas pesquisas. Eles deverão ler, destacar os pontos que acharem mais relevantes e depois compartilhar em pares como eles creditam que o uso dessa tecnologia poderá trazer melhorias em suas aulas. Dê a eles 10 minutos para a leitura e debate.

**Checagem:** Deixe-os compartilhar com o grupo o que debateram



# Realidade Virtual e o Ensino De Línguas


Apesar de ser algo novo, o interesse pelo uso da realidade virtual no ensino de línguas vem crescendo, pesquisas relacionadas ao desenvolvimento das quatro habilidades (MIRZAEI ET. AL., 2018; PAPIN, 2018; DOLGUNSÖZ, YILDIRIM, G & YILDIRIM, S, 2018), reflexões sobre seu impacto e o aumento de seu uso (HUANG & LIAW, 2018; STRAKOVÁ & CIMERMANOVÁ 2018) e o desenvolvimento de atividades e plataformas que possibilitem esse uso (BONNER & REINDERS, 2018) estão sendo desenvolvidas em vários países como Japão, Canadá, Taiwan, Turquia, Eslováquia entre outros.

Papin (2018) investiga se o uso da realidade virtual pode impactar na vontade dos aprendizes em se comunicarem usando a língua alvo, uma vez que “devido à sua imersão e natureza na vida real, baseado nas pesquisas prévias que mostram que o ambiente virtual pode ajudar a diminuir a ansiedade” o que pode facilitar a comunicação. Durante 10 semanas os alunos de um curso de francês em Montreal cumpriram 3 tarefas comunicativas usando a VR, através de pesquisas, diários, grupos focais e discussões, o autor pode concluir que apesar de alguns alunos terem demonstrado um pouco de preconceito com o uso dessa nova tecnologia, os impactos pedagógicos podem ser positivos. Concordando com as ideias de Papin (2018), Huang & Liaw (2018) explicam que

Tecnologias avançadas de RV apresentam interfaces multissensoriais que permitem que os alunos explorem e interajam com ambientes de imersão. O sistema de realidade virtual é uma aplicação de computador capaz de gerar ambientes 3D nos quais o aluno é um participante ativo, interagindo com mundo virtual de aprendizagem através de variadas interfaces multissensoriais. (HUANG & LIAW, 2018 p.92)

Para Dolgunsöz, Yildirim, G & Yildirim, S, (2018) a VR pode ser definida como “tecnologia visual na qual a pessoa experimenta variados ambientes virtuais através de hardware e software”. Os autores completam ideia afirmando que a “VR refere-se a experiências nas quais os usuários exploram ambientes tri dimensionais e esse ambiente pode ser observado em todos os ângulos”. Além da possibilidade de simular situação da vida real para a aplicação da língua alvo.

Em um artigo denominado “Augmented And Virtual Reality In The Language Classroom: Practical Ideas” os autores Bonner & Reinder (2018) além de proporem atividades práticas usando VR, também analisam suas affordances destacando que o uso da VR nos possibilita reduzir possíveis distrações, uma vez que segundo os autores “não há janelas distrativas na sala de aula para encarar quando os alunos estão diretamente imersos no tópico que estão investigando”, o que propicia que os alunos possam fazer conexões do que se é aprendido com o mundo lá fora. Como limitações, os autores elencaram preocupações com o nível de letramento digital dos professores e com aspectos sócios econômicos, já que o uso dessa tecnologia exige que os alunos possuam pelo menos um celular.



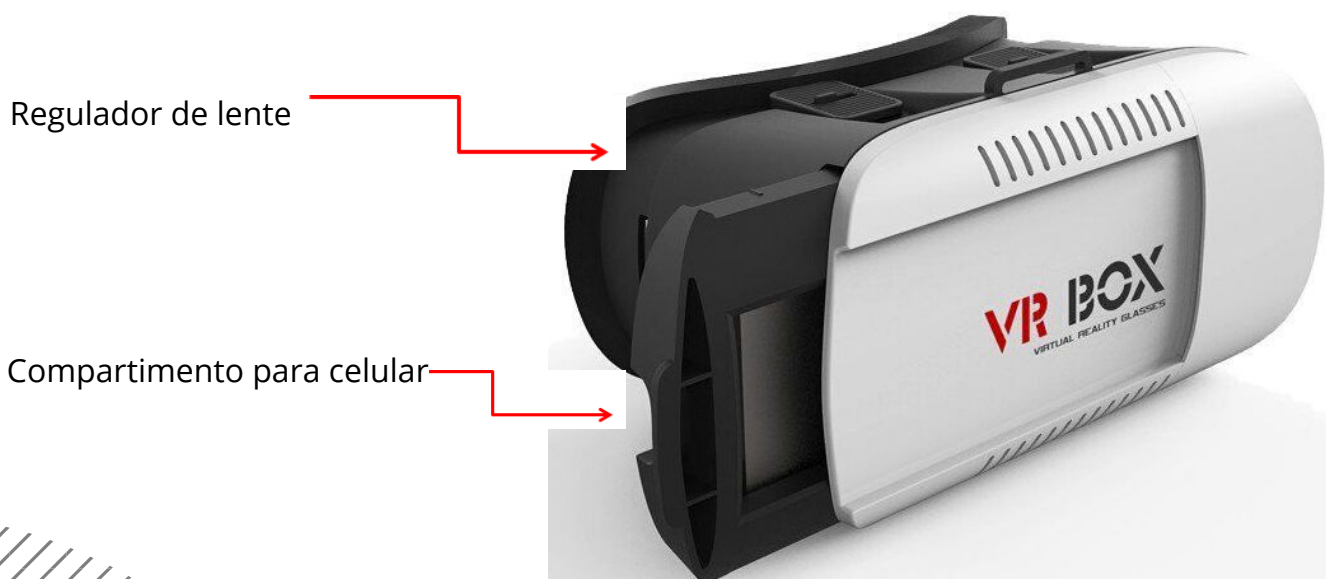
**Tarefa #3** – Agora que os docentes em formação já estão familiarizados com as teorias dessa formação, chegou a hora de conhecerem a ferramenta. Diga à eles que no manual deles há um breve texto explicando o uso dos óculos. Entregue um par de óculos para cada par. Dê a eles 5 minutos para que leiam as instruções e explorem a ferramenta.

**Checagem:** Verifique se eles têm alguma dúvida sobre o manuseio dos VRG.

## 1.4 Virtual Reality Goggles

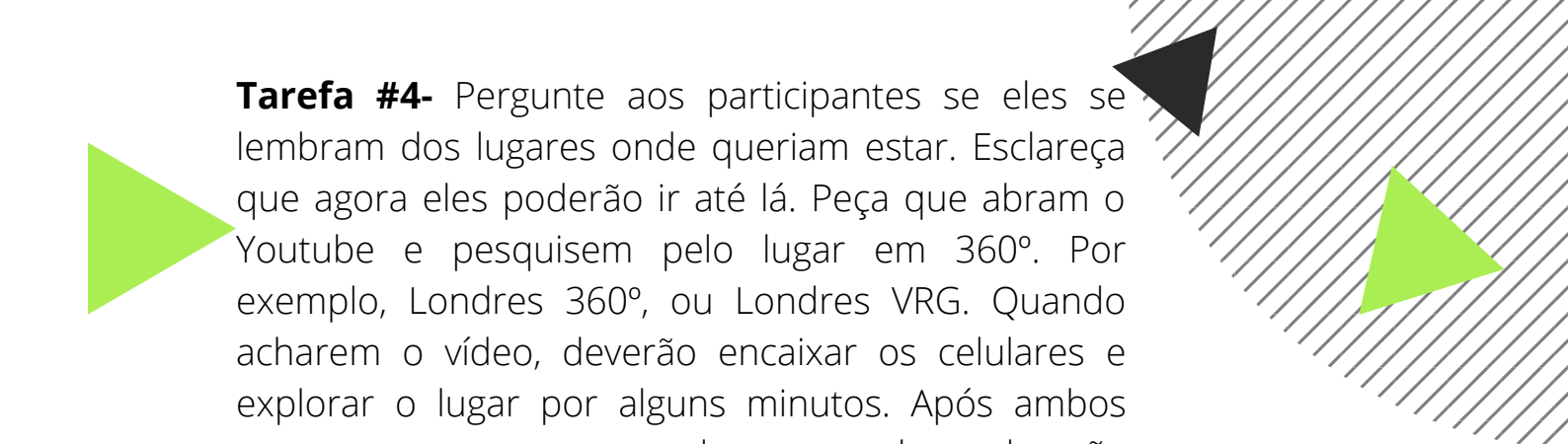
Os VRG são uma ferramenta muito simples de usar e que nos permite executar uma gama de atividades. Para fazer uso dessa ferramenta, precisamos apenas de um celular com acesso à internet e que tenha em sua configuração o giroscópio (ferramenta que faz com que os vídeos 3D rodem). Caso o celular não tenha essa configuração, é possível baixar aplicativos como: KM Player VR – 360 graus; VaR's VR- Vídeo Reprodutor; ou ainda VR Player. Todos esses aplicativos são gratuitos e podem ser baixados pelo google play. Os celulares Iphone já vêm com a configuração.

Uma vez que temos um celular que rode os vídeos, seja através do aplicativo ou da configuração do aparelho, é só encaixá-lo no VRG. Os VRG possuem uma espécie de "gaveta" onde devemos encaixar os celulares que devem estar sem capinha. Os VRG também possuem um botão que nos permite ajustar as lentes para que possamos enxergar melhor vídeo. Como ilustrado na figura abaixo:



Fonte: google imagens

Assim que os celulares estiverem encaixados no compartimento, é só dar play no vídeo, fechar o compartimento e colocar os óculos. Os alunos conseguem ver toda a dimensão do vídeo ao mexerem a cabeça, como se realmente estivessem no lugar



**Tarefa #4-** Pergunte aos participantes se eles se lembram dos lugares onde queriam estar. Esclareça que agora eles poderão ir até lá. Peça que abram o Youtube e pesquisem pelo lugar em 360°. Por exemplo, Londres 360°, ou Londres VRG. Quando acharem o vídeo, deverão encaixar os celulares e explorar o lugar por alguns minutos. Após ambos passearem por seus lugares, eles deverão compartilhar como foi a experiência, onde foram e como eles acreditam que os alunos se sentirão em atividades usando os VRG.

**Checagem:** Os professores compartilham com o grupo como foi a experiência.

Para encerrar o segundo encontro de capacitação peça para que os participantes se levante e façam um círculo. Dê a um deles um rolo de barbante, ele deverá segurar a ponta, compartilhar algo que aprendeu hoje e jogar o rolo para outra pessoa que segurará uma ponta e jogará para outra pessoa até que formem uma teia. Depois eles jogarão novamente compartilhando outro ponto até que desfaçam a teia.

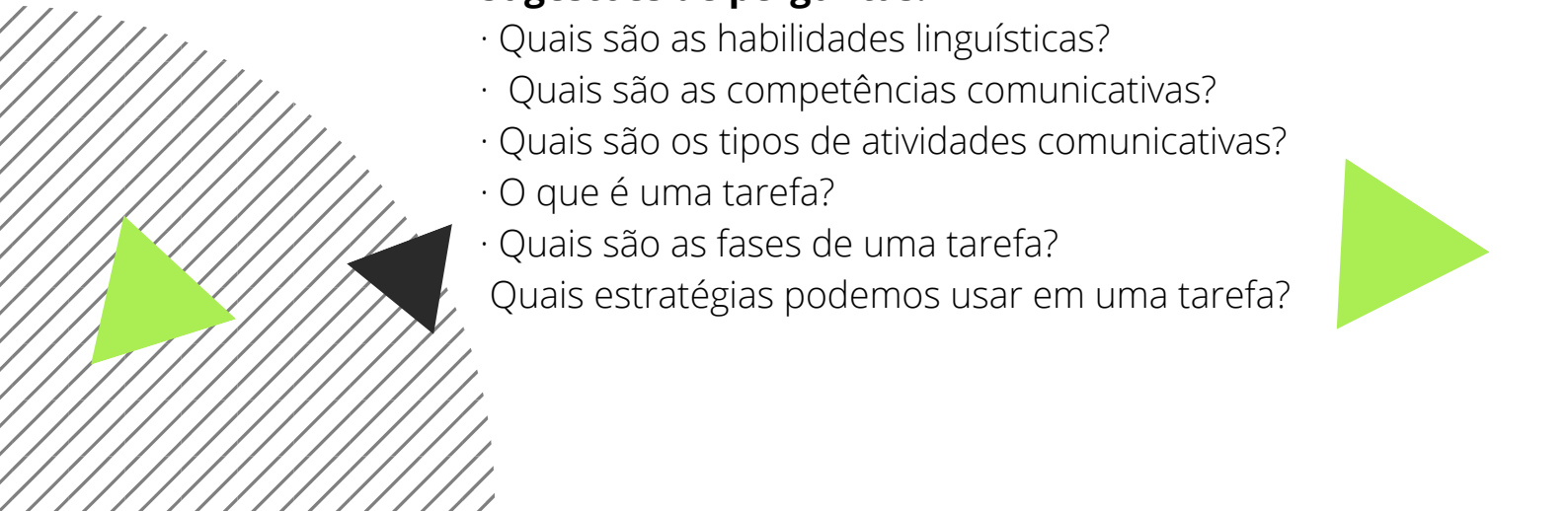
## Aplicando as Teorias

Uma vez familiarizados com as teorias e com a ferramenta é hora começarmos o processo de análise de atividades já preparadas e aplicadas. Primeiramente, apresentaremos um modelo de análise e refacção prontos. Logo após, traremos uma atividade analisada, mas que deverá ser refeita pelos participantes e em seguida, apresentaremos algumas atividades para que os participantes façam a análise e alterações necessárias.

**Objetivo:** Aplicar o conhecimento teórico no processo de análise e reformulação das atividades a fim de capacitá-los a preparar tarefas comunicativas utilizando os VRG.

**Warm up:** Para retomar alguns aspectos teóricos que serão usados nas análises prepare um jogo utilizando o seguinte site: <https://wheeldecide.com/> .

### Sugestões de perguntas:

- Quais são as habilidades linguísticas?
  - Quais são as competências comunicativas?
  - Quais são os tipos de atividades comunicativas?
  - O que é uma tarefa?
  - Quais são as fases de uma tarefa?
  - Quais estratégias podemos usar em uma tarefa?
- 

Eles podem jogar em pares como numa competição ou individualmente.

**Checagem:** No caso de ser uma competição, verifique os ganhadores. Caso joguem individualmente, verifique se há alguma dúvida.

**Contexto:** Agora que já relembramos os critérios que utilizaremos para análise e elaboração de atividades. Vamos começar!!

**Tarefa #1** – Os professores em pares deverão analisar a primeira atividade tomando como base o roteiro que tiveram acesso no encontro anterior e identificar se a atividade contempla todos os passos apresentados. Eles terão 5 minutos.

**Checagem:** Os participantes comparam suas notas com a análise presente na página seguinte e depois reportam se identificaram todos esses aspectos.

### Versão pré-análise

#### Preparing a task using VR glasses

**Objective: Enable students to describe neighborhoods.**

##### Pre task

- Explain the use of VR glasses and model the task with a student.
- Students should ask each other: "Is there..?" and the student using the VRG should answer.
- Elicit from students with things/objects they know and write them on the board.
- Model the expected language

##### Task cycle

- Walk around monitoring the students, encourage them to use the language and take notes on possible mistakes;
- Make corrections before changing pairs.
- **After both being a realtor and a customer, they discuss if they would buy a house or not and why based on their friend's description and their notes.**

##### Language focus

- Student report what they have discussed.
- Ask if they would buy a house in that place or not and why.

##### Material needed to perform the task

- Virtual reality glasses;(1 for each pair)
- Cellphones with internet access
- 360° videos about the topic
- [https://www.youtube.com/watch?v=t3\\_9eglcRZU](https://www.youtube.com/watch?v=t3_9eglcRZU)
- <https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&t=3s>
- <https://www.youtube.com/watch?v=swkwX0LMF5I>

## Análise da atividade

Level A 1 – V1 Professor colaborador: Sara Warm up activity	AFFORDANCES	PRINCÍPIOS DA AC	TÉCNICA/TIPO DE ATIVIDADE	PRINCÍPIOS DA TAREFA
<b>Objective:</b> Oral practice of language related to neighborhood + there to be	Possibilidade de prática de estruturas gramaticais.	Trabalhar apenas com as habilidades Linguísticas, desenvolvendo a competência gramatical.		Os objetivos linguísticos estão presentes, mas há ausência de objetivos comunicativos
<b>Pre task</b>	Possibilidade de retomar o léxico já trabalhado;	Tentativa de permitir que os alunos testem e experimentem o que sabem;	Atividade de coleta de informação;	Uso parcial da estratégia de anulação;
<b>Task cycle</b>	Possibilidade de interação em pares; Prática de estruturas previamente estudadas;	Tolerar os erros, já que eles fazem parte do processo de construção das competências comunicativas; Desenvolvimento da precisão e fluência. Desenvolvimento da produção e compreensão oral;	Atividade de coleta de informação.	Alunos como protagonistas da tarefa; Uso de estratégia de reparação – correção antes da troca e pares;
<b>Focus on language</b>	Possibilidade de retomar as estruturas utilizadas para a realização da atividade;	Foco no desenvolvimento da precisão; Deixar os que os alunos induzam as regras a partir da atividade;	Coleta de informações	Uso da estratégia de Suscitação;
<b>Material needed to perform the task</b>	Virtual reality glasses;(1 for each pair) Cellphones with internet access <a href="https://www.youtube.com/watch?v=t3_9egIcRZU">https://www.youtube.com/watch?v=t3_9egIcRZU</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&amp;t=3s</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=swkwX0LMF5I">https://www.youtube.com/watch?v=swkwX0LMF5I</a>			

## Versão pós análise

**Objective:** Enable students to describe neighborhoods by walking around real places in order to sell/buy houses.

Role-play activity

<b>Pre task</b>	<p>Contextualize by saying that you like your neighborhood, but it's too expensive now and you are thinking about moving. Ask if they know a good place to live and why.</p> <p>Elicit from them all vocabulary used to describe neighborhoods and the places they've learned.</p> <p>Tell them they would be really good realtors.</p> <p>Divide them in pairs and explain that they will try to sell a house to each other in a specific neighborhood.</p> <p>One will be the realtor and the other the customer. The customer is supposed to ask questions about the neighborhood to decide if he'll buy the house or not while the realtor has to describe it and try to make the deal.</p> <p>Explore the language that they are supposed to use during the task.</p> <p>Give each student a chart with topics that they are supposed to ask the realtor in order to help them make a decision about buying the house or not.</p>
<b>Task cycle</b>	<p>Walk around monitoring the students, encourage them to use the language and take notes on possible mistakes;</p> <p>Make corrections before changing pairs.</p> <p>After both being a realtor and a customer, they discuss if they would buy a house or not and why based on their friend's description and their notes.</p>
<b>Language focus</b>	<p>Student report what they have discussed.</p> <p>Ask if they would buy a house in that place or not and why.</p>
<b>Material needed to perform the task</b>	<p>Virtual reality glasses;(1 for each pair)</p> <p>Cellphones with internet access</p> <p>360° videos about the topic</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?">https://www.youtube.com/watch?</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&amp;t=3s</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=swkwXOLMF5I">https://www.youtube.com/watch?v=swkwXOLMF5I</a></p>

**Tarefa #2-** Explique aos participantes que agora eles serão os responsáveis pela reelaboração da atividade que já foi analisada, porém, caso julguem necessários eles podem acrescentar pontos a análise também. Dê a eles 15 minutos.

**Checagem:** Os pares ou grupos compartilham suas versões.

## Atividade pré- análise

**Level: Beginner**

**Objectives:** Promote communicative opportunities to use the Present Continuous; Develop discursive and strategic competences

### Pre task

Contextualize the task by saying that you love watching cartoons and ask if they like doing it. Tell students that one of your favorite cartoons is the loud house, ask if they know it and what their favorite one is. (to promote more interaction, they can share it in pairs).

Show students some pictures of the cartoon's characters and put them on the wall;

Tell students that they'll see more about their routine and they will have to tell each other what they are doing;

Elicit the language need from the students.

Pair them up and give each student 3 characters, they will have to ask what these characters are doing;

Send them the video;

They will have 3 minutes to talk;

### Task cycle

Walk around monitoring the students performing to make sure they are using the language correctly;

Before changing roles, call students attention to the inadequacies noted during their performance;

Ask them to change pairs;

To promote even more opportunities, change pairs and characters so students can foster their learning experience;

### Language focus

Once students have described and asked twice, ask them to report what one of the character is doing by asking "What's \_\_\_\_ doing?" Ask them to give you a complete answer;

Recall the language used in order to make them aware of the structure.

Check if they have any doubts about the use of present continuous;

### Material needed to perform the task

Virtual reality glasses (one for each pair);

Cell phones with internet access;

360° video: <https://www.youtube.com/watch?v=YgBtD8oOnYE>

## Análise da atividade

Level: A1 – V1- Professor Colaborador Leonardo	AFFORDANCES	PRINCÍPIOS DA AC	TÉCNICA/TIPO DE ATIVIDADE	PRINCÍPIOS DA TAREFA
Objectives: Promote communicative opportunities to use the Present Continuous; Develop discursive and strategic competences	Possibilidade de praticar a língua e desenvolver competências Comunicativas.	Trabalhar itens gramaticais e também desenvolver as competências discursiva e estratégica.	O tipo de atividade comunicativa não fica claro.	Contempla tanto os objetivos linguísticos Presente Contínuo quanto os comunicativos
<b>Pre task</b>	Possibilidade de ativar o conhecimento prévio dos alunos, revisar estruturas já estudadas, Interação em pares.	Oportunidades para que os alunos testem o que sabem; Ser tolerante com os erros dos alunos, pois eles fazem parte do processo de aprendizagem; Oportunidade para que ambas fluência e precisão sejam desenvolvidas.	O tipo de atividade que mais se aproxima seria de coleta de informações.	Uso das estratégias de suscitação.
<b>Task cycle</b>	Possibilidade de ativar o conhecimento prévio dos alunos, revisar estruturas já estudadas, Interação em pares.	Oportunidades para que os alunos testem o que sabem; Ser tolerante com os erros dos alunos, pois eles fazem parte do processo de aprendizagem; Oportunidade para que ambas fluência e precisão sejam desenvolvidas.	O tipo de atividade que mais se aproxima seria de coleta de informações.	Alunos como protagonistas da tarefa; Uso da Estratégia de Reparação adequando a correção ao tipo de erro.
<b>Language focus</b>	Possibilidade de revisar estruturas previamente estudadas;	Desenvolvimento da precisão; Indução das regras	O tipo de atividade que mais se aproxima seria de coleta de informações.	Uso da estratégia de suscitação.
<b>Material needed for performing a task</b>	Virtual reality glasses (one for each pair); Cell phones with internet access; 360° video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YgBtD8oOnYE">https://www.youtube.com/watch?v=YgBtD8oOnYE</a>			

**Tarefa #3** – Esclarece que este será o momento no qual eles trabalharão de forma mais autônoma. Eles terão 40 minutos para analisar e fazer as alterações necessárias para que a tarefa se adeque melhor as teorias já estudadas.

**Checagem:** Os partícipes apresentarão suas alterações para todo o grupo.

## Atividade a ser analisada

### Preparing a task using VR glasses

Objective: Enable students to discuss and express emotions

#### Pre task

Contextualize by asking students if they consider themselves sentimental people or not and why, they can discuss it in pairs

In pairs, give them 2 minutes to make a list of all the emotions and feelings they know in English;  
Ask them to share so that they'll have a big list  
Tell them they will visit some places and they have to describe the places in a way that the other person can feel the same emotions this places provoke.  
Provide some expressions that they can use to discuss;  
While describing their partners are supposed to take notes on how the description has made them feel.  
They discuss on order to find out if they felt the same way.

#### Task cycle

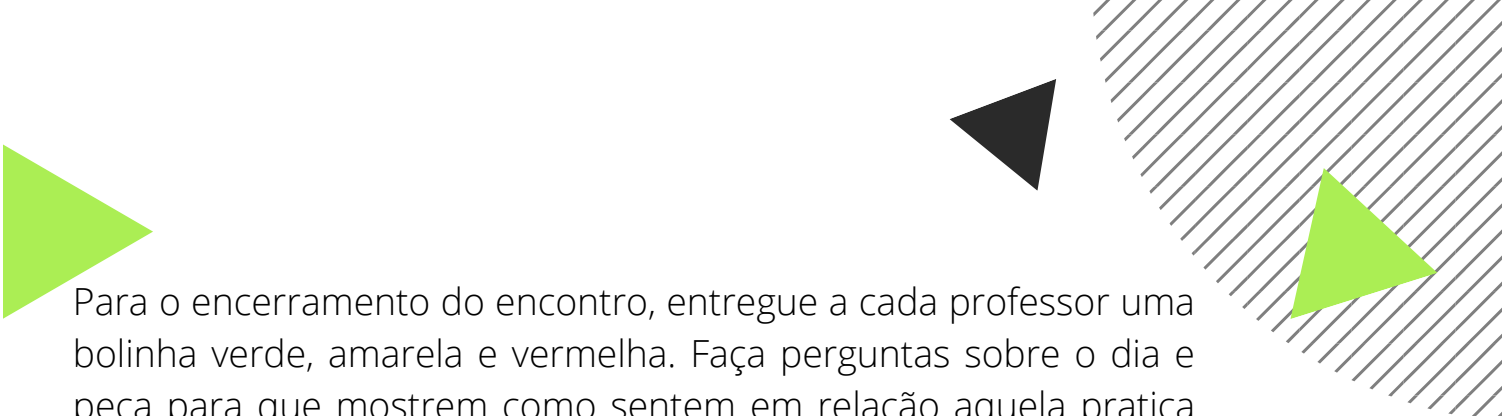
**Walk around monitoring the students, encourage them to use the language and take notes on possible mistakes;  
Make corrections before changing pairs.  
After both have watched the videos ask them to sit and compare their feelings**

#### Language focus

Ask students if they've been to the same places and if they've felt the same way.  
Make they justify why they felt like that.  
In case of different emotions question them why they think that happened.

#### Material needed to perform the task

Virtual reality glasses;(1 for each pair)  
<https://www.youtube.com/watch?v=IGqe0nwW1Ms>  
<https://www.youtube.com/watch?v=mOuvAJRknXk>  
<https://www.youtube.com/watch?v=akrmCqnB19U>  
<https://www.youtube.com/watch?v=-xNN-bjQ4vl>  
<https://www.youtube.com/watch?v=QxbwmeepXUg>  
Cellphones with internet access  
360° videos about the topics



Para o encerramento do encontro, entregue a cada professor uma bolinha verde, amarela e vermelha. Faça perguntas sobre o dia e peça para que mostrem como sentem em relação aquela prática (verde= bem; amarelo= ainda preciso de mais aporte; vermelho= tenho muitas dúvidas). Ao mostrarem peça para que expliquem para o colega do lado o porquê da cor. É importante neste momento se atentar as bolinhas amarelas e vermelhas, para trabalhar com esses aspectos novamente.

**Sugestões de perguntas:**

Você acredita que conseguirá incluir os tópicos do roteiro em suas atividades?

Você se sente confiante para preparar atividades usando a Realidade Virtual?

Você se sente apto para analisar as suas futuras atividades antes de aplicá-las?

## **Preparando Atividades Comunicativas Usando a Realidade Virtual**

O próximo encontro será destinado à produção das atividades utilizando a Realidade Virtual. Duração de 1:30.

**Objetivo:** Promover a produção e análise de atividades comunicativas que promovam o uso dos VRG nas aulas de língua inglesa.

**Warm up:** Livre – Este momento ficará a critério do aplicador, pois caso sinta que é necessário retomar alguns pontos teóricos, esse é o momento. Você poderá trazer atividades com kahoot, ou pedir para que eles escrevam suas dúvidas em pedaço de papel e depois cada um pega uma pergunta e tenta responder.

**Tarefa #1** – Separe-os em pares e explique que eles terão 30 minutos para escolherem um tema e planejar uma atividade seguindo o roteiro. Eles deverão preparar o planejamento, as instruções para os alunos, encontrar os vídeos, pensar em como disponibilizá-los. Eles poderão se embasar nos modelos apresentados das atividades analisadas. Após a preparação eles deverão apresentar a atividade.

**Checkagem:** Apresentação das atividades.



**Preparing a task using VR glasses**

**Objective:**

**Communicative**

**Linguistic:**

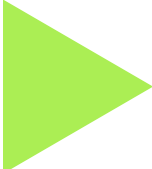
**Type of communicative activity:**

**Pre task**

**Task cycle**

**Language focus**

**Material needed to perform the task**



**Tarefa #2** – Recolha as atividades preparadas e as redistribua entre os pares e peça para que eles analisem as atividades.

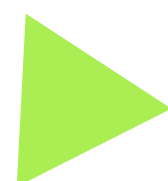


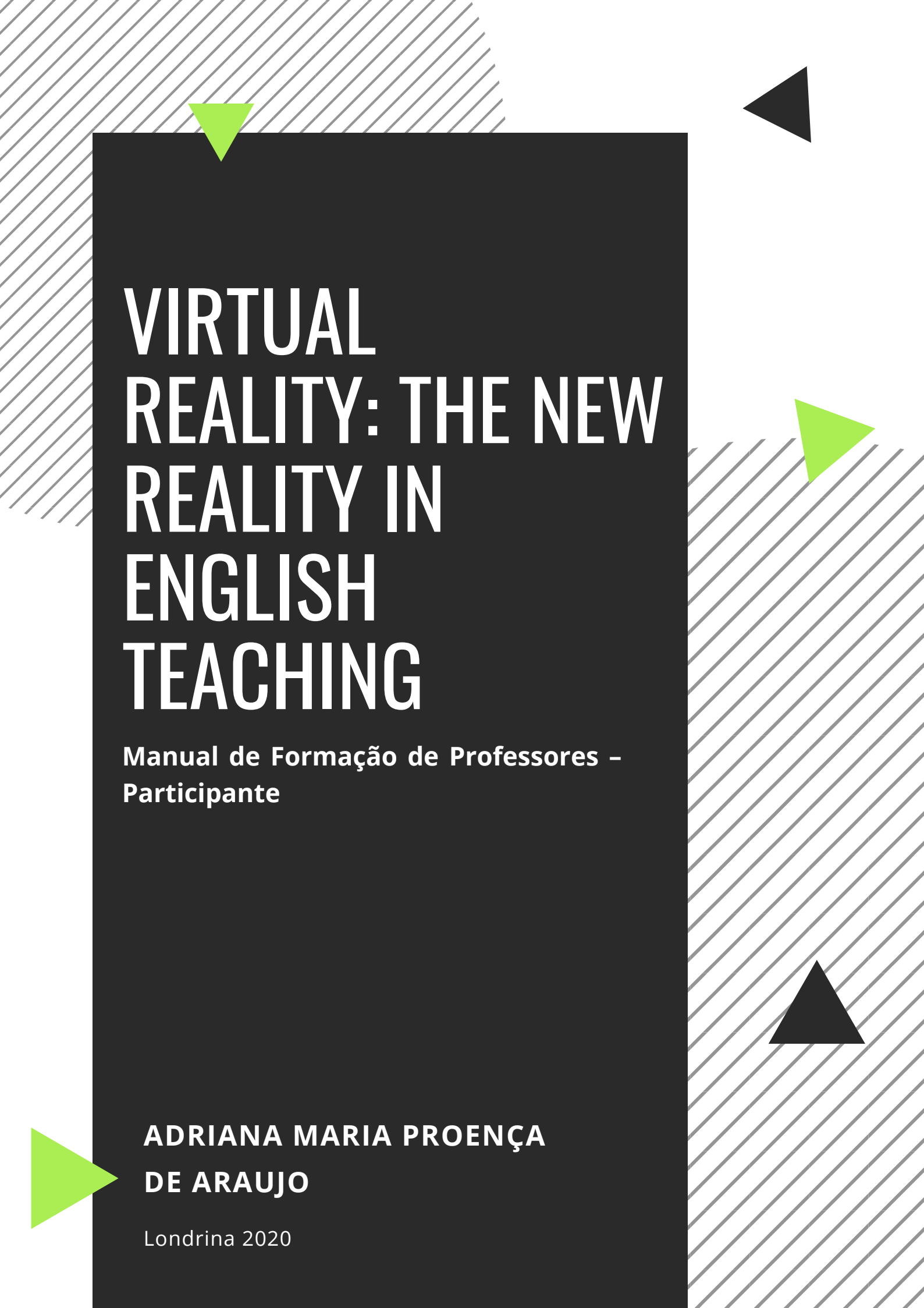
	AFFORDANCES	PRINCÍPIOS DA AC	TÉCNICA/TIPO DE ATIVIDADE	PRINCÍPIOS DA TAREFA
Pre task				
Task cycle				
Language focus				

Após a análise os docentes darão feedbacks uns para os outros.

**Checagem:** Após o momento de feedback os professores compartilham o que mudarão nas atividades.

Como encerramento desse encontro peça para os partícipes reportem como foi o processo de elaboração. Quais as possibilidades e limitações eles puderam identificar para uso dessa ferramenta.



The background features a central black rectangle containing white text. To the left and right of this rectangle are areas with diagonal grey lines. Several triangles are scattered around: a green one at the top left, a black one at the top right, a green one on the right side, and a black one at the bottom right. A green triangle is also partially visible on the left edge.




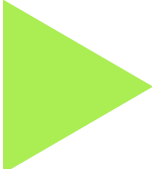
# VIRTUAL REALITY: THE NEW REALITY IN ENGLISH TEACHING

Manual de Formação de Professores –  
Participante



**ADRIANA MARIA PROENÇA  
DE ARAUJO**

Londrina 2020



Caro Professor Participante,

Este é um manual de capacitação de professores para facilitar a inserção do uso da Realidade Virtual nas suas aulas de Língua Inglesa.

Sabemos que com o avanço da tecnologia é importante que nos mantenhamos atualizados e que uso de novas ferramentas pode tornar nossa prática mais significativa.

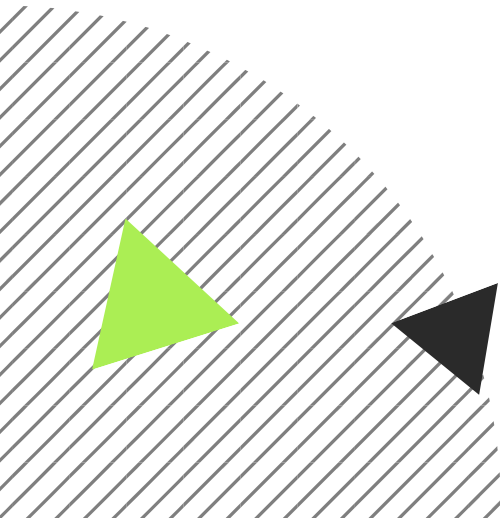
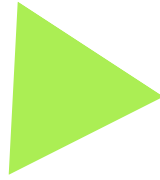

Aqui você encontrará todo suporte necessário para este momento de formação que deverá ser realizado em 4 encontros com duração média de 1:30 cada um.

Os dois primeiros encontros serão destinados à familiarização das teorias por trás deste manual, assim como detalhes técnicos da ferramenta. O terceiro encontro tem como objetivo o processo de análise de algumas atividades já prontas, para que possam refletir sobre as teorias que lhes foram previamente apresentadas. E o último encontro foca na produção e análise das atividades produzidas pelos professores em formação.

Espero que ao final dessa formação você se sinta apto para inserir essa nova ferramenta em suas aulas e que possa preparar atividades que sejam comunicativas e significativas para seus alunos.

Gostaria de colocar-me à disposição para feedbacks, dúvidas e sugestões. Você poderá me contatar através do e-mail: [dri.proara@gmail.com](mailto:dri.proara@gmail.com)

É um prazer fazer parte desse momento com você!





# CONHECENDO AS TEORIAS

## Abordagem Comunicativa



**Tarefa #1-** Leia o texto sobre a Abordagem e Comunicativa e faça anotações sobre o tópico do seu grupo.

- 1: Identifique em que a Abordagem Comunicativa se difere das outras abordagens e o que são níveis de significação.
- 2: Explique o que são habilidades linguísticas e competências comunicativas e quais são as diferenças entre si.
- 3: Identifique quais mudanças no papel do aluno e no do professor advém dessa abordagem.
- 4: Estabelecer os novos princípios da Abordagem Comunicativa e quais são os tipos de atividades comunicativas.

Seu Grupo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3

Apresente o seu tópico para o grupo e faça anotações das outras apresentações





## Abordagem Comunicativa


Em um de seus artigos publicados em ELT journal em 1985, Michael Swain traz uma reflexão sobre abordagem comunicativa baseando-se nas ideias apresentadas até então por Widdowson (1978) e Wilkins (1976). No artigo em questão, denominado Communitative Approach (1), o autor destaca dentro desta abordagem o significado e o uso, a apropriação e as habilidades e estratégias relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira.

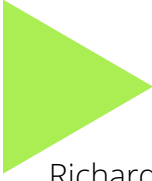
Uma das doutrinas básicas comunicativas, segundo o autor, é que diferentemente das abordagens anteriores à Abordagem Comunicativa (doravante AC), acredita-se que ensinar ou aprender uma língua estrangeira vai muito além do que prega a gramática e os dicionários, faz-se necessário trabalhar com o sentido. Swain (1985) destaca que há dois níveis de significação em uma língua “usage” e “use[1].”

O primeiro termo evidencia o quanto o aprendiz consegue fazer uso das regras linguísticas enquanto o segundo evidencia o quanto o aprendiz consegue aplicar o conhecimento das regras linguísticas para uma comunicação efetiva, o autor ainda faz distinção entre “significação” e “valor” ressaltando que a significação é o significado de uma sentença fora de um contexto ao passo que valor expressa o significado que uma sentença possui quando é usada para comunicação.

De acordo com o autor, pode haver um desequilíbrio entre esses dois níveis de significação e ao priorizar apenas um deles para se ensinar, a aprendizagem se torna incompleta. Por conta disso, é importante que os aprendizes de uma língua estrangeira desenvolvam não apenas competências gramaticais como também competências comunicativas. Não basta que saibamos apenas as regras, para que haja comunicação, faz-se necessário que saibamos em quais contextos devemos aplicá-las.


Em seu artigo publicado em 2006, Atsuko Ohno traz as ideias de vários autores sobre AC. Complementando as ideias de Swan (1985), Hymes (1972 citado por Ohno 2006) que julga necessário distinguir as competências linguísticas e comunicativas. Segundo ele, “a primeira relaciona-se com a habilidade de produzir e entender sentenças gramaticalmente corretas. A segunda relaciona-se com a habilidade de produzir e compreender sentenças que são apropriadas e aceitas em situações específicas”. (HYMES, 1972 apud OHNO, 2006, p. 26)





Richards (2006) se refere à competência linguística como sendo a competência gramatical que para ele refere-se à habilidade de produzir sentenças em uma língua, fazendo um uso correto das classes de palavras, tempos verbais etc. O autor reconhece a importância dessa competência no processo de aprendizagem de uma língua, mas deixa claro que não basta apenas dominá-la, tendo em vista que muitos alunos possuem o domínio das regras para formar sentenças corretas, mas não são capazes de aplicá-las em um contexto de comunicação real.


Para Hymes (1972) o termo competência comunicativa é definida como “o conhecimento das regras para compreensão e produção de ambos significados da língua: o social e o referencial”. Complementando as ideias do autor, Widdowson (1973 em Swain 1985) acentua que “as habilidades comunicativas precisam ser desenvolvidas juntamente com as habilidades linguísticas; caso contrário, a mera aquisição das habilidades linguísticas pode inibir o desenvolvimento das habilidades comunicativas”. De acordo com ele, faz-se necessário ensinar a competência comunicativa juntamente com a competência linguística. Valendo-se das palavras de Widdowson (1978), Swan (1985) ilustra a ideia dos níveis de significação da língua ao concordar que “é possível que alguém que tenha aprendido um vasto número de modelos de sentenças e palavras que possam ser encaixadas nelas, sem que saiba como elas são aplicadas em um uso comunicativo”.

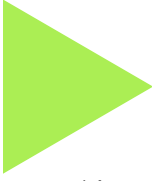


Adicionando as ideias de Hymes (1972) e Widdowson (1973 em Swan 1985), Richards (2006) elucida que a competência comunicativa envolve os seguintes aspectos do conhecimento da língua:

- Saber como usar a língua para o alcance de diferentes finalidades e funções;
- Saber como variar o uso da língua de acordo com o contexto e com os participantes;
- Saber como produzir e compreender diferentes tipos de textos;
- Saber como manter a comunicação apesar de ter limitações no conhecimento da língua do outro; (RICHARDS, 2006, p. 7)

Em 1980, Canale e Swain complementam a ideia de competência comunicativa dividindo-as em três competências principais: sociolinguística, estratégica e gramatical. A competência sociolinguística engloba duas regras diferentes: a primeira que é a aplicação do conhecimento da língua levando em conta o contexto comunicativo e a segunda, a discursiva, que consiste em se comunicar de forma coesa e coerente. Já no que diz respeito à competência estratégica, pode-se afirmar que ela engloba o desenvolvimento de estratégias tanto para a comunicação verbal quanto para a não verbal, ou seja, ela consiste no uso de estratégias para que a comunicação ocorra mesmo havendo lacunas no conhecimento da língua estrangeira. E por fim, a competência gramatical que consiste no conhecimento de regras gramaticais e lexicais.






Além de sabermos sobre as competências comunicativas, faz-se necessário que saibamos quais os tipos de atividades que as contemplam e qual é o papel do aluno e do professor em cada uma dessas atividades. Quanto a isso, Richards (2006) explica que:

Os alunos agora tinham que participar de atividades que eram baseadas em cooperação ao invés de em uma abordagem de aprendizagem individualista. Os alunos tinham que se tornarem confortáveis ao ouvir seus colegas em trabalhos em pares ou em grupos ao invés de depender do professor como modelo. Eles eram esperados que assumissem uma boa parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem.

(RICHARDS, 2006, p. 09)

Com relação ao papel do professor o autor prossegue dizendo que os professores agora tinham que assumir o papel de facilitador e monitor ao invés de ser um modelo.

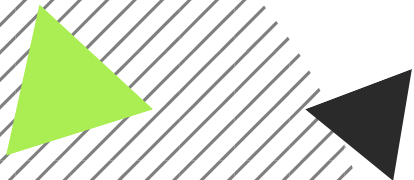
Para que possamos realmente atuar como facilitadores da aprendizagem, é necessário que saibamos quais são as necessidades e propósitos dos alunos e assim poder ajuda-los a desenvolver competências comunicativas, e para que isso ocorra Richards (2006) elenca alguns aspectos importantes para que desenvolvimento aconteça. Além de termos o conhecimento das necessidades dos alunos, precisamos pensar nos contextos nos quais o que é ensinado será utilizado, pensando nisso, o autor menciona exemplos como, num escritório, num avião, em uma loja.



Outro aspecto a se considerar é o papel que o aluno assumirá na comunicação. Ele será um aluno, um professor, o cliente, o vendedor. O evento comunicativo no qual os alunos os alunos irão participar também deve ser pensado, eles falarão sobre os aspectos do dia a dia, ou sobre situações no âmbito profissional ou acadêmico, essa comunicação ocorrerá pessoalmente ou será feita via telefone, é uma conversa casual ou formal. Para além o autor estabelece a importância de se adequar a linguagem ensinada ao contexto onde será utilizada. Assim como as habilidades do discurso e as variações linguísticas também precisam ser levadas em conta para que a competência comunicativa seja desenvolvida.

Com o passar do tempo alguns aspectos foram repensados para atender melhor as necessidades dos alunos. Richards (2006) destaca que os “aprendizes aprendem uma língua através do processo de se comunicar na língua, e que essa comunicação que é significativa para eles proporciona uma melhor oportunidade de aprendizagem do que uma abordagem gramatical”.

No que diz respeito aos novos princípios da AC, Richards (2006) os apresentam como sendo:



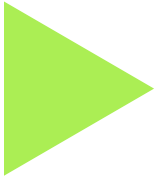
- Fazer da comunicação real o foco da aprendizagem.
- Providenciar oportunidades para que os alunos experimentem e testem o que sabem.
- Ser tolerante com os erros dos alunos uma vez que eles mostram que os alunos estão construindo suas competências comunicativas;
- Providenciar oportunidades para que os alunos desenvolvam ambas precisão e fluência.
- Ligar diferentes habilidades como produção oral, compreensão escrita e oral juntas, já que elas geralmente ocorrem assim no mundo real.
- Deixar os alunos induzirem ou descobrirem as regras gramaticais. (RICHARDS, 2006, p.17)

Ao falarmos em comunicação real e significativa, precisamos levar em consideração outro aspecto muito importante presente na AC que é o information gap. Richards (2006) esclarece que “é mais provável de uma comunicação mais autêntica acontecer em sala de aula se os alunos forem além da prática das formas da língua e usem suas habilidades comunicativas para obter informações que eles não têm” da mesma forma que acontece no mundo fora da sala de aula.

Outros tipos de atividades comuns a essa abordagem serão apresentadas no quadro a seguir:

Um exemplo de atividades usando information gap poderia ser em uma primeira aula de língua onde os alunos precisam se apresentar. Em um primeiro momento o professor irá apresentar as formas linguísticas utilizadas para essa comunicação como modelo, se nesta fase de preparação os alunos já usarem seus nomes reais, não faz mais sentido perguntarem os nomes apenas para praticar a estrutura. Pensando nisso, o professor pode pedir para que os alunos então usem o nome de uma celebridade que eles gostem, criando assim um information gap. Desta forma, quando os alunos forem para a parte de cumprimento da atividade (descobrir o nome dos colegas), eles buscarão por informações reais, pois ainda não se conhecem.

Tipo de atividade	Descrição	Exemplos
<b>Atividades de conclusão de tarefa.</b>	Atividades que focam em um determinado recurso linguístico para a execução da tarefa.	Quebra cabeças; jogos; leitura de mapas;
<b>Atividades de coleta de informações.</b>	Os alunos precisam usar seus próprios recursos linguísticos para coletar as informações.	Entrevistas; pesquisas;
<b>Atividades de compartilhamento de opiniões.</b>	Atividades nas quais os alunos comparam crenças e opiniões.	Listar qualidades que julgam importantes e comparar; analisar citações e descobrir se têm opiniões em comum.
<b>Atividades de transferência de informações.</b>	Atividades nas quais os alunos já tem acesso a informação, mas precisam disponibilizá-las de outra maneira.	Colocar as informações de um texto em um gráfico; desenhar um mapa a partir das direções dadas por alguém.
<b>Atividades com lacunas de raciocínio.</b>	Atividades que permitam aos alunos deduzirem novas informações a partir da inferência de informações disponíveis.	Deduzir os horários dos professores baseando-se nos horários das aulas.
<b>Atividades de encenação.</b>	Atividades nas quais os alunos precisam desenvolver papéis.	Um é o vendedor e outro o cliente; Um tem problemas o outro lhe dá soluções.



# Ensino Baseado em Tarefa

**Tarefa #1-** Qual a diferença entre atividade e tarefa? Pesquise o que é uma tarefa e escreva sua definição. Compare sua definição com a dos demais participantes.

## Tarefa

---

---

---

---

---

---

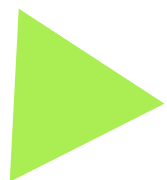
---

---

**Tarefa #3-** Leia o texto e prepare uma pequena apresentação sobre um dos tópicos a seguir:

- 1- O que entendemos por tarefa nessa capacitação.
- 2- Explique quais são as fases da tarefa e seus componentes.
- 3- Destaque as estratégias usadas nessa abordagem.
- 4- Baseando-se na leitura, qual seria o papel do aluno e do professor em cada fase da tarefa.

Seu Grupo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3






## Ensino Baseado em Tarefa

Para começarmos a discutir sobre Task Based Learning é necessário que fique claro o que estamos entendendo por Task (tarefa), e para isso nos valem da definição apresentada por Willis (2007) que se baseia em uma de suas pesquisas sobre a mesma temática que foi publicada no ano de 1996. Para a autora, uma tarefa pode ser definida como uma atividade guiada na qual os alunos precisam fazer uso da língua para atingir um resultado real, em outras palavras, ela explica que “os aprendizes usam qualquer fonte de língua alvo que eles têm para solucionar um problema, para fazer um quebra-cabeça, jogar um jogo, ou compartilhar e comparar experiências”.

Devido à possibilidade de usar diversas fontes para solucionar a tarefa, a aprendizagem das regras ocorre de forma indutiva (do uso para a regra) segundo a autora:

[...] os aprendizes começam com uma experiência holística da língua em uso. Eles terminam com olhar mais próximo de algumas características que ocorrem naturalmente na língua alvo. Neste ponto, os aprendizes terão trabalhado com a língua e a processado para o sentido. É então que o foco se volta para o campo das formas que carregaram o significado. (WILLIS, 2007 p.02)

Willis (2007) também destaca as fases da tarefa chamando as de pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na forma. A pré-tarefa a autora define como sendo o momento de introdução do tópico da tarefa e além de introduzir o tópico através da contextualização, também apresenta os aspectos linguísticos que podem ser usados na resolução da tarefa, além de modelar, fazer a divisão dos grupos e dar instruções claras para a tarefa.

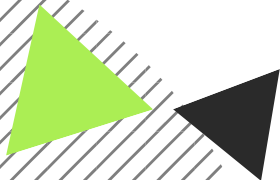



O ciclo da tarefa é explicado por ela como a relação tarefa – planejamento – reporte, é o momento no qual os alunos estão de fato trabalhando na resolução da tarefa. Por fim, foco na forma é um momento de análise e prática, este é um momento de ouvir como foi o processo de realização da tarefa pelos alunos, deixando-os cientes do que eles usaram e chamando a atenção deles para possíveis inadequações durante a performance.

Em seu livro “Task Based Learning and Teaching,” Rod Ellis (2003, p.6) destaca a importância da autenticidade das tarefas propostas nas aulas de Línguas Estrangeiras. De acordo com o autor “autenticidade preocupa-se se a tarefa necessita corresponder à alguma atividade de mundo real.” Um exemplo de atividade do mundo real, para Ellis, poderia ser o ato de emprestar ou devolver um livro à biblioteca que é uma atividade que os alunos já executam em suas vidas.

Para o autor “contar uma história baseada numa série de imagens, descrever uma imagem para alguém desenhá-la, identificar as diferenças entre duas imagens, decidir onde colocar um prédio em um mapa são atividades que dificilmente os alunos farão no dia-a-dia.” Complementando as ideias apresentadas por Ellis (2003), Thomas & Reinders (2010) elucidam que:

[...] tarefas envolvem um planejamento da atividade de aprendizagem; elas têm como foco primário fazer sentido; elas se engajam com o uso autêntico da língua no mundo real; focam em uma ou nas quatro habilidades linguísticas; engajam os aprendizes em habilidades cognitivas para alcançá-las; e têm um resultado de aprendizagem definido baseado na comunicação. (THOMAS & REINDERS, 2010, p. 02)





Por isso que é necessário que ao preparar uma tarefa, tenha se bem claros os objetivos linguísticos e comunicativos que se almeja alcançar através de sua resolução, além de levar em consideração a relação que essa tarefa preparada tem com o contexto em que os alunos estão inseridos, uma vez que as atividades do mundo real podem variar de acordo com o contexto de cada aluno.

A respeito da preparação de uma tarefa e de seus objetivos Ellis (2003) salienta que:

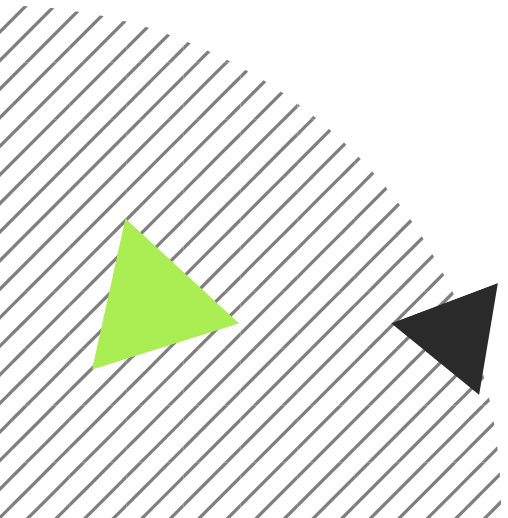
Uma tarefa é um plano de trabalho que requer que os discentes processem a língua pragmaticamente no intuito de alcançar um resultado que pode ser avaliado em termos de se houve utilização correta ou apropriada do conteúdo proposto. [...] isso requer que eles deem atenção primeiro ao significado e ao uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o design de algumas tarefas possa predispor-los a escolher formas específicas. (ELLIS, 2003, p. 16)

Ainda no âmbito das preparações das tarefas, precisamos também considerar o nível de dificuldade da tarefa a ser executada. Wilson (1986, p. 27) explica que “todas as tarefas devem estar em um nível apropriado, isto é, elas não devem estar mais que meia banda mais avançada que a competência presente dos alunos”. De acordo com a autora, o nível de dificuldade das tarefas precisa aumentar gradativamente na mesma velocidade que o nível das competências dos alunos é desenvolvido.

Outro aspecto apresentado por Wilson (1986) é o fato de que os alunos aprendem fazendo, por isso é muito importante que os professores escolham materiais que sirvam como insumo para que os alunos sejam capazes de completar a tarefa efetivamente. Também é necessário refletir sobre de que maneira podemos fazer com que os alunos se envolvam na execução da tarefa, o que sugere a necessidade de conhecermos as necessidades e interesses dos alunos enquanto preparamos uma tarefa.

O envolvimento na tarefa está diretamente relacionado com o nível de motivação do aluno, Wilson (1986) destaca que os alunos geralmente possuem um nível alto de motivação extrínseca, o desafio ao se pensar em uma tarefa é refletir sobre como ela pode aumentar o nível de motivação intrínseca desse aluno. Por esta razão é tão importante que adequemos o nível de dificuldade da tarefa ao nível de competência do aluno, pois ao executar uma tarefa com sucesso, sua motivação intrínseca aumenta.

Mencionamos anteriormente as partes da tarefa de acordo com Willis (2007), além de conhecermos as fases que uma tarefa possui, também precisamos ter conhecimento do papel que o professor desenvolve em cada uma delas, uma vez que dentro do TBL o papel do professor varia entre ter o papel central e ser apenas um monitor da tarefa.





Mencionamos anteriormente as partes da tarefa de acordo com Willis (2007), além de conhecermos as fases que uma tarefa possui, também precisamos ter conhecimento do papel que o professor desenvolve em cada uma delas, uma vez que dentro do TBL o papel do professor varia entre ter o papel central e ser apenas um monitor da tarefa.

A pré-tarefa é o momento que permite que o professor desenvolva um papel central, Wilson (1986) diz que o papel será mais centrado no professor quando:

[...] o professor está apresentando informações que contem conceitos e itens linguísticos que atuarão como insumo para a tarefa, providenciando feedback da tarefa ou de um de seus aspectos, ou providenciando ajuda ou um esclarecimento no caso de uma ruptura na comunicação. (WILSON, 1986, p. 29)

Já o momento de ciclo da tarefa precisa ter como papel central o aluno e o professor desenvolve um papel mais passivo e quanto a isso a autora prossegue dizendo que o professor

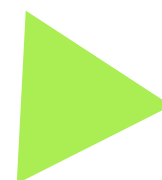
[...] ainda estará disponível para ajudar e aconselhar, mas a responsabilidade principal do avanço e do ritmo da atividade é dos alunos. Em momentos como esse, a principal preocupação do professor será assegurar que as atividades nas quais os alunos estão engajados ainda estejam efetivamente direcionadas à execução da tarefa. (WILSON, 1986, p. 29)

Outra característica dessa abordagem é como lidar com os problemas que poderão surgir. Como estamos falando de comunicação real, torna-se muito difícil prever quais tipos de dificuldade poderão apresentar ao desenvolver uma tarefa. Wilson (1986) nos aconselha a lidar com os problemas conforme eles vão surgindo ao decorrer da tarefa e destaca também a importância de conhecermos os nossos alunos e suas dificuldades.

No entanto, a autora sugere três estratégias que podem ser usadas para lidar com os possíveis problemas que surgirem durante a comunicação.

<b>Estratégia de Anulação</b>	<b>Estratégia de Suspensão</b>	<b>Estratégia de Reparação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomar os conteúdos já aprendidos e que possuem ligação com o tópico que será introduzido;</li> <li>• Fazer uso de recursos visuais;</li> <li>• Fazer do uso do contexto para apresentação dos novos pontos linguísticos e nunca apresentá-los de maneira isolada;</li> <li>• Usar materiais autênticos que sirvam como insumo aos alunos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer uso de perguntas ou outras técnicas para suscitar informações dos alunos;</li> <li>• Suspender informações para checar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do que será tratado na tarefa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar se o erro cometido faz com que haja falhas na comunicação;</li> <li>• Adequar o tipo de correção com o tipo de erro;</li> <li>• Para que as correções sejam efetivas os professores precisam ter um bom domínio não só da Língua Estrangeira, mas também da língua materna dos alunos, assim poderá identificar se as dificuldades são provenientes da LE ou LM.</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Wilson (1986)



Para promover uma aprendizagem significativa para os alunos é necessário que além tenhamos um conhecimento não apenas dessas estratégias, como também dos alunos e por isso que cada fase da tarefa é importante.

**Tarefa #4-** Pensando em tudo que foi visto aqui, analise o roteiro de elaboração das tarefas comunicativas e verifique se os pontos discutidos aqui estão presentes e também se há necessidade de incluir ou excluir algumas do roteiro. Após análise, compartilhe com seu parceiro.

### Preparing a task using VR glasses

Objective:	Communicative (which competence(s) will be developed)	Linguistic (which linguistic aspects will be need)
<b>Type of communicative activity: (role play; interviews; games)</b>		
<b>Pre task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Always start the task by contextualizing it. (Think about a real life situation in which the contents you want to teach are applied).You can tell a short story about something that you have been through, or present a text or video, but remember this part must be very quickly, the goal is to make students enter in the mood.</li> <li>• After contextualizing, active students previous knowledge by asking if they have been through a situation like this, or what they would do if it happened to them.</li> <li>• Explain what they will be supposed to do, be clear and objective, it is always better if you demonstrate what you expect by modeling with one student to make sure they know what they have to do;</li> <li>• Separate them in pairs or small groups; (bring different kinds of grouping)</li> <li>• Make sure that you clarified all their doubts before letting they perform;</li> </ul>	
<b>Task cycle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Walk around checking if the students are being able to perform the task;</li> <li>• Monitor if they are using the language they are supposed to;</li> <li>• Take notes on possible inadequacies, but do not interrupt students.</li> <li>• After they finish, make some corrections, ask them to change pairs and videos and perform it again to make sure they make some corrections;</li> </ul>	
<b>Language focus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ask students to report what they have done;</li> <li>• Ask them if they had any difficulties to perform the task;</li> <li>• Recall the language used, make corrections and check if there are doubts.</li> <li>• Try to connect the activity with their lives.</li> </ul>	
<b>Material needed to perform the task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Virtual reality glasses;(1 for each pair);</li> <li>• Cellphones with internet access;</li> <li>• 360º videos about the topics;</li> </ul>	



**Anotações:**

---

---

---

---

---

---

---

## Realidade Virtual

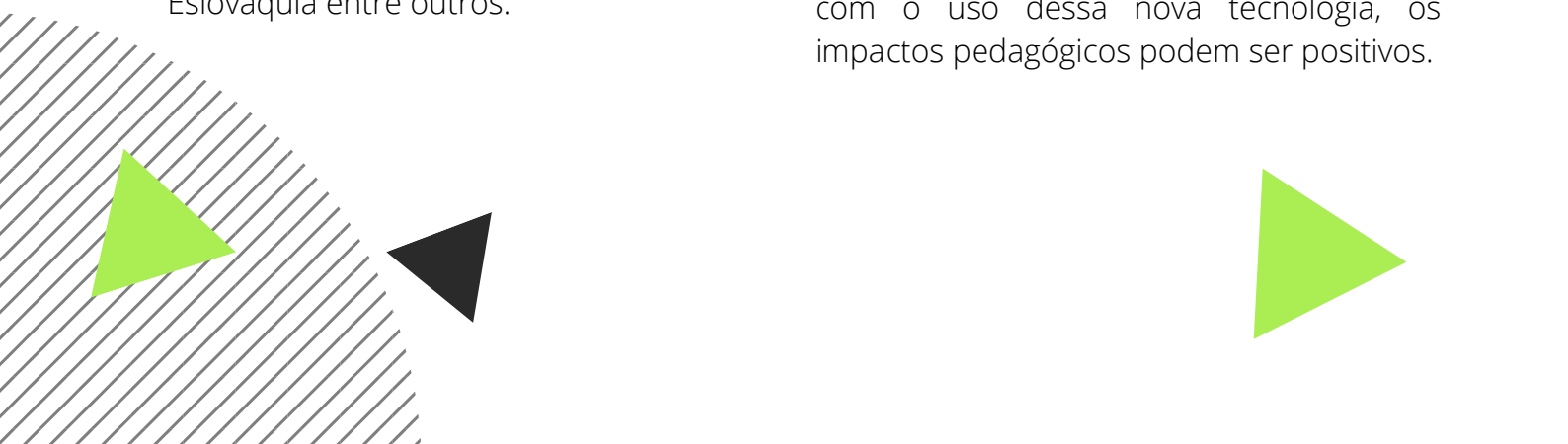
**Tarefa #1-** Compartilhe com seu parceiro o que você sabe sobre a Realidade Virtual. Você já teve a experiência de utilizá-la em suas aulas? Quais possibilidades e limitações você acredita que emergiram do uso dessa ferramenta?

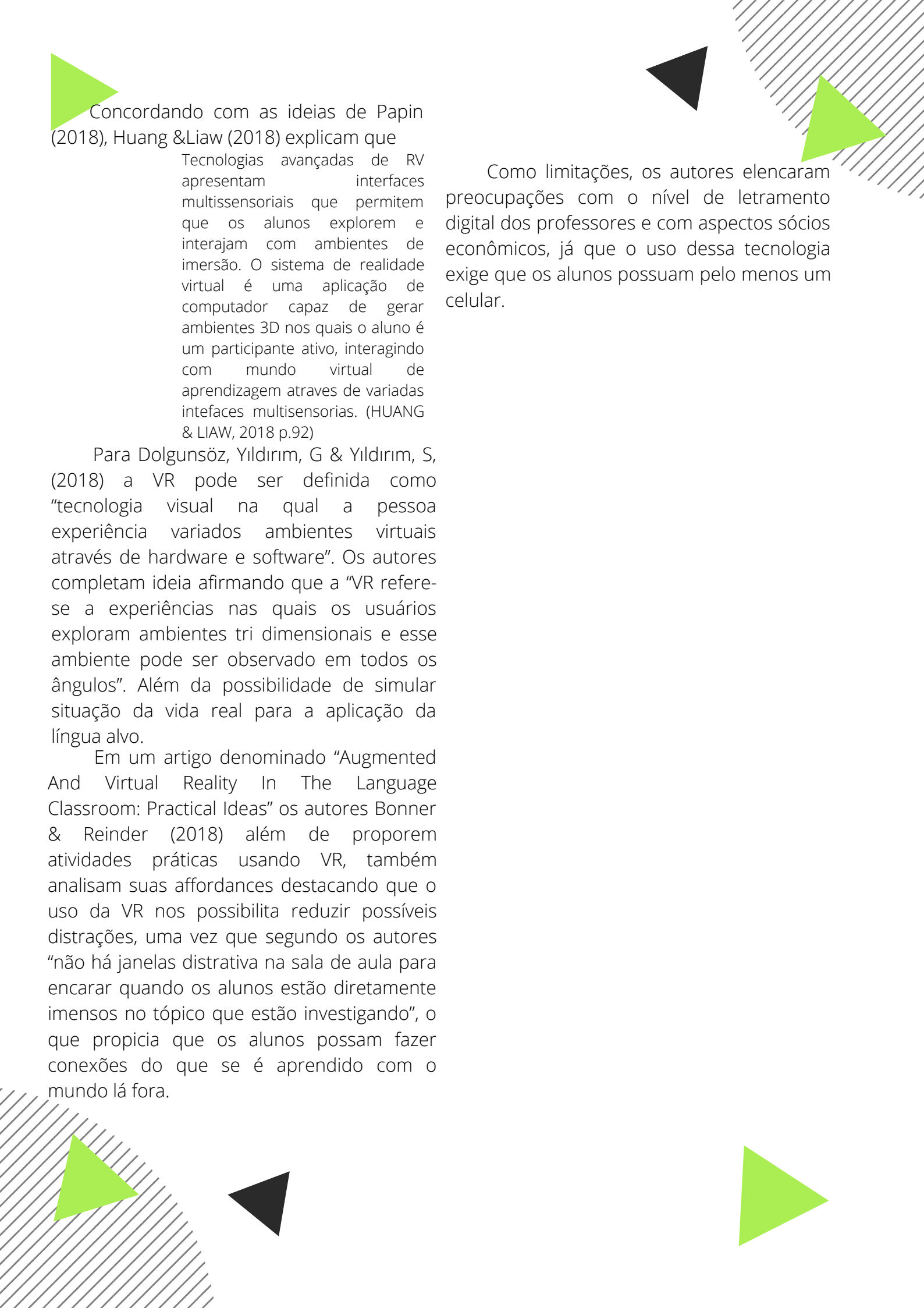
**Tarefa #2-** Leia o texto a seguir sobre Realidade Virtual e destaque os pontos que achar mais relevante. Após a leitura, compartilhe com seu parceiro que tipo de melhoria essa ferramenta poderá trazer a sua prática.

### Realidade Virtual e o Ensino de Línguas

Apesar de ser algo novo, o interesse pelo uso da realidade virtual no ensino de línguas vem crescendo, pesquisas relacionadas ao desenvolvimento das quatro habilidades (MIRZAEI ET. AL., 2018; PAPIN, 2018; DOLGUNSÖZ, YILDIRIM, G & YILDIRIM, S, 2018), reflexões sobre seu impacto e o aumento de seu uso (HUANG & LIAW, 2018; STRAKOVÁ & CIMERMANOVÁ, 2018) e o desenvolvimento de atividades e plataformas que possibilitem esse uso (BONNER & REINDERS, 2018) estão sendo desenvolvidas em vários países como Japão, Canadá, Taiwan, Turquia, Eslováquia entre outros.

Papin (2018) investiga se o uso da realidade virtual pode impactar na vontade dos aprendizes em se comunicarem usando a língua alvo, uma vez que “devido à sua imersão e natureza na vida real, baseado nas pesquisas prévias que mostram que o ambiente virtual pode ajudar a diminuir a ansiedade” o que pode facilitar a comunicação. Durante 10 semanas os alunos de um curso de francês em Montreal cumpriram 3 tarefas comunicativas usando a VR, através de pesquisas, diários, grupos focais e discussões, o autor pode concluir que apesar de alguns alunos terem demonstrado um pouco de preconceito com o uso dessa nova tecnologia, os impactos pedagógicos podem ser positivos.





Concordando com as ideias de Papin (2018), Huang & Liaw (2018) explicam que

Tecnologias avançadas de RV apresentam interfaces multissensoriais que permitem que os alunos explorem e interajam com ambientes de imersão. O sistema de realidade virtual é uma aplicação de computador capaz de gerar ambientes 3D nos quais o aluno é um participante ativo, interagindo com mundo virtual de aprendizagem através de variadas interfaces multissensoriais. (HUANG & LIAW, 2018 p.92)

Para Dolgunsöz, Yildirim, G & Yildirim, S, (2018) a VR pode ser definida como “tecnologia visual na qual a pessoa experimenta variados ambientes virtuais através de hardware e software”. Os autores completam ideia afirmando que a “VR refere-se a experiências nas quais os usuários exploram ambientes tri dimensionais e esse ambiente pode ser observado em todos os ângulos”. Além da possibilidade de simular situação da vida real para a aplicação da língua alvo.

Em um artigo denominado “Augmented And Virtual Reality In The Language Classroom: Practical Ideas” os autores Bonner & Reinder (2018) além de proporem atividades práticas usando VR, também analisam suas affordances destacando que o uso da VR nos possibilita reduzir possíveis distrações, uma vez que segundo os autores “não há janelas distrativa na sala de aula para encarar quando os alunos estão diretamente imersos no tópico que estão investigando”, o que propicia que os alunos possam fazer conexões do que se é aprendido com o mundo lá fora.

Como limitações, os autores elencaram preocupações com o nível de letramento digital dos professores e com aspectos sócio econômicos, já que o uso dessa tecnologia exige que os alunos possuam pelo menos um celular.

**Tarefa #3-** Em pares, explore os óculos de Realidade Virtual, leia as instruções e familiarize-se com a ferramenta.

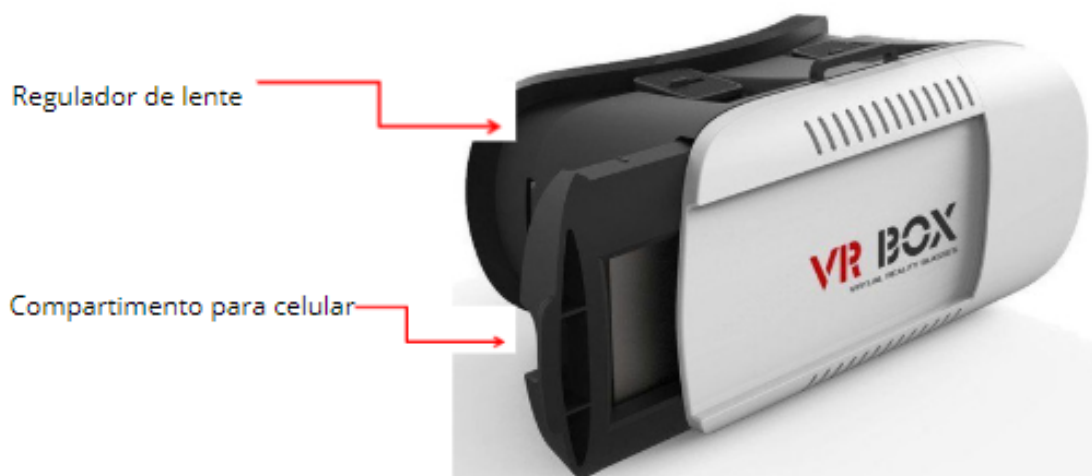
## Virtual Reality Goggles

Os VRG são uma ferramenta muito simples de usar e que nos permite executar uma gama de atividades. Para fazer uso dessa ferramenta, precisamos apenas de um celular com acesso à internet e que tenha em sua configuração o giroscópio (ferramenta que faz com que os vídeos 3D rodem). Caso o celular não tenha essa configuração, é possível baixar aplicativos como: KM Player VR – 360 graus; VaR's VR- Vídeo Reprodutor; ou ainda VR Player. Todos esses aplicativos são gratuitos e podem ser baixados pelo google play. Os celulares Iphone já vêm com a configuração.

Uma vez que temos um celular que rode os vídeos, seja através do aplicativo ou da configuração do aparelho, é só encaixá-lo no VRG. Os VRG possuem uma espécie de "gaveta" onde devemos encaixar os celulares que devem estar sem capinha.

Os VRG também possuem um botão que nos permite ajustar as lentes para que possamos enxergar melhor vídeo. Como ilustrado na figura abaixo:

Assim que os celulares estiverem encaixados no compartimento, é só dar play no vídeo, fechar o compartimento e colocar os óculos. Os alunos conseguem ver toda a dimensão do vídeo ao mexerem a cabeça, como se realmente estivessem no lugar.



Fonte: google imagens

**Tarefa #4-** Abra o Youtube e pesquise por um vídeo do lugar onde gostaria de estar. Digite o nome do lugar 360°, ou nome do lugar VR. Depois que você e seu par assistirem aos vídeos, compartilhem como foi a experiência.

## Aplicando as Teorias

**Tarefa #1-** Com base no roteiro da página 12, verifique se a atividade a seguir contempla todos os aspectos esperados segundo o roteiro.

---

---

---

---

Preparing a task using VR glasses	
<b>Objective: Enable students to describe neighborhoods.</b>	
<b>Pre task</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contextualize by saying that you like your neighborhood, but it's too expensive now and you are thinking about moving. Ask if they know a good place to live and why.</li><li>• Elicit from them all vocabulary used to describe neighborhoods and the places they've learned.</li><li>• Tell them they would be really good realtors.</li><li>• Divide them in pairs and explain that they will try to sell a house to each other in a specific neighborhood.</li><li>• One will be the realtor and the other the customer. The customer is supposed to ask questions about the neighborhood to decide if he'll buy the house or not.</li><li>• Explore the language that they are supposed to use during the task.</li></ul> <p>Give each student a chart with topics that they are supposed to ask the realtor in order to help them make a decision about buying the house or not.</p>
<b>Task cycle</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Walk around monitoring the students, encourage them to use the language and take notes on possible mistakes;</li><li>• Make corrections before changing pairs.</li><li>• After both being a realtor and a customer, they discuss if they would buy a house or not and why based on their friend's description and their notes.</li></ul>
<b>Language focus</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Student report what they have discussed.</li><li>• Ask if they would buy a house in that place or not and why.</li></ul>
<b>Material needed to perform the task</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Virtual reality glasses:(1 for each pair)</li><li>• Cellphones with internet access</li><li>• 360° videos about the topic</li><li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=t3_9egjcRZU">https://www.youtube.com/watch?v=t3_9egjcRZU</a></li><li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&amp;t=3s</a></li><li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=swkwX0LMF5I">https://www.youtube.com/watch?v=swkwX0LMF5I</a></li></ul>

Compare suas anotações com as do seu parceiro e depois as comparem com a análise a seguir.

## Análise da atividade

Level A 1 – V1 Professor colaborador: Sara Warm up activity	AFFORDANCES	PRINCÍPIOS DA AC	TÉCNICA/TIPO DE ATIVIDADE	PRINCÍPIOS DA TAREFA
<b>Objective:</b> Oral practice of language related to neighborhood + there to be	Possibilidade de prática de estruturas gramaticais.	Trabalhar apenas com as habilidades Linguísticas, desenvolvendo a competência gramatical.		Os objetivos linguísticos estão presentes, mas há ausência de objetivos comunicativos
<b>Pre task</b>	Possibilidade de retomar o léxico já trabalhado;	Tentativa de permitir que os alunos testem e experimentem o que sabem;	Atividade de coleta de informação;	Uso parcial da estratégia de anulação;
<b>Task cycle</b>	Possibilidade de interação em pares; Prática de estruturas previamente estudadas;	Tolerar os erros, já que eles fazem parte do processo de construção das competências comunicativas; Desenvolvimento da precisão e fluência. Desenvolvimento da produção e compreensão oral;	Atividade de coleta de informação.	Alunos como protagonistas da tarefa; Uso de estratégia de reparação – correção antes da troca e pares;
<b>Focus on language</b>	Possibilidade de retomar as estruturas utilizadas para a realização da atividade;	Foco no desenvolvimento da precisão; Deixar os que os alunos induzam as regras a partir da atividade;	Coleta de informações	Uso da estratégia de Suscitação;
<b>Material needed to perform the task</b>	Virtual reality glasses;(1 for each pair) Cellphones with internet access <a href="https://www.youtube.com/watch?v=t3_9egicRZU">https://www.youtube.com/watch?v=t3_9egicRZU</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&amp;t=3s</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=swkwXOLMF5I">https://www.youtube.com/watch?v=swkwXOLMF5I</a>			

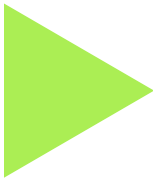


## Atividade pós análise

**Objective:** Enable students to describe neighborhoods by walking around real places in order to sell/buy houses.

Role-play activity

<b>Pre task</b>	<p>Contextualize by saying that you like your neighborhood, but it's too expensive now and you are thinking about moving. Ask if they know a good place to live and why.</p> <p>Elicit from them all vocabulary used to describe neighborhoods and the places they've learned.</p> <p>Tell them they would be really good realtors.</p> <p>Divide them in pairs and explain that they will try to sell a house to each other in a specific neighborhood.</p> <p>One will be the realtor and the other the customer. The customer is supposed to ask questions about the neighborhood to decide if he'll buy the house or not while the realtor has to describe it and try to make the deal.</p> <p>Explore the language that they are supposed to use during the task.</p> <p>Give each student a chart with topics that they are supposed to ask the realtor in order to help them make a decision about buying the house or not.</p>
<b>Task cycle</b>	<p>Walk around monitoring the students, encourage them to use the language and take notes on possible mistakes;</p> <p>Make corrections before changing pairs.</p> <p>After both being a realtor and a customer, they discuss if they would buy a house or not and why based on their friend's description and their notes.</p>
<b>Language focus</b>	<p>Student report what they have discussed.</p> <p>Ask if they would buy a house in that place or not and why.</p>
<b>Material needed to perform the task</b>	<p>Virtual reality glasses;(1 for each pair)</p> <p>Cellphones with internet access</p> <p>360° videos about the topic</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?">https://www.youtube.com/watch?</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=CAqCwLURL0w&amp;t=3s</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=swkwXOLMF5I">https://www.youtube.com/watch?v=swkwXOLMF5I</a></p>



## Cópia do aluno

**Task 1-** Think about your neighborhood, would you recommend it to someone who is looking for a place to live? Why? Write down all the reasons why you would.

---

---

---

---

---

---

---

---

**Student A:** You are looking for a new house/ apartment in a good neighborhood. Talk to realtor and ask questions about the neighborhood in order to decide if you would buy it or not. Take notes on the things you consider important.

---

---

---

---

---

---

---

---

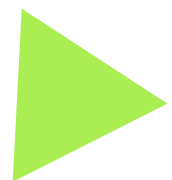
---

---

**Student B:** You are a realtor. Your client is interested in buying a new place. Scan one of the codes, walk around the neighborhood, describe it to your client and say why she should buy it. Answer all his questions.



Change roles. Use your notes to help make the decision and share whether you would buy the house/apartment or not. Give reasons



**Tarefa #2-** Com base na primeira versão e na análise da atividade a seguir, faça uma segunda versão da atividade.

Atividade a ser analisada.

### Level: Beginner

**Objectives:** Promote communicative opportunities to use the Present Continuous; Develop discursive and strategic competences

#### Pre task

Contextualize the task by saying that you love watching cartoons and ask if they like doing it. Tell students that one of your favorite cartoons is the loud house, ask if they know it and what their favorite one is. (to promote more interaction, they can share it in pairs.

Show students some pictures of the cartoon's characters and put them on the wall;

Tell students that they'll see more about their routine and they will have to tell each other what they are doing;

Elicit the language need from the students.

Pair them up and give each student 3 characters, they will have to ask what these characters are doing;

Send them the video;

They will have 3 minutes to talk;

#### Task cycle

Walk around monitoring the students performing to make sure they are using the language correctly;

Before changing roles, call students attention to the inadequacies noted during their performance;

Ask them to change pairs;

To promote even more opportunities, change pairs and characters so students can foster their learning experience;

#### Language focus

Once students have described and asked twice, ask them to report what one of the character is doing by asking "What's \_\_\_\_ doing?" Ask them to give you a complete answer;

Recall the language used in order to make them aware of the structure.

Check if they have any doubts about the use of present continuous;

#### Material needed to perform the task

Virtual reality glasses (one for each pair);

Cell phones with internet access;

360° video: <https://www.youtube.com/watch?v=YgBtD8oOnYE>

## Análise da atividade

Level: A1 – V1- Professor Colaborador Leonardo	AFFORDANCES	PRINCÍPIOS DA AC	TÉCNICA/TIPO DE ATIVIDADE	PRINCÍPIOS DA TAREFA
Objectives: Promote communicative opportunities to use the Present Continuous; Develop discursive and strategic competences	Possibilidade de praticar a língua e desenvolver competências Comunicativas.	Trabalhar itens gramaticais e também desenvolver as competências discursiva e estratégica.	O tipo de atividade comunicativa não fica claro.	Contempla tanto os objetivos linguísticos Presente Contínuo quanto os comunicativos
<b>Pre task</b>	Possibilidade de ativar o conhecimento prévio dos alunos, revisar estruturas já estudadas, Interação em pares.	Oportunidades para que os alunos testem o que sabem; Ser tolerante com os erros dos alunos, pois eles fazem parte do processo de aprendizagem; Oportunidade para que ambas fluência e precisão sejam desenvolvidas.	O tipo de atividade que mais se aproxima seria de coleta de informações.	Uso das estratégias de suscitação.
<b>Task cycle</b>	Possibilidade de ativar o conhecimento prévio dos alunos, revisar estruturas já estudadas, Interação em pares.	Oportunidades para que os alunos testem o que sabem; Ser tolerante com os erros dos alunos, pois eles fazem parte do processo de aprendizagem; Oportunidade para que ambas fluência e precisão sejam desenvolvidas.	O tipo de atividade que mais se aproxima seria de coleta de informações.	Alunos como protagonistas da tarefa; Uso da Estratégia de Reparação adequando a correção ao tipo de erro.
<b>Language focus</b>	Possibilidade de revisar estruturas previamente estudadas;	Desenvolvimento da precisão; Indução das regras	O tipo de atividade que mais se aproxima seria de coleta de informações.	Uso da estratégia de suscitação.
<b>Material needed for performing a task</b>	Virtual reality glasses (one for each pair); Cell phones with internet access; 360° video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YgBtD8oOnYE">https://www.youtube.com/watch?v=YgBtD8oOnYE</a>			

**Versão pós análise**

**Preparing a task using VR glasses**

**Objective:**

**Communicative**

**Linguistic:**

**Type of communicative activity:**

**Pre task**

**Task cycle**

**Language focus**

**Material needed to perform the task**

**Tarefa #3-** Com base em tudo o que discutido até agora. Em pares, analise a atividade a seguir e faça as devidas mudanças de acordo com a sua análise.

Atividade a ser analisada

### Preparing a task using VR glasses

Objective: Enable students to discuss and express emotions

#### Pre task

Contextualize by asking students if they consider themselves sentimental people or not and why, they can discuss it in pairs

In pairs, give them 2 minutes to make a list of all the emotions and feelings they know in English;

Ask them to share so that they'll have a big list

Tell them they will visit some places and they have to describe the places in a way that the other person can feel the same emotions this places provoke.

Provide some expressions that they can use to discuss;

While describing their partners are supposed to take notes on how the description has made them feel.

They discuss on order to find out if they felt the same way.

#### Task cycle

Walk around monitoring the students, encourage them to use the language and take notes on possible mistakes;

Make corrections before changing pairs.

After both have watched the videos ask them to sit and compare their feelings

#### Language focus

Ask students if they've been to the same places and if they've felt the same way.

Make they justify why they felt like that.

In case of different emotions question them why they think that happened.

#### Material needed to perform the task

Virtual reality glasses;(1 for each pair)

<https://www.youtube.com/watch?v=IGqe0nwW1Ms>

<https://www.youtube.com/watch?v=mOuvAJRknXk>

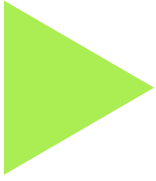
<https://www.youtube.com/watch?v=akrmCqnB19U>

<https://www.youtube.com/watch?v=-xNN-bJQ4vl>

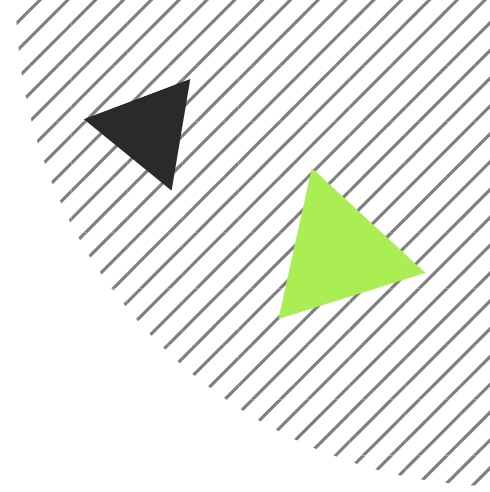
<https://www.youtube.com/watch?v=QxbwmeepXUg>

Cellphones with internet access

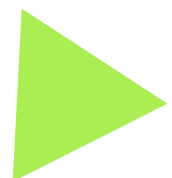
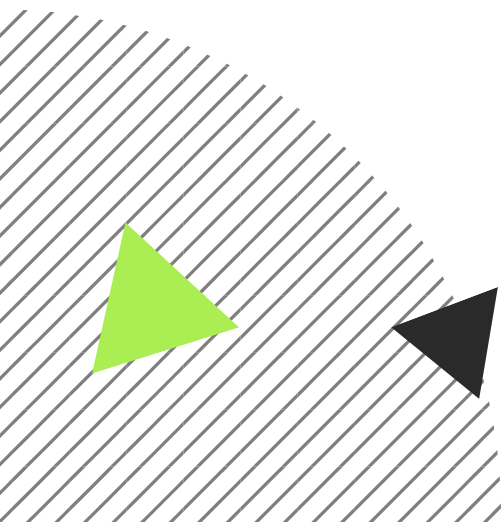
360° videos about the topics



## Análise da atividade



	AFFORDANCES	PRINCÍPIOS DA AC	TÉCNICA/TIPO DE ATIVIDADE	PRINCÍPIOS DA TAREFA
Pre task				
Task cycle				
Language focus				



## Reelaboração da atividade

Preparing a task using VR glasses		
Objective:	Communicative	Linguistic:
Type of communicative activity:		
Pre task		
Task cycle		
Language focus		
Material needed to perform the task		

# Preparando Atividades Comunicativas Usando a Realidade Virtual

**Tarefa #1-** Em acordo com seu par, escolha um tema e prepare uma atividade comunicativa usando a Realidade Virtual. Pense na versão do professor e do aluno.

Preparing a task using VR glasses		
Objective:	Communicative	Linguistic:
Type of communicative activity:		
Pre task		
Task cycle		
Language focus		
Material needed to perform the task		

**Tarefa #2-** Analise a atividade recebida e prepare um curto feedback com sugestões de alterações.

	AFFORDANCES	PRINCÍPIOS DA AC	TÉCNICA/TIPO DE ATIVIDADE	PRINCÍPIOS DA TAREFA
Pre task				
Task cycle				
Language focus				

Agora que você já analisou a atividade, faça um breve feedback para seu colega.

**Feedback**

---

---

---

---

---