

## O ensino de línguas por tarefas: um exemplo prático de seqüência didática e o papel da saliência de elementos de gênero e de aspectos gramaticais nas etapas de pré e pós-tarefa

Maurício Seibel Luce<sup>1</sup>  
Ingrid Finger<sup>2</sup>

**Resumo.** Este artigo tem como objetivo discutir o papel das etapas de pré-tarefa e pós-tarefa dentro da abordagem de Ensino de Línguas por Tarefas (ELT), analisando de que forma estas etapas podem contribuir para maiores ganhos na produção do aprendiz na língua alvo. Buscamos demonstrar que, ao passo que a realização da tarefa deve ter como foco principal a livre escolha de linguagem e foco na comunicação de significados (meaning-focus), as etapas de pré e pós-tarefa podem ter o papel de salientar recursos discursivos e lingüísticos, o que no nosso entender pode contribuir para a aceleração da melhoria da produção do aprendiz na língua alvo ao aumentar a atenção e percepção do mesmo para tais recursos. Após fazer uma breve revisão do conceito de Ensino de Línguas por Tarefas (ELT), tratamos da questão da percepção do aluno e do aumento ou saliência de recursos de gênero e aspectos lingüísticos. Em seguida, apresentamos em maior detalhe um exemplo de aplicação de tarefa com ênfase na produção escrita (ainda que todas as habilidades estejam presentes). Através de um projeto de elaboração de um caderno com resenhas de filmes em uma escola de idiomas, demonstramos nosso entendimento sobre o que vem a ser uma tarefa comunicati-

<sup>1</sup> Mestrando em Lingüística Aplicada - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. - Instituto de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

va, discutindo cada etapa do ciclo da tarefa e as oportunidades para saliência ou realce tanto de elementos discursivos pertinentes ao gênero de texto da tarefa como de aspectos gramaticais e lexicais. Por fim, sugerimos o uso de seqüências didáticas (Schneuwly e Dolz, 2004) como uma alternativa compatível com o ELT, de modo que a escolha de gêneros textuais relevantes para a turma possa servir de base norteadora para a criação de um programa de ensino por tarefas como as do projeto aqui apresentado.

**Palavras-chave:** Ensino de Línguas por Tarefas. Saliência do *input*. Pré-tarefa. Pós-tarefa. *Noticing*. Produção escrita em língua estrangeira. Seqüências didáticas.

### Introdução

Embora a aquisição de segunda língua ocorra, em muitos casos, de forma natural, através da simples exposição e interação, acreditamos que a sala de aula de língua estrangeira pode e deve ter a missão de, além de proporcionar situações autênticas de comunicação, fornecer “atalhos” para o aprendiz. Isto pode acontecer através de tarefas e atividades que permitam que o aluno perceba a língua com um olhar mais aguçado do que aquele que por si só ele naturalmente teria em uma situação de imersão, sem tarefas planejadas por um professor.

O Ensino de Línguas por Tarefas (doravante ELT) tem sido cada vez mais adotado por ser uma forma alternativa dentro do ensino comunicativo, ao priorizar um aprendizado natural de línguas através de situações de comunicação autênticas que possuam um objetivo a ser atingido pelo aluno ou pelo grupo.

Neste artigo, será discutido o papel das etapas de pré-tarefa e pós-tarefa dentro do ELT, analisando de que forma essas etapas podem contribuir para maiores ganhos na produção do aprendiz na língua alvo. Primeiramente, será feita uma revisão da literatura a respeito do conceito de ELT. A seguir, discutiremos o papel que a saliência do *input* no aprendizado pode ter, isto é, de que forma atividades que aumentem a percepção do aprendiz sobre recursos discursivos pertinentes a um determinado gênero textual, bem como sobre aspectos gramaticais, podem acelerar o aprendizado de ambos. Finalmente, apresentamos um projeto realizado por um grupo de adultos em uma escola de idiomas, envolvendo a produção de um caderno de críticas de filmes.

### **Ensino de Línguas por Tarefas (*Task-Based Language Teaching*)**

Não há um consenso sobre o que vem a ser uma tarefa no contexto de ensino de línguas, mas as definições aproximam-se bastante. Segundo Willis (1996, p. 23), “o ensino de línguas por tarefas consiste na realização de atividades na língua alvo que envolvam a resolução de algum tipo de problema ou se atinja um objetivo comunicativo (*goal*), onde um resultado é produzido (*outcome*)”. Exemplos de tarefas podem ser: descobrir e comparar informação pessoal dos colegas (família, peças da casa, rotina); entrevistar candidatos a um emprego e selecionar o melhor entre eles; decidir entre opções de viagem e planejar em grupo um roteiro de férias; fazer um levantamento sobre os padrões de consumo entre os alunos de uma sala de aula e agrupar os resultados em uma apresentação a fim de compará-los.

Segundo Skehan (1996), “uma tarefa é uma atividade na qual significado vem em primeiro lugar; há algum tipo de relação com o mundo real; o término da tarefa tem certa prioridade; e a avaliação do desempenho na tarefa se dá em função do resultado obtido”. Já para Nunan (1989, p.10), uma tarefa comunicativa “é um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua alvo enquanto sua atenção está principalmente focada em sentido e não em forma”. Por outro lado, Lee (2000) define uma tarefa como uma atividade ou exercício de sala de aula que possui um objetivo atingível somente através da interação entre os participantes, que possua um mecanismo de estrutura e seqüenciamento das interações, e foco na troca de significados. Por fim, Bygate, Skehan e Swain (2001, p. 11) propõem uma definição parecida com a de Willis. Segundo os autores, uma tarefa é “uma atividade que exige que os aprendizes usem a linguagem com ênfase no significado para atingir um objetivo”.

Embora não haja um consenso sobre o conceito do uso de tarefas no ensino de línguas, parece possível afirmar que os autores concordam que uma tarefa deve:

- Ter um foco no propósito comunicativo (*meaning-focused*);
- Possuir um objetivo final a ser atingido;
- Ter ênfase na interação através da língua alvo;
- Produzir um resultado (*outcome*).

Em outras palavras, uma tarefa comunicativa deve permitir ampla oportunidade de uso e rica exposição à língua alvo, através de etapas que permitam interação entre os aprendizes; deve ser desafiante e

motivadora, o que se torna possível devido à existência de um objetivo a ser atingido (*goal*); e, finalmente, deve ter livre uso da língua alvo, isto é, o aprendiz não deve ficar condicionado ao uso de uma forma específica para atingir a meta comunicativa da tarefa.

Um modelo para o ensino de línguas por tarefas é proposto por Willis (op.cit.). Embora saibamos que cada contexto de ensino e aprendizagem possui variáveis bastante particulares, que podem favorecer (ou não) certo tipo de atividade, acreditamos que este modelo possa servir de base geral para a compreensão de uma tarefa comunicativa. Ele consiste em três fases básicas: pré-tarefa (*pre-task*), ciclo da tarefa (*task-cycle*) e foco na linguagem (*language focus*). Faremos uma breve descrição desse modelo para depois analisarmos em maior detalhe o papel que cada etapa pode assumir.

### **Modelo de Willis (1996)**

Segundo a autora, a *pré-tarefa* tem como objetivo introduzir o tópico ao grupo, ativar ou ensinar vocabulário relacionado ao assunto e explicar a tarefa. Busca-se aqui criar interesse do grupo em realizar uma tarefa relacionada ao tópico. Para tal, pode-se, por exemplo, usar figuras, material de áudio e vídeo ou atividades de levantamento de vocabulário, como *brainstorming*, entre outras opções.

O *ciclo da tarefa* envolve a realização da tarefa em si. Nesse momento, foca-se estritamente o significado e a comunicação, buscando-se o desenvolvimento de fluência, sem intervenções para correção. Após a realização da tarefa, ocorre ainda nesta fase um relato do resultado ao grupo, que pode envolver um planejamento prévio. Essa etapa deve ser relativamente curta, e pode permitir algum tipo de *feedback* ao final do relato de cada aluno.

Por fim, temos uma *pós-tarefa* chamada pela autora de “fase de foco na linguagem”, que tem como objetivo a análise e discussão de aspectos lingüísticos da produção dos aprendizes. É nesse momento que se tem uma oportunidade maior para análise e instrução sobre a linguagem que já foi produzida pelo aluno com foco no significado anteriormente. Dessa maneira, a atenção dada a aspectos estruturais nessa etapa baseia-se em um contexto comunicativo gerado pela tarefa.

Vejamos abaixo um exemplo de tarefa que um dos autores deste artigo criou e tem usado em sala de aula a fim de exemplificar as noções apresentadas acima:

Imagine que você deseja fazer uma tatuagem ou colocar um *piercing*. A sua tarefa (objetivo) é convencer seus pais a aceitarem a sua idéia (no caso de alunos adultos, eles podem imaginar uma situação hipotética, obviamente).

*Pré-tarefa:* levar fotos de tatuagens e *piercings* e solicitar que os alunos dêem sua opinião sobre as imagens, discutindo também casos pessoais e de conhecidos que possuam uma tatuagem, por exemplo. Pode-se também realizar uma atividade para aumento de vocabulário, como classificar “tiras de papel” com palavras relacionadas a partes do corpo, jóias e tatuagens e adjetivos. Após essa etapa, pode-se ainda propor uma terceira pré-tarefa, como a leitura de opiniões de pessoas sobre tatuagens, retiradas da internet, aumentando o *input* da língua alvo e dando maiores recursos lingüísticos para os aprendizes realizarem a tarefa.

*Tarefa:* Na preparação da tarefa, alunos trabalham individualmente ou em pares. Pode-se optar por realizar a tarefa oralmente (o que seria mais parecido com uma situação autêntica), ou ainda através da escrita de um email ou carta. No caso de produção escrita, o objetivo comunicativo da tarefa seria mantido, ainda que menos provável de acontecer fora de sala de aula. Os alunos devem discutir e incluir justificativas convincentes a fim de atingir seu objetivo. Eles revezam-se fazendo o papel de pais e filhos, de modo que os pais, no final de algumas interações, possam votar ou discutir pelos melhores argumentos ou nos “filhos” que tenha obtido êxito na tarefa.

*Pós-tarefa:* Se optarmos pela tarefa escrita, este é o momento propício para fazer um trabalho mais minucioso com a linguagem usada pelos aprendizes. O professor pode dividir os alunos em grupos e pedir que salientem as frases mais interessantes em cada email ou carta. Pode colocar no quadro, por exemplo, os argumentos mais convincentes, assim como chamar a atenção dos alunos para o uso de expressões apropriadas ou não para a situação, assim como erros gramaticais. Alternativamente, os textos poderiam ser devolvidos aos alunos com os erros sublinhados e, em grupos, discute-se uma possível correção ou solução para o erro. No caso de tarefa oral, uma vez que o registro da produção oral não fica arquivado (a não ser que fossem gravadas as interações dos alunos), e partindo do pressuposto de que não podemos interromper a produção da tarefa em si, que deve ter foco na comunicação e no alcance do objetivo da tarefa, pode-se solicitar aos alunos que relatem ao grupo todos os

argumentos de que mais gostaram, já depois da conclusão da tarefa, e durante essa interação do professor com alunos poder-se-ia quem sabe fazer algum tipo de intervenção.

### **Oportunidades para a saliência de recursos lingüísticos (*input enhancement*) dentro do ensino por tarefas: “tarefas com foco”**

Feita essa breve revisão de alguns conceitos envolvendo o ensino de línguas por tarefas, buscamos agora apontar em que momentos da realização de uma tarefa algum tipo de realce ou explicitação de recursos lingüísticos pode ser desejável, a fim de torná-los salientes para os aprendizes sem que o objetivo comunicativo seja colocado em segundo plano.

Ellis (2003) chama de “tarefas com foco” (*focused tasks*) aquelas tarefas que podem ser realizadas para promover o uso de recursos lingüísticos específicos, tanto através do próprio *design* da tarefa, como através de procedimentos metodológicos que foquem a atenção dos aprendizes a certas formas durante a execução da mesma. É importante enfatizar, segundo Ellis (op.cit.), que tarefas com foco, assim como tarefas que não priorizem algum aspecto lingüístico específico, devem seguir todos os critérios que definem uma tarefa em geral: preocupação primordial com comunicação (*meaning-focused*); os participantes devem poder escolher livremente os recursos lingüísticos necessários; e deve haver um resultado esperado (*outcome*) claramente definido. Em outras palavras, pressupõe-se que seja possível e benéfico criar tarefas para o ensino de línguas que, embora sigam as diretrizes gerais para o ensino por tarefas (comunicação em primeiro lugar), permitam que a língua alvo seja de alguma forma salientada para o aprendiz de modo a lhe fornecer recursos lingüísticos que *poderão*, mas não necessariamente *deverão*, ser utilizados pelos alunos. É evidente que deve estar bem claro para o professor e para os alunos que a produção e realização da tarefa, portanto, não deve ser condicionada à produção “obrigatória” de determinadas formas salientadas. Em um exemplo dado por Ellis (op.cit.), uma tarefa solicita que os alunos analisem informações sobre quatro candidatos a um determinado emprego. No material recebido pelos alunos, cada candidato tem sua experiência descrita em forma de frases no *present perfect*, que é foco lingüístico da tarefa. Embora o objetivo da tarefa seja selecionar um dos candidatos e não “necessariamente aprender” o *present perfect*, pressupõe-se que a saliência do *input* (e quem sabe algum breve comentário do professor sobre o uso deste tempo e

aspecto verbal para descrição de experiências) possa aumentar as chances de que o aprendiz perceba a estrutura alvo, o que por sua vez poderia aumentar as chances de aprendizado, segundo a *Noticing Hypothesis*, de Schmidt (1990, 1995, 2001), discutida a seguir.

Para Schmidt, *noticing* (notar, perceber) significa o registro da simples ocorrência de um evento, sem que haja necessariamente uma compreensão mais profunda de alguma regra ou princípio. A importância desse conceito reside no papel da saliência de determinado recurso lingüístico dentro da situação de comunicação a fim de oportunizar que o aprendiz note certas características presentes no *input* que ele normalmente não notaria se não fosse chamada sua atenção. Como é sabido, a comunicação e o aprendizado de línguas são processos extremamente complexos durante os quais a atenção do aprendiz é disputada por diversos fatores lexicais, fonéticos, pragmáticos, sociais, etc., simultaneamente. Dentro desse ponto de vista, acredita-se que, ao salientar aspectos lingüísticos alvo, podemos contribuir para o aumento da atenção e percepção do aprendiz sobre os mesmos, e conseqüentemente aumentamos a chance de que a aprendizagem ocorra. Um conceito diretamente relacionado à idéia de percepção defendida por Schmidt é o de *input enhancement* (aumento ou, talvez melhor, saliência do *input*), proposto por Sharwood Smith (1993). Ele consiste na criação de *input* saliente, como, por exemplo, sublinhando ou colorindo itens alvo a fim de direcionar a atenção do aprendiz a eles. O realce do *input* não tem como objetivo forçar os aprendizes a produzir um item alvo (o que contrariaria uma das premissas básicas de uma tarefa comunicativa, conforme vimos anteriormente). Ao invés disso, a preocupação é de simplesmente aumentar a percepção dos aprendizes sobre a existência de determinados recursos lingüísticos que *possam* vir a ser úteis ou relevantes para a execução de uma tarefa, embora *não* necessariamente *imprescindíveis*.

Por um lado, parece razoável afirmar que os alunos possam ser influenciados a usar determinadas formas salientadas pelo professor, o que poderia ser criticado como uma indução a um tipo específico de linguagem, tornando a comunicação artificial. Ao contrário, no nosso entender, é tarefa do professor conseguir salientar esses aspectos de forma sutil, de modo que os alunos não percam o foco do objetivo comunicativo da tarefa em si. Ao passo que é mantido o foco na comunicação, esse é um momento em que o aluno tem a oportunidade de *colocar em uso*, de forma apropriada, alguma expressão ou aspecto lingüístico não utilizado anteriormente.

### **Expandindo a noção de saliência do *input* para além das formas gramaticais**

O conceito de aumento da saliência do *input* (*input enhancement*), discutido anteriormente, parece ter sido desenvolvido tendo em vista a melhoria da acurácia dos aprendizes de segunda língua, isto é, tendo como meta o aumento da atenção dos aprendizes a determinados itens lingüísticos considerados importantes em uma dada situação ou contexto. O conceito de *Foco na Forma*, proposto por Long e Robinson (1988:23), surgiu nessas condições. Segundo os autores, o *Foco na Forma*, ao contrário de Foco nas Formas (instrução gramatical descontextualizada), “consiste em mudanças ocasionais na atenção do aprendiz a aspectos lingüísticos – feitas pelo professor e/ou por um ou mais aprendizes – a partir da percepção de um problema de compreensão ou produção”.

O fato é que, se acreditamos que a atenção do aprendiz e a saliência do *input* lingüístico podem ter um papel importante no aprendizado ao focar o esforço mental do aluno a um determinado aspecto gramatical, por que não expandir esse conceito a outros elementos tão (ou mais) importantes na produção do aprendiz na língua alvo? Digamos que estamos tratando da produção de um texto argumentativo sobre um determinado tema polêmico, como por exemplo, a proibição do cigarro em ambientes públicos (que pode fazer parte de uma tarefa maior, como um debate sobre os argumentos a favor e contra tal lei. Uma pré-tarefa pode incluir ler alguns textos autênticos - de revistas ou internet - sobre o mesmo tema e salientar no texto (sublinhar, por exemplo) um grupo de palavras chave ligadas ao tema (*smoking ban, diseases, lung cancer, tobacco, etc*). Embora o aprendiz possivelmente já compreenda tais palavras, supomos que, ao “manipular” ou aumentar sua atenção a tais palavras, aumentemos a chance de incorporar esses termos no conjunto de palavras produzidas (i.e., faladas ou escritas) por ele, e não só compreendidas. Da mesma maneira, pode-se solicitar que os alunos sublinhem ou salientem com caneta marca-texto as expressões conectivas, que lhes ajudarão a escrever de forma mais coesa e clara seus textos argumentativos.

Uma vez que acreditamos na validade de atividades ou sub-tarefas que envolvam os aprendizes em salientar aspectos gramaticais e lexicais, o mesmo deve valer para elementos intrínsecos a um determinado gênero textual. Se uma tarefa exige que o aprendiz escreva uma carta ou email de reclamação a uma empresa devido a um problema



técnico de um produto, nada mais óbvio do que fornecer ao aprendiz exemplos de cartas de reclamação. Ao fazer que o aluno leia, discuta e saliente as informações relevantes a esse tipo de texto, em nosso entendimento, estaremos aplicando o mesmo conceito de aumento da percepção de recursos lingüísticos, nesse caso elementos discursivos pertinentes a um determinado gênero textual. Suponhamos que dois grupos de alunos recebam a mesma tarefa, escrever uma carta de reclamação. Um grupo não recebe qualquer tipo de modelo nem pré-tarefa, enquanto que o segundo grupo é envolvido no trabalho de saliência de *input* descrito acima. Ainda que possa haver uma crítica à chance de que o segundo grupo seja “influenciado” a copiar o material trabalhado, reside justamente aqui a idéia de que este segundo grupo terá maiores chances de passar a usar recursos lingüísticos, por exemplo, expressões ou frases típicas deste tipo de gênero, antes não presentes em sua produção na língua alvo (p. ex., “com referência ao produto comprado no dia...”, ou “aguardamos uma solução com urgência”, etc)

O que queremos dizer, portanto, é que as atividades de pré- e pós-tarefa podem vir a ter um papel fundamental no conjunto da aplicação de uma tarefa como um todo. Elas representam oportunidades de *aceleração de aprendizado* da língua alvo (além daquele que naturalmente já ocorre com a interação ao longo de todas as etapas da tarefa) dentro de um contexto envolvente e motivador. Poder-se-ia questionar a diferença entre realizar atividades que visem a salientar o *input* lingüístico dentro de uma tarefa conforme descrevemos anteriormente (por exemplo, vocabulário sobre a questão da proibição do fumo e/ou também sobre conectivos) comparando com simplesmente entregar uma lista pronta com tais palavras chave. A grande diferença, no nosso entender, é a informação *contextualizada* numa situação comunicativa que já trouxe o aprendiz para “dentro da tarefa”. Este é um dos principais objetivos do ensino de línguas por tarefa: toda e qualquer tarefa deveria começar por conquistar o desejo do aprendiz em participar da discussão ou interação comunicativa. Uma vez “imerso” em determinada atividade, torna-se muito mais fácil e atraente a realização de qualquer atividade envolvendo recursos lingüísticos. Depende então da habilidade do professor em inserir tais atividades dentro do esquema ou seqüência de atividades que façam parte do processo total da tarefa, de modo que não se disperse a atenção principal que é o assunto em discussão e o objetivo final da tarefa, mas sim se forneça recursos adicionais que possam ser incorporados pelo aprendiz para atingir seu objetivo.

### **Um exemplo de aplicação de tarefa com ênfase na produção escrita: um projeto de elaboração de um caderno com resenhas de filmes**

Esta seção tem como objetivo descrever um projeto realizado com aprendizes adultos de nível intermediário e avançado de um curso de idiomas na cidade de Porto Alegre. Buscaremos ressaltar as atividades ou sub-tarefas realizadas, demonstrando de que maneira elas podem ter contribuído para a melhoria da produção escrita dos participantes. Em seguida, faremos uma breve descrição dos resultados preliminares. O projeto “Movie Review Guide” teve como objetivo engajar os participantes em um trabalho de um mês que culminou com a elaboração de um caderno com resenhas de cinema feitas por eles mesmos. No total, cada aprendiz produziu três críticas.

ENCONTRO 1 - Todos os aprendizes assistiram a um mesmo filme (Escola do Rock, 2003, Paramount Pictures) selecionado pelo professor. Foi solicitado que eles escrevessem em casa uma crítica sobre o filme para ser usada no encontro seguinte. Os participantes ficaram livres para definirem o que incluiriam na sua crítica, desde que o fizessem usando exclusivamente suas habilidades em língua inglesa.

ENCONTRO 2 – Os alunos foram divididos em dois grupos e leram as críticas elaboradas pelos colegas. Foi solicitado que eles discutissem quais os pontos fortes de cada crítica e quais lhes chamaram mais atenção. Em seguida, os participantes receberam cópia de duas críticas autênticas sobre o mesmo filme extraídas de *websites* bastante conhecidos (<http://www.nytimes.com> e <http://movies.about.com>). Nesta etapa, solicitamos que os grupos discutissem e elaborassem uma lista com os elementos comuns à maioria das críticas, isto é, que tipo de informação geralmente poderia (ou deveria) estar presente em uma crítica de filme, como, por exemplo, nome de atores e personagens, opinião do crítico, etc. Na última etapa do encontro, realizou-se um trabalho de discussão dos erros gramaticais e lexicais. Estes haviam sido sublinhados nos textos produzidos pelos participantes, que tiveram tempo para discutir e propor solução para cada caso. Neste momento, o professor assessorou os grupos que o chamavam quando uma dúvida não era resolvida. Ao final do encontro, os aprendizes receberam instruções sobre a segunda tarefa: assistir a um segundo filme, desta vez em casa e à escolha de cada um. Os participantes deveriam escrever uma crítica sobre o novo filme até o encontro seguinte, quando estas seriam usadas novamente em sala de aula. Foi solicitado que eles levassem em conta

desta vez a lista com elementos comuns a críticas de filmes, elaborada por eles durante este segundo encontro.

ENCONTRO 3 – Novamente trabalhando em dois grupos, solicitou-se que cada aluno falasse ao grupo sobre o filme que assistira, uma vez que os filmes eram diferentes, a fim de aumentar a prática oral e interação entre os participantes. Em seguida, mais uma vez as críticas foram discutidas e comentou-se sobre aquelas que mais agradaram. Foi solicitado então que, usando a lista feita no segundo encontro, cada aluno relese e localizasse em sua crítica cada um dos elementos presentes na lista. Foi pedido a eles que sublinhassem tais elementos caso presentes. Do contrário, os alunos deveriam anotar no final da crítica referências a informações que poderiam ter sido incluídas. Por fim, repetiu-se o trabalho com os erros gramaticais e lexicais encontrados na segunda crítica. Ao final do encontro, os alunos receberam instruções sobre a última tarefa, igual à segunda, ou seja, escolher um novo filme e escrever uma terceira crítica. As críticas produzidas foram compiladas em um caderno, que foi entregue aos alunos como resultado final de seu trabalho.

### **O papel das etapas de pré e pós-tarefa como momentos para saliência de recursos lingüísticos (*input enhancement*)**

Tomando como referência o modelo de tarefa proposto por Willis (op. cit.), fazemos um paralelo com nossa tarefa a fim de verificar de que forma os critérios são atendidos. O propósito comunicativo do projeto (e de cada tarefa, nesse caso as críticas dos filmes) é presente uma vez que o enfoque dado às atividades privilegiava a troca de informações entre os aprendizes, leitura e conversação sobre o trabalho do colega, com discussão de conteúdo (foco no significado). Havia um objetivo final, produzir um caderno com críticas de cinema, além da apresentação da crítica (produto ou “*outcome*”) de cada participante nos encontros.

Conforme os pressupostos teóricos discutidos anteriormente, acreditamos que as atividades realizadas antes e depois de cada uma das críticas podem ter contribuído significativamente para ganhos na produção textual dos participantes. Uma vez que durante o primeiro encontro os alunos apenas assistiram ao filme e receberam as instruções sobre a primeira tarefa, iniciaremos a análise a partir do segundo encontro.

### Escrevendo para um “leitor real” - Foco na Comunicação

Divididos em dois grupos, os participantes leram cada uma das críticas dos colegas e destacaram as que mais gostaram. Em nosso entendimento, a leitura dos textos dos colegas é extremamente importante por, pelo menos, duas grandes razões. Primeiramente, porque permite ao aprendiz aumentar o *input* lingüístico expondo-se a outros textos de colegas que se encontram em um estágio de aprendizado parecido, permitindo comparações com outras idéias e usos da língua. Em segundo, mas não menos importante, ressaltamos o caráter comunicativo desta sub-tarefa, na qual os participantes prestam atenção às idéias do texto de seu colega e discutem quais as críticas lhes chamaram mais atenção. Ao fazermos um texto produzido por um aprendiz ser lido e compartilhado com um colega, permitimos que ele – o texto - atinja o seu objetivo maior, que é a comunicação de uma opinião de um autor para um interlocutor. O uso da produção escrita em ambientes de aprendizado merece uma breve consideração aqui. Kleinman (1995:29) argumenta que, “conforme reflexões de Bahktin, a linguagem, inclusive a escrita, é polifônica por natureza”, ou seja, ninguém escreve para um leitor “nulo” ou inexistente. A linguagem é sempre dialógica, envolvendo um enunciador e outro interlocutor. De acordo com Soares (2002:19), as atividades de produção de texto devem sempre atender às seguintes condições: *o que* escrever, *para que* escrever e *para quem* escrever. Não parece ser difícil encontrar práticas que contrariem tais condições, tanto no ensino de língua estrangeira como no ensino de português. Pelo contrário, parece constituir-se em uma prática bastante comum. O importante é que, antes de qualquer trabalho sobre aspectos formais da produção escrita do aprendiz, consideramos fundamental que o texto seja lido e usado como meio de comunicação de informação, como um produto com opiniões que precisam ser lidas por alguém para que ele atinja sua função maior.

Salientando aspectos textuais inerentes ao gênero textual da tarefa

A sub-tarefa seguinte (leitura de duas críticas autênticas) teve como objetivo expor os participantes a outros exemplares de críticas de filme e salientar aspectos normalmente encontrados em textos deste gênero. Não há uma teoria, tampouco uma fórmula, sobre como escrever críticas de filmes. O que há são elementos textuais e certas informações que quase invariavelmente estão presentes no gênero. Nosso objetivo

foi permitir que os aprendizes, através da leitura e interação oral, discutissem e elaborassem uma lista com aqueles elementos percebidos por eles como importantes em uma crítica de filme. Este foi, portanto, o primeiro momento em que sua atenção e esforço concentraram-se na análise e discussão de elementos textuais comuns ao gênero em questão e sobre os seus próprios textos. Entendemos que há uma diferença fundamental entre esta atividade, realizada em grupo, e outra possibilidade que seria uma simples correção e *feedback* individual dado pelo professor. A sub-tarefa levou os aprendizes a (1) salientar em seus *próprios* textos e nos dois modelos extras e (2) produzir, em grupo, um ‘referencial teórico’ sobre elaboração de críticas de filmes, que poderia lhes ajudar na elaboração das tarefas seguintes. Nossa hipótese, vale lembrar, foi de que ao executar sub-tarefas que permitissem análise, discussão e saliência de elementos textuais importantes em um determinado gênero, os aprendizes estariam mais propensos a levar em conta tais critérios na sua crítica seguinte.

#### Salientando aspectos gramaticais e lexicais

A última atividade do segundo encontro teve como objetivo aumentar a percepção dos participantes sobre inadequações gramaticais e lexicais. Como dito anteriormente, acreditamos que o ensino de línguas deve envolver o aprendiz em tarefas comunicativas que lhe permitam exposição e interação na língua alvo, que por si só já são garantia de aprendizado natural tal qual ocorre com qualquer pessoa que passa a vivenciar um ambiente onde se fala uma segunda língua. Entretanto, diferentemente do que foi proposto por alguns nos primeiros trabalhos em defesa do enfoque comunicativo<sup>3</sup>, também acreditamos que a sala de aula possa tratar de aspectos lingüísticos como estruturas gramaticais, ajudando o aprendiz a “acelerar” o seu processo de aprendizagem. Em outras palavras, o que queremos dizer é que, uma vez realizada uma tarefa comunicativa e a partir do contexto de interação e produção gerado por ela, o professor tem a possibilidade de ajudar o aluno a perceber e compreender estruturas que, no caso de um aprendizado totalmente naturalista (como um imigrante falante de outra língua) levariam muito mais tempo para serem percebidos, ou talvez jamais o seriam. De acordo com N. Ellis (2005), é possível que um aprendiz nunca perceba aspectos lingüísticos de menor saliência, especialmente quando o uso de

<sup>3</sup> Para uma discussão mais detalhada dessa questão, ver Spada, 2005.

outros elementos mais óbvios consegue desempenhar a mesma função razoavelmente bem para comunicação básica. Ao salientar aspectos lingüísticos, o professor aumenta a atenção do aprendiz para padrões ou regras que poderiam não ser percebidas facilmente (ou levariam muito mais tempo para tal). Dessa forma, não estamos afirmando que a percepção de um erro cometido garanta o aprendizado automático do mesmo. O que defendemos é que o aumento da saliência pode aumentar a chance de percepção do aspecto lingüístico por parte do aluno e, por conseqüência, aumenta-se a probabilidade de que essa estrutura seja mais bem compreendida e de que o erro seja evitado em futuros textos.

Uma pergunta surge naturalmente a partir dessa discussão: qual o uso da língua alvo será feito por nosso aluno? Se estivermos ensinando um funcionário de uma empresa, cujas tarefas envolvem corresponder-se por email diariamente com estrangeiros ou realizar apresentações e relatórios aos gerentes no exterior, parece razoável afirmar que há uma necessidade de que a produção do aprendiz seja a mais acurada possível, pois erros poderão não soar muito bem. Por outro lado, no caso de um aluno de ensino médio que, em princípio, pretende conseguir entender músicas em inglês e conversar informalmente com um estrangeiro, parece mais evidente que a preocupação com a forma não possui *tanta* relevância. No caso específico deste projeto, onde os participantes são adultos envolvidos com diversas áreas profissionais, certamente temos exemplos de alunos cujos objetivos são, além da comunicação em um nível fluente, atingir habilidades mais elevadas na produção de segunda língua, seja por motivos profissionais (escrever emails, relatórios, etc), seja por motivos acadêmicos (fazer um teste TOEFL), por exemplo.

Vejamos um exemplo retirado de uma das críticas escritas por um dos participantes. A aluna escreveu: “*It’s a great movie for people whose likes of fiction*”. Se traduzirmos literalmente, teremos: “É um ótimo filme para pessoas *cujo gosta* de ficção”. Em outro exemplo: “*This movie has been won on sales of tickets in Europe and in the USA*” (“Este filme ‘foi vencido’ em vendas de bilhetes de cinema na Europa”). A aluna pretendia dizer que o filme era um sucesso de público nas duas localidades. Embora os erros, *a priori*, não tenham causado problemas maiores ou até nenhum problema de compreensão entre os colegas, propomos a seguinte questão: não é também uma atribuição do professor na sala de aula ajudar o aluno a perceber (e assim aumentar a chance de aprender) que a estrutura usada está em desacordo com a gramática da língua? No nosso entender, a resposta é *sim*. Como dito antes, a execução de uma

metodologia de ensino de línguas por tarefas deve, antes de tudo, ter um objetivo comunicativo a ser atingido e proporcionar situações autênticas de interação e uso da língua. A forma não deve vir antes da idéia, do significado, tampouco deve ser condição majoritária para avaliação do êxito na realização de uma tarefa. Porém, acreditamos que uma tarefa comunicativa pode oferecer, além de toda a situação de interação, oportunidades para que se saliente e analise a linguagem produzida pelo aluno em um determinado estágio de seu aprendizado.

### **Resultados do projeto**

Nesta última seção buscamos brevemente mostrar alguns resultados obtidos com o projeto. Conforme nossa hipótese, as atividades de pré- e pós-tarefa poderiam contribuir para o aprimoramento das críticas dos 11 participantes, devido a atividades que salientaram (1) informações típicas do gênero “crítica de filmes” e (2) inadequações gramaticais e lexicais produzidas pelos alunos.

Os resultados são bastante positivos e corroboram com nossa hipótese. Através de análises qualitativas, comparando a evolução de cada participante, buscamos verificar, em especial:

- a) de que forma ocorreu enriquecimento de informações inerentes ao gênero crítica de filme, conforme os critérios pré-estabelecidos pelos próprios alunos no segundo encontro;
- b) quais inadequações gramaticais verificadas em alguma crítica foram produzidas de forma correta em algum texto seguinte.

Muitos pontos positivos podem ser ressaltados. Antes de tudo, o aumento significativo (e gradual) de informações relevantes incluídas nas críticas, isto é, percebe-se nitidamente que, de uma forma geral, as terceiras críticas são mais elaboradas que as segundas, que por sua vez são mais elaboradas que as primeiras. Poder-se-ia questionar se isso não seria naturalmente esperado, uma vez que quanto mais se pratica, melhores resultados são obtidos. Acreditamos, porém, que as sub-tarefas realizadas entre as críticas tiveram papel decisivo em fornecer subsídios para que os participantes aprimorassem suas críticas no que se refere ao conteúdo de idéias e informações pertinentes ao gênero.

O fato é que ao fazer a primeira crítica, uma considerável parte dos alunos limitou-se a descrever o roteiro do filme. Pouca opinião foi dada sobre os filmes, assim como argumentos para justificá-las. Da mesma forma, um número bastante reduzido de participantes havia incluído informações importantes como nome de atores, personagens, diretor, e

outras tantas elencadas por eles no segundo encontro, como público potencial, destaques, trilha sonora, figurino, premiações recebidas, etc.

Percebe-se também a partir das segundas críticas, e mais ainda nas terceiras, descrições maiores e mais elaboradas, com mais adjetivos e detalhes, sobre os destaques dos filmes, isto é, parece ter havido maior preocupação em opinar sobre aquilo que chamou atenção do aluno:

“A newest movie of the Mexican director Guilherme Del Toro: sensitive, fascinate and scared, grab the public attention since the start to the end”;

“Directed by Baz Luhrmann, Moulin Rouge is moving, vibrant, exaggerated and frenetic...the colorful environment and the dresses in vibrant colors combine with the perfect synchronization of the dancers...”

Destacamos também a melhoria na organização de parágrafos, assim como alguns casos em que os participantes preocuparam-se com a apresentação gráfica de suas críticas, incluindo por iniciativa própria uma imagem do filme ou fotos de atores. Entendemos que essa preocupação é relevante, pois demonstra preocupação do autor da crítica em torná-la atraente para o seu leitor.

No que diz respeito a aspectos gramaticais, consideramos os resultados positivos novamente. A análise de inadequações gramaticais teve como objetivo verificar se ocorreram situações onde concomitantemente um aluno (1) havia cometido um erro em determinada crítica e (2) na(s) crítica(s) seguinte(s) produziu a mesa estrutura gramatical corretamente.

Uma série de exemplos foi encontrada e produzida de forma correta em críticas seguintes, entre eles: o uso alternado e indevido de tempos verbais (presente simples e passado simples) para narrativa de uma série de eventos; uso do “s” para terceira pessoa do singular; pronomes possessivos; pluralização de adjetivos; adjetivos terminados em *ed* ou *ing*, entre outros.

Um exemplo emblemático ocorreu com a voz passiva. Uma dos participantes, que escrevera em sua segunda crítica a frase relatada anteriormente “*This movie has been won on sales of tickets in Europe and in the USA*”), assim como “*the produced by David Baron*”, acabou produzindo dois exemplos corretos de voz passiva na terceira crítica: “*The movie was launched in 25th May, 2007*” e “*The movie was part filmed in a exotic Singapore*”.



Dois participantes deixaram de cometer erros com pronomes possessivos (*his/her* e *their*, trocados por *your* algumas vezes: “There are deep reasons for *your* different behavior” (falando sobre a terceira pessoa masculino, portanto “*his*”) ou “...it’s better for people that has *your* education ready”. Na crítica seguinte, não houve erros deste tipo, além do correto uso do pronome possessivo como nas seguintes frases: “...the first steps of the evil chancellor to bring to *his* side the Young Jedi...” e “George Lucas show to *his* public...”.

Mais uma vez, ressaltamos que o fato de algumas estruturas terem sido produzidas corretamente em momentos seguintes *não* são garantia de que tenha havido aprendizado. Entretanto, parece bastante razoável afirmar que isso *pode* ter sido consequência da tarefa de discussão de inadequações realizada previamente, o que corroboraria com nossa hipótese.

### Seqüências Didáticas

Após termos feito uma breve descrição do projeto, dirigimos nossa atenção para uma questão mais ampla: se o projeto aqui apresentado mostrou-se bem sucedido, porque não ampliarmos a idéia para um período mais longo, onde diversos projetos e gêneros podem ser trabalhados de maneira a constituir um programa de ensino? Os professores e autores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, ambos pertencentes a Universidade de Genebra, propõe a adoção do procedimento de seqüências didáticas como forma de ensinar a expressão oral e escrita nas escolas. Conforme Schneuwly e Dolz (2004), o procedimento seqüências didáticas é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual (oral ou escrito). Os gêneros textuais são definidos por Bakhtin (1984) como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Isto é, são as formas mais ou menos constantes em que as práticas de linguagem tomam forma. Por exemplo, um e-mail de reclamação, em geral, possui certos elementos textuais característicos, assim como uma apresentação de negócios para os funcionários de uma empresa ou uma receita de comida. Embora a proposta de Schneuwly e Dolz seja direcionada especialmente para o ensino de língua materna na escola, ela também nos parece aplicável ao ensino de língua estrangeira.

Uma seqüência didática envolve basicamente: (1) a *apresenta-*

ção de uma situação, quando é explicado qual será o gênero abordado, a quem se dirige a produção, que forma assumirá, etc.; (2) *produção inicial*, quando o professor avalia as capacidades já adquiridas pelos alunos e faz ajustes na tarefa; (3) *os módulos*, quando trabalha-se problemas e dificuldades que apareceram na primeira produção e são dados aos alunos instrumentos necessários para o domínio do gênero; e (4) *a produção final*, quando coloca-se em prática os conhecimentos adquiridos.

A adoção de seqüências didáticas como ponto central de um programa de ensino visa a ajudar o aluno a dominar melhor diversos gêneros de texto, permitindo-lhe assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação. Assim, ao longo de um ano de escola, por exemplo, são definidos os gêneros a serem trabalhados nos moldes de seqüência didática, isto é, cada gênero passa por uma seqüência, onde ele é repetido um número de vezes, e diferentes habilidades são exercitadas: relatos (relato de experiência de vida); argumentação (carta de solicitação); transmissão de conhecimento (apresentação de um brinquedo e seu funcionamento) e elaboração de uma receita de cozinha <sup>(4)</sup>.

Parece-nos bastante positiva a idéia, que em nosso ver promove:

- a) Ensino da língua conectado e focado em situações encontradas fora de sala de aula, no dia a dia dos alunos;
- b) Situações comunicativas onde o uso da língua demanda reflexão do aluno sobre o destinatário (para quem escrever), a finalidade visada (por que escrever) e a sua posição como autor;
- c) Uma visão de língua que privilegia o sentido antes da forma, ou seja, atingir o objetivo comunicativo de determinado gênero tem prioridade em relação ao domínio da forma, ao contrário do que muitas vezes ocorre em metodologias de ensino mais tradicionais;
- d) Apesar da visão acima, aspectos como sintaxe, morfologia e ortografia não deixam de ser enfocados. A produção dos alunos pode servir de *corpora* para a análise das inadequações geradas a partir do confronto com a dificuldade de produzir um texto. Estes aspectos apenas não são

---

<sup>4</sup> Exemplo de distribuição de seqüências sugerido pelos autores para as 1ª e 2ª séries do primeiro grau.

colocados como prioritários em relação à aquisição de condutas de linguagem, isto é, ao domínio do gênero, que é o objetivo principal.

Se relembrarmos da definição de tarefa apresentada no início deste artigo – uso da língua com foco no sentido, relacionada a um objetivo comunicativo, com a produção de um resultado - parece a nós que as seqüências didáticas são bastante compatíveis com a proposta de ensino por tarefas descrita neste trabalho. Conforme dito anteriormente, os participantes do projeto “Movie Review Guide” elaboraram uma crítica inicial (produção inicial), que nos deu um retrato das capacidades iniciais e da compreensão dos alunos sobre o gênero em questão, a crítica de filme. Os encontros seguintes representam então módulos, onde foram realizadas sub-tarefas que visavam a aumentar o domínio dos alunos sobre o gênero, além da análise de elementos lingüísticos através da discussão de inadequações gramaticais na produção de cada participante.

O que propomos então é a possibilidade da adoção de um plano curricular para o ensino de língua estrangeira orientado por seqüências didáticas. Partindo de gêneros que sejam significativos e atraentes aos alunos, temos a possibilidade de desenvolver uma infinidade de tarefas e sub-tarefas, de modo que as habilidades comunicativas (produção oral e escrita, leitura e compreensão) sejam exploradas de forma integrada. Poder-se-ia repetir a seqüência didática usada aqui com as críticas de filmes, desta vez enfocando outros gêneros como produção de contos, apresentação para o grupo sobre assuntos de interesse de cada aluno, produção de um jornal da turma, produção de filmes documentários, e-mail diversos, etc. Usando o formato de ciclo de tarefas proposto por Willis (1996) integrado à proposta de seqüências didáticas proposta por Schneuwly e Dolz (2004), podemos fazer com que a língua seja efetivamente usada como meio de comunicação de informação e idéias que é, e não mais vista como uma “matéria” a ser aprendida.

### **Conclusão**

Conforme dito anteriormente, ao realizar sub-tarefas que visem a salientar recursos discursivos característicos de um determinado gênero, assim como discutir inadequações gramaticais produzidas por aprendizes após uma determinada tarefa, não temos como objetivo forçar os aprendizes a produzir um item alvo (o que contrariaria uma das premissas básicas de uma tarefa comunicativa, conforme vimos anteriormen-

te), tampouco acreditamos que o uso de determinada expressão ou estrutura em um momento seguinte signifique necessariamente que tenha havido aprendizado. Acreditamos, porém, que o aumento da percepção (*noticing*) do aprendiz sobre a existência de tais recursos ou padrões, ocorrido dentro de um contexto comunicativo de uma tarefa, tende a acelerar significativamente o processo de aprendizado, isto é, pode fazer com que ele perceba e eventualmente passe a usar tais elementos em um tempo menor do que alguém levaria sem este tipo de tarefa.

Acreditamos também que a produção escrita de aprendizes de língua estrangeira pode ser mais bem explorada, de modo que os textos escritos sejam lidos e discutidos com os colegas, ou seja, que eles sejam compartilhados e possam assim efetivamente chegar a um interlocutor e não apenas passarem pela tradicional “pura correção de erros” por parte do professor, o que acaba passando a idéia para o aprendiz de que saber escrever se resume ao domínio de ‘regras’. O que queremos é que os aprendizes vejam a comunicação e o aprendizado de línguas como um processo que envolve, também, certas regras e padrões que possuem importância em diferentes contextos; mas antes disto, também queremos que eles percebam a língua como um meio que lhes permite expressar idéias e interagir com os outros e, portanto, devemos valorizar o conteúdo de idéias, isto é, os significados daquilo que o nosso aprendiz já consegue falar e escrever em um determinado estágio do seu aprendizado. Nesse sentido, o modelo de seqüências didáticas parece bastante compatível com o modelo de ensino por tarefas proposto por Willis (1996).

Por fim, reiteramos nossa posição em relação ao papel da sala de aula de língua estrangeira como ambiente onde, além do natural aprendizado decorrente das interações que se desenvolvem, pode-se também dar oportunidades para que se saliente e analise a linguagem produzida pelo aluno em um determinado estágio de seu aprendizado, sem que haja uma inversão de prioridades, isto é, comunicação em primeiro lugar. Com base nesses pressupostos, o ensino de línguas por tarefas parece ter muito a contribuir, sendo fundamental que professores estejam cada vez mais informados e preparados a usar esse enfoque de ensino de línguas e suas inúmeras possibilidades de aplicações em sala de aula.

**Abstract:** *This article aims at discussing the role of pre- and post-tasks within Task-Based Language Teaching (TBLT), analyzing in which ways such stages of the process can contribute for higher gains in the learner’s production in the target language. We seek to*

*demonstrate that, while the task performance itself should rely essentially on free language choice and meaning exchange in order to accomplish the communicative goal of the task, the pre- and post-tasks may have an important role on highlighting discursive and linguistic resources, which could, in our point of view, contribute for the acceleration of the improvement of the learner's production in the target language. This might be due to greater attention and noticing of such discursive and linguistic aspects. After a brief review of the concept of Task-Based Language Teaching, we analyze the issue of the noticing and enhancement or highlighting of input, both in terms of text genre and linguistic aspects. Then we present a practical example of task with emphasis on writing production (although all the abilities are present). Through a project called "Movie Review Guide Book" carried out in a free language course, we demonstrate what our understanding of a communicative task is, discussing each phase of the task cycle and the opportunities for highlighting both discursive elements characteristic of a certain textual genre as well as grammatical and lexical aspects. Finally, we defend that the methodology of "didactic sequences" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) is a possible and desirable methodology to be used along with TBLT, so that the choice of certain text genres, relevant to a specific group, may become the spinal chord of a task-based language teaching program.*

**Keywords:** *Task-based language teaching. Input salience. Pre-task. Post-task. Noticing. Writing production. Didactic sequences.*

### **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M. (1953/1979). "Les Genres du discours", in: BAKHTIN, M. *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard. (Tradução: "Os gêneros do discurso", em *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992, pp. 277-326).

BYGATE; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.) *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman, 2001.

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

ELLIS, N. *At the interface: dynamic interpretations of explicit and implicit language knowledge*. *SSLA*, 27, 305-352, 2005

KLEINMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEE, J. *Tasks and communicating in language classrooms*. Boston: McGraw-Hill, 2000. (2000)

LONG, M. H. *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39-52.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 129-158, 1990.

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, Richard (Ed). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, p. 01-63, 1995.

SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SHARWOOD SMITH, M. Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases. *Studies in second language acquisition*, 15 (2), 165-179, 1993.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17: p. 38-62, 1996.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro do professor, vol. 5. São Paulo: Moderna, 2002.

SPADA, N. Communicative Language Teaching: Current status and future prospects. In: J. CUMMINS & C. DAVIDSON (Eds.) *Handbook of English Language Teaching*. Amsterdam: Kluwer Publications, 2005.

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