

O ENSINO BASEADO EM TAREFAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA: UMA ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS

TASK-BASED TEACHING IN PORTUGUESE CLASSES AS MOTHER TONGUE: AN ANALYSIS OF DIDACTIC MATERIALS

*Táisa Biagiolli Zambon*¹

*Thaís Cristina Frigieri*²

Resumo: Este artigo visa a refletir sobre possíveis aproximações entre a abordagem de ensino baseado em tarefas e as propostas de exercícios apresentadas pelos *Cadernos do Aluno* de Língua Portuguesa (para os anos finais do ensino fundamental), distribuídos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP). Objetiva-se analisar as atividades apresentadas por esse material defendendo que as propostas estão configuradas à luz de uma abordagem por tarefas.

Palavras-chave: Ensino de português como língua materna. Tarefas. Material didático.

Abstract: *This article aims to reflect about possible approximations between the task-based teaching approach and the proposed exercises presented in the Portuguese Language Student Book (for the final years of elementary education) distributed by the State Department of Education of São Paulo. Our objective is to analyze the activities presented in this material, arguing that some proposals are configured according to the task-based teaching approach.*

Keywords: *Portuguese teaching as mother tongue. Tasks. Course books.*

Introdução

A abordagem de ensino baseado em tarefas (do inglês *task-based teaching approach*) é uma proposta para o trabalho em aulas de línguas estrangeiras que se intensificou a partir da década de 1980, pelas críticas à aplicação, na área de educação e ensino, de conceitos e atividades que eram pautadas no estruturalismo. Diante dessa nova proposta, centralizou-se o ensino na figura do aluno e foi enfatizada a realização de atividades comunicativas e interativas, não sendo o professor o único detentor do

¹ Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP FCLAr; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP FCLAr; bolsista CAPES; taisabiagiolli@gmail.com.

² Graduada em Letras (Português/Inglês) pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, UNESP IBILCE; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP FCLAr, thaisfrigieri@yahoo.com.br

conhecimento e sim um orientador e mediador do processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000).

Assim, segundo Souza (2015, p.13-15) as tarefas podem ser consideradas como pertencentes a uma vertente comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. O uso delas visa à ocorrência de um objetivo, permeando tanto a compreensão de textos orais, textos escritos e situações comunicativas, quanto a produção de um resultado nas atividades realizadas pelos estudantes. Focaliza-se, com as tarefas, a interação e o uso da língua e não puramente a memorização de estruturas gramaticais que pouco possuem relevância para os aprendizes.

Acreditamos que essa metodologia de ensino em tarefas também pode ser aplicada em contextos de aulas de Língua Portuguesa como Língua Materna (LM), uma vez que exercícios que priorizam a tomada de decisões e um posicionamento crítico, realizados com o uso da língua oral e escrita, são requeridos aos estudantes. Essa premissa de utilização da língua justifica-se diante das orientações contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* – que desde 1998 orientam o trabalho que privilegia o contato do aluno com os diversos gêneros discursivos e textuais, a fim de possibilitar um uso consciente e reflexivo da língua e da linguagem frente às necessidades suscitadas pelos diversos contextos (BRASIL, 1998).

Objetivamos, com esse artigo, demonstrar que os princípios da abordagem por tarefas são passíveis de serem aplicados em aulas de Língua Portuguesa LM. Esclarecemos que não temos o conhecimento de outros trabalhos que aproximem a abordagem por tarefas com o ensino de Língua Portuguesa LM e, portanto, essa proposta é de nossa autoria. Uma vez que atuamos como professoras da rede estadual de ensino de São Paulo e também somos pesquisadoras da área de Linguística, percebemos que muitas vezes realizamos atividades em sala de aula, por meio de sequências didáticas, que possuem uma dinâmica semelhante a essa abordagem de ensino debatida por nós neste trabalho.

Para a realização de nosso objetivo, buscaremos traçar aproximações entre os princípios da abordagem por tarefas e o que está materializado nos *Cadernos do Aluno (CA)* (SÃO PAULO, 2014a) para a disciplina de Língua Portuguesa. Esses *Cadernos* são materiais didáticos elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e distribuídos para todas as escolas pertencentes à rede pública de ensino.

Este trabalho possui como embasamento teórico, acerca da abordagem de ensino por tarefas, os estudos desenvolvidos sobretudo por Rod Ellis (2002; 2017), David Nunan (1989), William Littlewood (2004) e Rosely Perez Xavier (2010; 2011). Buscaremos refletir sobre quais são as etapas das tarefas e como elas encontram-se presentes tanto no material didático selecionado, quanto na análise de atividades dele provenientes. Também iremos promover discussões sobre como os objetivos esperados nos exercícios contemplam resultados a fim de constituir práticas comunicativas que visem ao uso da língua e ao aprimoramento das competências de leitura, interpretação e produção de textos dos estudantes na língua materna, ligados às perspectivas do letramento.

Este texto está desenvolvido em quatro seções, ademais de nossas considerações. Na primeira seção, apresentaremos questões teóricas sobre as definições sobre abordagem baseada em tarefas. Em seguida, focalizaremos as características do material didático que será analisado, bem como nossa metodologia de trabalho. Posteriormente, desenvolveremos reflexões sobre as aproximações encontradas entre a abordagem por tarefas e as propostas didáticas de ensino.

Esperamos, assim, promover reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa LM envolto nas estratégias das propostas de tarefas, criadas a priori com o objetivo de facilitar o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira.

1. A abordagem de ensino baseada em tarefas: algumas reflexões

Nesta seção, buscaremos primeiramente apresentar questões que norteiam a teoria de abordagem de ensino baseada em tarefas para práticas em salas de aulas de línguas estrangeiras. Apontaremos definições dessa abordagem (NUNAN, 1989; LITTLEWOOD, 2004; XAVIER, 2010, 2011, ELLIS, 2017) e também apresentaremos uma metodologia que indica os procedimentos para a realização de tarefas (ELLIS, 2002).

A palavra tarefa, quando considerada isoladamente, pode possuir muitas concepções de acordo com o contexto em que é aplicada, com a intenção do locutor e com a interpretação do interlocutor. Esses diversos significados possíveis, expostos por David Nunan (1989, p. 5-10) em *Designing tasks for the communicative classroom*

(*Desenvolvendo tarefas para a sala de aula comunicativa*, em tradução livre), não devem ser considerados quando o assunto em questão é o uso das *tarefas* como pertencentes a uma abordagem para o ensino de línguas estrangeiras.

Nesse ambiente, *tarefa* deve ser entendida como uma atividade que pressupõe um resultado, e nas palavras de Nunan (1989) é descrita como

[...] um trabalho de sala de aula que envolve os estudantes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo, enquanto a atenção deles é principalmente focada no significado em relação à forma [...] (NUNAN, 1989, p.10, tradução nossa³).

William Littlewood (2004) também apresenta muitas concepções a fim de caracterizar o que seria uma tarefa. Esse autor demonstra que para Williams e Burden (1997 citado em LITTLEWOOD, 2004, p.320), por exemplo, tarefa é qualquer atividade em que os aprendizes estão envolvidos a fim de aprenderem uma língua, enquanto para a Stern (1992 citado em LITTLEWOOD, 2004, p.321) a tarefa está associada ao uso real da língua.

Littlewood ressalta também que as tarefas possibilitam maior engajamento e motivação dos alunos nas atividades propostas, na medida em que elas possibilitam gradualmente uma maior atenção na significação, não sendo mais apenas exercícios estruturais e que se utilizam de textos como pretextos para o ensino exclusivo de formas gramaticais aos estudantes (LITTLEWOOD, 2004, p.321-324).

Diante desses posicionamentos diversificados, Rosely Perez Xavier (2011), por sua vez, afirma que embora muitas sejam as definições sobre tarefa, essas concepções “[...] parecem convergir para dois elementos constitutivos: o uso da língua para fins comunicativos e um resultado do trabalho realizado com a língua [...]” (XAVIER, 2011, p.149). Com isso, a tarefa prioriza um trabalho com o uso real da língua, isto é, a utilização de idiomas em situações reais que requerem uma finalidade comunicativa.

³ [...] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form (NUNAN, 1989, p.10).

Também essa autora destaca que nas tarefas ocorre um direcionamento do aluno para o significado dos enunciados⁴, não sendo a forma e os estudos gramaticais o centro dessa abordagem. Para Xavier,

[...] não é a forma linguística ou o aspecto gramatical que determina o uso de uma tarefa, mas é a tarefa que determina diferentes opções linguísticas, cabendo aos alunos decidir por aquela que irá ajudá-lo [...] (XAVIER, 2010, p.86).

O que se espera, assim, não é um controle absoluto do professor sobre o que o aluno deve aprender, mas sim que os próprios estudantes acabem, com a interação e o uso da língua, aprendendo e gerenciando esse aprendizado.

Rod Ellis, em texto recente (2017), debate sobre essas múltiplas definições a respeito de o que é considerado e definido como uma tarefa. Em *Moving task-based language teaching forward (Avançando com o ensino de línguas baseado em tarefas*, em tradução livre), esse autor apresenta que as tarefas, para serem assim classificadas, devem possuir aspectos que as relacionem com situações autênticas ou interações autênticas (ELLIS, 2017, versão online). Ademais, também nesse artigo, são apresentadas pelo pesquisador, dois tipos gerais de tarefas, relacionadas com o nível dos estudantes de línguas estrangeiras - se estão em um nível inicial ou avançado, por exemplo.

Assim, níveis iniciais podem ter que realizar tarefas sem a exigência de um uso inédito da língua, sendo permitido que sigam modelos antes estudados para a situação comunicativa proposta. Por outro lado, estudantes de níveis mais avançados necessitam ter como requerido, pela tarefa, o uso original da língua na fala ou na escrita para alcançarem um resultado comunicativo (ELLIS, 2017, versão online).

Com base nessas ideias, entendemos a abordagem por tarefas como sinônimo de uma abordagem que prioriza atividades – isto é, tarefas – cujo foco está voltado para o uso da língua em situações comunicativas reais ou ainda organizadas de maneira que sejam próximas ao cotidiano do estudante.

Também Ellis, em seu texto *The methodology of task-based teaching* (2002) (*A metodologia de ensino baseado em tarefas*, em tradução livre), explicita uma

⁴ Utilizamos aqui o termo enunciações como sinônimo de discurso, fala, não o considerando em nenhuma teoria linguística específica.

metodologia para o ensino em uma concepção de abordagem baseada em tarefas, identificando as partes que podem compor uma atividade dessa natureza. São três os estágios que o autor postula para essas atividades: a pré-tarefa (*pre-task*), a tarefa em si (*during-task*) e a pós-tarefa (*post-task*). A seguir, detalharemos esses estágios.

A pré-tarefa objetiva uma preparação para que se realize a tarefa que será solicitada sequencialmente, oferecendo subsídios para o desempenho dos estudantes na tarefa em si (ELLIS, 2002, p.80-81). Para esse estágio, Ellis apresenta quatro alternativas de procedimentos:

[...] (1) apoiar os alunos na realização de uma tarefa semelhante àquela que desempenharão durante a tarefa em si, (2) solicitar aos alunos que observem um modelo de como realizar a tarefa que será proposta, (3) envolver os alunos em atividades que não são tarefas mas que irão prepará-los para a realização da tarefa e (4) promover um planejamento de estratégias que poderão ser utilizadas para o desempenho dos estudantes durante a tarefa [...] (ELLIS, 2002, p.81, tradução nossa⁵).

A importância dessas atividades de preparo para as tarefas, em aulas de línguas estrangeiras, encontra-se no fato de que elas atuam como uma introdução a um vocabulário que poderá ser utilizado na atividade principal, bem como na apresentação de estruturas linguísticas passíveis de uso, segundo o que será proposto em sequência. Acreditamos que também em aulas de Língua Portuguesa LM essas atividades com fins de preparação configuram-se como importantes para recordar e ofertar saberes e informações que serão utilizados nas atividades. Além disso, elas proporcionam reflexões para a adequação da linguagem que será solicitada pela tarefa, conforme o contexto linguístico e discursivo que estará proposto.

O estágio seguinte à pré-tarefa é a tarefa em si mesma. Ellis (2002, p.85-97) considera que essa fase possui dois procedimentos. O primeiro deles relaciona-se ao fato de que o professor, antes que a tarefa seja iniciada, deve ser consciente e decidir alguns percursos que serão realizados. Inclui-se, nesses percursos, o planejamento do tempo da tarefa, que pode ser limitado ou ser livre conforme a escolha ou a necessidade dos estudantes; também cabe ao docente, nesse momento, especificar se os alunos poderão acessar outros materiais de consulta. É durante a tarefa em si que o professor

⁵ [...] (1) supporting learners in performing a task similar to the task they will perform in the during-task phase of the lesson, (2) asking students to observe a model of how to perform the task, (3) engaging learners in non-task activities to prepare them to perform the task or (4) strategic planning of the main task performance [...] (ELLIS, 2002, p.81).

deve também proporcionar aos estudantes a utilização da linguagem em sua função plena de comunicação e, caso seja necessário, realizar inserções explícitas ou implícitas que exponham normas linguísticas, a fim de uma melhora nas habilidades de fluência na fala, interpretação e produção de textos orais e escritos (ELLIS, 2002, p.87-93).

Rod Ellis propõe um último estágio para uma aula embasada na abordagem por tarefas; essa fase é a pós-tarefa. Para o autor, a importância dessa etapa liga-se a objetivos como

[...] (1) possibilitar uma nova oportunidade de desempenho para a tarefa, (2) incentivar a reflexão sobre como foi o desempenho realizado na tarefa e (3) atentar para as formas [linguísticas] utilizadas que foram problemáticas para o desempenho dos alunos durante a realização da tarefa (ELLIS, 2002, p.93, tradução nossa⁶).

Essa etapa de atividades após a tarefa principal configura-se como um importante momento de reflexão e de avaliação sobre o que foi realizado durante a aula, visando também à discussão sobre equívocos que podem ter ocorrido durante a execução da tarefa.

Como maneira de esquematizar as etapas propostas por Rod Ellis (2002), assim como das definições elencadas para o conceito de tarefas, apresentamos o Quadro 1:

Quadro 1. Abordagem de ensino baseada em tarefas em aulas de línguas

Abordagem de ensino baseada em tarefas em aulas de línguas	
Etapas de uma aula baseada em tarefas	Características
Pré-tarefa	Atividades de preparação e apoio para a realização da tarefa (ELLIS, 2002).
Tarefa	Atividade que visa ao uso comunicativo da língua, focalizando a significação e objetivando a um resultado

⁶ [...] (1) to provide an opportunity for a repeat performance of the task, (2) to encourage reflection on how the task was performance, and (3) to encourage attention to for, in particular to those forms that proved problematic to the learners when they performed the task (ELLIS, 2002, p. 93).

	(XAVIER, 2010; NUNAN, 1989). Envolve o professor no planejamento de como a tarefa será executada e a sua atuação durante a realização da atividade (ELLIS, 2002).
Pós-tarefa	Reflexões e discussões sobre a tarefa realizada e possibilidade de repensar os equívocos (ELLIS, 2002).

Fonte: Autoria nossa.

Passaremos, agora, à contextualização de princípios que envolvem o ensino de Língua Portuguesa LM.

2. O ensino de Língua Portuguesa como Língua Materna: a proposta dos *Cadernos do Aluno* (CA)

Uma vez que nosso estudo busca aproximar a abordagem de ensino baseada em tarefas com atividades desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa LM, acreditamos ser importante pensar como esse ensino de LM encontra-se apresentado em *Documentos Oficiais*.

Dentre esses *Documentos*, destacamos os *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCN, lançados em 1998. O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa LM são orientados em território nacional por ele. Assim, apresentaremos brevemente como os CA de Língua Portuguesa, material didático ofertado a todos os estudantes das escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo, apresentam princípios desse *Documento*, bem como apontamentos sobre a perspectiva do letramento

Os PCN descrevem, como foco para o ensino e a aprendizagem em todas as disciplinas curriculares, o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e escrita dos alunos. Para isso, nas aulas de Língua Portuguesa, as práticas de linguagem responsáveis pela comunicação, pelo acesso e entendimento de informações e pela construção individual e coletiva do conhecimento, deveriam materializar-se nos diversos gêneros discursivos orais e escritos.

Acreditamos que tais premissas se conciliam com o princípio da abordagem de tarefas para línguas estrangeiras, que visa ao desenvolvimento da habilidade

comunicativa dos estudantes, a fim de uma maior fluência em situações variadas de interlocução. Assim, intenções e múltiplas significações deveriam ser trabalhadas também em sala de aula de Língua Portuguesa LM, aproximando os estudantes de situações comunicativas reais e exercitando suas competências linguísticas e estilísticas.

A rede pública de ensino do Estado de São Paulo, visando a uma implementação desses princípios norteadores dos PCN e a uma padronização de conteúdos para as diversas escolas geridas pela SEE-SP possui, desde 2008, um Currículo Oficial para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, bem como um Currículo específico para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2011).

Como uma maneira de levar essas teorizações para as práticas de sala de aula, materiais didáticos foram criados, com destaque para os CA (SÃO PAULO, 2014a). Junto a essa coleção didática, são entregues os respectivos exemplares desse material destinados aos docentes e intitulados *Cadernos do Professor (CP)* (SÃO PAULO, 2014b), que apresentam orientações sobre as atividades propostas e os objetivos de cada uma delas.

Esses CA e CP são distribuídos semestralmente para todas as escolas da rede pública de ensino, contemplando todas as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental e para os três anos do Ensino Médio. Eles são organizados em torno de Situações de Aprendizagem (SS) que, especificamente para a área de Língua Portuguesa, são compostas por sequências didáticas baseadas nos diversos gêneros textuais.

Segundo informações disponíveis na apresentação dos CP (SÃO PAULO, 2014b), esse material foi elaborado em torno de perspectivas de letramento – que é entendido como a habilidade de compreender os diversos textos e saber lidar e utilizá-los cotidianamente. Essa perspectiva é apresentada, em princípio, no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008) e no Currículo específico da área de Linguagens (2011). Ao abordar esse tema, o Currículo específico expõe que:

A proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, como um espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio (SÃO PAULO, 2011, p. 33).

Reitera-se, assim, a necessidade de os docentes estimularem, com as práticas e atividades desenvolvidas em sala de aula, a compreensão e o uso da língua em situações diversas. Esse princípio corrobora com o que Soares (1998, p.39-40) apresenta ao declarar que o letramento quer ter como resultado a formação de cidadãos que saibam utilizar socialmente a leitura e a escrita, respondendo de maneira efetiva às demandas sociais que forem requeridas⁷. A presença dessas perspectivas de letramento será demonstrada mais adiante, com exemplos e análises de atividades.

Também são esperadas, a partir do uso do material CA, competências para o desenvolvimento dos estudantes, dentre elas

[...] selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; [...] relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente; [...] recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (SÃO PAULO, 2014b, p.7).

Acreditamos, por conseguinte, que muitas das atividades propostas pelo CA visam ao uso da linguagem frente a contextos comunicativos pautados em situações reais. Tal fato é embasado nos estudos de letramento e simultaneamente está próximo do conceito de uma abordagem de ensino realizada por tarefas, que possui o foco em atividades que prezam pelo uso da língua em situações de comunicação reais. Assim, nossa análise procura demonstrar, com exemplos de atividades provenientes do CA, essa aproximação entre a abordagem de ensino por tarefas, o ensino de Língua Portuguesa LM e as perspectivas de letramento, junção essa que será apresentada na seção 4.

Passaremos, agora, à descrição de nossos procedimentos metodológicos.

3. Procedimentos metodológicos e apresentação do *corpus*

Este trabalho possui um caráter descritivo e nosso corpus de análise é o material didático *Cadernos do Aluno* (2014a). Iremos pautar-nos especificamente na Situação de

⁷ Outros autores também apresentam interessantes trabalhos desenvolvidos nas perspectivas do letramento, os quais embasam implicitamente o trabalho em salas de aulas de Língua Portuguesa LM apresentado nos *Cadernos do Aluno*, como Angela Kleiman.

Aprendizagem (SA) número 1, do CA volume 2, destinado ao nono ano do Ensino Fundamental, denominada *Discutindo para fazer escolhas*.

O volume 2 do CA é distribuído no segundo semestre do ano letivo e traz uma continuação dos trabalhos desenvolvidos no semestre anterior. Na proposta do material destinado ao nono ano para o ensino de Língua Portuguesa LM, a sequência de SS procura tornar o aluno protagonista de ações, inserindo-o em projetos que devem ser realizados coletivamente e que auxiliam no desenvolvimento das competências de leitura e escrita de textos do gênero argumentativo. Esse material didático pretende também levar o aluno a confrontar opiniões, comparar impressões, identificar características discursivas do gênero texto de opinião, assim como os elementos organizacionais e estruturais contidos nesse gênero. Também visa à construção de propostas coletivas de evento, pesquisar informações, tabular dados, coletar e analisar dados, autoavaliar o processo de aprendizagem, dentre outras.

No CP correspondente a essa seriação, sobre a organização desse material, há a seguinte informação

As Situações de Aprendizagem de 1 a 5 deste volume estão vinculadas ao estudo de uma situação didaticamente construída sobre um grupo de estudantes de 8ª. série/9º. ano que precisa organizar sua viagem de formatura. O aspecto central, que relaciona o contexto ao aspecto político, é a necessidade de o grupo canalizar interesses para fazer escolhas coletivas. (SÃO PAULO, 2014b, p.9)

Embora essas SS sejam apenas propostas fictícias, o intuito é fazer com que os alunos sejam estimulados a ler e escrever sobre um tema fora do âmbito escolar, tema esse que faz parte da vida deles. Assim, possibilita-se e objetiva-se que os estudantes percebam a argumentação como uma aliada ao desenvolvimento crítico do ser humano, como uma habilidade fundamental para a vida em sociedade. Também se almeja que o aluno perceba a importância de aprender a pensar e a construir soluções diante de uma situação-problema. Com isso, percebe-se que não é somente o uso de materiais autênticos que estimulam e efetivam o ensino de línguas (estrangeiras e materna), mas sim situações que se constituem em verossimilhança com a realidade e, por isso, tornam-se significativas para os estudantes.

Assim, após uma exposição de teorizações sobre a abordagem de ensino baseada em tarefas (cf. seção 1) e um panorama das orientações que constituem a proposta dos

CA (cf. seção 2), procederemos à nossa análise, que será desenvolvida e apresentada nas seguintes etapas:

- I. Faremos uma descrição da unidade didática intitulada *Discutindo para fazer escolhas*. Elencaremos como são construídas as propostas e quais são seus objetivos específicos relacionados a essa SA;
- II. Destacaremos a maneira que as atividades podem ser aproximadas da metodologia de trabalho de uma abordagem de ensino baseada em tarefas, conforme os trabalhos de Ellis (2002);
- III. Discutiremos como as perspectivas voltadas ao letramento são apresentadas na primeira atividade dessa unidade didática;
- IV. Apresentaremos e iremos debater as semelhanças entre as *tarefas* no ensino de língua estrangeiras e de Língua Portuguesa LM.

4. Analisando a Situação de Aprendizagem (SA)

A SA 1, *Discutindo para fazer escolhas*, do segundo volume dos CA de Língua Portuguesa, destinada ao nono ano do Ensino Fundamental, tem como conteúdos a construção de ponto de vista, análise e comparação de dados, características de apresentação oral e estudos de conceitos linguísticos.

Nessa SA, os alunos têm contato com uma situação-problema fictícia que envolve a comemoração de formatura da turma. A proposta mais atraente já é indicada pelo material: todos os discentes irão realizar uma excursão. Contudo, para que todos consigam colocar a teoria dessa proposta em prática, terão que cumprir algumas etapas que pedem organização de seus argumentos; o objetivo é cada aluno defender suas ideias ao longo do processo coletivo de escolha do destino para onde pretendem viajar. Assim, apesar de ser uma situação hipotética, percebe-se que a SA inicia o trabalho com foco no discurso argumentativo que os alunos precisam começar a desenvolver, mesmo que oralmente, a princípio. Tem-se, portanto, qual será a *tarefa* objetivada de ser resolvida pelos estudantes: a construção de uma argumentação convincente sobre para

qual lugar viajar. A seguir, analisaremos uma atividade proposta para ser realizada em uma aula, segundo esse objetivo definido⁸.

Seguindo os parâmetros da metodologia de trabalho com tarefas, propostos por Rod Ellis, o CA traz o subtítulo “Para começo de conversa”, sinalizando o que aproximamos com o início de uma pré-tarefa. Nela, o professor pergunta a seus alunos sobre o que eles entenderam a respeito do projeto que será desenvolvido. Por meio de resposta individual, espera-se que cada discente escreva, com suas palavras, que a classe simulará um projeto no qual as turmas de nono ano precisam decidir sobre a comemoração da formatura com uma excursão. Também os estudantes já começam, nessa fase, a pensar nas diversas possibilidades e nas adversidades que irão surgir para que a toda turma consiga realizar a viagem de formatura (SÃO PAULO, 2014a, p.5).

Ainda como parte da pré-tarefa, o CP (manual didático relativo ao CA) orienta o docente a conversar com os alunos sobre os passos que o grupo de estudantes precisa estabelecer para realizar a excursão desejada (SÃO PAULO, 2014b, p.12-13). Assim, é preciso pressupor que os pais desses alunos permitam que eles realizem a excursão e que possuam recursos financeiros para tal. Posto isso, os alunos devem priorizar alguns pontos a serem tomados para o início do projeto, como o lugar de destino da excursão e a busca de uma agência de viagens que ofereça o tipo de pacote desejado para o local a ser escolhido.

Em seguida, é proposta a esquematização, na lousa, de possibilidades de local de viagem. A cada sugestão de alunos, o professor deve exigir que o discente justifique o motivo de sua escolha por meio de argumentos orais, com a intenção de que os demais presentes na sala de aula o ouçam e relevem seus fundamentos.

Pode-se perceber que nessa tarefa, realizada por meio da oralidade, as premissas do letramento podem ser encontradas, uma vez que os discentes são colocados em contato um gênero textual, no caso, o gênero argumentativo, com o intuito de interagir com os demais da sala ao expor sua opinião. Assim, o letramento se faz presente nessa tarefa porque propõe que o aluno estude e use a língua como uma atividade social, como um espaço de interação entre pessoas, em um determinado contexto de comunicação,

⁸ É importante ressaltarmos que as SS apresentadas pelos CA são compostas de atividades para serem desenvolvidas em um conjunto de aulas; assim, analisamos uma proposta de atividades que possui, segundo sugestões desse material didático, a duração de uma aula.

possibilitando a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico.

Posteriormente, há a sugestão de que, por meio de votação, os alunos definam apenas duas possibilidades de destino de viagem. Após essa escolha, identificamos o que caracterizaria a tarefa da aula: com o subtítulo de “Preparando a apresentação”, o professor propõe a divisão da sala em dois grupos, cada um representando a defesa do local que concluíram ser mais adequado para a excursão do grupo. O objetivo é que eles produzam apresentações orais, visando convencer os demais a optar por o que consideram mais vantajoso. Cada grupo é orientado a ter cinco minutos para sua apresentação. A defesa dos argumentos será baseada em informações reais, retiradas do material de divulgação que poderá ser pesquisado no momento da aula, por meio do uso de ferramentas como celulares com acesso à internet. Feito isso, é importante lembrar as informações expostas no início da aula: é necessário que o grupo use argumentos para justificar a escolha.

Novamente, faz-se presente uma atividade que também preza pelo letramento, em que os alunos usam a argumentação a fim de persuadirem os demais para um ponto de vista, bem como ouvem a opinião desses outros, situação comum e necessária em nosso cotidiano.

Após a pesquisa e a explanação dos grupos, o professor deve pedir nova votação para que o local da viagem de excursão seja escolhido em definitivo.

Em seguida, identifica-se o que alinhamos à fase da pós-tarefa: o CP (SÃO PAULO, 2014b, p.16-18) sugere que o docente proponha as seguintes perguntas aos alunos com a finalidade de sistematizar o percurso feito até o momento:

[...]

1 – O que consideram ter aprendido nessa sequência de aulas?

2 – É possível aprender algo a partir dessa situação?

3 – Qual a importância de delimitar uma sequência de ações com base em uma situação inicial?

4 – Quais habilidades foram necessárias para realizar as atividades sugeridas?

5 – O que parece ser necessário, em qualquer contexto, para que possamos fazer escolhas conscientes?

6 – O que aprendemos produzindo apresentações orais?

(SÃO PAULO, 2014b, p.17-18)

A aplicação desse questionário como atividade final possui dois objetivos principais: o primeiro refere-se ao próprio docente, pois o questionário pode orientá-lo

sobre como a atividade foi ou não internalizada pelos discentes - isto é, as habilidades adquiridas para uso do gênero argumentativo, a fim de refletir sobre ela e, se necessário, elaborar outras atividades e estratégias com finalidades semelhantes; o segundo objetivo tem como foco os próprios alunos, visando à autorreflexão sobre a aprendizagem (SÃO PAULO, 2014b, p.18).

Ellis, baseado em O'Malley e Chamot, também enfatiza que a pós-tarefa quer como um de seus principais resultados a reflexão, afirmando que

[...] Encorajar os alunos a refletir sobre o desempenho nas tarefas é uma maneira de contribuir para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de planejamento, monitoramento e avaliação, que são importantes durante o processo de aprendizagem de línguas. (O'MALLEY e CHAMOT 1990 citado em ELLIS, 2002, p.94, tradução nossa⁹)

Mediante essa análise, defendemos que há uma aproximação entre as propostas das *tarefas* utilizadas em aulas de línguas estrangeiras com o que é proposto em atividades dos CA, material voltado ao ensino de Língua Portuguesa LM na rede pública do Estado de São Paulo. Essa aproximação ocorre também pelo fato de as atividades prezarem pelo letramento no desenvolvimento dos alunos. A fim de uma melhor esquematização das ideias desenvolvidas, apresentamos o quadro 2. Trata-se de uma expansão do quadro 1, complementando-o com as informações relativas à SA descrita nessa seção.

Quadro 2 – A abordagem por tarefas presentes no material didático de Língua Portuguesa

A abordagem por tarefas presentes no material didático de Língua Portuguesa		
Etapas de uma aula baseada em tarefas	Características	Como é na Situação de Aprendizagem de Língua Portuguesa LM

⁹ [...] Encouraging students to reflect on their performance in these ways may contribute to development of the metacognitive strategies of planning, monitoring and evaluating, which are seen as important for language learning (O'MALLEY and CHAMOT 1990 apud ELLIS, 2002, p.94)

Pré-tarefa	Atividades de preparação e apoio para a realização da <i>tarefa</i> (ELLIS, 2002)	Compreensão sobre o que será realizado (por escrito) e proposição de lugares e etapas para uma excursão (por escrito).
Tarefa	Atividade que visa ao uso comunicativo da língua, focalizando a significação e objetivando a um resultado (XAVIER, 2010; NUNAN, 1989). Envolve o professor no planejamento de como a <i>tarefa</i> será executada e a sua atuação durante a realização da atividade (ELLIS, 2002)	Em grupos, preparação e apresentação oral com argumentos sobre a defesa de um lugar para onde se viajar.
Pós-tarefa	Reflexões e discussões sobre a <i>tarefa</i> realizada e possibilidade de repensar os equívocos (ELLIS, 2002)	Proposição de questões para a autoavaliação de alunos e professores.

Fonte: Autoria nossa.

Também, da mesma maneira que Ellis (2017, versão online) identifica dois tipos de tarefas comunicativas para o ensino de língua estrangeiras (cf. seção 1), para o ensino de Língua Portuguesa LM acreditamos que as atividades pertencentes a essa abordagem de ensino podem ser classificadas em tipos segundo o nível de conhecimento que os estudantes possuem sobre o gênero textual que embasa tais atividades. Aqui também a avaliação do resultado alcançado deverá considerar o domínio prévio dos discentes e as tarefas devem ser planejadas de modo a aprimorar os saberes já alicerçados, bem como aqueles que ainda precisam ser aprimorados no uso da língua oral e escrita.

Considerações finais

Percebemos que as SS propostas pelos CA para o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa LM, com especial destaque para a atividade que analisamos - *Discutindo para fazer escolhas* – do nono ano do Ensino Fundamental, visam ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, cujo enfoque é construir conceitos e desenvolver habilidades requeridas para o uso da Língua Portuguesa em atividades de diversos contextos, dentre os quais destacamos nesse trabalho o gênero argumentativo.

Os exercícios de autoavaliação apresentados nas SS corroboram para um aprender mais reflexivo, em que o indivíduo possa ver sentido em suas ações, e sentir-se preparado para usá-las em situações fora do contexto de sala de aula. Esse pressuposto é defendido também na abordagem de tarefas proposta por Ellis, sobretudo no último estágio da tarefa, a pós-tarefa (ELLIS, 2002, p.96).

Ademais, mediante nossa análise, encontramos aproximações entre as sequências de atividades propostas pelo material distribuído pela SEE-SP com princípios da abordagem de ensino de línguas estrangeiras por *tarefas*. Essas semelhanças configuram-se, sobretudo, com a esquematização em fases descrita por Rod Ellis (2002) e com o ideal de que uma tarefa visa a uma atividade de uso da língua com objetivo comunicativo e passível de ocorrer em situações reais. Junto a esse objetivo comunicativo, destacamos que as atividades propostas nessa sequência são norteadas por princípios comuns a respeito dos estudos desenvolvidos sobre letramento. Dessa maneira, é focalizado o propósito de desenvolvimento da leitura, da escrita e do uso da língua/linguagem vinculado a práticas sociais e aos contextos em que são inseridos.

O foco na significação e na maneira de utilizar a língua é mais importante que o estudo de formas linguísticas e categorias gramaticais. Assim o aluno, ao realizar as tarefas propostas, exercita seu conhecimento sobre a língua, garante seu papel ativo na sociedade, percebe seu desempenho e progresso na escola e tem oportunidade de expandir seu senso de criticidade e de cidadania.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P.; BARBIRATO, R.C. *Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira*. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp, vol. 36, p. 23-42, Jul. /Dez. 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- BROWN, H. Douglas. Task-based instruction. In: _____. *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education, 2007, p.242-243.
- ELLIS, Rod. *Moving task-based language teaching forward*. In: *Language teaching, Cambridge Core*, 2017.
Disponível em: ELLIS, Rod. *Moving task-based language teaching forward*. In: *Language teaching, Cambridge Core*, 2017. Disponível em:
<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/position-paper-moving-taskbased-language-teaching-forward/085B387BC1936C210BB1DE58312A1F40/core-reader>
Acesso em 25/07/2018
- _____. The methodology of task-based teaching. In: *Foreign Language Education Research*, nº 4, 2002, p. 79-101. Texto disponível em:
https://www.kansaiu.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/5rodellis.pdf
Acesso em 11/07/2017
- LITTLEWOOD, William. The task-based approach: some questions and suggestions. In: *ELT Journal*. Volume 58/4. October, 2004. Texto disponível em:
http://www.lenguasvivas.org/campus/files/0_28/tbl.pdf Acesso em 11/07/2017
- NUNAN, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. New York: Cambridge University Press, 1989.
- SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008.
- _____. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. São Paulo: SEE, 2011.
- _____. *Caderno do aluno – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais - 9º ano– Volume 2*. São Paulo: SEE, 2014a.
- _____. *Caderno do professor – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais - 9º ano– Volume 2*. São Paulo: SEE, 2014b.
- SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998,

SOUZA, Rosangela Pereira de. *Análise de tarefas comunicativas em um material didático para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Departamento de Letras), Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), Universidade Federal de São Carlos, SP, 2015.

STERN, Hans Heinrich. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

XAVIER, Rosely Perez. Ensinar e aprender língua estrangeira na contemporaneidade. In: *Revista Contexturas*, n.17, 2010, p.75-94.

_____. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B.(orgs). *A formação de professores de línguas: novos olhares – volume 1*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.147-171.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert.L. *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.