



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES

PATRICIA ALEJANDRA FAÚNDEZ RÍOS

**CONCEPÇÕES DE TAREFA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA PROFISSIONAIS – FOCO NA
ÁREA DE TURISMO E HOTELARIA**

**ILHÉUS - BAHIA
2019**

F264 Faúndez Ríos, Patrícia Alejandra.
Concepções de tarefa no livro didático de Português
como Língua Estrangeira para profissionais – foco na
área de turismo e hotelaria / Patrícia Alejandra
Faúndez Ríos. – Ilhéus, BA: UESC, 2019.
183 f. : il. ; anexos.

Orientador: Eduardo Lopes Piris.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de
Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras:
Linguagens e Representações.

Inclui referências.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Livros
didáticos. 3. Competência comunicativa. I. Título.

CDD 469.07

PATRICIA ALEJANDRA FAÚNDEZ RÍOS

**CONCEPÇÕES DE TAREFA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA PROFISSIONAIS – FOCO NA
ÁREA DE TURISMO E HOTELARIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz, para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.
Linha de pesquisa: Língua/Linguagem em perspectiva interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris.

PATRICIA ALEJANDRA FAÚNDEZ RÍOS

**CONCEPÇÕES DE TAREFA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA PROFISSIONAIS DA ÁREA DE
TURISMO E HOTELARIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz, para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Ilhéus, 18 de março de 2019.

Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris
Universidade Estadual de Santa Cruz
(Orientador)

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe
Universidade Estadual de Santa Cruz

Para todos os professores e pesquisadores da área de PLE, especialmente para os docentes do meu país, que ainda não temos as instâncias de aprendizagem que tanto precisamos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, o Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris, quem acreditou em mim desde o primeiro momento, oferecendo-me a sua ajuda desinteressada no inteiro processo, desde a seleção de ingresso ao mestrado até a finalização da minha dissertação. Devido a sua guia pude formar parte de um programa que mudou a minha forma de pensar como profissional na área de letras, dando-me uma sede de conhecimento inesgotável e permitindo-me tornar-me numa pesquisadora. Grande admiração e gratidão.

A Profa. Dra. Isabel Azevedo pela sua guia e ajuda inestimável neste processo acadêmico, especialmente, na prova escrita de seleção do mestrado, que sem a sua contribuição poderia não ter superado. Uma profunda admiração por o seu trabalho e meu mais sincero agradecimento.

Ao Programa de Mestrado em Letras: Linguagens e Representações por permitir-me forma parte de um incrível grupo acadêmico e pelo seu grande interesse na formação e constante capacitação de todos os seus mestrandos.

A minha família: a minha mãe, María Ríos Vega, o meu pai, Aldo Faúndez Díaz, o meu irmão, Daniel Faúndez Ríos, o meu namorado, Sebastián Rodríguez Font e meus avós, María Vega e Gabriel Ríos por ter acreditado em mim e me ajudado a dar o último impulso para deixar meu país e alcançar minhas metas académicas. Agradeço o enorme amor e as forças que me enviaram quando mais as necessitava.

Quero agradecer especialmente à minha mãe, quem me apoiou neste sonho, incondicionalmente, desde o Chile e também na sua estadia no Brasil. Dedico-lhe aqui umas palavras especiais: “quiero que sepas que tu apoyo ha sido un pilar fundamental en mi vida y que siempre me has motivado para llegar más alto y luchar por mis sueños. Siempre te he admirado debido a la dedicación, el esfuerzo constante y el amor que colocas en todo lo que haces. Así que te quiero agradecer, profundamente, por ayudarme a llegar a ser la mujer y profesional que soy hoy. Gracias por todo.”

Finalmente, a todos meus amigos que me apoiaram tanto no Chile quanto no Brasil, e que me aceitaram e receberam com uma enorme disposição. Muito

especialmente a meu colega de mestrado Yuri Santos e a Sheyla Lima, com quem compartilhei temores e satisfações durante todo o período de mestrado. Também a Jaqueline Morêto, Ingrid Cerqueira, Cecília Souza e Gilka Sayuri, por ter me guiado e apoiado desde antes de ingressar ao mestrado. Agradeço também a Yuli, Andrés, Beto e Joan que se tornaram grandes amigos nesta caminhada. E a todos meus colegas de mestrado com quem vivemos este desafiador e maravilhoso processo de aprendizagem.

Só se aprende de fato o que se precisa ou se quer saber. É preciso, portanto, que o aluno tenha algo a dizer ou algo a fazer com o que lê, para que de fato ele sinta o desejo de se expressar ou de obter informações que, de outro modo, lhe seriam inacessíveis.
(Maria Jose Coracini)

FAÚNDEZ RÍOS, Patricia Alejandra. **Concepções de tarefa no livro didático de português como língua estrangeira para profissionais da área de turismo e hotelaria**. 183f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada e concentra-se sobre o livro didático de Português como Língua Estrangeira (PLE) dirigido a profissionais. Nosso objetivo é compreender as concepções de tarefas propostas pelos livros didáticos produzidos para fins específicos e, assim, discutir se tais tarefas podem favorecer ou não o desenvolvimento da competência comunicativa do público-alvo hispanofalante. Esta pesquisa objetiva analisar as atividades por tarefas presentes nos livros didáticos *Panorama Brasil – Ensino do Português do Mundo dos Negócios*, com primeira edição em 2006 e *Parceiros – Curso de Português para Negócios A1/A2 e B1*, publicados com primeiras edições em 2018. A análise será feita por meio de dois critérios que procuram relacionar as tarefas à Abordagem Comunicativa (AC) e ao âmbito de trabalho. Assim, com base nos pressupostos teóricos de Hymes (1995 [1971]), Widdowson (2005 [1978], 1995 [1989]) e Canale (1995 [1983]), apresentamos nossa fundamentação sobre a AC, recorrendo também a Ellis (2003), Nunan (2004), Willis e Willis (2007), Estaire (2010), entre outros, para apoiar nossa reflexão sobre as distintas concepções de tarefas comunicativas. Por fim, os resultados obtidos nesta pesquisa permitem demonstrar a pertinência do uso de tarefas para profissionais, especificamente para o público-alvo chileno no ensino/aprendizagem de PLE; permitem-nos compreender que as tarefas não só providenciam o aprimoramento da competência comunicativa, mas também exigem certo grau de desenvolvimento prévio para a sua implementação; e possibilita-nos pensar de que forma podemos adaptar as tarefas para a área de hotelaria e o turismo.

Palavras-chave: PLE. Abordagem Comunicativa. Livro didático. Tarefa. Hispanofalantes.

FAÚNDEZ RÍOS, Patricia Alejandra. **Conceptions of task in the textbook of Portuguese as a foreign language for professionals in the area of tourism and hospitality**. 183f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

RESUMEN

Esta investigación se sitúa en el campo de la Lingüística Aplicada y se concentra en el libro didáctico de Portugués como Lengua Extranjera (PLE) dirigido a profesionales. Nuestro objetivo es comprender las concepciones de tareas propuestas por los libros didácticos producidos para fines específicos y, así, discutir se tales tareas pueden favorecer o no el desarrollo de la competencia comunicativa del público objetivo hispanohablante. Esta investigación busca analizar las actividades por tareas presentes en los libros didácticos *Panorama Brasil – Ensino do Português do Mundo dos Negócios*, con primera edición en el año 2006 y *Parceiros – Curso de Português para Negócios A1/A2 e B1*, con primera edición en 2018. El análisis será hecho por medio de dos criterios que buscan relacionar las tareas al Abordaje Comunicativo (AC) e al ámbito de trabajo. De este modo, con base en los presupuestos teóricos de Hymes (1995 [1971]), Widdowson (2005 [1978], 1995 [1989]) y Canale (1995 [1983]), presentamos nuestra fundamentación sobre el AC, recorriendo también a Ellis (2003), Nunan (2004), Willis y Willis (2007), Estaire (2010), entre otros, para sustentar nuestra reflexión sobre las distintas concepciones de tareas comunicativas. Finalmente, los resultados obtenidos en este estudio permiten demostrar la pertinencia del uso de tareas para profesionales, específicamente, para el público objetivo chileno en la enseñanza/aprendizaje de PLE; nos permiten comprender que las tareas no solo permiten el mejoramiento de la competencia comunicativa, sino que también exigen cierto grado de desarrollo previo para su implementación; y nos posibilita pensar de qué forma podemos adaptar las tareas para el área de hotelería y turismo.

Palabras claves: PLE. Abordaje Comunicativo. Libro didáctico. Tarea. Hispanohablantes.

FAÚNDEZ RÍOS, Patricia Alejandra. **Conceptions of task in the textbook of Portuguese as a foreign language for professionals in the area of tourism and hospitality**. 183f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

ABSTRACT

This research is situated in the field of Applied Linguistics and is focus on Portuguese as Foreign Language (PFL) textbooks, aimed to professionals. Our goal is to understand the conception of tasks proposed by the textbooks, which are elaborated for specific purposes, and therefore, to discuss whether or not such tasks can foster the development of communicative competence of the target public: Spanish speakers. This study intends to analyze task activities included in the textbooks: *Panorama Brasil – Ensino do Português do Mundo dos Negócios*, with its first edition in 2006 and *Parceiros – Curso de Português para Negócios A1/A2 e B1*, published with first editions in 2018. Hence, considering the theoretical presumptions of Hymes (1995 [1971]), Widdowson (2005 [1978], 1995 [1989]) and Canale (1995 [1983]), we present our theoretical framework about communicative approach, also based on Ellis (2003), Nunan (2004), Willis e Willis (2007), Estaire (2010), among others, in order to support our analysis about the different conceptions of communicative tasks. Finally, the results obtained in this research allow to demonstrate the relevance of the use of communicative tasks, specifically for the Chilean target public in the teaching/learning process of PLE; they also give us the opportunity to understand that tasks not only allow the improvement of communicative competence, but they also demand a certain degree of previous development in order to be implemented; and they enable us to think in what way we can adapt tasks for tourism and hospitality.

Keywords: PFL. Spanish Speaker. Textbook. Tasks. Specific Purposes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro didático <i>Panorama Brasil</i>	101
Figura 2 – Capa do livro didático <i>Bons Negócios</i>	102
Figura 3 – Capa do livro didático <i>Português para o Turismo Nivel I</i>	103
Figura 4 – Capa do livro didático <i>PFE Manual de Português para Fins Específicos</i>	104
Figura 5 – Capa do livro didático <i>Parceiros – (A1/A2)</i>	105
Figura 6 – Capa do livro didático <i>Parceiros - (B1)</i>	106
Figura 7 – Capa do livro <i>Português Empresarial 1</i>	107
Figura 8 – Texto de leitura complementar à tarefa nº 2	120
Figura 9 – Texto de leitura complementar à Tarefa nº 5	124
Figura 10 – Texto de leitura complementar à Tarefa nº 7	127
Figura 11 – Texto de leitura complementar à Tarefa nº 9	131
Figura 12 – Texto de leitura complementar à Tarefa nº 11	134
Figura 13 – Texto de leitura complementar à Tarefa nº 12	136
Figura 14 – Texto de leitura complementar à Tarefa nº 15	140
Figura 15 – Texto de leitura complementar à Tarefa nº 17	143
Figura 16 – Texto de leitura complementar à Tarefa nº 18	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificações de tarefas.....	65
Quadro 2 – Tipologia de tarefas e subdivisões tipológicas	65
Quadro 3 – Descrição de tarefas.....	71
Quadro 4 – Guia para elaborar tarefas e unidades baseadas em tarefas	72
Quadro 5 – Tipologia de tarefas elaboradas a partir de um tópico comum	74
Quadro 6 – Resumo dos comandos da Unidade 1 de <i>Bons Negócios</i>	108
Quadro 7 – Resumo dos comandos da Unidade 1 de <i>Português para o Turismo</i> ..	109
Quadro 8 – Resumo dos comandos da Unidade 1 de <i>PFE</i>	111
Quadro 9 – Total de ocorrências de tarefas por capítulos em <i>Panorama Brasil</i>	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC: Abordagem comunicativa

ACC: Abordagem Comunicacional

AI: Abordagem Instrumental

ECL: Ensino Comunicativo de Línguas

EBT: Ensino Baseado em Tarefas.

ELAT: Ensino de Línguas Apoiado em Tarefas

ELBT: Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

EPLE: Ensino de Português como Língua Estrangeira

LA: Linguística Aplicada

LD: Livro(s) Didático(s)

LE: Língua Estrangeira

MD: Material Didático

PLE: Português como Língua Estrangeira

POLH: Português como Língua de Herança

SERNATUR: *Servicio Nacional de Turismo*

SNEL: Sindicato Nacional dos Editores de Livros

TBLT: *Task-based Language Teaching*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1. A abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira.....	23
2.2. A tarefa no ensino de língua estrangeira.....	38
2.2.1. Breve histórico, objetivos e características do ELBT.....	38
2.2.2. Concepções de tarefa no ensino de línguas	42
2.2.3. Tipos de tarefas no ensino de língua estrangeira.....	56
2.2.4. Elaboração de tarefas no ensino de línguas estrangeiras.....	66
2.2.5. A influência do ELBT no ensino de PLE.....	78
2.3. Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira	81
2.3.1. História do livro didático: livro didático de língua estrangeira	81
2.3.2 O livro didático de PLE	90
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	98
3.1. Metodologia.....	98
3.2. Constituição do <i>corpus</i>	99
3.3. Critérios para análise do <i>corpus</i>	113
4. ANÁLISE: AS TAREFAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PLE	117
4.1. Análise do LD <i>Panorama Brasil</i>	117
4.2. Análise do LD <i>Parceiros</i>	149
4.2.1. Análise do volume Básico A1/A2.....	149
4.2.2. Análise do volume Intermediário 1, B1	151
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
FONTES.....	164
BIBLIOGRAFIA	169
ANEXOS	177
Anexo 1 – Levantamento LD de PLE no Brasil, segundo Diniz (2010)	178
Anexo 2 – Enquadramento para a programação de uma unidade didática por meio de tarefas.....	181
Anexo 3 – Gerador de tarefas: uma taxonomia de tipos de tarefas	182
Anexo 4 – Gerador de conteúdo temático.....	183

1. INTRODUÇÃO

Sou formada em *Linguística Aplicada a la Traducción com Mención en Inglés y Portugués* pela *Universidad de Santiago de Chile*. Comecei a dar aulas formais há três anos e tive a oportunidade de trabalhar, em 2016, numa universidade chilena dando aulas de Português como Língua Estrangeira (doravante, PLE) a uma turma de hotelaria e turismo. Devido a esta oportunidade, pude perceber a falta de materiais didáticos para fins específicos e alguns dos problemas decorrentes dessa situação.

Dessa forma, ainda em 2016, comecei a pesquisar sobre a produção de livros didáticos de PLE no Chile e descobri que não existia nenhum livro didático de português produzido no país¹. Também pude comprovar que existem diversos acordos bilaterais entre Brasil e Chile, tais como o Acordo Básico de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica, firmado no ano 1990; o MERCOSUL, ao qual Chile aderiu-se apenas no ano 1996 como país associado; o Acordo de Cooperação e Facilitação de Investimentos (ACFI), firmado no ano 2015; entre outros. Além disso, o Chile é o terceiro maior parceiro comercial do Brasil na América Latina, com investimentos que ultrapassam 20 bilhões de dólares em estoques, de acordo com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil². Para o Chile, o Brasil é o primeiro destino de investimentos na América Latina, conforme a *Dirección General de Relaciones Económicas Internacionales* do Chile (2017). No âmbito do turismo, os brasileiros ocuparam o primeiro lugar em visitas no ano 2016, de acordo com o *Servicio Nacional de Turismo* (SERNATUR, 2017).

Fizemos um levantamento no banco de dissertações e teses do Chile³ com as palavras chaves “português” e “linguística aplicada” e encontramos apenas resultados com o inglês como segunda língua ou língua estrangeira e nada relacionado ao PLE. Portanto, esta pesquisa representa uma oportunidade de desenvolvimento da Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira no Chile. Adicionalmente, este estudo também pretende demonstrar a relevância do uso de tarefas comunicativas no ensino de PLE com fins específicos e

¹ Isso é considerando apenas o comércio geral, pois não posso afirmar que não houvesse venda de livros de PLE em institutos privados para os próprios estudantes.

² Informação encontrada na seção “República do Chile” do *site* do Ministério das Relações Exteriores do Brasil.

³ Este banco é chamado de “Portal de Tesis Electrónicas Chilenas”. Mais informação em: www.tesischilenas.cl.

mostrar de que forma possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes hispanofalantes.

No Chile, existe uma grande demanda de uso da língua portuguesa na área de turismo, já que os turistas brasileiros representam o primeiro lugar de visitas com um total, apenas no ano 2016, de 438.915, conforme o SERNATUR (2017). De fato, mais recentemente, a *Subsecretaría de Turismo*⁴ do Chile afirmou que os brasileiros são um “mercado estratégico” e, além disso, destacou que, entre dezembro de 2017 e março de 2018, chegaram 2.696.314 turistas ao país. Desse total, 19,7% eram brasileiros, cifra que mostra um aumento nesse mesmo período em anos anteriores (SUBSECRETARÍA DE TURISMO, 2018).

Assim, o ensino/aprendizagem PLE está começando a se desenvolver no Chile, tanto em Institutos ou Centro de Línguas, quanto por meio da oferta de cursos optativos nas universidades, e em instituições de ensino técnico e profissional. De fato, existem 12 carreiras de turismo no país que possuem o ensino de português como disciplina obrigatória, nos níveis I até IV:

Universidades:

- Administración Hotelera y Gastronómica na Universidad de Valparaíso, tanto na menção Gestión de Empresas Hoteleras quanto na Gestión de Empresa Gastronómicas;
- Gestión en Turismo y Cultura na Universidad de Valparaíso;
- Administración de Negocios Turísticos y Hoteleros na Universidad de Viña del Mar;
- Ingeniería en Expediciones y Ecoturismo na Universidad de San Sebastián.

Escolas e centros de formação profissionais:

- Turismo Sustentable e Técnico en Hotelería no Instituto Profesional Los Leones;
- Tourism & Hospitality Manager e Turismo y Hotelería no DuocUC;
- Técnico en Turismo no Instituto Profesional AIEP;
- Administración de Empresas Hoteleras y Servicios no Instituto Internacional de Artes Culinarias y Servicios;

⁴ Informação encontrada na seção “República do Chile” do site do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, disponível em: www.mre.gov.br. Acesso em: 12 nov. 2018.

- Administración en Hotelería y Servicios no Inacap;
- Técnico de Nivel Superior en Hotelería y Turismo no Instituto Tecnológico de Chile.

Embora esses dados não pareçam tão significativos, há no país um total de 63 carreiras relacionadas ao turismo conforme o SERNATUR (2017), portanto o fato de que o português esteja sendo considerado no currículo obrigatório dessas instituições representa um primeiro passo para dar respostas às demandas existentes na área.

No que diz respeito ao campo editorial, deparamo-nos com o fato de que é reduzida a produção de livros didáticos de PLE para fins específicos direcionados ao público hispanofalante no Brasil, o que parece ser uma grande lacuna editorial. Estudos – como o de Denise Pacheco (2006), que fez um levantamento com um total de 31 livros, numa cronologia da produção de livros didáticos de PLE no Brasil, desde o início, no ano 1901, com a produção do *Manual de língua portuguesa*, de Rudolf Damm, até o ano 2005, com o livro *Estação Brasil: Português para estrangeiros*, de Ana Cecília Bizon e Elizabeth Fontão – confirmam a existência dessa lacuna, pois nenhuma dessas obras didáticas é dedicada para as situações de trabalho ou de fins específicos, sendo que só havia uma obra dirigida para o público hispanofalante e duas para adolescentes e adultos, ou seja, apenas três obras especificam o público-alvo. No entanto, de modo geral, em comparação com o Chile, o Brasil tem um grande desenvolvimento na área de produção de livro didático de PLE.

Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009) discutem a importância do livro didático (LD) em sala de aula, as vantagens e desvantagens e como a escolha do material deve ser pensada com relação às necessidades específicas dos estudantes. Desse modo, após um levantamento de LD no Brasil, os autores afirmam que existe uma carência de materiais para falantes de espanhol, apesar de a elaboração de LD para esse público-alvo ter começado no país, e ter ido aumentando gradativamente a partir da década de 1980 (DINIZ, STRADIOTTI e SCARAMUCCI, 2009, p.272). Assim, identificamos essa importante lacuna relacionada ao nosso objeto de pesquisa.

No que diz respeito à nossa preocupação com as atividades por tarefas, observei grandes diferenças entre os livros didáticos de PLE no momento de

preparar as aulas no curso de Turismo onde lecionava, principalmente ao comparar as atividades do LD com o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), o qual tem uma grande importância por ser o único instrumento reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro para a comprovação da proficiência em Português.

De fato, Scaramucci (2001, p. 80) indica que conseguiram elaborar um exame que é fundamentado na Abordagem Comunicativa (AC doravante) por meio do uso de tarefas. A autora (SCARAMUCCI, 2001, p. 83) assevera que, ao contrário da maioria dos exames de proficiência de línguas, o CELPE-Bras se caracteriza porque se preocuparam de inserir-se dentro da AC tanto no uso de tarefas quanto nas correções finais do exame, ou seja, o critério usado não se limita ao certo ou errado, às estruturas linguísticas corretas, mas aos resultados comunicativos. Desta forma, Scaramucci (2001, p. 83) aponta que para a apresentação de resultados no CELPE-Bras utilizam procedimentos qualitativos e se preocupam com saber se o candidato completa a tarefa em termos comportamentais.

Considerando a enorme diferença entre ambas as perspectivas, a que considera apenas a gramática, de um lado, e a que tenta propiciar a comunicação, do outro lado, fizemos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES para encontrar pesquisas sobre atividades por tarefa, utilizando os seguintes indexadores “tarefas no ensino de língua estrangeira”, “tarefas” e “livros didáticos”, “tarefas e português”, o que nos levou aos seguintes títulos:

- *A tarefa como Ambiente para Aprender LE*, mestrado de Rita de Cássia Barbirato (1999), pela Universidade Estadual de Campinas;
- *O enfoque por tarefas no ensino/aprendizagem da língua estrangeira*, mestrado de Dilton Serra (2003) pela Universidade de São Paulo;
- *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*, doutorado de Rita de Cassia Barbirato (2005) pela Universidade Estadual de Campinas;
- *O uso de estratégias de comunicação (EC) em tarefas orais em língua inglesa (LI)*, mestrado de Giovana Marinho Ferreira (2013) pela Universidade de Brasília;

- *Task-Test: What lies beyond implementing a Task-Based assessment? Comparing learners' performance and unveiling learners' perception in a testing situation*, mestrado de autoria de Priscila Fabiane Farias (2014) pela Universidade Federal de Santa Catarina;
- *Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN-UFPR*, mestrado de Jovania Maria Perin (2014) pela Universidade Federal do Paraná;
- *Livro didático de língua inglesa e suas tarefas de leitura*, mestrado de Luciane Monteiro Azevedo (2015) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste.
- *Os deslocamentos do sujeito nas tarefas de escrita propostas nos exames DELE e CELPE-BRAS*, doutorado de Erika Maritza Maldonado Barreto (2016) pela Universidade Estadual Paulista.

Podemos ver que as pesquisas relacionadas às atividades por tarefa, conforme esse banco de dados, começaram há mais de 15 anos, contudo apenas as pesquisas de Barbirato (1999) e Ferreira (2013) pretendem responder à questão de como esse tipo de atividade pode favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa, sendo que Barbirato (1999) focaliza as quatro habilidades, enquanto que Ferreira (2013) concentra-se unicamente na habilidade oral. Por essa razão, nossa pesquisa pode ser uma contribuição para os estudos sobre livro didático de PLE, pois considera o LD de português para falantes de outras línguas, e também um público-alvo de adultos que trabalham na área do turismo e da hotelaria e que devem interagir no seu cotidiano com brasileiros na posição de turistas ou de colegas de trabalho.

Diante desse contexto, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: em quais aspectos as tarefas propostas pelos LD *Panorama Brasil* e *Parceiros* podem favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa para profissionais chilenos?

Dessa maneira, o objetivo geral de nossa pesquisa é compreender as concepções de tarefa presentes nos livros didáticos de PLE para fins específicos, a saber: *Panorama Brasil – Ensino do Português do Mundo dos Negócios* (PONCE, BURIM e FLORISSI, 2006), *Parceiros – Curso de Português para Negócios A1/A2* (BARBOSA, 2018) e *Parceiros – Curso de Português para Negócios B1* (BARBOSA,

2018) a fim de examinar se tais atividades por tarefa podem favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa no público hispanofalante que trabalha na área de turismo. Assim, para alcançar esses objetivos gerais, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Produzir revisão da literatura sobre as concepções de “tarefa” no ensino de língua estrangeira.
- Apresentar um levantamento bibliográfico sobre a produção de livro didático de PLE.
- Analisar as atividades por tarefa presentes nos livros didáticos *Panorama Brasil – Ensino do Português do Mundo dos Negócios e Parceiros – Curso de Português de Negócios A1/A2 e B1*.

Dessa forma, em primeiro lugar, pretendemos fazer uma revisão da literatura que nos permitirá compreender o que está por trás das atividades por tarefas, para descobrir quais são as suas bases. Em segundo lugar, poderemos entender o panorama geral, em ambos os países, relacionado com a elaboração de livros didáticos de PLE e a importância do seu uso em contextos de ensino de LE. Já em terceiro lugar, a análise nos permitirá compreender de que forma a comunicação, como ponto de partida no ensino de línguas para fins específicos, permite mudar paradigmas tradicionais de ensino de LE mediante formas gramaticais descontextualizadas.

O trabalho está organizado com uma fundamentação teórica que faz uma introdução à AC para compreender as suas bases teóricas, a sua abrangência e a sua importância atual no ensino de LE, e também para conhecer quais são algumas das contribuições dos autores mais destacados na área.

O segundo capítulo pretende apresentar as tarefas desde diferentes perspectivas, começando com a explanação do contexto histórico em que surgiram, seguindo, num segundo sub-capítulo, com a apresentação de algumas concepções de tarefas conforme diferentes linhas teóricas. Já num terceiro ponto ou sub-capítulo dentro desse tópico, expomos a classificação de tarefas para perceber as variações e características que possuem as tipologias que encontramos no desenvolvimento da pesquisa. Em quarto lugar, discutimos sobre algumas estratégias e sugestões dos autores para a elaboração dessas atividades e, por último, discorremos sobre a importância e influência do ensino baseado em tarefas atualmente.

O terceiro capítulo trata sobre o livro didático para o ensino de LE, no qual mediante dois sub-capítulos, abordamos um breve histórico do LD de forma geral e, desse modo, podemos depreender muitas das concepções existentes sobre ele e, por outro lado, exploramos algumas das perspectivas tradicionais que permanecem vigentes com relação ao livro didático de LE.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira

Neste capítulo, pretendemos fazer um pequeno transcurso histórico sobre a origem da AC e entender a sua abrangência. De outro lado, queremos ver de que forma, a partir dos seus pressupostos teóricos, surgem as tarefas em contexto de LD de PLE. Igualmente, buscamos entender as razões que dão os autores para afirmar que não é suficiente com o ensino de formas linguísticas no ensino/aprendizagem de LE (Widdowson 1995 [1989], Almeida Filho [2010], entre outros). Bem como queremos destacar a importância desse ensino dentro da AC (Widdowson (2005 [1978]), Littlewood [1998] etc.).

Antes de abordar os conceitos-chaves da primeira parte do capítulo, queremos compreender o que se entende por “abordagem”, visto que discutiremos a AC no ensino de LE, e também queremos compreender como se inscreve este conceito dentro do movimento comunicativo de línguas.

Em primeiro lugar, vamos recorrer a Borges que explica que uma abordagem consistiria num “(meta)paradigma” que é fundamento numa “visão de linguagem (e de aprendizagem) em sentido macro”⁵ (BORGES, 2010, p. 71- 72). Por outra parte, para Almeida Filho pode ser definido como:

[...] uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabelecidos ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 13)

A partir das duas definições formuladas pelos autores, compreendemos “abordagem” como aquilo que fundamenta e determina os tópicos vistos em sala de aula e, portanto, guiaria o estudante a aprender de uma forma específica, pois o curso de línguas vai se inscrever nesse (meta)paradigma que é fundamentado pela concepção de língua e, portanto, de ensino e aprendizagem do professor.

Para entender o conceito de movimento e a sua relação com a abordagem, vamos nos apoiar em Borges (2010), que afirma que o movimento pode ser considerado um “paradigma num sentido mais global” e definido como “uma corrente

⁵ Borges (2012, p.33) detalha o sentido de linguagem no sentido macro e micro dentro do movimento comunicativo. No primeiro, no sentido macro, a linguagem seria vista como um “ato social” ou “comunicativo”, quanto no segundo, fundamentar-se-ia num “processo de comunicação” e no desenvolvimento da competência comunicativa, objetivo fundamental da AC.

de pensamento de um grupo que compartilha as mesmas ideias e os mesmos objetivos” (BORGES, 2010, p. 71). Nesse sentido, a abordagem seria um subconjunto dentro do movimento (BORGES, 2010, p. 71).

Desse modo, na visão do autor, o movimento comunicativo incluiria três subconjuntos conhecidos como abordagem comunicativa (AC), comunicacional (ACC) e instrumental (AI) (BORGES, 2010, p. 73). Para Borges:

[...] o movimento comunicativo é um conjunto (ou paradigma sociológico; arcabouço hegeliano) que traz como cerne a visão de linguagem (em sentido macro) como *ato social, como comunicação*, já as AC, AI e ACC (e outras que forem surgindo) são cada uma um subconjunto (metaparadigma; metateoria) do movimento comunicativo e trazem em seus cerne diferentes visões sobre um mesmo objeto de estudo (aquisição de línguas) ou como se inicia o processo de aquisição de língua e, igualmente, diferentes visões (de sentido micro) sobre a linguagem (como *processo, instrumento ou esforço de comunicação*, como por exemplo, no caso das AC, AI e ACC, respectivamente). (BORGES, 2010, p. 73)

Destarte, graças à contribuição de Borges temos uma visão mais geral sobre essas abordagens, no entanto, devido ao tempo de desenvolvimento da pesquisa não formarão parte de nosso estudo tanto a ACC como a AI. Porém, faremos um breve histórico sobre a origem desse movimento por meio de Almeida Filho (2009), que fez uma pesquisa bibliográfica de caráter histórico para explicar a origem do comunicativismo (ou, como denominado por Borges (2010) e outros autores, “movimento comunicativo”).

No seu estudo, Almeida Filho (2009) afirma que dois movimentos de ensino marcaram o início da década de 1970 num contexto global, e foi na Europa Ocidental que surgiu o nocional-funcional, suposto precursor do comunicativo. Já no Brasil, o ensino de línguas no início da década guiava-se por padrões gramaticais pré-definidos da língua-alvo que eram apresentados sem explicações e repetidos numa produção controlada, este tipo de ensino possui uma fórmula reconhecida como Apresentação-Prática-Produção (APP), que veremos em *Concepções de tarefa no ELBT* quando compararmos as características de ambas.

Conforme Almeida Filho (2009), as ideias filosóficas que consideravam a natureza social do conhecimento construídas por Hegel, no século XIX, levaram a concepções posteriores dentro da área. Assim, a partir de 1967, Dell Hymes contribui com um conceito chave chamado de “competência comunicativa”, que foi inspirado nas funções de linguagem de Roman Jakobson. Para Hymes (1995 [1971],

p. 28-29), com o intuito de lidar com a realidade das crianças como seres comunicativos é necessária uma teoria que considere os fatores socioculturais com um rol constitutivo e explícito.

Esse foi apenas o início do que seria a AC. Foi nesse contexto que, de acordo com o autor (ALMEIDA FILHO, 2009), surgiu o contramovimento denominado nocional-funcional que passaria a ter o nome de comunicativo, posteriormente. A concepção de língua que fundamentava o movimento era de língua como ação social, no qual o foco era produzir vivências relevantes na língua-alvo, condicionadas por funções comunicativas, dessa forma, a ideia era adquirir uma firme capacidade de uso da LE.

Desta forma, Almeida Filho (2010, p. 36) define a AC como aquela que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas - tópico de nosso interesse que será discutido no capítulo 1.2. - de real interesse e/ou necessidade do estudante para que ele/ela seja capaz de usar a língua estrangeira para realizar ações na interação real com outros falantes. Além disso, o linguista aplicado explana que este tipo de ensino “toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz” (ALMEIDA FILHO, 2010, p.48), em vez de tomar apenas as formas da língua. Sob esta perspectiva, os estudantes são guiados para se aproximar à LE por meio da comunicação.

Como afirma Almeida Filho (2009) previamente, Hymes cumpre um papel essencial por meio da proposta de um conceito basilar dentro da abordagem que é conhecido como “competência comunicativa”. Este conceito é uma adaptação e resposta, conforme o próprio Hymes (1995 [1971], p.28), ao conceito original de “competência” de Chomsky (1965, p.3), cuja teoria linguística está pensada para um falante-ouvinte ideal, que se desenvolve numa comunidade linguística homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente e que não é afetada por condições ambientais (distrações, limitações de memória etc.).

Noam Chomsky define dois termos-chaves dentro da sua teoria do Gerativismo, que constituem eixos basilares da AC subsequentemente, mas que não possuem os mesmos significados nesta teoria. Estes termos são “competência” e “desempenho”⁶ (tradução nossa). O autor (1965, p.4) define “competência” como o

⁶ No original: “Competence” e “performance”, respectivamente (CHOMSKY, 1965, p. 4).

conhecimento da língua do falante-ouvinte e “desempenho” como o uso real da língua em situações concretas. Por tanto, a competência linguística da gramática gerativa, nas próprias palavras de Hymes (1995 [1972], p. 271), é o conhecimento tácito das estruturas linguísticas. Quanto o desempenho linguístico, de outro lado, tem relação com os processos de codificação e decodificação.

Assim, Canale e Swain (1980, p. 4) afirmam que não apenas Hymes (1972), mas também Campbell e Wales (1970), propuseram uma noção mais ampla de competência. Esta noção inclui tanto a competência gramatical, que o autor define como o conhecimento explícito e implícito de regras gramaticais, como também a competência sociolinguística ou contextual, que incluiria o conhecimento de regras de uso da língua. Foi nesse sentido que começou a usar-se o conceito na AC.

O termo “competência comunicativa”, como conceitua Llobera, “procede de uma tradição sobretudo etnológica e filosófica que aborda o estudo da língua em uso e não como sistema descontextualizado”⁷ (LLOBERA, 1995, p. 10, tradução nossa). Este conceito foi universalmente adotado para descrever as metas e objetivos de todo o ensino de língua comunicativo (BORGES, 2012, p. 29-30). Para compreender ainda melhor este conceito, será necessário entender o significado de “comunicação”. Apoiando-se em Breen e Candlin (1980), Morrow (1977) e Widdowson (1978), Canale (1983, p. 64) afirma que a comunicação tem as seguintes características:

- a) é uma forma de interação social e, conseqüentemente, se adquire normalmente e é usada mediante a interação social;
- b) implica um alto grau de imprevisibilidade e criatividade em forma e conteúdo;
- c) acontece em contextos discursivos e socioculturais que regem o uso apropriado da língua e oferecem referências para a correta interpretação das expressões;
- d) realiza-se em determinadas condições psicológicas e outras condições e restrições de memória, fadiga e distrações;
- e) sempre tem um propósito (por exemplo, estabelecer relações sociais, persuadir ou prometer);
- f) implica uma linguagem autêntica [...];
- g) julga-se sua execução com sucesso ou não sobre a base de resultados concretos [...]”⁸ (CANALE, 1983, p. 64, tradução nossa)

⁷ No original: “[...] procede de una tradición sobre todo etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado.” (LLOBERA, 1995, p. 10)

⁸ No original consultado: (a) Es una forma de interacción social y en consecuencia se adquiere normalmente y se usa mediante la interacción social; (b) Implica un alto grado de impredecibilidad y creatividad en forma y contenido; (c) Tiene lugar en contextos discursivos y socioculturales que rigen el uso apropiado de la lengua y ofrecen referencias para la correcta interpretación de las expresiones; (d) Se realiza bajo limitaciones psicológicas y otras condiciones como restricciones de memoria, fatiga y distracciones; (e) Siempre tiene un propósito (por ejemplo, establecer relaciones sociales, persuadir

Assim, podemos ver como a comunicação é muito mais do que a elaboração e transmissão de um discurso homogêneo e completo, pois se caracteriza pela sua enorme heterogeneidade, imprevisibilidade e pela inviabilidade de comunicar todo o que queremos dizer da forma em que gostaríamos de fazê-lo. Canale (1983, p. 64) concorda com Morrow (1977, apud Canale e Swain, 1980, p. 29) em que a comunicação está baseada na interação sociocultural e interpessoal, na imprevisibilidade e limitações que existem na sua produção, na importância do contexto sociocultural, na sua medição de sucesso conforme resultados, e acrescentam que a comunicação sempre é parte de um comportamento intencional. Para além disso, os autores ressaltam que a comunicação implica o uso de linguagem autêntica e a contrapõem com a linguagem usada nos livros, contudo, neste ponto entramos numa contradição com o que pretendemos estudar e defender, que é o uso da AC nos LD de PLE. Ainda que seja pouco admissível asseverar que os discursos encontrados nos LD são amostras de uso real devido a suas condições de produção, a evolução e imprevisibilidade da língua, que muda cada dia e à limitação que o mundo do trabalho impõe. Acreditamos que é possível elaborar tarefas que possibilitem a produção de um discurso próximo aos que os estudantes poderiam encontrar nas situações de trabalho reais.

Nessa mesma linha, como descrito por autores como Candlin (1980) e Wells (1981) em Canale (1983, p. 65), a comunicação implica uma avaliação e negociação de significados contínua. Desse modo, segundo Haley (1963), no mesmo autor (1983, p. 65), a informação transmitida na comunicação nunca está totalmente desenvolvida nem nunca é fixa, mas está constantemente mudando e sendo modificada por fatores como o contexto, a eleição de formas verbais etc.

Como descrito por Widdowson (2005 [1978], p. 20), a realização da língua enquanto uso envolve dois tipos de habilidade. O primeiro tipo é a habilidade para selecionar as frases apropriadas para um determinado “contexto linguístico”. O segundo tipo é a habilidade de reconhecer a função dessa frase ou oração numa “situação comunicativa” definida. Para explicar o seu ponto de vista, Widdowson (2005 [1978], p. 26) utiliza dois conceitos chaves que são “significação” e “força”. O linguista define a significação como o sentido que possuem as frases quanto à

o prometer); (f) Implica un lenguaje auténtico (...); (g) Se juzga que se realiza con éxito o no sobre la base de resultados concretos (...) (CANALE, 1983, p. 64).

combinação de formas, no entanto, o segundo tipo de significado, que o autor chama de “força”, é aquele assumido pela frase quando é posta em uso para fins de comunicação. No entanto, apesar da tendência do linguista de seguir, inicialmente, a linha chomskyana quanto ao conceito de competência, Widdowson (2005 [1978], p. 37) afirma que o ensino das formas parece não garantir um conhecimento de uso, porém presume que o ensino de uso poderia garantir a aprendizagem de formas.

Para Canale e Swain (1980, apud Canale, 1983, p. 65), a competência comunicativa é entendida como os sistemas subjacentes de conhecimento e a habilidade requerida para a comunicação. Canale destaca a diferença entre esta competência e o que ele chama de “comunicação real”, que é definido como “a realização de tais conhecimentos e habilidades, considerando as limitações psicológicas, distrações e o barulho de fundo”⁹ (CANALE, 1983, p. 65, tradução nossa). O autor também esclarece a diferença entre “conhecimento” e “habilidade”, questões que nos parecem chaves para entender claramente a sua concepção do termo. O conhecimento é o que cada um sabe, seja consciente ou inconscientemente, sobre a linguagem e o seu uso comunicativo; a habilidade, pela sua parte, refere-se ao “bem” ou “mal” que usemos esse conhecimento na comunicação real (CANALE, 1983, p. 66). Claro que a categorização de “bem” ou “mal” nos parece um pouco ampla e preferimos pensar que está relacionado à adequação de um discurso à situação comunicativa.

Hymes (1995 [1972], p. 282) realça continuamente que a competência dependerá tanto do conhecimento subjacente como da capacidade de uso, posto que acredita que o objetivo de uma teoria da competência, que seja o suficientemente abrangente, poderia mostrar as formas como o sistematicamente possível, o viável e o apropriado estão relacionados para produzir e interpretar o comportamento culturalmente decorrente. Hymes (apud Widdowson, 1995 [1989], p. 84) indica que a competência é a habilidade para fazer algo, para usar a língua.

⁹ No original: “la realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas, distracciones y ruidos de fondo” (CANALE, 1983, p. 65)

Para Hymes (1995 [1971], p. 38), a “competência” pode ser vista como o termo mais geral para as capacidades de uma pessoa. De fato ele detalha:

A competência depende tanto do conhecimento (*tácito*) quanto do uso (*capacidade*). O *conhecimento* é distinto tanto da competência (como parte de esta), quanto da possibilidade sistêmica (com o que mantém uma relação empírica).¹⁰ (HYMES, 1995 [1971], p. 38, tradução nossa).

Nesse contexto, Hymes (1995 [1971], p.37-38) afirma que a capacidade de uso de uma LE está relacionada com o grau em que quatro fatores se inter-relacionam: possibilidade, viabilidade, adequação e realidade. O sociolinguista indica que há que tomar em conta estes fatores para criar uma teoria adequada aos usuários da língua (HYMES, 1995 [1971], p.37). Destarte, o autor começa a encaminhar um estudo que iria a se ampliar e estender para além dos limites pensados. Assim, não é de estranhar que o autor também defina competência como integrada por atitudes, valores e motivações com relação à linguagem (HYMES, 1995 [1971], p. 38).

Nesse sentido, acreditamos que conceber desde diversas perspectivas os sentidos envolvidos no termo “comunicação” e “competência” nos permitirá compreender um pouco a evolução histórica linguística nesse aspecto e chegar a nos posicionar na análise posterior com um melhor entendimento.

Widdowson (2005 [1978], p. 16-17) segue a linha de pensamento de Hymes, dizendo que o conhecimento de regras, próprios da competência, tem de ser veiculado através do comportamento e revelado por meio do desempenho. Assim, o autor assegura que:

Forma, então, é um aspecto do desempenho, aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra seu conhecimento de regras linguísticas. O uso é outro aspecto do desempenho: aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso do seu conhecimento de regras linguísticas para a comunicação eficaz. (WIDDOWSON, 2005 [1978], p. 16-17)

Dessa maneira, podemos ver como o autor prefere optar apenas pelo conceito de “desempenho” para se referir à competência. Porém, com o que temos discutido até este ponto, poderíamos dizer que a competência comunicativa é a capacidade de interagir por meio da língua seguindo as convenções sociais que

¹⁰ No original: “La competencia depende tanto del conocimiento (*tácito*) como del uso (*capacidad*). El *conocimiento* es distinto tanto de la competencia (como parte de ésta), como de la posibilidad sistêmica (con la que mantiene una relación empírica.” (HYMES, 1995 [1971], p.38)

variam conforme a idade, a situação ou contexto de interação, o papel que o indivíduo possui na sociedade, etc.

Canale e Swain (1980, p. 16) discutem a visão de Hymes sobre a competência comunicativa e sustentam que, para o linguista, seria o resultado de uma interação gramatical (o que é formalmente possível), psicolinguística (o que é factível em termos de processamento de informação), sociocultural (qual é o significado social ou valor de um determinado enunciado) e probabilístico (o que realmente acontece).

Canale (1983, p. 66) ainda alega que o termo “competência comunicativa”, na sua visão, inclui quatro áreas de conhecimento e habilidade: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Em primeiro lugar, a “competência gramatical” (CANALE, 1983, p. 66) tem a ver com o domínio do código linguístico (verbal ou não verbal), o que inclui regras da língua como o vocabulário, a formação de palavras e frases, a ortografia e a semântica. Em segundo lugar, a “competência sociolinguística” (CANALE, 1983, p. 67) pretende ver em que medida as expressões são produzidas e entendidas de forma adequada, em diferentes contextos sociolinguísticos. Em terceiro lugar, a “competência discursiva” (CANALE, 1983, p. 68) tem relação com o modo em que é formado um texto falado ou escrito a partir da combinação de formas gramaticais e significados. Por último, a “competência estratégica” (CANALE, 1983, p. 69) está formada pelo domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal, que podem variar conforme os problemas que existam na comunicação ou ao insuficiente controle das outras competências.

Assim, no nosso parecer, a concepção de competência comunicativa em Canale e Swain é a mais abrangente e detalhada, portanto, poder-se-ia tornar um guia essencial em nossas análises posteriores. Canale e Swain (1980) organizam cinco princípios orientadores para uma AC, que a distinguiria de outras:

1. A competência comunicativa é formada, minimamente, pela competência gramatical, sociolinguística e por estratégias de comunicação, ou o que eles chamam de competência estratégica;
2. Uma abordagem comunicativa deve estar fundamentada em responder às necessidades de comunicação do aprendiz;
3. O aprendiz de uma segunda língua deve ter a oportunidade de tomar parte em interações comunicativas significativas com falantes da língua altamente competentes;
4. Particularmente, nos estágios iniciais da aprendizagem de uma segunda língua, devem-se melhorar aqueles aspectos da competência comunicativa que o aprendiz tem desenvolvido através da aquisição e

uso da língua materna e que são comuns àquelas habilidades comunicativas requeridas na segunda língua;

5. O objetivo primário de um programa de segunda língua orientado à comunicação deve ser fornecer aos aprendizes com a informação, prática, e a maior parte da experiência necessária para atender as suas necessidades de comunicação na segunda língua.¹¹ (1980, p. 27-28, tradução nossa).

Consideramos que estes princípios são uma grande contribuição no que respeita à teoria da AC. Contudo, Canale e Swain, tal como a maior parte dos linguistas aplicados que estudaram e desenvolveram esta teoria, basearam-se apenas no ensino/aprendizagem de uma segunda língua, isto poderia ter acontecido, ao nosso ver, devido a que o falante de uma língua estrangeira não possui as mesmas condições de ensino/aprendizagem do que um aprendiz que tem a possibilidade de conviver com a outra língua e praticá-la em circunstâncias de comunicação e interação real. No entanto, acreditamos que, apesar das condições adversas com as quais o aprendiz de língua estrangeira vai se deparar nesse aspecto, é possível e necessário criar em sala de aula um entorno que facilite o desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira.

Tal como indica Widdowson (2005 [1978], p. 81), “temos de vincular, de uma forma ou de outra, a língua estrangeira objeto de ensino, a contextos concretos de uso”, pois “o discurso só pode ser ensinado em instâncias concretas de uso” (WIDDOWSON, 2005 [1978], p. 82).

Representamos, assim, (sem falsear a questão) a aprendizagem de língua estrangeira não como aquisição de novas capacidades mas como a transferência de capacidades já adquiridas para um meio de expressão diferente (WIDDOWSON, 2005 [1978], p. 106).

¹¹ Apenas coloquei uma parte das contribuições feitas nessa lista, a seguir a versão original dos trechos:

Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence [...]

A communicative approach must be based on and respond to the learner's communication needs [...]

The second language learner must have the opportunity to take part in meaningful communicative interaction with highly competent speakers of the language [...]

Particularly at the early stages of second language learning, optimal use must be made of those aspects of communicative competence that the learner has developed through acquisition and use of the native language and that are common to those communication skills required in the second language [...]

The primary objective of a communication-oriented second language programme must be to provide the learners with the information, practice, and much of the experience needed to meet their communicative needs in the second language [...] (CANALE e SWAIN, 1980, p. 27-28)

Para Canale e Swain (1980, p. 74), uma teoria integradora de competência comunicativa deveria ter como finalidade que os estudantes possam participar de situações reais de comunicação, portanto, deveria incluir uma síntese de conhecimento de princípios gramaticais básicos, conhecimento de como a língua é usada em contextos sociais para realizar funções comunicativas, e de conhecimento de como os enunciados e as funções comunicativas podem ser combinadas de acordo aos princípios do discurso (CANALE e SWAIN, 1983, p. 20).

Conforme Borges (2012, p.29-30), por outro lado, o termo “competência comunicativa” foi adotado, de forma geral, para descrever as metas e objetivos do ensino comunicativo de língua (ECL). Posteriormente, de acordo com o mesmo autor (BORGES, 2012, p.30), a competência comunicativa de Hymes e a AC tornaram-se sinônimos de ECL.

Na visão de Hymes (1995 [1971], p.35), a competência para o uso é desenvolvida na mesma matriz de desenvolvimento que a competência gramatical. De fato, ele explana que dentro da matriz na qual o conhecimento de orações numa língua é adquirido, as crianças apanham um conjunto de formas nas quais as orações são usadas. Desta forma, as crianças obtêm um conhecimento sobre a forma de falar e se comunicar dentro da sua comunidade.

A partir da experiência finita dos atos de fala e sua interdependência com as características socioculturais, aqueles [as crianças] desenvolvem uma teoria geral de fala que resulta apropriada para sua comunidade, e que a usam da mesma forma em que o fazem com outras formas de conhecimento cultural tácito (competência) utilizado no desenvolvimento e realização da vida social.¹² (HYMES, 1995 [1971], p. 35, tradução nossa).

Embora Hymes nos ajude a compreender melhor a razão pela qual é fundamental ensinar língua considerando tanto a competência comunicativa quanto a competência gramatical, foge de nosso escopo o modo em que as crianças desenvolvem alguma teoria de fala, pois isso pertence à psicolinguística. Widdowson (2005 [1978], p. 195-196), por sua parte, acredita que com o intuito de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes é necessário promover a capacidade de interpretar o discurso e isso pode ser alcançado por meio de uma integração das

¹² No original consultado: “A partir de la experiencia finita de los actos de habla y su interdependencia con las características socioculturales, aquéllos que desarrollan una teoría general del habla que resulta apropiada para su comunidad y que emplean igual que hacen con otras formas de conocimiento cultural tácito (competencia) utilizadas en el desarrollo y realización de la vida social.” (HYMES, 1995 [1971], p. 35)

habilidades. Assim, no dizer do linguista, “o que o aprendiz precisa saber fazer é compor no ato de escrever, compreender no ato de ler, e aprender técnicas de leitura na escrita e técnicas de escrita na leitura”. Sendo assim, Widdowson (2005 [1978], p. 198) recomenda que no ensino de línguas estrangeiras parta-se do discurso como ponto de referência e de um discurso se passe a outro.

Nós acrescentaríamos a essa discussão sobre a forma como desenvolver a competência comunicativa, pensando num contexto de ensino/aprendizagem de LE onde a língua materna é o espanhol, o contato constante com diversos discursos escritos e orais, em forma de textos, áudios e vídeos de falantes nativos e não nativos em diversos contextos sociais de comunicação, pois se querem aprender a língua utilizada na comunicação devem defrontar-se com interações reais ou próximas à realidade.

Cabe destacar que Hymes (1995 [1971], p.34) situa a sua premissa num contexto em que lhe interessa entender de que forma uma criança é capaz de produzir e compreender todas as orações de uma língua. Contudo, acreditamos que esta teoria pode ser aplicada tanto a crianças quanto adultos que estão aprendendo uma LE. O sociolinguista enfatiza que:

[...] uma criança normal adquire o conhecimento das orações, não apenas gramaticalmente, mas também como apropriadas. Esta criança adquire a competência relacionada com quando falar, quando não, e de que falar, com quem, quando, onde, em que forma.¹³ (HYMES, 1995 [1971], p. 34, tradução nossa).

Em definitivo, Hymes acredita que a melhor forma para aprender uma língua é tentando-se aproximar ao processo de ensino da língua materna, participando no discurso por meio de atos de fala. Dessa forma, o autor (2005 [1978], p.39) expõe que o comportamento linguístico normal consiste na produção de frases para a criação do discurso. Do mesmo modo, Widdowson (2005 [1978], p.16) ratifica que, geralmente, exige-se que os usuários da língua usem o conhecimento linguístico com o objetivo de obter um tipo de efeito comunicativo, quer dizer, exige-se que produzam exemplos de usos de linguagem que são representados através de um comportamento comunicativo com significado. Dessa maneira, Widdowson (2005

¹³ No original consultado: “[...] un niño normal adquiera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma.” (HYMES, 1995 [1971], p. 34)

[1978], p.163) ressalta que até o momento que o estudante “tenha tido uma experiência de linguagem enquanto uso ele não será capaz de reconhecer o seu potencial de uso”. E é isso exatamente o que busca propiciar a abordagem comunicativa.

Como descrito por Littlewood (1998, p. 91), é fundamental que o ensino de línguas se preocupe com a realidade da comunicação, da forma em que acontece fora e dentro da sala de aula. Do ponto de vista do autor (1998, p. 85), as pessoas, no uso cotidiano da linguagem, prestam atenção particularmente ao significado do que dizemos ou escutamos mais do que na sua forma.

A pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo. (WIDDOWSON, 2005 [1978], p. 13)

Tal como já vimos com os diferentes autores apresentados, e pensando na realidade do uso da língua estrangeira, que no nosso escopo seria na área do trabalho, é claro que o tom, a forma na qual um trabalhador deve-se dirigir ao seu chefe são fatores determinantes no seu processo de ensino/aprendizagem.

Widdowson (2005 [1978], p. 36) assevera que saber uma língua é pensado, normalmente, como a posse de um conhecimento das formas corretas, mas que sem um conhecimento complementar de uso apropriado é de pouca utilidade. De fato, Almeida Filho (2010, p. 58) sublinha que, na aprendizagem formal de línguas, a ênfase tem sido invariavelmente na norma gramatical e não no seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal. O linguista aplicado alega que é diferente aprender a regra, ou seja, o conhecimento sobre a língua, do que aprender o uso da língua, que consistiria no conhecimento da língua para realizar tarefas por meio dela.

Littlewood (1998, p. x), por sua parte, conceitua que não é suficiente ensinar os estudantes como manipular as estruturas da língua estrangeira, pois também é indispensável desenvolver estratégias para relacioná-las com funções comunicativas em situações e tempos reais. Como caracteriza Widdowson (2005 [1978], p. 217), apresentar pouco a pouco pequenos fragmentos da nova língua aos estudantes só levará a que concebam a língua estrangeira como algo totalmente diferente à língua materna que aprenderam e, ao nosso ver, isso já não permitirá que vejam a língua estrangeira como uma língua para o uso, mas muito pelo contrário, a conceberão como uma língua de exibição de estruturas gramaticais.

Widdowson (2005 [1978], p. 106) defende que muitas das dificuldades dos estudantes acontecem devido ao tipo de ensino ao qual são expostos, um ensino que possui certa concepção de língua e linguagem que determinaria se o estudante aprenderá língua através da representação de um conjunto de elementos formais ou através da comunicação. Apesar de concordar plenamente com o linguista, a maior desvantagem com a qual nos deparamos na sua teoria tem a ver com que Widdowson considerou como público-alvo os estudantes de ensino fundamental e/ou médio, que teriam a possibilidade de aprender a língua estrangeira por meio de outras disciplinas do currículo. De fato, essa é uma das ideias-chaves que ele expõe e promove ao longo do seu livro *O ensino de línguas para a comunicação*. Contudo, essa realidade está longe da que propomos no nosso estudo, já que o Chile é um país monolíngue, desde um ponto de vista do Estado, e os estudantes apenas têm contato com o inglês na escola ou no ensino superior, e no caso de outras LE através do seu trabalho. Esta é uma realidade que se replica a nível latino-americano, já que a língua oficial é unicamente o espanhol em 19 países do território (MARIMÓN).¹⁴

Canale e Swain (1980, p. 2) fazem um contraste entre a abordagem gramatical e comunicativa no ensino de segunda língua. Os autores conceituam que a primeira está organizada nas bases da linguística, ou o que eles chamam de formas gramaticais, com o objetivo de aprender os modos em que essas formas podem se combinar para formar orações gramaticais. De outro lado, a abordagem comunicativa está organizada sobre as bases das funções comunicativas (por exemplo: desculpar-se, descrever, parabenizar, etc.) que um aprendiz ou grupo de aprendizes precisam saber, enfatizando o modo em que determinadas formas gramaticais podem ser usada para alcançar tais funções de forma adequada.

Uma das críticas feitas à abordagem estrutural por parte de Llobera (1995, p. 15) consiste no fato de que não existe uma forma concreta de medir o nível de competência gramatical dos estudantes, já que na produção dos falantes não-nativos existem graus de variação variáveis de acordo com condições como o nível de formalidade da situação, a pouca motivação, a fadiga etc. Almeida Filho (2010, p.9) afirma, por sua parte, que a comunicação verbal não constitui um simples processo linguístico, pelo contrário, ela necessitaria de conhecimentos prévios, da

¹⁴ Cabe ressaltar que na *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* não há informação de data de publicação.

percepção da situação de uso e outros conhecimentos culturais. Desta forma, a competência gramatical ou linguística não é suficiente para desenvolver a capacidade comunicativa dos estudantes de língua estrangeira, pois existem outros fatores envolvidos nesse processo.

Widdowson (1995 [1989], p. 86) relata como as aulas, antigamente, eram criadas seguindo uma consecução de atividades gramaticais e que, dessa forma, estimulava-se a habilidade para representar a língua como sistema mais do que para fazer uso real dela. Destarte, nas palavras do autor (2005 [1978], p. 35), a maneira pela qual a língua estrangeira era levada à sala de aula não corresponderia à experiência do estudante fora dela com a sua língua materna. Almeida Filho (2010, p. 23) assegura que, quando isso ocorre, o estudante aprende sobre a língua-alvo, conhece e recita regras e generalizações, mas não engaja uma competência de uso propositado na interação com outros falantes da LE. Infelizmente, ainda na atualidade, podemos ver como este tipo de ensino continua sendo implementado tanto nas escolas quanto nas instituições de ensino superior, de acordo com a nossa própria experiência.

Contudo, não podemos negar a importância do ensino de formas linguísticas, já que, tal como descrito por Littlewood (1998, p. 6), “um dos fatos inegáveis sobre o uso da língua é que nos comunicamos explorando a potencialidade criativa das estruturas linguísticas”. Porém, de que forma selecionamos essas estruturas? Tal como o indica o autor (LITTLEWOOD, 1998, p. 19), o falante escolhe o que é apropriado à situação social em que se encontra. Nesse sentido, Widdowson (2005 [1978], p.68) amplia essa visão dizendo que, ao usar a linguagem com fins comunicativos normais, isto é, para dar-nos a compreender pelo ouvinte e conseguir alguma resposta por sua parte, o falante apela a um conhecimento comum de formas gramaticais, a fim de formular pistas sobre o significado intencionado do seu discurso. É o uso do discurso em situações e contextos comunicativos o que é desconsiderado no ensino estrutural ou, inclusive, na teoria chomskyana.

A abordagem comunicativa nos leva a ir além das estruturas e ter em conta outros aspectos da comunicação (LITTLEWOOD, 1998, p. 74). Widdowson aventura-se também a fazer uma comparação entre ambas as abordagens, na mesma linha que Canale e Swain:

O conhecimento pode se caracterizar em termos de graus de acessibilidade. [...] a abordagem estrutural preocupa-se de um aspecto da competência ao concentrar-se na análise, mas o faz a expensas do acesso, quanto à abordagem comunicativa concentra-se no acesso com um relativo abandono da análise (WIDDOWSON, 1995 [1989], p. 87).

Podemos perceber que não é possível dizer que uma abordagem é melhor do que a outra, pois cada uma toma cuidado de um aspecto diferente da língua. Assim, conforme Llobera (1995, p. 7), atualmente, não se pode afirmar que um bom domínio da fonologia, morfologia, sintaxe e léxico assegure um bom domínio da língua, como também a tese da inutilidade da aprendizagem das formas da língua, com a argumentação de que o único importante é comunicar. Almeida Filho (2010, p. 59) concorda com este autor, dizendo que o ensino de unidades fragmentadas da gramática não é mais suficiente, da mesma forma como não o é as funções comunicativas fragmentadas.

Do ponto de vista de Littlewood (1998, p. 87), uma expressão pode ter sucesso conforme critérios comunicativos, apesar de ser formalmente incorreta, ou seja, gramaticalmente errada. Da mesma forma, uma expressão pode ser formalmente correta, mas não atingir o objetivo comunicativo desejado. Sendo assim, como caracteriza Widdowson (2005 [1978], p. 15), a aprendizagem de uma língua abrange tanto a aquisição da capacidade de compor frases corretas como também a aquisição da compreensão de como essas frases, ou partes delas, são apropriadas num contexto específico. Widdowson (2005 [1978], p. 43) explana que uma frase é contextualmente apropriada quando a proposição que expressa encaixa naturalmente no desenvolvimento proposicional do discurso.

Em Littlewood (1998, p. 1), vamos encontrar o esclarecimento de que uma das características essenciais do ECL é que presta atenção tanto aos aspectos funcionais quanto aos estruturais da língua. Nesse sentido, como mencionamos anteriormente, Llobera concorda na importância de ensinar ambos. Deste modo, a abordagem comunicativa nos faz pensar na língua não apenas em função das suas estruturas, mas também a partir das funções comunicativas que cumpre (LITTLEWOOD, 1998, p. x).

Neste sub-capítulo fomos capazes de nos confrontar com opiniões diversas e, muitas vezes contrárias, do que significa ensinar dentro desta abordagem e, da mesma forma, de gerar um maior entendimento na relação que existe entre a

abordagem gramatical e comunicativa, que a final de contas acabam integrando-se e complementando-se de alguma forma no ECL.

2.2. A tarefa no ensino de língua estrangeira

2.2.1. Breve histórico, objetivos e características do ELBT

As pesquisas sobre Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) começaram nos anos 1980 (ESTAIRE; ZANON, 1990, p. 55) e, por conseguinte, na atualidade, existem distintas perspectivas de acordo com as variadas filiações teóricas. A pesquisa na área de ELBT começou no âmbito de aquisição de L2 e há um grande volume de estudos na área, com pesquisadores como Rod Ellis, Andrea Revesz, Martin Bygate, entre muitos outros. Contudo, é importante salientar que apesar desse tipo de ensino de língua (L2) ser o foco principal dos pesquisadores na área, nosso estudo é elaborado considerando o ensino de LE em vista que nos interessa entender as características próprias do ensino de línguas em contextos no qual a língua estrangeira é usada apenas em âmbito de trabalho.

Os pesquisadores mencionados previamente apenas são três dos pertencentes à organização chamada *International Association for Task-Based Language Teaching* (IATBLT)¹⁵, a qual, segundo o *site* oficial, supervisiona os conteúdos expostos e está composta por pesquisadores interessados em contribuir ativamente na área do ELBT. Isto pode dar conta do seu desenvolvimento, inclusive encontramos os estatutos da organização que estabelecem que alguns dos seus objetivos são promover a pesquisa, aplicação e desenvolvimento do ELBT, assim como a sua divulgação e a cooperação interdisciplinar na área. Embora não haja informação sobre a data da sua fundação, pudemos comprovar que a primeira conferência internacional de ELBT foi no ano 2005 na *University of Leuven* na Bélgica¹⁶.

É importante nos deter um momento para ressaltar a diferença existente entre LE e L2 devido ao amplo uso do segundo conceito na literatura de tarefa. Conforme Richards (1978) e Heye (2003) em Gomes (2006, p. 24), a distinção entre LE e L2 se reduz à aprendizagem em oposição à aquisição. De outro lado, tal como aponta Gomes, muitos outros concebem a LE como “a língua que se adquire depois da

¹⁵ Em português seria “Associação Internacional para o ensino de línguas baseado em tarefas”.

¹⁶ De acordo com o *site*: <<http://www.hawaii.edu/tblt2007/>>. Acesso em: 14 de maio, 2018.

materna (ou primeira), e em um ambiente onde ela não é usada naturalmente” (GOMES, 2006, p. 24). A mesma autora caracteriza L2 como “A língua que se adquire depois da primeira (L1), num ambiente social onde ela é usada como meio de comunicação” (Ibidem).

Com isso à vista, Nunan (2004, p. 13), destacado linguista aplicado que trabalha com o ensino de inglês como segunda língua, assegura que o ELBT tem se tornado a pedra angular de muitas instituições de ensino e ministérios de educação no mundo. De fato, Nunan (2002, 2003 apud Nunan, 2004, p. 13) expõe o impacto que este tipo de ensino tem causado no ensino de LE por meio de um estudo feito nas regiões de Ásia Pacífico, no qual se demonstra que o ELBT constitui um princípio fundamental no ensino de inglês nos sete países inquiridos.

É importante salientar que existem duas formas de usar as tarefas no ensino de LE - ou L2 conforme destaca Ellis (2003, p. 27) - uma seria a proposta do ELBT, que já tínhamos mencionado anteriormente, e que trata as tarefas como unidades de ensino para elaborar com elas um curso completo. De fato, por este motivo, esta proposta é conhecida como a forma forte do ELBT (SKEHAN, 2003, p. 1). Por outro lado, a segunda maneira de usar as tarefas é incorporá-las num curso de ensino mais tradicional baseado na forma da língua, ou seja, no ensino das estruturas gramaticais como foco principal do ensino de LE, que faz parte da linha do estruturalismo, e neste caso este tipo de ensino conhece-se como “Ensino de Língua Apoiado em Tarefas” (ELAT) ou também forma fraca do ELBT, conforme Skehan (2003, p. 1). Todavia, apesar das suas diferenças, e de que na segunda opção tornem-se as tarefas em atividades complementares, ambos os tipos procuram fazer o ensino de línguas mais comunicativo, só que em distintos níveis (ELLIS, 2003, p. 27).

Nunan (2004, p. 10) conceitua que o ELBT representa a realização da filosofia que permeia a abordagem comunicativa de línguas, nos níveis de elaboração de currículo e de metodologia. Estaire e Zanon (1990, p. 57) concordam com esta visão e asseguram que esta realização é fruto de uma reflexão sobre o currículo e a metodologia, mas também uma reflexão multidisciplinar sobre a natureza do conhecimento linguístico e, portanto, demonstra uma evolução nas pesquisas feitas sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE.

Conforme dito, neste capítulo vamos encontrar não apenas diversas concepções de tarefa, mas também os objetivos da sua implementação, as vantagens e dificuldades no seu uso em aulas de línguas, os elementos que a constituem, as

diferenças entre tarefa e exercícios, os tipos de tarefa, ideias sobre a sua elaboração e, sobretudo, vamos a ver a conexão entre este tipo de atividade e a AC.

Vamos começar este percurso teórico com o intuito de compreender os objetivos do ensino de línguas. Conforme Ellis:

O objetivo geral da aprendizagem de segundas línguas é o uso fluente, exato e pragmático da língua-alvo. Consequentemente, os estudantes pretendem falar sem hesitações, sem fragmentações, sem cometer (muitos) erros linguísticos e sem ofender seus interlocutores¹⁷ (ELLIS, 2003, p. 103, tradução nossa).

Este é o caso de segundas línguas, um objetivo muito similar ao pretendido no ensino de LE, contudo, se quisermos pensar no foco de nosso estudo, poderíamos nos referir às metas para o ensino/aprendizagem de LE, as quais, ao nosso ver, seriam alcançar um melhor desenvolvimento no âmbito de trabalho, a internacionalização profissional, os intercâmbios de estudos, entre outros.

Na opinião de Ellis (2003, p. ix), se os aprendizes pretendem desenvolver a competência para usar uma segunda língua, ou no nosso caso língua estrangeira, fora da sala de aula, então precisam vivenciar de que forma são usadas as línguas como instrumentos para a comunicação e, desse modo, as tarefas representariam uma das formas mais próximas de alcançar este objetivo em sala de aulas. Conforme Willis e Willis (2007, p. 1), os proponentes do Ensino Baseado em Tarefas (EBT)¹⁸ ou, como preferimos nos referir nesta pesquisa, Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT)¹⁹ alegam que:

A forma mais efetiva de ensinar uma língua é engajar os estudantes no uso real da língua em sala de aula. Isto é feito por meio da elaboração de tarefas - discussões, brincadeiras e outros-.”²⁰ (WILLIS; WILLIS, 2007, p.1, tradução nossa).

Nessa perspectiva, Ellis (2003, p. 84) manifesta que um dos objetivos específicos do ELBT é desenvolver a competência na língua para se tornar comunicativamente efetivo, utilizando os recursos linguísticos a sua disposição.

¹⁷ No original: “the general goal of language learning is the fluent, accurate, and pragmatically effective use of the target language. That is, learners generally aspire to speak without undue hesitation and fragmentation, without making (too many) linguistic errors, and without offending their interlocutors.” (ELLIS, 2003, p. 103)

¹⁸ Também conhecido como *TBT* (Task-based teaching) por sua sigla em inglês.

¹⁹ Também conhecido como *TBLT* (Task-based Language Teaching) por sua sigla em inglês.

²⁰ No original: “[...] the most effective way to teach a language is by engaging learners in real language use in the classroom. This is done by designing tasks –discussions, problems, games and so on.” (WILLIS & WILLIS, 2007, p.1)

Da mesma forma, Nunan (2004, p.1) destaca seis princípios e práticas que têm sido reforçados pelo ELBT:

- 1) A importância de usar uma abordagem baseada em necessidades para a seleção de conteúdos.
- 2) Uma ênfase na abordagem comunicativa, isto é, no quesito de comunicar através da interação na língua-alvo.
- 3) A introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem.
- 4) O fornecimento de oportunidades para os estudantes de focalizar-se não apenas na língua, mas também no próprio processo de aprendizagem.
- 5) Um aprimoramento das experiências do estudante como elemento contribuinte da aprendizagem.
- 6) A ligação entre o ensino de línguas em sala de aula e a língua usada fora de sala de aula.²¹ (NUNAN, 2004, p.1, tradução nossa)

O primeiro ponto destacado pelo autor reflete um dos principais objetivos da abordagem comunicativa, pois as tarefas estarão inseridas dentro de alguma área seja de trabalho ou outro com o objetivo de aproximar-se à realidade. O segundo princípio reforça o dito anteriormente e, aliás, destaca a importância da comunicação e interação entre estudantes como o grande objetivo do ensino de LE fundamentado em esta abordagem. A terceira prática demonstra parte dos requerimentos que os textos devem ter para formar parte da abordagem. Neste ponto, nos queremos deter porque acreditamos que uma das grandes contribuições do uso de textos autênticos no ensino/aprendizagem de LE é enxergar diferentes visões de mundo, e com isso, compreender de alguma forma de que modo interagem e pensam em outras culturas.

Já um quarto princípio significa uma das maiores razões pelas quais as tarefas foram criadas, pois os estudantes irão focalizar-se na língua de forma natural nesse processo. Em quinto lugar, existe um “aprimoramento das experiências” devido a que desde a apresentação da tarefa até o alcance do resultado, os estudantes poderão ver uma justificção de caráter real para posicionar-se em determinado papel fora da sala de aula e usar a língua com objetivos reais. De fato, o último ponto reflete o princípio que acabamos de explicar.

²¹ No original:

“A needs-based approach to content selection.

An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.

The introduction of authentic texts into the learning situation.

The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself.

An enhancement of the learner’s own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.

The linking of classroom language learning with language use outside the classroom.” (NUNAN, 2004, p.1).

Com isso à vista podemos compreender o que significa usar o ELBT no ensino de LE, na escola, na universidade ou bem num curso privado, pois em qualquer dessas circunstâncias romperemos com o ensino tradicional de formas que os estudantes reconhecem como ensino de línguas.

2.2.2. Concepções de tarefa no ensino de línguas

Depois de compreender esses princípios e objetivos do ELBT, conforme apontados por Nunan (2004), acreditamos ser importante detalhar que tipo de atividade constitui uma tarefa.

As tarefas, conforme Ellis (2003, p. ix), assumiram uma posição fundamental nos estudos de aquisição de segunda língua. De fato, o autor afirma que as tarefas “tem servido como um instrumento de pesquisa para investigar a aquisição da L2 e também como um construto que tem sido pesquisado separadamente”²² (ELLIS, 2003, p. ix, tradução nossa). Assim, o autor (Ibidem) alinha-se aos estudos de L2 e está preocupado com o vínculo que os estudos das tarefas podem gerar entre a pesquisa da aquisição da L2 e o seu ensino. Dentro dessa perspectiva, o autor indica que não há um completo acordo sobre a concepção de tarefa (ELLIS, 2003, p. 2) e aponta para dez distintas definições específicas, a saber:

1. Tarefa como pequeno exercício de prática ou atividade de comunicação mais complexa (BREEN, 1989);
2. Tarefa como atividades cotidianas, laborais e de lazer (LONG, 1985);
3. Tarefa como atividade resultante do uso da língua (RICHARDS, PLATT e WEBER, 1985);
4. Tarefa como uma atividade desenvolvida em contexto educacional, laboral ou de pesquisa com um objetivo específico (CROOKES, 1986);
5. Tarefa como uma atividade que requer raciocínio para alcançar um objetivo específico (PRABHU, 1987);
6. Tarefa como atividade desenvolvida na sala de aula por meio do uso da língua-alvo (NUNAN, 1989);
7. Tarefa como uma atividade focada no significado e que exige uma relação com o mundo real (SKEHAN, 1996a).

²² No original: “[...] has serves as both a research instrument for investigating L2 acquisition and also as a construct that has been investigated in its own right.” (ELLIS, 2003, p. ix)

8. Tarefa como uma atividade em sala de aula com foco no significado e que exige interação para a sua execução (LEE, 2000);
9. Tarefa como uma atividade com foco no significado e com um objetivo definido (BYGATE, SKEHAN e SWAIN, 2001);
10. Tarefa como um plano de trabalho com foco no significado que exige o uso da língua para a sua execução (ELLIS, 2003).

Depois de encontrar-nos com essas interpretações, poderemos compreender de uma forma mais clara o alcance das tarefas. Contudo, devemos ressaltar que o fato do autor se posicionar numa perspectiva de segunda língua foi uma das maiores limitantes da nossa pesquisa. De fato, pudemos comprovar que todos os autores apontados aqui por Ellis alinham-se à aquisição de L2: Michael P. Breen; Michael Long; Jack Richards, John Platt e Heidi Weber; Graham Crookes; Nagore Prabhu; David Nunan; Peter Skehan, James Lee, Martin Bygate e Merrill Swain.

Como mencionamos antes, nosso interesse está no estudo de língua estrangeira, portanto, teremos que elaborar a partir das definições dos autores nossa própria definição para realizar as análises futuras e, de fato, essa poderia ser uma das nossas contribuições, pois acreditamos que num ambiente em que os estudantes não têm a possibilidade de usar a LE em situações cotidianas de comunicação, o uso de tarefas pode marcar uma grande diferença no processo de aprendizagem.

Depois de esclarecer esse ponto fundamental, veremos as definições dos autores em detalhe. Assim, a primeira definição apresentada por Ellis (2003, p. 4, tradução nossa) é a de Breen (1989), o qual afirma que uma tarefa é:

Um plano estruturado para o fornecimento de oportunidades para o aperfeiçoamento do conhecimento e capacidades envolvidas numa nova língua e no seu uso durante a comunicação. [...] “uma ‘tarefa’ pode ser ‘um pequeno exercício de prática’ ou ‘um plano de trabalho mais complexo que requer comunicação espontânea de significado.’ ”²³ (BREEN, 1989 apud ELLIS, 2003, p. 4).

²³ No original: “A task is ‘a structured plan for the provision of opportunities for the refinement of knowledge and capabilities entailed in a new language and its use during communication’. [...] a ‘task’ can be ‘a brief practice exercise’ or ‘a more complex workplan that requires spontaneous communication of meaning’. (BREEN (1989) apud ELLIS, 2003, p. 4)

Em segundo lugar, Long (1985), conforme citado por Ellis (2003, p. 4, tradução nossa), indica que tarefa “significa as cento e uma coisa que as pessoas fazem todos os dias, no trabalho, para divertir-se e em meio de tudo isso.”²⁴

Em terceiro lugar, Richards, Platt e Weber (1985) declaram que “uma tarefa é uma ‘atividade ou ação que é executada como resultado do processamento ou entendimento da língua.”²⁵ (apud ELLIS, 2003, p. 4, tradução nossa)

Em quarto lugar, para Crookes (1986) em Ellis (2003, p. 4, tradução nossa), “uma tarefa é ‘uma parte de um trabalho ou atividade, usualmente com um objetivo específico, realizado como parte de um curso educacional, no trabalho, ou usado para extrair dados para pesquisa.’ ”²⁶

Prabhu (1987) aparece com uma quinta definição, explanando que na sua visão, “uma tarefa é ‘uma atividade que exige os aprendizes que cheguem a um resultado a partir de certa informação, através de algum processo de pensamento, e que permite os professores controlar e regular esse processo.’ ”²⁷ (apud ELLIS, 2003, p. 4, tradução nossa)

Acreditamos importante destacar neste ponto que Prabhu é o precursor da abordagem conhecida como comunicacional (BORGES, 2011), que foi cunhada no ano 1987. Este pesquisador e linguista aplicado fez um trabalho que até hoje é um referente do início dos estudos sobre ELBT, no qual conduziu um projeto de ensino de língua no sul da Índia em que foram utilizadas unicamente tarefas (SANTOS, 2014, p. 17). Nesse projeto, o linguista visava ao ensino de línguas através da comunicação, com atividades focadas no significado. Contudo, uma das principais diferenças de este enfoque com a AC é a promoção da competência gramatical como pressuposto basilar, portanto esta variante utiliza-se no Ensino Comunicacional de Línguas (ECL) (BORGES, 2012, p. 30). Contudo, a maior diferença entre o ensino comunicativo e o projeto comunicacional, segundo Howat e

²⁴ No original: “[...] by task is meant the hundred and one things people *do* in everyday life, at work, at play, and in between”. (LONG (1985) apud ELLIS, 2003, p. 4)

²⁵ No original: “[...] a task is ‘an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language.’ (RICHARDS, PLATT e WEBER (1985) apud ELLIS, 2003, p. 4)

²⁶ No original: “a task is ‘a piece of work or an activity, usually with a specified objective, undertaken as part of an educational course, at work, or used to elicit data for research’ ”. (CROOKES (1986) apud ELLIS, 2003, p. 4)

²⁷ No original: “a task is ‘an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process’ ”. (PRABHU (1987) apud ELLIS, 2003, p. 4)

Widdowson (2004, p. 350, apud Borges, 2012, p. 36), tem relação com as bases psicolinguísticas na qual se fundamenta Prabhu.

Retomando as concepções de tarefa, já na visão de Nunan (1989), uma tarefa comunicativa é:

Uma parte de trabalho em sala de aula que implica que os aprendizes compreendam, manipulem, produzam, ou interajam na língua-alvo enquanto sua atenção está, principalmente, focada no significado em vez de na forma. A tarefa também deve ter uma noção de plenitude, sendo capaz de ser autônomo como um ato de comunicação em si mesmo.²⁸ (NUNAN (1989) apud ELLIS, 2003, p. 4, tradução nossa)

Skehan (1996a apud ELLIS, 2003, p. 4, tradução nossa), por sua vez, acredita que “uma tarefa é ‘uma atividade na qual: o significado é o principal; há certo tipo de relacionamento com o mundo real; a realização de uma tarefa tem certa prioridade; e a avaliação da execução da tarefa é em termos de resultado da mesma.’”²⁹

Em oitavo lugar, Lee (2000) aponta que:

Uma tarefa é “(1) uma atividade ou exercício que tem: (a) um objetivo alcançável apenas por meio da interação entre participantes, (b) um mecanismo para estruturar e sequenciar a interação, e (c) um foco na troca de significado; (2) um esforço na aprendizagem de língua que requer dos aprendizes compreender, manipular, e/ou produzir a língua-alvo enquanto eles executam um conjunto de plano de trabalho”.³⁰ (LEE (2000) apud ELLIS, 2003, p. 4, tradução nossa)

Em nono lugar, Bygate, Skehan e Swain (2001 apud ELLIS, 2003, p. 5) elaboram juntos uma breve definição que indica que “uma tarefa é uma atividade que exige aos aprendizes o uso da língua, com ênfase no significado, para alcançar um objetivo”.³¹

²⁸ No original: “A communicative task is ‘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. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right’”. (NUNAN (1989) apud ELLIS, 2003, p.4)

²⁹ No original: “a task is ‘an activity in which: meaning is primary; there is some sort of relationship to the real world; task completion has some priority; and the assessment of task performance is in terms of task outcome’”. (SKEHAN (1996a) apud ELLIS, 2003, p.4)

³⁰ No original: “A task is ‘(1) a classroom activity or exercise that has: (a) an objective obtainable only by the interaction among participants, (b) a mechanism for structuring and sequencing interaction, and (c) a focus on meaning exchange; (2) a language learning endeavor that requires learners to comprehend, manipulate, and/or produce the target language as they perform some set of workplans’”. (LEE (2000) apud ELLIS, 2003, p.4)

³¹ No original: “A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective”. (BYGATE, SKEHAN e SWAIN (2001) apud ELLIS, 2003, p.5)

Finalmente, queremos ver a definição proposta pelo próprio autor, tarefa é:

Um plano de trabalho que requer que os aprendizes processem a língua pragmaticamente para alcançar um resultado que pode ser avaliado em termos de se o conteúdo proposicional apropriado ou correto foi transmitido. Com este objetivo, os aprendizes deverão dar atenção principal ao significado e fazer uso de seus recursos linguísticos, apesar de que a elaboração da tarefa possa predispô-los a escolher formas particulares. A tarefa visa resultar na língua em uso que possui uma semelhança, direta ou indireta, à forma em que a língua é usada no mundo real. Como outras atividades de linguagem, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e também vários processos cognitivos.³² (ELLIS, 2003, p. 16, tradução nossa)

Ellis continua definindo tarefas para além das definições expostas, conceituando noções de tarefa em termos gerais, contudo também podemos nos deparar com definições e aplicações específicas por meio de diversas teorias da língua. A teoria sócio-cultural é uma delas e esta compreende a aprendizagem como construída dialogicamente (ELLIS, 2003, p. 176-177). Nessa perspectiva, a aquisição, que ocorreria no caso da L2, sucede na interação, isto é, é um processo compartilhado entre os indivíduos. Em vista disso, Ellis (2003, p. 178) sugere que as tarefas podem oferecer uma aprendizagem através das oportunidades que surgem no seu desenvolvimento. Em primeiro lugar, elas permitem usar novas estruturas da língua através da colaboração e, em segundo lugar, engajar-se em usos das estruturas que já foram internalizadas de forma mais independente. Por conseguinte, as tarefas podem ser vistas como “ferramentas para construir atos colaborativos”³³ (ELLIS, 2003, p. 178).

Assim, fica claro para Ellis (2003, p. 187) que as tarefas mais comuns usadas na aquisição de uma L2, ou na aprendizagem de uma LE, são interpretadas de acordo como os motivos e objetivos dos estudantes que constroem as atividades na interação. Desse modo, a orientação que os estudantes lhe entregam a tarefa, ou seja, a forma em que a percebem, junto com os objetivos que eles têm para executá-la determinará o tipo de atividade que resultará. Sendo assim, é

³² No original: “A task is a workplan tha requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.” (ELLIS, 2003, p. 16).

³³ No original: “[...] tools for constructing collaborative acts”. (ELLIS, 2003, p. 178)

determinante que a tarefa esteja inscrita no âmbito de turismo nacional. Nesse sentido, cabe destacar que o modo em que os participantes orientem as tarefas está determinado sócio-historicamente (ELLIS, 2003, p. 187).

Se quisermos ir além da conceituação e pensar nos elementos que compõem uma tarefa, podemos recorrer a Nunan (2002 [1989], p. 48), que afirma que estes elementos incluiriam certa informação de entrada, verbal ou não verbal, uma atividade derivada dela e a delimitação do papel do professor e do estudante. O autor parece seguir a linha de Candlin (1978), presente em Nunan (2002 [1989], p. 48), que explana cada um dos elementos constituintes da tarefa. A informação de entrada, segundo o autor, refere-se aos dados apresentados e com os quais o estudante trabalhará, isto é, as instruções da atividade. As ações ou atividades são os procedimentos e as sub-tarefas que executará o estudante para completar o objetivo da tarefa. Os papéis assumidos tanto pelo professor quanto pelo estudante especificam a relação entre os participantes da atividade. Nunan (2002 [1989], p. 81) indica que o papel que se espera que os participantes interpretem na tarefa, envolve as relações sociais e interpessoais que vão-se estabelecer. Para além disso, pode existir um seguimento por parte do professor, um tipo de supervisão do trabalho, e uma reflexão por parte dos participantes (NUNAN, 2002 [1989], p. 48).

Nas definições vistas anteriormente, observa-se uma linha comum, que coloca uma ênfase no significado. As abordagens focadas no significado, no dizer de Willis e Willis (2007, p. 4), estão baseadas na crença de que é mais efetivo motivar os estudantes a usar a língua tanto quanto for possível em sala de aula, inclusive se isso significar não usar a gramática da forma mais adequada, pois como já sabemos, conhecer apenas a gramática não nos entregará todos os recursos que necessitamos para nos comunicar. Da mesma forma, os autores (Ibidem) apontam quatro características comuns às abordagens baseadas no significado:

- 1) O professor não pretende controlar o uso da língua dos estudantes.
- 2) O sucesso da atividade depende de se o estudante consegue se comunicar de forma bem-sucedida.
- 3) Em algum ponto do ciclo de atividades, tanto o estudante quanto o professor irão-se focar na língua.
- 4) O foco na forma vem depois do foco no significado.³⁴ (WILLIS e WILLIS, 2007, p. 4)

³⁴ No original: "Meaning-based approaches have the following characteristics:

The teacher does not attempt to control learner language.

The success of the procedure is judged on whether or not learners communicate successfully.

Desse modo, os estudantes exploram, interagem, apropriam-se da língua como resposta a uma necessidade de expressar significados (WILLIS e WILLIS, 2007, p. 23). Apesar de que será difícil que nos sintamos à vontade para nos desenvolver na LE com a mesma liberdade do que com a nossa língua materna.

Neste ponto surge outra questão importante a se esclarecer e é de que forma diferenciar dois tipos de atividades particulares, que muitas vezes podem-nos causar confusão devido ao seu uso, muitas vezes, indiscriminado: tarefas e exercícios. Como descrito por Ellis (2003, p. 3), as tarefas são atividades com foco no significado da língua em uso, quanto os exercícios estão focados na forma da língua em uso. Isto é o que Long (2016, p. 17) salienta quando explica que a atenção à gramática nas tarefas não é feita de forma separada ou como uma atividade em si mesma, mas como parte da metodologia do ELBT. Assim, ambos os tipos de atividades têm como objetivo ensinar a língua estrangeira, contudo a diferença fundamental está na maneira de alcançar este propósito.

Richards, no seu *site* oficial, diferencia exercício, atividade e tarefa. Em primeiro lugar, o educador indica que um exercício é “um procedimento de ensino que envolve prática controlada, guiada ou aberta de alguns aspectos da língua”³⁵ (RICHARDS, tradução nossa). O autor dá exemplos tais como os exercícios de simulação ou inclusive um trecho de compreensão leitora. Em segundo lugar, uma atividade corresponderia a “qualquer tipo de procedimento intencional em sala de aula que envolva que os aprendizes façam algo para cumprir os objetivos do curso”³⁶ (RICHARDS, tradução nossa). O autor coloca como exemplo cantar canções, debater, etc. Em terceiro lugar, Richards afirma que a tarefa tem as seguintes características:

- É algo que os aprendizes fazem ou executam, usando os seus recursos da língua existentes ou aqueles que foram entregues na pré-tarefa.
- Tem um objetivo que não tem apenas relação à aprendizagem de línguas, mas também a aquisição de língua que poderia ocorrer na execução da tarefa.
- É relevante para as necessidades do aprendiz.
- Envolve um foco no significado.

At some stages during a meaning-focused cycle of activities learners and teachers will focus on language.

Focus on form comes after focus on meaning.” (WILLIS e WILLIS, 2007, p. 4).

³⁵ No original: “[...] a teaching procedure that involves controlled, guided or open ended practice of some aspect of language” (RICHARDS).

³⁶ No original: “[...] any kind of purposeful classroom procedure that involves learners doing something that relates to the goals of the course” (RICHARDS).

- No caso de tarefas que envolvam dois ou mais aprendizes, requer o uso de estratégias de comunicação e habilidades interacionais.
- Fornece oportunidades para a reflexão do uso da língua.³⁷ (RICHARDS, tradução nossa)

Nesse sentido, Ellis (2003) destaca que:

Uma “tarefa” requer que os participantes funcionem, principalmente, como “usuário da língua” no sentido de que eles devem empregar os mesmos tipos de processos comunicativos que estão involucrados nas atividades do mundo real.³⁸ (ELLIS, 2003, p.3, tradução nossa)

Desta forma, já conseguimos ver uma enorme diferença no uso. De outro lado, os exercícios gramaticais, para Widdowson (2005), possuem diversas formas, mas três das mais comuns são as de: preenchimento que requerem apenas de “a inserção de elementos linguísticos numa dada estrutura sintática” (p. 154); conversão que “requer que o aluno derive uma frase de outra de maneira a alterar o significado da anterior” (p. 156); e transformação que “exige uma mudança estrutural sem uma mudança correspondente no significado” (p. 156-157).

Convém ainda apresentar outra citação de Widdowson (1998, apud Ellis, 2003, p. 3) que explica que:

[...] o que distingue uma tarefa de um exercício não é a ‘forma’ como oposta ao ‘significado’, mas sim o *tipo* de significado envolvido. Enquanto a tarefa está preocupada com o ‘significado pragmático’, [...] o exercício com o ‘significado semântico.’³⁹ (WIDDOWSON, 1998 apud ELLIS, 2003, p. 3, tradução nossa)

Widdowson (Ibidem) também alega que a diferença fundamental entre ambas as atividades é a forma em que as habilidades linguísticas são desenvolvidas, seja através da atividade comunicativa, seja como pré-requisito para o seu desenvolvimento (apud ELLIS, 2003, p. 3).

³⁷ Do original: “It is something that learners do, or carry out, using their existing language resources or those that have been provided in pre-task work; it has an outcome which is not simply linked to learning language, though language acquisition may occur as the learner carries out the task; it is relevant to learners’ needs; it involves a focus on meaning; in the case of tasks involving two or more learners, it calls upon the learners’ use of communication strategies and interactional skills; it provides opportunities for reflection on language use. (RICHARDS)

³⁸ No original: “[...] a ‘task’ requires the participants to function primarily as ‘language users’ in the sense that they must employ the same kinds of communicative processes as those involved in real-world activities.” (ELLIS, 2003, p. 3)

³⁹ No original: “[...] what distinguishes a task from an exercise is not ‘form’ as opposed to ‘meaning’, but rather the *kind* of meaning involved. Whereas a task is concerned with ‘pragmatic meaning’ [...], an exercise is concerned with ‘semantic meaning.’ ” (WIDDOWSON (1998) apud ELLIS, 2003, p. 3)

Os autores Willis e Willis detalham o que entendem pela expressão que vimos tantas vezes nas definições anteriores e que nos ajudará a diferenciar os enfoques de forma mais certa:

[...] Por foco na forma queremos dizer que os professores isolam uma ou duas formas específicas, estruturas gramaticais ou realizações funcionais específicas, e as identificam como as formas-alvo⁴⁰. (WILLIS e WILLIS, 2007, p. 4)

De fato, de acordo com Willis e Willis (2007, p. 177), o ensino através das formas da língua é pensado no pressuposto de que a aprendizagem de línguas é aditiva, isto é, que adquirimos uma forma, depois avançamos à seguinte, dominando cada uma delas, e assim por diante. No entanto, bem sabemos que o ensino/aprendizagem de línguas é muito mais complexo do que isso. Willis e Willis (2007, p.178) asseguram que os estudantes de língua não estão simplesmente adquirindo formas, mas estão aprendendo a pô-las em uso.

Segundo Willis e Willis (2007, p. 4), um exemplo de abordagem focada na forma é conhecida como APP (Apresentação-Prática-Produção), este enfoque possui quatro características principais:

1. Um foco em uma ou duas formas, selecionadas pelo professor, que serão a seguir incorporadas às atividades comunicativas.
2. Este foco em forma surge antes de que os estudantes engajem-se na atividade comunicativa.
3. Há um controle da aprendizagem por parte do professor. Este é imposto estritamente nos estágios iniciais do ciclo e vá diminuindo gradativamente.
4. O sucesso do procedimento é julgado em termos de se os aprendizes produzem ou não as formas-alvo com um aceitável nível de precisão. (WILLIS e WILLIS, 2007, p. 4)⁴¹

Assim sendo, podemos observar a diferença evidente entre ambas as perspectivas, contudo, tal como foi mencionado em reiteradas ocasiões, a gramática continua tendo um papel importante no ensino baseado em tarefas, contudo, o

⁴⁰ No original: “[...] by a focus on form we mean that teachers isolate one or two specific forms, specific grammatical structures or functional realizations, and identify these as the targets forms.” (WILLIS e WILLIS, 2007, p. 4)

⁴¹ No original: “[...] This approach has four main characteristics:

A focus on one or two forms, specified by the teacher, which are later to be incorporated in the performance of a communicative activity.

This focus on form comes before learners engage in communicative activity.

Teacher control of learning language. This is imposed strictly in the early stages of the cycle and gradually relaxed.

The success of the procedure is judged in terms of whether or not learners do produce the target forms with an acceptable level of accuracy. (WILLIS e WILLIS, 2007. p. 4)

momento e a forma em que é abordada é a que muda. Willis e Willis (2007, p. 23) destacam três razões para se concentrar na forma no final do ciclo da tarefa, no entanto, isto não quer dizer que o foco na forma não possa ocorrer antes, já que deveria suceder de forma natural cada vez que os estudantes parem de processar a língua pensando no significado e pensem na própria língua (WILLIS e WILLIS, 2007, p. 113). Contudo, as razões que os autores dão para realizar isto no final do ciclo tem a ver, em primeiro lugar, com que ajudaria os estudantes a dar um sentido à língua que tem vivenciado na prática. Em segundo lugar, realçaria a língua que poderiam vivenciar no futuro e, em terceiro lugar, motivaria os estudantes devido a que este foco na forma lhes dá respostas a questões sobre a língua que já começaram a surgir no uso.

Destarte, na visão de Willis e Willis (2007, p. 6) a gramática é fundamental se quisermos fazer as coisas mais fáceis para os ouvintes, os leitores e, com certeza, para os estudantes de línguas. Apesar disso, fica claro que as tarefas como atividades para o trabalho em sala de aula estariam inseridas na AC da língua.

Ellis (2003, p. 5) caracteriza que a rubrica da tarefa cria o contexto para que os participantes, neste caso aprendizes de língua, funcionem como usuários da língua. De fato, as tarefas envolveriam na sua produção qualquer das quatro habilidades da língua, isto é, ouvir, falar, ler e escrever (ELLIS, 2003, p. 7). Segundo Nunan (2002 [1989], p. 22), tanto na vida real como em sala de aula, a maioria das tarefas de maior complexidade exigem mais de uma destreza. No entanto, a integração das habilidades numa aula parece um grande desafio, mas não é preciso usá-las todas em uma tarefa, pois isso nem sempre acontece na “vida real”. Contudo, profissões como a da pedagogia de LE exigem que sejamos capazes de usar as quatro habilidades num breve período de tempo no momento de dar uma aula, como um exemplo básico e simplista das exigências do professor de LE, poderíamos dizer que enquanto os estudantes produzem um discurso oral, temos que escutá-los e, muitas vezes, apontar ou escrever no quadro aquelas palavras que se encontram fora da norma gramatical da LE para, ao final da intervenção, falar e dar uma retroalimentação. Isso desconsiderando todas as implicações que o ensino/aprendizagem de uma LE envolve.

Parece-nos que as tarefas constituem atividades que rompem com uma tradição de ensino/aprendizagem em nossas aulas, das quais já vimos algumas das suas principais vantagens e características, mas qual é o objetivo final das tarefas?

Por que deveríamos usá-las? De acordo com Nunan (2002 [1989], p. 39), o seu uso justifica-se porque ajudariam os estudantes a desenvolver as habilidades que precisarão para executar tarefas para além da sala de aula, no mundo exterior. Portanto, trabalhar com discursos que estão inseridos dentro de contextos próximos aos estudantes, que respondam as suas necessidades, vai prepará-los melhor para utilizar a LE nas situações de comunicação que se lhes apresentem.

Além disso, Nunan (2002 [1989], p. 88) aponta que, quase com certeza, as tarefas são elaboradas para dar mais poder ao estudante e, com isso, mudar o papel tradicional do professor e fortalecer o estudante como responsável pela sua aprendizagem. Isso nos parece chave e claro a este ponto, pois como vimos já não será o professor que guie cada passo a seguir na execução da atividade, mas o estudante. Aliás, é importante destacar que existe uma diferença entre resultado e objetivo de uma tarefa na visão de Ellis. O resultado é aquele ao qual os estudantes chegam quando tiverem completado a tarefa, no entanto, o objetivo é o propósito pedagógico da atividade, que como vimos anteriormente seria suscitar a língua em uso com foco no significado (ELLIS, 2003, p. 8).

Como o autor supracitado mencionou anteriormente, e como já tínhamos visto em Widdowson (1998 apud ELLIS, 2003), nem sempre é fácil distinguir a tarefa de outro tipo de atividades. Essa dificuldade parece acentuar-se quando nos encontramos com atividades tipo tarefas, que no dizer de Ellis (2003, p. 16), por meio de alguns ajustes à forma na qual foi elaborada mudaria e poderia ser mais semelhante as tarefas criadas com base na AC. No entanto, para diminuir essa barreira expomos alguns fatores que poderiam ser considerados como critérios para determinar qual atividade é tarefa conforme Ellis (2003):

1. Uma tarefa constitui um plano de trabalho.
2. Uma tarefa envolve um foco primário no significado.
3. Uma tarefa implica processos do uso da língua no mundo real.
4. Uma tarefa pode envolver qualquer das quatro habilidades da língua.
5. Uma tarefa envolve processos cognitivos.
6. Uma tarefa tem um resultado comunicativo definido.⁴² (ELLIS, 2003, p. 9-10, tradução nossa)

⁴² No original:

A task is a workplan. [...]

A task involves a primary focus on meaning. [...]

A task involves real-world processes of language use. [...]

A task can involve any of the four language skills. [...]

A task engages cognitive processes. [...]

Com essa guia de Ellis sobre as características que toda tarefa deveria ter, poderíamos ser capazes de distingui-las mais claramente daquelas atividades híbridas. Contudo, a filiação teórica de Ellis tem relação com os estudos cognitivos, mais precisamente, com a psicolinguística, que escapa de nosso escopo de estudo. Contudo, comentaremos brevemente de que trata, já que Ellis é um dos grandes expoentes no âmbito das tarefas no ensino de línguas. Para a psicolinguística, segundo Frías (2002, p. 8), a linguagem seria uma adaptação biológica do ser humano para transmitir informação, que se manifestaria instintivamente e, portanto, surgiria espontaneamente no desenvolvimento do organismo, que também seria influenciado pelo entorno. No dizer de Frías (2002, p. 9), a psicolinguística trata de descobrir, por um lado, de que forma se produz e compreende a linguagem e, por outro lado, como se adquire e perde a linguagem. Sendo assim, Ellis (2003, p. 23) e Crookes (1986 apud ELLIS) indicam que as características das tarefas, motivadas psicolinguisticamente, podem afetar a natureza da língua produzida quando são realizadas em formas que são relevantes para o processamento e aprendizagem de uma segunda língua.

Assim sendo, para Ellis, os processos cognitivos envolvidos na realização das tarefas seriam: selecionar, classificar, ordenar, raciocinar e avaliar informação (ELLIS, 2003, p. 10). Dado que o autor vê as tarefas a partir de uma perspectiva psicolinguística, para ele é essencial compreender como influenciam tais processos na execução da tarefa. Nesse sentido, Ellis (Ibidem) indica que os processos cognitivos delimitam o rango de formas linguísticas que os estudantes usam na realização da tarefa.

Retomando nossa discussão anterior e em vista de todas as definições propostas, podemos afirmar que alguns autores destacam o uso da língua do “mundo real” (SKEHAN, 1996a apud Ellis, 2003; NUNAN, 2002 [1989]; ELLIS, 2003). No entanto, Widdowson (2003, p. 111-133 apud Long, 2016, p. 10) alega que a autenticidade pretendida por meio das tarefas é apenas uma quimera, pois o contexto da sala de aula de línguas é totalmente diferente do contexto no qual a língua é usada. Acredito que este ponto de vista tem muita veracidade, mas também temos que pensar que através de uma análise de necessidades tenta-se levar a

língua de maior uso ou mais real possível à aula e isso possui um grande mérito, e também diferencia as tarefas de outras atividades.

O pesquisador supracitado acredita que as tarefas constituiriam um “dispositivo útil no planejamento do currículo comunicativo, especialmente em contextos donde há poucas oportunidades de ter experiências comunicativas mais autênticas, por exemplo, em muitas situações de LE”⁴³ (ELLIS, 2003, p. 30, tradução nossa). Porém, não podemos ignorar certas complicações que o uso de este tipo de atividade poderia acarretar. Willis e Willis (2007, p. 200) indicam que, no seu ver, a falta de tempo poderia ser fundamental na sua falta de implementação, pois tanto a elaboração quanto o tempo de duração de uma aula normal de língua poderia jogar contra. Outro ponto nesse aspecto é a falta de conhecimento por parte dos professores e a pressão que têm muitos professores para preparar os estudantes para exames internacionais ou para cumprir com um currículo estrito.

De acordo com Nunan (2002 [1989], p. 6), uma das maiores dificuldades que a noção de tarefa pode acarretar tem relação com esta atividade como unidade de análise, pois é incerta a fronteira que delimita uma tarefa de outra devido a que podem existir tarefas subsidiárias de uma maior. Com efeito, Richards, Platt e Weber (1986, p. 289) em Nunan (2002 [1989], p. 6) afirmam que a utilização de vários tipos de tarefas no ensino de línguas é uma prática habitual que torna as aulas mais comunicativas visto que providenciam um objetivo que iria além da prática linguística. Long (2016, p. 27) acredita que existem mais três desvantagens no uso das tarefas, que ainda não são resolvidas: 1) não há um critério confiável para medir a complexidade das tarefas; 2) não há acordo em como avaliar e transferir as habilidades baseadas em tarefas e, por último, 3) a competência do professor deve ser maior, pois o seu papel é mais importante.

Já fizemos uma primeira reflexão com respeito ao papel do professor e do estudante nas tarefas no transcurso do capítulo, contudo queremos nos deter uma vez mais nesse ponto, pois acreditamos que a sua implementação é um ponto importante a considerar. Conforme Skehan (2003, p. 9), o papel do professor é de guiar de uma forma secundária, por trás das atividades que os estudantes estão executando. Skehan explana isso desde outra perspectiva, citando Swain:

⁴³ No original: “[...] useful device for planning a communicative curriculum, particularly in contexts where there are few opportunities for more authentic communicative experiences, for example, many FL situations.” (ELLIS, 2003, p. 30)

A metodologia da sala de aula estrutura a forma em que os aprendizes são induzidos a notar uma lacuna na produção (SWAIN, 1995) e, dessa forma, o professor fornece a língua relevante para completar a lacuna que tem sido salientada.⁴⁴ (SKEHAN, 2003, p. 9, tradução nossa)

Portanto, apesar de os professores terem outro papel neste tipo de ensino, eles não deixam de ser sumamente importantes, pois os educadores não só deverão ser capazes de ajudar os estudantes na implementação da tarefa, mas também de responder todas as questões que surjam com relação ao âmbito da tarefa e com relação à língua. Por outra parte, os educandos neste âmbito serão responsáveis de uma grande parte da sua aprendizagem, pois a atenção já não está no professor entregando conhecimento, mas na execução da tarefa por meio da comunicação.

Depois de termos analisado todas as definições propostas pelos pesquisadores, queremos propor uma definição alternativa com base em diversos autores destacados por Ellis (2003): Crookes (1986); Breen (1989); Prabhu (1987); Nunan (1989); Skehan (1996a); Bygate, Skehan, Swain (2001); Ellis (2003). Desse modo, decidimos optar, no final desse capítulo, pela re-elaboração de uma definição em vista de que nenhum dos autores mencionados trabalha com perspectiva no ensino de LE e porque as suas filiações teóricas pertencem principalmente à psicolinguística. Portanto, fizemos um recorte daquelas ideias aplicáveis ao nosso escopo teórico sem intenção alguma de desprestigiar os pesquisadores, mas com o propósito de seguir nossa linha teórica.

Destarte, uma tarefa corresponderia a uma atividade que possui relação com o âmbito do trabalho e que pode alcançar diferentes níveis de complexidade. Nela exige-se ao estudante que use a língua estrangeira pragmaticamente por meio da sua compreensão, manipulação, produção ou interação para alcançar um objetivo concreto. Destarte, o foco da atividade estará no significado e os estudantes deverão, primeiramente, fazer uso dos seus recursos linguísticos para conseguir o resultado proposicional mais adequado.

A concepção proposta foi usada para compreender se as tarefas analisadas podem ser usadas num ambiente laboral por hispanofalantes, que moram no Chile, o que poderemos observar na análise do *corpus*.

⁴⁴ No original: “[...] the classroom methodology structures the way in which learners are induced to notice a gap in output (Swain 1995), and then the teacher supplies language relevant to the gap which has just been made salient.” (SKEHAN, 2003, p. 9)

2.2.3. Tipos de tarefas no ensino de língua estrangeira

Há variadas classificações para diferenciar os tipos de tarefas existentes no âmbito do ensino de línguas, dependendo da concepção de língua e de ensino/aprendizagem à qual os autores se filiam. Nesse sentido, Skehan indica que há quatro linhas de pesquisa maiores que estudam e trabalham com o ELBT: o enfoque psicolinguístico relativo à interação; o enfoque social-interativo; o enfoque cognitivo; e o de tarefas focalizadas na estrutura (SKEHAN, 2003, p. 3).

Skehan oferece uma breve descrição de cada um para que possamos compreender em termos gerais de que tratam. Em primeiro lugar, o enfoque psicolinguístico relativo à interação, segundo o autor (SKEHAN, 2003, p. 3), tem como um dos seus principais expoentes a Michael Long e refere-se, principalmente, ao papel da interação na negociação de significado, isto é, a forma em que os estudantes se confrontam às dificuldades da língua enquanto executam as tarefas e de como conseguem solucioná-las (SKEHAN, 2003, p. 3). Com Frías (2002), anteriormente, tínhamos visto algumas das suas principais características.

Em segundo lugar, o enfoque social-interativo encontra-se dentro da teoria sociocultural e busca entender como os estudantes constroem significados enquanto se preocupam com a comunicação (SKEHAN, 2003, p. 4-5). Nessa perspectiva, o objetivo das tarefas, conforme o autor (Ibidem), seria construir significados colaborativamente. Já em terceiro lugar, no enfoque cognitivo, os pesquisadores estão preocupados com os processos psicológicos envolvidos nos processos necessários para realizar e completar uma tarefa (SKEHAN, 2003, p. 5). Por último, em relação às tarefas focalizadas na estrutura podemos encontrar as que são elaboradas com o intuito de predispor os estudantes a trabalhar com estruturas determinadas da língua e, desta forma, obter retroalimentação quanto o uso da interlíngua, por exemplo (SKEHAN, 2003, p. 7).

Assim, já temos a primeira forma de classificar os tipos de tarefas de acordo com essas grandes subdivisões dentro de determinados construtos teóricos, todavia, não temos que esquecer que estas são apenas as principais, segundo o autor, mas há muitas mais.

Uma vez optado pela AC, dentro de sala de aula, chega o momento de escolher as tarefas que utilizaremos e para consegui-los necessitaremos critérios e classificações. Neste ponto surge a importância de saber como classificá-las. Na

opinião de Ellis (2003, p. 211), é importante optar por uma classificação por três razões:

Em primeiro lugar, providencia as bases para assegurar a variedade; os elaboradores de currículos indicam que a classificação garante a incorporação de uma gama de tipos de tarefas no curso. Em segundo lugar, pode ser usada para identificar os tipos de tarefas que coincidem com as necessidades específicas ou preferências de grupos particulares de aprendizes. Em terceiro lugar, fornece os professores uma estrutura para experimentar com tarefas em salas de aula, assim eles podem pôr à prova, sistematicamente, os diferentes tipos de tarefas para descobrir quais funcionam para os seus estudantes.”⁴⁵ (ELLIS, 2003, p. 211, tradução nossa)

Por outro lado, no dizer de Ellis (2003, p. 210-211), as tarefas devem ser classificadas conforme o tipo de atividade que exijam do estudante. Desta forma, poderiam ser nomeadas de acordo com o tipo de discurso que pretendem suscitar ou conforme os materiais de entrada que envolvem (ELLIS, 2003, p. 210-211). Contudo, Nunan (2002 [1989], p. 11) acredita que não se deve considerar apenas os objetivos da tarefa e o material de entrada, mas também as atividades envolvidas, a dinâmica exigida e os papéis que teriam o professor e o estudante na atividade.

Apesar das filiações teóricas díspares, queremos ver de que forma são classificadas as tarefas seguindo uma linha, uma categoria semelhante para ver os pontos de concordância e discordância. Assim, começamos com Prabhu, conhecido pelo Projeto Bangalore e que foi, como já tínhamos comentado, um dos primeiros na área de ELBT que não acreditou numa necessidade efetiva de relacionar as tarefas com o mundo real (NUNAN, [1989] 2002, p. 43). Conforme Nunan (2002 [1989]), neste projeto utilizaram-se três tipos de tarefas:

1. Vazio de informação: dá-se uma transferência de informação de uma pessoa a outra - ou de uma forma a outra ou de um lugar a outro- que geralmente requer a decodificação da língua ou uma codificação a partir da língua.
2. Vazio de raciocínio: envolve a obtenção de nova informação a partir de uma informação entregue através de processos de inferência, dedução, raciocínio prático ou percepção de relacionamentos de estruturas.

⁴⁵ No original: “[...] First, it provides a basis for ensuring variety; syllabus designers can refer to the classification to ensure that they incorporate a range of tasks types into the course. Second, it can be used to identify the task types that match the specific needs or preferences of particular groups of learners. Third, it affords teachers a framework for experimenting with tasks in their classrooms; they can systematically try out the different types of tasks to discover which tasks work for their students.” (ELLIS, 2003, p. 211).

3. Vazio de opinião: consiste na identificação e articulação de uma preferência pessoal, um sentimento ou uma atitude em resposta de uma situação determinada.⁴⁶ (NUNAN, 2002 [1989], p. 68, tradução nossa)

Dessa forma, Prabhu serviu-se de tarefas que permitiam aos estudantes interagir e opinar, mas sem se preocupar com que tivessem relação com situações reais fora da aula. Long (2016, p. 6), por outra parte, propõe escolher a classificação da tarefa conforme o propósito e as necessidades comunicativas. De fato, ele sugere a terminologia que Prabhu abandona de “tarefas do mundo real”, e assinala que estas podem ser usadas para propósitos acadêmicos ou para o trabalho, inclusive o autor (LONG, 2016, p. 6) aponta como podem ser usadas na indústria do turismo, como proporemos nas análises posteriormente.

Na mesma linha, no dizer de Nunan (2002 [1989], p. 41), as tarefas podem surgir segundo critérios do mundo real ou em termos pedagógicos. As tarefas justificadas com uma visão do mundo real exigem do estudante que se aproxime ao tipo de comportamento que deveria adoptar fora da sala de aula e deverão surgir a partir de uma análise de necessidades. Por outro lado, a seleção de tarefas de carácter puramente pedagógico seria determinada a partir de alguma teoria ou modelo de aquisição de segunda língua ou língua estrangeira (NUNAN, 2002 [1989], p. 41).

Willis (1996) em Ellis (2003, p. 211-212) também propõe uma divisão pedagógica das tarefas, que está pensada na análise de dois tipos comumente encontrados nos livros didáticos. Este tipo de tarefas se preocupa com os processos que os estudantes devem seguir para executar a atividade: 1) enumerar (*Listing*); 2) Ordenar e classificar (*Ordering and sorting*); 3) comparar (*comparing*); 4) resolver problemas (*problem-solving*); 5) tarefas criativas (*creative tasks*) e; 6) compartilhar experiências pessoais (*sharing personal experiences*)⁴⁷.

⁴⁶ No original:

“1. Vacío de información: se da una transferencia de información determinada de una persona a otra –o de una forma a otra o de un lugar a otro- que generalmente requiere la descodificación o codificación de la información en la lengua o a partir de la lengua [...]

Vacío de razonamiento: implica la obtención de nueva información a partir de una información dada a través de procesos de inferencia, deducción, razonamiento práctico, o una percepción de relaciones o estructuras. [...]

Vacío de opinión: consiste en la identificación y articulación de una preferencia personal, un sentimiento o actitud en respuesta a una situación determinada.” (NUNAN, 2002 [1989], p. 68)

⁴⁷ Optei por colocar tanto o nome original quanto à nossa tradução, pois a interpretação pode variar significativamente.

Assim, vimos como duas grandes classificações foram discutidas brevemente, a do mundo real e a pedagógica, classificações que bem poderiam conter as restantes que iremos ver. Destarte, por uma parte, podemos dizer que Prabhu (apud NUNAN 2002 [1989]) seguiu uma linha pedagógica no projeto mencionado, e Willis (apud ELLIS, 2003) encaminhou-se na mesma direção. Por outra parte, Long (2016) opta pelas tarefas próximas ao mundo real, às necessidades dos estudantes. Quanto Nunan (2002 [1989]) prefere utilizar ambas classificações como opções válidas.

Ellis (2003, 211) descreve outro tipo de classificação à qual chama de retórica, que na sua visão é articulada através da teoria dessa disciplina e distingue os diferentes domínios do discurso, em relação às propriedades e estruturas linguísticas. Conforme o autor (Ibidem), uma das vantagens de usar esta divisão é que o domínio do discurso é um fator que influencia tanto na negociação de significado quanto na qualidade da produção do estudante. Uma segunda vantagem seria que devido a essa identificação do domínio do discurso é possível elaborar um curso com propósitos específicos. Assim sendo, Ellis (2003) considera as tarefas retóricas como uma opção fatível.

Já uma quarta classificação poderia ser a cognitiva, baseada nos diferentes tipos de operações cognitivas que envolvem cada atividade. Como foi descrito também por Skehan (2003) previamente. Prabhu (1987) em Ellis (2003, p. 213) distingue três tipos abrangentes de tarefas que cabem a esta categorização: 1) lacuna de informação (*information gap*), que pode referir-se à transferência de informação de uma pessoa a outra, de uma forma a outra ou bem de um lugar a outro; 2) lacuna de raciocínio (*reasoning-gap*), que exige uma inferência, dedução, raciocínio prático ou a percepção do relacionamento ou padrões para derivar certa informação nova desde uma dada; 3) lacuna de opinião (*opinion-gap*), que procura responder a uma situação dada através da identificação e articulação de uma preferência pessoal, sentimento ou atitude.

Um quinto tipo de classificação destacado por Ellis (2003, p. 214) é a psicolinguística que divide as tarefas conforme o seu potencial para a aprendizagem de línguas. Skehan (2003) também tinha contribuído nesta perspectiva como indicado, mas sem definir tipos específicos. Desta forma, a divisão psicolinguística que aponta Ellis (2003, p. 215) possui quatro categorias: 1) Relacionamento interativo (*Interactant relationship*), que trata sobre quem mantém a informação,

quem a pede e quem a entrega para alcançar os objetivos das tarefas; 2) Requerimento de interação (*Interaction requirement*) compreende se a tarefa requer ou não de participantes para solicitar e entregar informação; 3) Orientação ao objetivo (*goal orientation*) preocupa-se sobre se a atividade requer de participantes para concordarem em um resultado ou lhes permite estar em desacordo, 4) Opções de resultado (*Outcome options*) envolve o alcance dos resultados das tarefas disponíveis para os participantes alcançarem os objetivos da atividade.

Dentro das cinco grandes classificações vistas anteriormente, podemos encontrar subdivisões, para além das vistas, e Ellis (2003, p. 16) indica-nos as características que têm para poder diferenciá-las no momento de nos depararmos com elas nos LD. Uma primeira subdivisão abarca as tarefas focalizadas e não focalizadas, das quais Skehan (2003) já teria dado algumas luzes:

As tarefas não focalizadas [...] podem predispor os aprendizes a escolher de um rango de formas, mas não são elaboradas pensando no uso de uma particular forma em mente. Em contrapartida, as focalizadas têm como objetivo induzir os aprendizes a processar, receptiva ou produtivamente, algumas características linguísticas particulares, por exemplo, uma estrutura gramatical.⁴⁸ (ELLIS, 2003, p. 16, tradução nossa)

Destarte, devido às similitudes entre as tarefas focalizadas e os exercícios gramaticais, queremos evidenciar a diferencia entre ambos. Nas primeiras, os estudantes não sabem que existe um foco linguístico e, portanto, tratam à atividade como sendo uma tarefa não focalizada. Em contrapartida, nos exercícios gramaticais os estudantes esforçam-se em atender a forma, pois sabem que é o principal da atividade (ELLIS, 2003, p. 141). Porém, Ellis (2003, p. 141) indica que a verdadeira oposição entre ambas as atividades é a forma em que são implementadas. Johnson (1988) em Ellis (2003, p. 142) exprime que as tarefas focalizadas possuem um grande valor porque providenciam uma forma de ensinar características linguísticas de forma comunicativa.

Por outro lado, se quisermos pensar nas quatro habilidades da língua, o primeiro tipo de tarefa que vamos analisar é o de compreensão auditiva. Segundo Ellis (2003, p. 37), estas atividades providenciam uma forma não ameaçadora de engajar os estudantes iniciantes em atividades focadas no significado e, dessa

⁴⁸ No original: “Unfocused tasks [...] may predispose learners to choose from a range of forms but they are not designed with the use of a specific form in mind. In contrast, focused tasks aim to induce learners to process, receptively or productively, some particular linguistic feature, for example, a grammatical structure.” (ELLIS, 2003, p. 16)

forma, desenvolver a proficiência que, mais adiante, pode ser usada na produção de tarefas (ELLIS, 2003, p. 37). Brown (1995) em Ellis (2003, p. 44) caracteriza a tarefa auditiva como um processo interativo, no qual o ouvinte contribui tanto quanto o falante para alcançar a compreensão.

Desse modo, na opinião de Ellis (2003, p. 49), as tarefas auditivas podem ser de dois tipos: recíprocas (interativas) ou não recíprocas (não interativas). As não recíprocas são aquelas simplesmente conhecidas como tarefas de compreensão auditiva. Por outro lado, as recíprocas correspondem a tarefas que requerem um fluxo de informação mútuo entre o falante e o ouvinte. Isto é, a nosso ver, uma das características principais da maioria das tarefas, pois exigem os estudantes utilizar mais de uma habilidade numa única atividade para refletir melhor as interações do mundo fora da sala de aula. Já no parecer de Richards (1987a) em Nunan (2002 [1989], p. 25), as tarefas auditivas podem ser classificadas de duas formas segundo o tipo de processamentos exigido nelas: do particular ao geral ou do geral ao particular. No primeiro caso, trabalha-se com base na mensagem recebida e, portanto, são decodificados os sons, as palavras, as frases e as unidades mais complexas. No segundo caso, é utilizado o conhecimento prévio para compreender a mensagem (NUNAN, 2002 [1989], p. 26).

Na opinião de Goffman (1981) em Ellis (2003, p. 39), existem três papéis diferentes que os ouvintes podem desenvolver. Por um lado, estão os “ouvintes por acaso” (*overhearers* em inglês) que são aqueles cuja participação não é validada na atividade. Por outro lado, há ouvintes cuja participação é validada que podem ter o papel de “destinatários”, pois é a eles que o falante dirige-se, ou podem ter a função de “ouvintes”, os quais se diferenciam do anterior devido a que o discurso não é dirigido diretamente a eles (ELLIS, 2003, p. 39). Em contraste, conforme Ellis (2003, p. 39), no ensino baseado em tarefas não há possibilidade de que exista um “ouvinte por acaso”, pois todos devem participar e ter um propósito implícito ou explícito (ELLIS, 2003, p. 40), seja como ouvintes ou destinatários.

Quanto às atividades escritas, White (1981, p. 2 apud NUNAN, 2002 [1989], p. 36) assevera que escrever não é uma atividade natural e que requer um ensino explícito, uma vez que há uma enorme diferença entre a forma e norma falada e escrita de qualquer língua. Em concordância com o autor, Bell e Burnaby (1984 apud NUNAN, 2002 [1989], p. 36) reiteram que:

Escrever é uma atividade cognitiva extremamente complexa, na que a pessoa que escreve deve demonstrar o seu controle sobre um número de variáveis simultaneamente. No nível de frase é incluído o controle do conteúdo, o formato, a estrutura da frase, o vocabulário, a pontuação, a ortografia e a composição das letras. Para além da frase, a pessoa que escreve deve ser capaz de estruturar e integrar a informação em parágrafos e textos com coesão e coerência. (BELL e BURNABY, 1984 apud NUNAN 2002 [1989], p. 36)

Considerando as características que o processo de escrita demanda dos estudantes, as tarefas de escrita, segundo Willis e Willis (2007, p. 115), permitiriam pensar na língua primeiramente, logo, colocar este tipo de atividade dentro do programa, incrementaria a probabilidade de concentrar-se no sistema da língua. Quanto à leitura, quando um texto é processado para o significado representa uma fonte valiosa de aprendizagem tanto para o estudante quanto para o professor, já que proporciona exemplos de características gramaticais e lexicais em contexto (WILLIS; WILLIS, 2007, p. 62).

Outro tipo de tarefa que Ellis (2003, p. 162-163) explica são as que promovem a conscientização que, conforme Skehan (2003, p. 7), encontram-se dentro das atividades focalizadas de Ellis. Estas tarefas, segundo Ellis (2003, p. 163), estão elaboradas para proporcionar, principalmente, uma aprendizagem explícita, isto é, procuram desenvolver a consciência para alcançar a compreensão da língua. Consequentemente, estes tipos de tarefas tornam a língua mesma no conteúdo. Como descrito pelo autor (ELLIS, 2003, p. 163), as tarefas que promovem a conscientização constituem um tipo de quebra-cabeça que, quando terminado, possibilita os estudantes descobrirem como as características linguísticas funcionam em contexto.

Outra divisão no âmbito das tarefas é aquela que Ellis (2003, p. 86) contrapõe como intercâmbio de informação obrigatória e opcional. Dentro dessa classificação, encontram-se as tarefas com lacunas de informação e lacunas de opinião. A primeira implica um intercâmbio de informação obrigatório quanto a segunda requer que os estudantes vão além da informação entregue e deem a sua própria opinião, considerando o intercâmbio como opcional. Convém falar de um terceiro tipo destacado por Ellis (2003, p. 86), chamado de tarefas quebra-cabeças. Este tipo de atividade é composto de uma primeira parte que envolve intercâmbio de informação, seguido de uma segunda parte que requer de dar a opinião.

Ellis (2003, p. 88) expõe que nas tarefas de lacuna de informação há uma divisão conforme o número de participantes que compartilha esse conhecimento. Assim, nas tarefas unidirecionais os dados são conhecidos por uma pessoa, enquanto que nas tarefas bidirecionais são compartilhados. Nunan (2002 [1989], p. 66) assevera que, neste último caso, as informações podem ser divididas para duas ou mais pessoas. Uma diferença importante na hora de executar esses tipos de tarefas estaria na carga que elas implicariam nos estudantes, já que na unidirecional o participante que possui toda a informação é o responsável de completar a tarefa com sucesso, porém na bidirecional todos os estudantes são obrigados a participar para completar a atividade (ELLIS, 2003, p. 88).

Dentro da categoria de intercâmbio de informação poderiam-se encontrar as tarefas de resolução de problemas que, na opinião de Willis e Willis (2007, p. 93), convidam os estudantes a oferecer sugestões e recomendações. Este tipo de atividade, de acordo com os autores (Ibidem), pode estimular um grande âmbito de discussão e promover uma variedade de atividades escritas tais como toma de notas, elaboração de propostas, entre outras.

Ellis (2003, p. 89) ainda alega que existe outra categorização que separa as tarefas entre fechadas e abertas. As abertas são todas aquelas nas quais os estudantes sabem que existe uma solução que em diferentes graus é pré-determinada. As fechadas, por sua parte, exigem que o estudante alcance uma única e correta solução. Um exemplo deste último tipo seriam as de lacuna de informação que vimos anteriormente (ELLIS, 2003, p.89). Nesse sentido, Berwick (1990) em Ellis (2003, p. 90) conceitua que as tarefas fechadas levam a maiores pedidos de esclarecimento, mais verificações de compreensão e confirmação, autoexpansões e auto-repetições do que as tarefas abertas. Todas essas intervenções são descritas por Ellis como negociações de significado (cf. ELLIS, 2003, p. 71-76).

É importante salientar que apenas Nunan ([1989] 2002) utiliza o nome de “tarefas comunicativas” nas tipologias, em vista de que, no nosso ver, todas estas atividades visam ser comunicativas, pois foram elaboradas como uma alternativa às atividades e exercícios tradicionais com base nos construtos teóricos do movimento comunicativo. É possível chegar a essa conclusão devido ao breve histórico que veremos no sub-capítulo com a origem e surgimento das tarefas no ensino de LE e pelo que vimos sobre AC anteriormente. Assim sendo, sem importar as

categorizações criadas, elas serão de tipo comunicativo, seja que se encontrem dentro da AC, ACC ou AI. Contudo, isso não significa que todas elas possam providenciar um desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes de LE, pois isso é o que pretendemos analisar posteriormente considerando o âmbito de trabalho a que remetem, o tipo de desafio que propiciem, o estudante e o público-alvo que irão executá-las, e tudo iremos contextualizá-lo para uma situação de estudo em que a língua materna será o espanhol.

Desse modo, apesar de as tarefas serem criadas com o fim de ser comunicativas, nem sempre o conseguem devido, principalmente, à concepção de tarefa à qual se filiam os autores, pesquisadores ou professores e ao grupo de estudantes que irão chegar, pois as motivações de aprendizagem da LE, os conhecimentos prévios sobre ela, entre outras razões podem limitar ou não o resultado da tarefa.

Para dar um fechamento a este sub-capítulo criamos um primeiro quadro que expõe os tipos de classificações mencionadas junto com os autores para ter uma visão geral do tema e, já num segundo quadro, colocamos os tipos de tarefas que vimos e as suas subdivisões. Embora as tipologias de tarefas pertenceram às classificações maiores, optamos por não colocá-las num mesmo quadro em razão de que os autores não explicitam a que categoria remetem cada uma delas. É importante salientar que estes quadros resumem os nomes das categorias que já vimos no capítulo, mas não pretendem ser totalmente abrangentes.

Quadro 1 – Classificações de tarefas

Nome do autor	Nome da(s) categoria(s)
Nunan (2002 [1989]), Long (2016)	Classificação do mundo real.
Willis (1996 apud ELLIS, 2003), Nunan (2002 [1989])	Classificação pedagógica.
Ellis (2003)	Classificação retórica e psicolinguística.
Prabhu (1987)	Classificação cognitiva.

Fonte: elaboração própria

Por meio do Quadro 1 procuramos expor as grandes classificações propostas pelos autores mencionados. Nesse sentido, temos a hipótese de que todas as tarefas encontradas nos LD de PLE para o chamado mundo do trabalho pertenceriam à categoria do mundo real devido a que deveriam propor atividades possíveis dentro de diversas áreas de desempenho laboral.

Quadro 2 – Tipologia de tarefas e subdivisões tipológicas

Tipo de tarefas	Subdivisões tipológicas
Tarefas focalizadas e não focalizadas	<ul style="list-style-type: none"> Focalizadas: tarefas de conscientização.
Tarefas auditivas	<ul style="list-style-type: none"> Recíprocas (interativas) ou não recíprocas. (não interativas) (ELLIS, 2003) Do particular ao geral ou do geral ao particular. (RICHARDS apud NUNAN, 2002 [1989])
Tarefas de intercâmbio de informação	<ul style="list-style-type: none"> Intercâmbio de informação obrigatório: as lacunas de informação e os quebra-cabeças. Dentro das lacunas de informação encontram-se as unidirecionais e bidirecionais. (ELLIS, 2003) Intercâmbio de informação opcional: as lacunas de opinião e os quebra-cabeças. (ELLIS, 2003) Tarefas de resolução de problemas. (WILLIS; WILLIS, 2007)
Tarefas fechadas e abertas	<ul style="list-style-type: none"> Não há uma subdivisão proposta
Tarefas de escritura	<ul style="list-style-type: none"> Não há uma subdivisão proposta

Mediante o Quadro 2 objetivamos expor o que foi discutido na literatura que forma parte de nossa pesquisa. Porém, acreditamos que as classificações de tarefas ainda não foram suficientemente exploradas, conseqüentemente, na medida que vamos analisando as ocorrências de tarefas nas obras didáticas selecionadas vamos expor nossa própria opinião se elas não encaixaram nas divisões já propostas.

2.2.4. Elaboração de tarefas no ensino de línguas estrangeiras

É importante ressaltar que a escolha do tipo de tarefa que queremos usar na criação do programa no ensino de línguas não será o primeiro que deveremos pensar no momento de elaborar o currículo, pois antes será necessário escolher o tema que vamos abordar em sala de aula. A eleição do tema antes da tarefa responde à necessidade de elaborar uma tarefa que esteja inscrita no âmbito de trabalho do estudante, no caso dos fins específicos, ou com tópicos que sejam significativos para os estudantes. Esta eleição dependerá, principalmente, do propósito pedagógico da LE, já que poderia ser um curso baseado em tarefas para proficiência geral ou para usos específicos. No caso de que seja um curso geral, a seleção de conteúdos poderia ser guiada pela familiaridade e pelo interesse dos estudantes (ELLIS, 2003, p. 218). No segundo caso, o de propósitos específicos, a escolha poderia ser motivada por uma análise das atividades que os estudantes deverão desempenhar com a língua (ELLIS, 2003, p. 219-220). De fato, Long (1985 apud ELLIS, 2003, p. 220) recomenda utilizar as descrições dos postos de trabalho porque não apenas entregam a informação do que os sujeitos fazem nos seus trabalhos, mas também o tipo de tópico com o que eles tratam.

É comum ver atualmente nos cursos privados de LE, por exemplo, nas suas descrições, que são cursos comunicativos de LE, isto é, que estariam elaborados fundamentados na AC como a sua base teórica, contudo, isso nem sempre acontece. Conforme minha própria experiência no ensino de LE, pude comprovar que muitos LD de PLE ou, inclusive, de inglês ou espanhol para estrangeiros afirmam ser elaborados com um objetivo comunicativo, mas ainda continuam no estruturalismo. Muitos deles colocam o título “comunicação” e apresentam alguma pergunta para o estudante interagir e, logo depois, continuam com os típicos exercícios gramaticais. De fato, veremos alguns exemplos disso na seção de delimitação do *corpus*.

Desse modo, muitos LD são elaborados através de um ELAT, mas já sabemos que o potencial que as tarefas possuem é muito mais amplo. Por essa razão, elaborar material didático baseado em tarefas é bastante complexo, pois envolve diferentes fatores que devem ser tomados em consideração como a concepção de tarefa, que seria o pilar para a sua elaboração, as habilidades que

exigirá, os gêneros discursivos compreendidos na atividade, a proximidade com a realidade e as necessidades dos estudantes, entre outros.

Se quisermos criar um currículo de ELBT ou ELAT, de acordo com o aprendido por Ellis, é indispensável criar uma sequência de tarefas que sigam um sequenciamento lógico. Para Nunan (2002 [1989], p. 120), por exemplo, um programa cuja base forem as tarefas deveria possuir uma continuidade que estaria refletida no encadeamento das atividades, formando uma sequência, na qual se exija resolver as tarefas anteriores de forma eficaz como requisito para executar as seguintes atividades. Para ele, a forma de conseguir essa continuidade é organizando as tarefas segundo a sua complexidade, que estaria determinada pela informação de entrada, os estudantes, os fatores da atividade, a lógica e as formas de aprendizagem (NUNAN, 2002 [1989], p. 120).

Em Ellis (2003, p. 205), encontraremos o seguinte esclarecimento: a elaboração do curso se preocupa com a seleção e sequenciamento do conteúdo. Tal como o autor (2003, p. 206) o explana, a construção de um programa baseado em tarefas requereria saber o tipo de tarefa que será incluído. Para alcançar este objetivo, é necessário classificar as tarefas por tipo, para determinar o seu conteúdo temático (ver Anexo 4), que para Ellis consiste no tema ou área temática que abordará a tarefa, ou seja, “o que será pedido ao estudante que comunique”⁴⁹ (ELLIS, 2003, p. 218, tradução nossa). Para Ellis o conteúdo temático é um elemento chave na elaboração de tarefas. Em vista disso, concordamos com Santos (2014, p. 13) em que essa eleição nunca é neutra, pois estaria permeada pelas ideologias e intenções do professor ou elaborador do recurso didático.

Long (2016, p. 6), por sua parte, apesar de que elabora brevemente o seu ponto de vista na elaboração de tarefas, encontramos-nos numa primeira etapa com uma análise de necessidades baseadas em tarefas, as quais também as designa como “tarefas-alvo”. Numa segunda etapa, conforme o autor (LONG, 2006, p.7), o pesquisador reúne amostras de discursos escritos e orais omitidos por falantes nativos em situações de comunicação real na língua-alvo. Numa terceira etapa, essas amostras são modificadas, mas não simplificadas linguisticamente, mas sim são adaptadas para tornar-se parte dos materiais para a elaboração do currículo. Essa modificação as torna nas tarefas pedagógicas, que acabam sendo um dos

⁴⁹ No original: “[...] what the students will be asked to communicate about.” (ELLIS, 2003, p.218)

maiores recursos de LE reais na aula de línguas (LONG, 2006, p. 7). O autor realça o fato de que para economizar tempo na elaboração de tarefas é necessário criar uma classificação mais abstrata delas e as chama de “tipos de tarefa-alvo”. Assim sendo, seria possível elaborar distintas classificações de tarefas que poderiam formar parte dos tipos de tarefa-alvo para o turismo e colocá-las num LD.

Ellis (2003, p. 208-209) também aborda a análise de necessidades e a sua importância. Já no nosso parecer elaborar tarefas com base num levantamento de necessidades seria o que mais aproximaria este tipo de atividade ao mundo fora da sala de aula. Porém, há diferentes visões quanto à elaboração e o desenvolvimento de estas atividades, há fatores comuns como a importância da seleção do tópico ou conteúdo através do material de entrada, assim como o objetivo de ensino (NUNAN 2002 [1989]; WILLIS e WILLIS, 2007; LONG, 2016). No dizer de Nunan (2002 [1989], p. 138), o ponto de partida na elaboração de tarefas deveria ser o objetivo do programa, que normalmente é entregue pronto ao professor pelas diretrizes curriculares. Já em segundo lugar estaria a criação do material de entrada para que o estudante executasse a atividade.

Conforme Willis e Willis (2007, p. 23), o planejamento inicia com a identificação do tópico. Segundo os autores (2007, p. 64), é possível começar com um tópico e limitá-lo através de diferentes tarefas, que estariam desenhadas para que uma leve naturalmente à outra. Desta forma, os estudantes estariam reusando palavras e frases e construindo novas formas de expressar-se. A seguir, Willis e Willis (2007, p. 23) manifestam que deve se decidir sobre tarefas ou tarefas alvo, que em muitos casos consistirão em atividades com as quais os estudantes poderiam se engajar no mundo real. Também será necessário que o professor decida como preparar os estudantes, isto é, de que maneira introduzir vocabulário relevante, fazer com que o estudante se concentre no conteúdo etc.

Para Santos (2014, p. 58-59), uma forma de elaborar os conteúdos temáticos é por meio do exercício de colocar-nos no lugar do outro. Contudo, quando o professor é falante nativo da LE é muito mais difícil pensar nas dificuldades que poderia ter o estudante, pois ele nunca vivenciou esse processo. Esta é uma das razões que nos motiva a realizar este trabalho. Na visão da autora (2014, p. 59), posicionar-nos no lugar do outro consistiria em ações como pensar no cotidiano dos estudantes, no lugar onde moram, na forma como se deslocam ao instituto ou universidade, na comunidade com a qual se relacionam cada dia, etc. Já, no nosso

ponto de vista, pensamos que também haveria que considerar o interesse do estudante em aprender PLE, isto é, a razão que motiva o estudante no aspecto profissional, assim como também as semelhanças e diferenças em ambas as línguas, desde um ponto de vista com foco na forma, e também nas culturas.

Desta forma, Santos (2014, p. 60) define duas etapas na definição do conteúdo temático. A primeira é a etapa do planejamento que implicaria pensar na adequação ao contexto de ensino por meio de uma sondagem que permitiria saber o perfil do estudante e as suas necessidades. Para a autora (Ibidem), podemos analisar o contexto de ensino se considerarmos a tendência político-ideológica da instituição, o seu posicionamento teórico-metodológico e os tipos de cursos que oferece. De fato, conforme nossa experiência, podemos afirmar que muitas vezes como professores somos obrigados a criar nosso curso em torno de um LD específico, contudo temos a liberdade de trabalhar de acordo com nossa concepção de língua e ensino.

Quanto ao perfil do estudante, tal como afirma Santos (2014, p. 62), temos que colocar o estudante como centro do processo de ensino e desenvolver as atividades pensando nas suas características, como já foi dito anteriormente. Porém, nem sempre é possível levar a cabo um levantamento de necessidades formal pela falta de tempo que a maioria dos professores têm, mas nesse caso vamos optar pelo exercício mencionado anteriormente de pensar e colocar-nos no seu lugar.

Como parte da etapa de planejamento encontra-se o processo de seleção de textos que comporá estas unidades que, para autora (SANTOS, 2014, p. 64), podem ser selecionados conforme a sua relevância quanto o tema do conteúdo temático; o nível de proficiência que exige por parte dos estudantes, que nem sempre é fácil definir com parâmetros estabelecidos; o interesse que pode causar nos estudantes, ou seja, o grau de motivação que pode provocar; assim como a progressão textual, que estaria definida de acordo aos gêneros discursivos que vão ser utilizados.

Já a segunda etapa é de confecção, na qual Santos (2014, p. 72-73) cria uma série de questionamentos que poderiam guiar a elaboração das tarefas como: a unidade temática considera o estudante enquanto ator social? O grau de dificuldade das propostas de trabalho está de acordo com o nível de proficiência dos alunos? Porém, não vamos nos deter nestes pontos, pois o que nos interessava era compreender o que autora queria expor quanto às etapas para a seleção de conteúdo temático, e já cumprimos essa missão.

Por outro lado, para continuar pensando nas variáveis envolvidas na elaboração de tarefas, vamos recorrer a Ellis (2003, p. 117), que explica que, na sua visão, os elementos a considerar são o tipo de entrada que a tarefa fornece, as condições e os resultados da mesma. No primeiro quesito, algumas variáveis que podem ser encontradas são o suporte contextual, o número de elementos usados e manipulados e o tópico (ELLIS, 2003, p. 118). Quanto às condições das tarefas, Ellis (2003, p. 121) acredita que podem não ser relevantes em si mesmas, mas sim o tipo de discurso que geram. Por último, no âmbito dos resultados das tarefas, o pesquisador afirma que enquanto nas tarefas fechadas é promovida a negociação de significados, nas tarefas abertas é fomentada a exatidão e a complexidade (ELLIS, 2003, p. 122).

Ellis (2003, p. 19) distingue a “entrada” das “condições”. No seu ver, são diferenciados já que o primeiro trata da informação de entrada que uma tarefa proporciona e a forma na qual é apresentada. Há duas propostas teóricas que Ellis destaca com respeito à “entrada” nas tarefas que são usadas no ensino de línguas. Em primeiro lugar, nos deparamos com a Hipótese da Entrada de Krashen, destacada em Ellis (2003, p.23), a qual sugere que ela se torna compreensível quando está incorporada contextualmente e quando está ajustada ao nível ou proficiência do estudante. Em segundo lugar, a Hipótese de Interação de Long, detalhada também em Ellis (Ibidem), revela que a melhor “entrada” para a aquisição da língua é a que surge quando os estudantes têm a oportunidade de negociar o significado através de intercâmbios, quando o problema de comunicação inicial tem acontecido.

Pareceu-nos uma grande contribuição um quadro elaborado por Ellis (2003, p. 21), que resume diversos fatores com as suas características pedagógicas principais, as quais poderíamos considerar como uma opção no momento de elaborar as tarefas:

Quadro 3 – Descrição de tarefas

Elaboração da tarefa	Descrição
Objetivo	O propósito geral da tarefa.
Entrada	A informação verbal ou não verbal fornecida pela tarefa.
Condições	A forma em que a informação é apresentada.
Procedimentos	Os procedimentos metodológicos que devem ser seguidos quando é executada a tarefa.
Resultados previstos: produtos	O “produto” que resulta da conclusão da tarefa.
Processo	Os processos linguísticos e cognitivos hipotéticos que a tarefa gerará.

Fonte: Adaptação do quadro de Ellis (2003, p. 21)

Em teoria, se fôssemos criar um programa com base em tarefas, ou com elas sendo parte dele, o uso deste tipo de guia poderia ajudar-nos a organizar nosso trabalho. Desta forma, queremos propor outro quadro que resume a perspectiva de quatro pesquisadores em relação à construção de tarefas. Lee (2000), em primeiro lugar, reconhece que não há apenas uma forma de construir uma tarefa, e desse modo sugere quatro critérios que podem guiar este objetivo. Estaire (2010) também aborda quatro fatores na construção de unidades com base em tarefas (ver Anexo 2). Em contraste, para Shavelson e Stern (1981, p. 478, apud NUNAN), a elaboração requer ainda mais elementos que eles trazem a seguir. Já do ponto de vista de Candlin (1987), todo o planejamento resume-se em apenas três pontos. A seguir veremos os detalhes:

Quadro 4 – Guia para elaborar tarefas e unidades baseadas em tarefas

Autor da proposta	Critérios para elaboração de tarefas e unidades baseadas em tarefas
Lee (2000) em Ellis (2003, p. 238)	<p>Para elaborar unidades baseadas em tarefas:</p> <p>Identificar um resultado informacional pretendido; dividir o tópico em sub-tópicos; criar e sequenciar as tarefas; construir um suporte linguístico lexical ou gramatical.</p>
Shavelson e Stern (1981, p. 478) apud Nunan (2002 [1989], p. 48)	<p>Para elaborar tarefas é necessário considerar:</p> <p>O conteúdo, que trata da matéria que se deve ensinar; Os materiais que estão constituídos por aquilo que o estudante pode observar e manipular; As atividades, que são as ações que o professor e o estudante executarão durante a aula; as metas, isto é, o fim geral que é buscado pelo professor através da tarefa; as pessoas, tanto os estudantes, a consideração das habilidades, necessidades e interesses que possuem, quanto a comunidade, que envolveria a turma completa</p>
Candlin (1987) apud Nunan (2002 [1989], p. 136)	<p>Para elaborar tarefas é necessário considerar:</p> <p>O problema, que consideraria o grau em que a tarefa revela variações nas habilidades e conhecimento dos estudantes; a realização que se refere aos recursos que exige, a complexidade da sua organização, o desenvolvimento e a adaptabilidade da atividade; a combinação que implica o grau em que a tarefa pode-se organizar em seqüências e pode ser integrada com outras.</p>
Estaire (2010, p. 412-414)	<p>Para elaborar unidades baseadas em tarefas:</p> <p>A seleção do tema ou área de interesse que se deve escolher conforme as necessidades dos estudantes; A planificação da tarefa final, na qual são planejados os objetivos comunicativos que constituem o eixo central da atividade e para isso podem-se usar perguntas como a seguinte: que tarefa(s) pode(m) demonstrar consecução dos objetivos de comunicação especificados para a unidade?; A especificação dos componentes temáticos e linguísticos necessários/desejáveis: os conteúdos que se pretendem trabalhar na unidade devem surgir como resultado da análise da(s) tarefa(s). A planificação do processo – organização e sequenciamento de tarefas e lições: a unidade é planificada utilizando o material elaborado nos passos anteriores. Neste ponto conheceremos os conteúdos, materiais e procedimentos para cada lição.</p>

Fonte: elaboração própria

Com este quadro fomos capazes de reunir diferentes visões na elaboração e sequenciação de tarefas para ter um olhar mais abrangente num quesito no qual os pesquisadores não têm conseguido chegar a um acordo. Breen (1987, p. 25) em Estaire (2010, p.416) indica que por meio de uma série de perguntas é possível articular as tarefas para cada unidade do LD. As perguntas são as seguintes: quem

faz o quê, com quem, sobre quê, com que recursos/meios/apoios, quando, por quanto tempo, como e com que objetivo pedagógico.

Para dar um fechamento a estas ideias de como ordenar as tarefas no programa do curso, vamos ver a proposta de Long (2016, p. 7), que sugere um programa baseado em tarefas que seguiria princípios que, segundo o autor, corresponderiam a dez princípios metodológicos gerais. Assim, a sua proposta é a seguinte:

1. Usar tarefas, não textos, como a unidade de análise.
2. Promover a aprendizagem por meio da prática.
3. Elaborar a entrada.
4. Fornecer uma rica entrada.
5. Incentivar a aprendizagem indutiva por trecho.
6. Focalizar-se na forma.
7. Proporcionar uma retroalimentação negativa.
8. Respeitar o programa do estudante e o seu processo de desenvolvimento mental.
9. Promover a aprendizagem cooperativa colaborativa.
10. Individualizar o ensino.⁵⁰ (LONG, 2016, p. 7, tradução nossa)

Considerando os aportes que trouxemos anteriormente, que têm direta relação com o planejamento e sequenciamento de tarefas, vamos nos deter em diferentes fatores que conformam a elaboração de este tipo de atividades. Willis e Willis (2007, p. 64) indicam que para selecionar os tópicos, que conformariam a primeira parte da criação de tarefas, pode-se recorrer aos conteúdos temáticos que aparecem nos livros didáticos; aos que aparecem tipicamente nos exames ou provas orais; aos que estão presentes no currículo do curso; aos que sejam de interesse atual ou temporal; aos que costumam surgir em conversas casuais em contexto social e, também, aos que os estudantes desejam aprender devido aos encontros ou contato que possam ter com estrangeiros como e-mails, chat, etc.

⁵⁰ No original: *MP é methodological principles.*

“MP1: Use task, not text, as the unit of analysis.

MP2: Promote learning by doing .

MP3: Elaborate input.

MP4: Provide rich input.

MP5: Encourage inductive “chunk” learning.

MP6: Focus on form.

MP7: Provide negative feedback.

MP8: Respect learner syllabi and developmental processes.

MP9: Promote cooperative collaborative learning.

MP10: Individualize instruction.” (LONG, 2016, p. 7)

Após os estudantes estejam familiarizados com o vocabulário dos tópicos das tarefas, podem ser explorados os conteúdos temáticos desde diferentes ângulos, o que permitiria trabalhar com diferentes habilidades cognitivas que representariam desafios linguísticos diversos (WILLIS; WILLIS, 2007, p. 66). Alguns dos tipos de tarefas que recomendam gerar a partir de um mesmo tópico são criar um projeto, compartilhar experiência pessoal, resolver problemas, comparar, ordenar e classificar, enumerar e selecionar a correspondência (ver detalhe em Anexo 3). No Quadro 5 encontram-se maiores detalhes sobre algumas das tarefas descritas por Willis e Willis:

Quadro 5 – Tipologia de tarefas elaboradas a partir de um tópico comum

Tipo de tarefa	Explicação e subdivisões
Enumerar (<i>listing</i>)	Pode ser uma lista de palavras, frases curtas ou orações bastante complexas. Esta enumeração pode ser dividida em dois tipos: Troca de ideias (<i>brainstorming</i>): pode acontecer com a turma completa, em pares, em pequenos grupos, guiada pelo professor ou não. Averiguação (<i>fact-finding</i>): implica pesquisar por fatos específicos na web, em livros etc. Contudo, na parte final, os estudantes deverão expressar essa informação na LE.
Classificar e ordenar (<i>ordering and sorting</i>)	Pode ser dividida em sequenciar, posicionar e classificar. Sequenciar (<i>sequencing</i>): pode-se solicitar aos estudantes que usem o seu conhecimento prévio, a sua imaginação ou conhecimento adquirido de fontes escritas ou visuais. Posicionar (<i>Ranking</i>): os estudantes podem enumerar e posicionar diferentes tópicos e depois poderiam justificá-los. Classificar (<i>Classifying</i>): pode-se pedir aos estudantes que criem as suas categorias ou que distribuam itens em categorias indicadas.
Selecionar a correspondência (<i>matching</i>)	Apropriado para todos níveis. Podem ser guiados pelo professor em caso de estudantes iniciantes.
Projetos e tarefas criativas (<i>Projects and creative tasks</i>)	Abrangem uma sequência de tarefas baseadas em um tópico, no entanto, cada tarefa tem o seu propósito e resultado, que pode ser mostrado em público de alguma forma.
Compartilhar experiência pessoal (<i>sharing personal experiences</i>)	Dentro desta subdivisão está a narração de histórias. Compartilhamos a visão do autor neste ponto, pois passamos uma grande quantidade de tempo relatando experiências pessoais, portanto, saber fazê-lo em outra língua contribuiria para aprimorar nossa experiência social.

Fonte: elaboração própria (p. 66-105)

Ellis (2003, p. 31) conceitua que elaborar um programa de curso baseado em tarefas implicaria tomar decisões sobre o que o estudante aprenderá, e a ordem em que vai consegui-lo. Skehan (1996a) em Ellis (2003, p. 31) sugere que este tipo de atividade pode ser organizado em termos de: pré-tarefa, durante a tarefa, e pós-tarefa. Em primeiro lugar, na pré-tarefa, segundo Santos (2014, p. 29-30), deve-se criar um interesse para conduzir o estudante a executar a tarefa. Para tanto, seria ideal ter contato com textos relacionados ao assunto, fazer discussões, ouvir a opinião dos colegas e relatos de falantes nativos (SANTOS, 2014, p. 29-30). A pesquisadora afirma que nesta fase pode-se ganhar vocabulário através da reflexão e discussão sobre o tema e, aqui também deverá ficar claro o resultado pretendido com a atividade.

A fase que para Skehan e Ellis é chamada de “durante a tarefa” (ELLIS, 2003, p. 243) consistiria na sua execução. Na visão de Ellis (2003, p. 249), há diferentes opções de como levar a cabo a tarefa que deveriam ser consideradas e planejadas antes da sua execução. A primeira eleição que deve ser pensada é se será exigido ao estudante realizar a tarefa sob pressão de tempo e, a segunda determinação seria decidir se o estudante terá acesso ou não à informação de entrada enquanto efetuam a atividade (ELLIS, 2003, p. 249-250). Esta fase, conforme Santos (2014, p. 30), não deve ter intervenções para correções do professor. Willis (1996) em Ellis (2003, p. 33) acredita que este estágio deve acabar com um relatório onde os estudantes comentariam o seu desempenho na atividade.

A última fase foca-se na língua. Este estágio conhecido como “pós-tarefa” envolve procedimentos que seguem o desenvolvimento da tarefa (ELLIS, 2003, p. 243). Aqui os estudantes realizam atividades que promovem a conscientização de características linguísticas específicas que apareceriam na entrada da tarefa e/ou nas transcrições de falantes fluentes durante o desenvolvimento da mesma (ELLIS, 2003, p. 33). Ellis (2003, p. 258) classifica em três os principais objetivos pedagógicos deste estágio: 1) fornecer uma oportunidade para repetir a execução da tarefa; 2) incentivar a reflexão de como foi desenvolvida a atividade; e 3) estimular a atenção à forma, em particular, às estruturas gramaticais que lhe causaram problemas aos estudantes no desenvolvimento da tarefa.

Uma vez que a tarefa finaliza, pode-se levar os estudantes a focar na forma sem perigo de tornar a atividade em um exercício gramatical (ELLIS, 2003, p. 259). No entanto, a atenção na estrutura pode ocorrer de uma ou outra maneira, em

qualquer estágio da lição baseada em tarefas conforme o autor (ELLIS, 2003, p. 260). Para Ellis (2003, p. 243) apenas a segunda etapa é obrigatória. No entanto, não todos os autores concordam nesta divisão, Prabhu é um deles. O autor (1987) afirma em Ellis (2003, p. 32) que esta divisão consiste em pré-tarefa, fase na qual os estudantes trabalham em conjunto, e tarefa, na que os estudantes devem desenvolver as atividades individualmente.

Por outro lado, para Willis (1996) em Ellis (2003, p. 33), o ciclo da tarefa teria três fases. A primeira é a pré-tarefa, na qual os professores poderiam destacar palavras e frases úteis. Nesta fase encontram-se variadas atividades que os professores e estudantes podem realizar antes de que comece a tarefa (ELLIS, 2003, p.243). O propósito desta etapa é preparar os estudantes para executar as tarefas de uma forma que promova a aquisição (ELLIS, 2003, P. 244) que, lembremos, é um dos eixos basilares do ensino de L2. Skehan (1996, p. 25) em Ellis (2003, p. 244) afirma que há duas alternativas durante este estágio, por ênfase nas demandas cognitivas e/ou nos fatores linguísticos. Um exemplo de pré-tarefa seria um texto que tratasse sobre a importância dos planos de contingência no planejamento de roteiros turísticos para, a seguir, pedir os estudantes que elaborem esse tipo de plano com determinadas características.

Outro tópico complexo na elaboração de um currículo baseado em tarefas é o seu sequenciamento, pois não há nenhuma fórmula ou procedimento fixo que ajude na gradação das tarefas conforme as suas características (ELLIS, 2003, p. 322). Conforme Willis e Willis (2007, p. 86), uma forma de gradar as tarefas é colocá-las desde a mais simples até a mais complexa, contudo isto seria mais fatível se considerarmos partir de apenas um tópico, como ele sugere previamente. Por outro lado, Richards, Platt e Weber (1986, p.125) em Nunan (2002 [1989], p. 98), sustentam que a gradação pode fundamentar-se na complexidade de um elemento específico, na sua frequência na língua escrita ou oral ou na sua importância para o estudante. Por último, para Candlin e Nunan (1987) em Nunan (2002 [1989], p. 111), a gradação pode ser estabelecida segundo as exigências cognitivas que demandam as tarefas, ou seja, considerar se é necessário atender e reconhecer, interpretar, ir além da informação recebida, transferir etc.

Mas, como saber o grau de complexidade de uma tarefa? Essa pergunta pode ser respondida por meio do raciocínio de Brindley (1987, apud Nunan, 2002 [1989], p. 110), que declara que fatores como a pertinência; a quantidade de

informação com relação ao contexto facilitado anteriormente à tarefa; o grau de processamento da língua; a quantidade de ajuda disponível para os estudantes; o grau de correção gramatical, a adequação cultural e o tempo determinariam o nível de complexidade para a execução da atividade. Nesse sentido, não haveria um único critério para gradar a dificuldade de uma tarefa, senão que dependerá, finalmente, da decisão do professor, que para este labor poderia ter em consideração fatores como os mencionados previamente pelo autor.

Porém, Pennycook (1994 apud ELLIS, 2003, p. 331) convida-nos a examinar as mensagens sócio-políticas das práticas dos professores, das quais não está livre o ensino baseado em tarefas. Para o autor (Ibidem), estas mensagens – ele faz a ressalva para o ensino de inglês- envolvem “a propagação de discursos de desenvolvimento, democracia, capitalismo, modernização, entre outros”⁵¹ (1994, p. 53 apud ELLIS, 2003, p. 331). Pennycook (1994) convida-nos a:

Examinar as mensagens sócio-políticas, muitas vezes escondidas, de nossas práticas instrucionais e advogam o estabelecimento de ‘contra discursos’ para prever que os estudantes tornem-se consumidores passivos da ideologia neocolonialista.⁵² (PENNYCOOK, 1994 apud ELLIS, 2003, p. 331, tradução nossa)

Nesse sentido, Ellis (2003, p. 333) assegura que como professores, precisamos nos assegurar que os conteúdos das tarefas sejam escolhidos com uma devida sensibilidade às mensagens sócio-políticas que elas transmitem. Desse modo, também seria primordial criar tarefas que exijam uma resposta crítica por parte do estudante. Este ponto, conforme o autor (Ibidem) poderia ser alcançado desenvolvendo tarefas que promovam a conscientização, focalizando-se assim em como a seleção de determinadas formas linguísticas podem codificar significados sócio-políticos (ELLIS, 2003, p. 333). Os diferentes sentidos que possuem as mesmas palavras em diferentes países, ou as adaptações que são feitas às palavras originais pelas comunidades locais, transmitem a sua identidade e as suas ideologias. Assim, por exemplo, o uso de palavras em inglês em grandes lojas comerciais no Chile, como por exemplo, “sales” dão um sentido de globalização, das últimas tendências e até de uma maior qualidade porque no país considera-se que o

⁵¹ No original: “[...] spread of ‘the discourses of development, democracy, capitalism, modernization and so on’ (PENNYCOOK, 1994, p. 53 apud ELLIS, 2003, p. 331)

⁵² No original: “[...] to examine the often hidden socio-political messages of our instructional practices and advocates the establishment of ‘counter discourses’ to prevent learners from becoming passive consumers of neo-colonialist ideology.” (PENNYCOOK, 1994 apud ELLIS, 2003, p. 331)

vem de fora é sempre melhor. Por esta razão é essencial não ensinar apenas a forma linguística, mas todo o que pode implicar o seu uso.

Para Willis e Willis, também é essencial que a elaboração de uma tarefa possa motivar os estudantes. Nesse sentido, os autores (2007, p. 215) recomendam se preocupar com a parte visual da tarefa, pois a apresentação causa um enorme impacto. Por outro lado, indicam que personalizar a tarefa é a chave, já que discutir temas concretos e próximos pode ser muito proveitoso. Por último, na visão dos pesquisadores, uma ideia que pode marcar a diferença na implementação bem sucedida é a utilização de tarefas que exijam o uso da imaginação, criatividade ou humor.

No quesito da elaboração de tarefas, é normal nos deparar com diversas características nas suas propostas segundo variados autores, pois as pesquisas sobre ELBT começaram há mais de três décadas. No entanto, um dos maiores problemas é a falta de acordo em alguns pontos-chaves como os tipos de tarefa ou os fatores a considerar na sua criação. Na opinião de Ellis (2003, p. 319-320), sem importar que tipo de teoria de aprendizagem da língua permeie o currículo baseado em tarefas, o ensino de língua é visto como um processo que gera oportunidades para que o estudante participe na comunicação, na qual o principal é gerar significado, sem deixar de lado a atenção às formas linguísticas, e isto é o objetivo das tarefas.

Como já discutimos previamente, acreditamos que a variedade de tarefas que pode ser produzida no ELBT é ilimitada, pois elas imitam situações que podemos encontrar fora da sala de aula, portanto, pensamos que a melhor forma de classificá-las seria de acordo com o seu gênero discursivo.

2.2.5. A influência do ELBT no ensino de PLE

Antes de compreender a influência que pode ter o ELBT no ensino de PLE, é necessário lembrar um dos objetivos e características deste ensino, conforme Willis e Willis (2007, p. 2), o objetivo inicial do ELBT é motivar os estudantes a se engajar no significado com os recursos da língua que eles já conhecem e, desta forma, os estudantes estariam conscientes do que precisam melhorar. De fato, Long (2016, p. 23) manifesta que a interação pretendida no desenvolvimento das tarefas é valiosa devido ao uso do seu conhecimento prévio da língua e, além disso, porque lhes

providencia os estudantes as oportunidades para aprimorar e usar a LE em condições semelhantes as que enfrentarão fora da sala de aula.

Com isso à vista e considerando o contexto de Ensino de Português como Língua Estrangeira (EPLÉ), podemos notar a influência do ELBT na única certificação de proficiência de língua portuguesa reconhecido pelo governo brasileiro, o CELPE-Bras (Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros). Conforme Scaramucci (2001, p. 78), o exame foi oficialmente instituído em dezembro de 1994 e aplicado pela primeira vez em 1998, segundo o *site* oficial do INEP (2018)⁵³, e atualmente, continua sendo aceito como comprovação da competência do português.

Podemos ver a filiação deste exame à AC em diferentes sentidos. O fato de que para este exame o candidato que apresenta uma “proficiência plena é aquele que tem um controle operacional completo da língua” (SCARAMUCCI, 2001, p. 78), relaciona o uso discursivo da língua com a comunicação diretamente. Nesse sentido, a autora aponta que ser um usuário proficiente no CELPE-Bras:

[...] consiste em saber usar a língua em contextos variados, adequados às situações socioculturais ou profissionais e aos seus interlocutores. (SCARAMUCCI, 2001, p. 78).

Assim, os estudantes deveriam estar centrados no significado desde o primeiro contato, já que deverão pensar em coerência e adequação, muito mais do que nas formas da língua porque o teste pretende simular situações de comunicação que poderiam acontecer no cotidiano de morar no Brasil, pelo menos na teoria⁵⁴. Desse modo, devido à linha que o exame segue, Scaramucci (2001, p. 78) discute sobre as características da avaliação que o permeiam e afirma que ela tenta medir se o usuário é capaz de se desenvolver em diversas situações que poderia encontrar fora da sala de aula, e para consegui-lo utiliza as tarefas. Assim, Dell’Isola (2014, p. 8) explana como o exame é composto por meio de tarefas, que a partir de textos escritos ou orais ou, inclusive, de tarefas face a face pretendem que o estudante produza um discurso escrito ou oral. A autora define o exame da seguinte forma:

⁵³ Ver em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>. Acesso: 15 jul. 2018.

⁵⁴ Destaco isso devido a que, como em muitos outros MD ou exames, algumas situações que apresente o teste estão tão distantes de uma possível realidade que acaba sendo um choque para os estudantes e, em muitas ocasiões, a tarefa não cumpre com o seu propósito.

Trata-se de um instrumento que se destina a identificar o nível de conhecimento linguístico discursivo de um indivíduo na variante brasileira da língua portuguesa, com base no desempenho que ele apresenta de modo a demonstrar sua capacidade de interagir socialmente com desenvoltura com pessoas proficientes nesse idioma. (DELL'ISOLA, 2014, p.8)

Dessa maneira, tal como o caracteriza a autora, o “conhecimento linguístico discursivo” e o “desempenho” são pontos-chaves que nos permitem conceber o exame dentro da AC. De outro lado, Scaramucci sustenta que este “instrumento” de avaliação, como o conceitua também Dell’Isola, pode chegar a tornar-se um meio poderoso de mudança e acabar tendo um “efeito retroativo” tanto no ensino de PLE quanto na produção editorial de MD e LD (SCARAMUCCI, 2001, p. 80). Contudo, isso nem sempre acontece devido a que, conforme Dell’Isola *et al* (2003, p. 161), muitas vezes os cursos que têm como objetivo guiar os estudantes para desenvolver-se e ter sucesso no exame estão centrados na forma e demonstram pouca preocupação no uso da língua com propósito social.

Tal efeito de elaboração e venda de cursos devido à existência de um exame (efeito retroativo) é provocado por muitos dos testes de proficiência ao nível internacional, tais como o TOEFL (pela sua sigla em inglês *Test of English as a Foreign Language*), IELTS (a sua sigla em inglês *International English Language Testing System*), pois as pessoas que pretendem estudar ou trabalhar no fora do seu país de origem precisam de certa pontuação que estará determinada pela instituição à qual queiram postular e, desta forma, acabam tomando cursos e comprando materiais e livros didáticos para tentar cumprir com os requerimentos mínimos estabelecidos. Nesse sentido, almeja-se que exames como o CELPE-Bras provoquem mudanças significativas no ensino de PLE em médio prazo (DELL'ISOLA *et al*, 2003, p. 162).

Assim, acreditamos que é indispensável conhecer o conceito de tarefa que aparece no último *Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras 2010*, que consultamos apesar da sua evidente desatualização no *site*:

A tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. (Equipe INEP, 2010, p.4)

Por meio desta definição podemos ver a semelhança desta concepção de tarefa com as que já vimos e conceber a tarefa desde uma outra perspectiva.

Finalmente, embora já tenham passado quinze anos desde a afirmação de Dell'Isola quanto às mudanças no ensino de PLE devido a expansão do uso do CELPE-Bras, podemos afirmar que elaborar cursos por meio do ELBT seria a melhor forma de preparar os estudantes para afrontar este exame e para prepará-los para que possam desenvolver-se numa situação de comunicação real num contexto de LE. Além disso, podemos dizer que o ELBT realmente exerce uma potencial influência no ensino de PLE, mas ainda falta caminho por percorrer para a sua expansão, pois a resistência do modelo tradicional de ensino segue presente.

2.3. Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira

Neste sub-capítulo, nosso objetivo é mostrar algumas diferenças conceituais entre MD e LD, explanar brevemente a origem do livro didático tanto no Chile quanto no Brasil para compreender as concepções de LD que o permeiam desde uma perspectiva econômica, política e social. Também queremos pensar em outras visões, muito mais específicas, desde o próprio LD de LE até chegar ao LD de PLE.

2.3.1. História do livro didático: livro didático de língua estrangeira

Como indica Silva (2014, p. 46), quando pensarmos no ensino/aprendizagem de uma LE é normal pensar também nas “ferramentas” que o professor tem a sua disposição para este processo. Dessa forma, a autora destaca o que se entende por MD devido às confusões que os termos LD e MD costumam criar. Sternfeld em Silva (2014, p. 46) aponta que o material didático é a peça documental quando tomado como objeto de estudo, distinguindo-se as diversas leituras e concepções teóricas que os professores imprimem nas suas aulas (STERNFELD, 2009, p.50-51 apud SCHEYERL; SIQUEIRA, 2012). Como descrito por Scheyerl e Siqueira (2012, p. 149-150), o conceito de “material didático”, que na literatura atual muda para “recursos didáticos”, inclui os livros, as apostilas, os documentários, as cópias de outros documentos e, inclusive, a internet e outras atividades.

Scheyerl e Siqueira (2012, p. 149) ainda explicam que “cada material didático implica um determinado espaço de circulação e assume um valor cultural específico”. Deste modo, Vilaça (2009, p. 5-6) em Scheyerl e Siqueira (2012, p. 149) caracteriza que o livro didático constitui-se no material didático por excelência, tanto na área de Linguística Aplicada quanto na Educação, o que pode ser explicado com base em dois argumentos chaves: a) o livro didático é a modalidade de material

didático mais discutido na literatura (CUNNINGSWORTH, 1995; CORACINI, 2011 [1999]; HOLDEN; ROGERS, 2002; MASUHARA, 2005; TILIO, 2008, entre outros), e b) o livro didático é o “instrumento pedagógico” mais presente nas salas de aula de línguas estrangeiras (HOLDEN; ROGERS, 2002; FREITAS, 2008).

Silva (2014, p. 51) indica que “falar sobre LD significa falar também sobre: concepção, autoria, editoração, aquisição e divulgação”. Nós adicionaríamos também “produção” e poderíamos afirmar que a produção editorial de livros didáticos de línguas estrangeiras, no Chile, desde o ano 2004 até o ano 2008 aumentou de 1,01%, com um total de 32 livros, até 1,33% com um total de 52 livros (GARCÍA-LOMAS, 2009, p. 11). Isto demonstraria a baixa produção de livros de línguas no país, os que podem ser reduzidos ao estudo de inglês basicamente. Em contraste, conforme um relatório elaborado pela Câmara Brasileira do Livro, o SNEL⁵⁵ e o FIPE⁵⁶ (2017)⁵⁷, o ano 2017 foram produzidos – elaborados e reimpressos – um total de 179.599.663 livros didáticos e 6.087.552 livros de Linguística e Línguas. Infelizmente, não encontramos um estudo sobre o mercado editorial que nos permitisse saber exatamente a quantidade de LD de línguas, contudo estas cifras nos permitem aproximar-nos à realidade brasileira.

Desde uma perspectiva econômica, Bittencourt (2008, p. 9) e Subercaseaux (2000 [1993], p. 8) apontam que o livro didático não é apenas um produto cultural, mas também um produto comercial ou objeto manufaturado, cuja produção está inserida dentro de uma lógica industrial e comercial. Uma das visões do livro didático que destaca a pesquisadora considera-o como uma “mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado” (BITTENCOURT, 2008, p. 14). Freitag *et al.* (1989, p. 60) concorda com a definição de “mercadoria” utilizada pela autora e adiciona que como tal é produzida pela indústria cultural e, portanto, assume certas características. A pesquisadora as resume em quatro características marcantes deste produto da indústria cultural: 1) é uma produção em grandes quantidades; 2) possui uma padronização e, portanto, diferenças mínimas entre eles; 3) é perecível, de fato, na atualidade é usado por um período de três anos no Brasil; 4) possui um caráter ideológico (FREITAG *et al.*, 1989, p. 60-63).

⁵⁵ Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL).

⁵⁶ Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE).

⁵⁷ Mais informação em: <http://cbl.org.br/downloads/fipe>.

Assim, continuamos nosso percurso pelas concepções de livro didático, concordando com Freitag *et al* (1989, p. 127) na sua visão de que o LD não pode ser estudado como um objeto em si, pois “pressupõe o mapeamento das estruturas de poder e econômicas da sociedade brasileira para que compreendamos o seu funcionamento”. No dizer de Bittencourt (2008, p. 14), a história do livro didático insere-se numa complexa teia de relações e de representações, as quais pretendemos conferir e refletir aqui de forma breve. Se bem a pesquisadora situa o LD na prática educacional, na disciplina de História, acreditamos que a história do LD é uma só e que as visões propostas aplicam para qualquer LD, pois é a partir de essa origem comum que foi se expandindo o mercado.

Para a autora supracitada (FREITAG *et al*, 1989, p. 11), a história do livro didático no Brasil pode ser resumida em uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que começaram a partir de 1930 com a Revolução. Isto é fundamental e é refletido em muitas das concepções atuais, já que o LD foi elaborado com um objetivo repressivo e homogeneizante na sociedade. Freitag *et al* (1989, p. 11) afirma que uma das primeiras iniciativas do governo foi criar o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao Ministério da Educação (MEC). No dizer de Oliveira (1980, p. 13) em Freitag *et al* (1989, p. 12), o decreto-lei 1.006 de 30/12/1938 define, pela primeira vez, o que deve ser entendido por livro didático:

Art. 2º, 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matérias das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

Contudo, Bittencourt (2008, p. 17) sinaliza que a história do LD, de acordo com a sua pesquisa sobre os livros didáticos escolares no contexto brasileiro, remonta desde a origem dos manuais editados em gráficas brasileiras, que eram na sua maioria traduções, entre as décadas de 1860 a 1880 do século XIX. O objetivo destes livros era que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola (BITTENCOURT, 2008, p. 61). Nesse sentido, a origem do LD está vinculada ao poder instituído pelo governo e obedece a uma articulação entre o nascimento do sistema educacional e a produção didática (BITTENCOURT, 2008, p. 23).

No caso do Chile, foi em 1853 que o governo decretou uma lei para entregar livros didáticos gratuitos por primeira vez e, portanto, começou a massificar-se a

produção editorial para este mercado (SUBERCASEAUX, 2000 [1993], p. 59). Conforme Subercaseaux (2000 [1993], p. 81), foi por conta das novas profissões e a industrialização que aumentou a demandas de livros didáticos, especialmente, por meio dos partidos políticos: Radical e Democrata. Assim, a origem dos livros didáticos em ambos os países respondeu a demandas políticas e econômicas da época.

Na opinião de Bittencourt (2008, p. 63), o livro escolar foi concebido como um “poderoso instrumento para fixar e assegurar determinada postura educacional, veículo privilegiado para inculcar normas e ortodoxias”. Assim, a função do livro didático era – e continua sendo- uniformizar ou hegemonizar o saber escolar, construir uma forma de pensar determinada pelo Estado e reforçar a disseminação de crenças religiosas oficiais. Esta última característica sofreu uma mudança e agora os livros didáticos, no Chile, quase não têm alusão a crenças religiosas, pois colocar uma religião por acima da outra atentaria com a liberdade que nesse quesito assegura-se ter atualmente.

Desde o início da produção dos LD existe um enorme controle estatal, que começou através de uma legislação com o veto e a autorização, que permitiram a publicação ou não de uma obra (BITTENCOURT, 2008, p. 54). Para além disso, o Estado prometeu prêmios a professores para a confecção de livros didáticos, que, obviamente, deviam seguir com as instruções existentes. Desta forma, a primeira publicação era submetida a controle estatal e a segunda recebia a aprovação oficial (BITTENCOURT, 2008, p. 55). Segundo Bittencourt (2008, p. 60), durante o Império, tanto o Estado quanto a Igreja vigiavam a adoção de determinados livros didáticos pelas escolas e, já na República foi unicamente o Estado quem possuía – e ainda possui- essa atribuição através de diferentes organismos: Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD); Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED; FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar); PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental); ou o nome que possa receber no futuro (FREITAG *et al*, 1989, p. 13). Portanto, não é apenas o LD de LE que deve passar por todo esse processo, mas cada LD no país.

Como vemos, e conforme conceituam as pesquisadoras, o livro didático constituiria um “instrumento privilegiado de controle estatal”, especialmente, sobre o ensino/aprendizagem na escola (BITTENCOURT, 2008, p. 24). De fato, acreditamos que no caso do LD de LE para o ensino básico e médio, além de passar por esse

controle, o Estado também deve agir conforme as condições sócio-políticas do país, tal como indicava Diniz previamente. Em Freitag *et al* (1989, p. 51) vamos encontrar o seguinte esclarecimento, a “atuação do Estado não se limita à esfera política; pois é o próprio Estado que estabelece as coordenadas da economia do livro didático, fixando o volume e o ritmo da sua produção”. Isto seria possível devido a que ele funciona como órgão centralizado em todas as gestões responsáveis do livro didático (FREITAG *et al*, 1989, p. 31). O Estado agiria como:

[...] comprador de matéria prima assegurando os estoques do mercado; como organizador dos transportes do livro pronto, ele promove sua entrega nas escolas; e como divulgador do livro, funciona como o seu intermediário e comercializador, fornecendo listas dos livros produzidos aos professores de escolas. Em certas ocasiões, o Estado ainda assumiu as funções de avaliador da qualidade do livro ou de censor (FREITAG *et al*, 1989, p. 52).

Apesar do uso do livro didático em sala de aula pode chegar a ser uma grande contribuição, é chocante enfrentar-nos com a realidade escondida por trás da elaboração e produção destas obras. Contudo, é importante compreender como funciona esse processo de controle na atualidade no país, pois a maioria dos LD de LE são utilizados nas escolas. Em primeiro lugar, conforme um artigo publicado pelo Centro do Professorado Paulista no ano 2017, o organismo encarregado desse processo é chamado de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual disponibiliza uma longa lista de livros para que os gestores da educação os selecionem. Porém, para chegar a aceder a essa lista, o MEC por meio do PNLD, cria uma série de critérios mínimos a considerar para aceitar um livro didático, as quais devem seguir as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as quais serão estabelecidas no edital do PNLD. Consequentemente, as obras das editoras são submetidas a avaliações de acordo à Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM), organismo responsável por avaliar e selecionar as obras inscritas. Uma vez avaliadas, o organismo escreve o Guia de Livros Didáticos que lhe permitirá às escolas checar e selecionar as obras conforme a sua realidade. Finalmente, é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e os Correios os responsáveis de entregar os livros às escolas. Assim, podemos ver que desde a criação do LD não tem havido muita mudança no processo.

Nesse quesito, Souza (2011b, p. 60) argumenta que os PCN realizam um diagnóstico de “caráter homogeneizador da natureza dos problemas de ensino de norte a sul do país, ignorando as diversas realidades”. Além disso, como o indica

Oliveira (1984a) em Freitag *et al* (1989, p. 116), a maior preocupação tanto dos autores quanto das editoras acaba sendo o cumprimento das exigências dos organismos estatais, em vez de se preocupar com as necessidades do público alvo, e com a realidade cultural e socioeconômica dos estudantes. Assim, fica claro que as editoras no momento de ganhar o direito de fabricar e divulgar os livros didáticos se preocupam de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista, nas próprias palavras de Bittencourt (2008, p. 63).

De fato, se voltarmos no tempo e analisarmos um pouco a origem do LD de LE, tal como o indica Titone (1968 apud AZEVEDO e PIRIS, 2018, p. 49), podemos ver que há indícios de materiais para aprendizagem de LE que datam de quatro mil anos atrás: sumérios e egípcios. Embora, o primeiro MD que poderia ser catalogado como LD pela sua estrutura data do século II e chama-se *Hermeneumata Pseudodosithena* (AZEVEDO E PIRIS, 2018, p. 49). Um dos motivos que levaram à produção de MD naquela época foi muito similar ao que motivou a elaboração de LD de LE tanto no Chile quanto no Brasil: atender interesses práticos e políticos (AZEVEDO E PIRIS, 2018, p. 50). Assim, podemos assumir que a produção didática dependerá da demanda política, social e econômica da sociedade.

Podemos postular que professores, alunos e livro didático são criação da história e do momento sócio-político em que vivemos. Se a escola e, através dela, o livro didático parecem colaborar para a manutenção de tal ideologia, homogeneizando, disciplinando, uniformizando o que é constitutivamente heterogêneo, complexo, conflituoso, difuso – o discurso, a aprendizagem, o sujeito (CORACINI, 2011, p. 42).

Dessa forma, o contexto histórico, econômico e político permite-nos explicar a origem de muitas visões existentes sobre o LD de LE. Portanto, todo o que discutimos previamente pode ver-se refletido nos LD de LE tanto no ensino básico quando no médio, mas há outras concepções que também queremos discutir, as quais variam conforme à realidade. Em primeiro lugar, para Almeida Filho (2010, p.35), o livro didático, muitas vezes, torna-se numa força direcionadora, em especial, no exercício do professor de línguas. De fato, o autor é enfático em reconhecer que o livro didático é uma “estrutura rígida” e que muitas vezes é difícil fugir dela, principalmente pelo tipo de formação linguística inculcada aos professores nas instituições de ensino superior (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 40). Isto acontece ainda mais em países como o Chile, no qual, como já tínhamos mencionado, não há formação de professores de PLE ainda.

Em segundo lugar, Bittencourt (2008, p. 9) explicita os seus pressupostos sobre o livro didático e o define de diferentes formas de acordo as suas múltiplas funções. A autora afirma que, de um lado, este é um “produto cultural” com variadas funções tais como as de ser um “instrumento iniciático da leitura, vetor linguístico, ideológico e cultural, suporte do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas”. De outro lado, a pesquisadora o define como um “depositário dos diversos conteúdos educacionais” e como um “suporte privilegiado para recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em determinada época” (BITTENCOURT, 2008, p. 14). Conhecimento geralmente condicionado às ideologias da aristocracia da época. Da mesma forma, Bittencourt considera-o um instrumento pedagógico que, por um lado, serve para a divulgação do ideário educacional e como principal instrumento para a formação do professor, que permitira a transmissão desse sistema de valores (BITTENCOURT, 2008, p. 26-28). Em fim, “uma ferramenta de trabalho indispensável na sala de aula” (BITTENCOURT, 2008, p. 190).

De acordo com a autora supracitada (BITTENCOURT, 2008, p. 13), para uma grande parte dos professores, o livro didático é considerado um obstáculo ao aprendizado, instrumento a ser descartado em sala de aula. Para outros, ele é material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado. Coracini (2011, p.23) concorda com essas posturas e assegura que para aqueles que o consideram como indispensável, ele é usado de forma fiel, pois serviria como um “apoio necessário” e, inclusive, como um lembrete para não esquecer passar nenhum ponto do programa. Quanto a outra parcela dos professores, especialmente para os de língua estrangeira, prefere não adotar nenhum livro e preparar as suas próprias atividades, já que acreditam na ideia de que não existem livros adequados.

Dessa forma, muitos professores de línguas estrangeiras optam por elaborar o seu MD usando picotes de LD e de ideias, vídeos, imagens diretamente da internet. Este é o caso de muitos professores de LE que trabalham com cursos para fins específicos, especialmente pela falta de LD com esses objetivos, além do desejo de sempre querer encontrar as formais mais interativas de motivar os estudantes. Por minha parte, como experiência recente, posso dizer que a preparação de uma aula acaba sendo uma pequena pesquisa *online* para encontrar aquele jogo, a melhor explicação, os artigos mais recentes, os melhores exemplos, etc.

Na perspectiva de Morita (1998, p. 61), “nenhum material se adapta 100% a necessidades e interesses dos alunos e, por conseguinte, não satisfaz totalmente o professor”. A autora sustenta esta afirmação dentro da perspectiva dos LD de LE e, apesar de ser uma generalização, acreditamos que na maioria dos casos o LD não cumprirá com as expectativas dos professores porque cada perfil de estudante é diferente, seja pelas suas necessidades, seja pelo seu nível, seja pela sua profissão, entre muitos fatores que influenciam no ensino/aprendizagem de LE.

Contudo, para os professores fiéis ao LD, ele funciona como “o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência” (SOUZA, 2011a, p.27). Nesse sentido, o LD funciona como um “portador de verdades” a serem assimiladas tanto por professores quanto por estudantes (CORACINI, 2011, p. 33-34).

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. (SOUZA, 2011a, p.27)

Como descrito por Silva (2014, p. 47), esta “ferramenta” exerce uma grande influência apesar dos recursos modernos disponíveis, que nem sempre estão ao alcance dos professores. Por esta razão, o LD continua sendo um “mediador da aprendizagem” que tem como objetivo auxiliar ao educador no seu trabalho. Souza (1999 apud SILVA, 2014, p. 49) vai ainda mais longe e refere-se ao LD como uma “verdade sacramentada” quando é utilizado como único ponto de apoio nas suas práticas e não apenas como um mediador.

Em muitas ocasiões, existe uma naturalização do seu uso por parte dos educadores e educandos (CORACINI, 2011, p. 37), que já têm assimiladas as suas estruturas e importância em sala de aula.

Cede-se ao livro a autoridade de ditar regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente. (CORACINI, 2011, p. 37).

Na nossa experiência em diversos institutos de ensino de LE privados no Chile, no ano 2018, pudemos comprovar que o programa do curso é elaborado em torno das unidades do livro didático usado. De fato, o trabalho do professor é de se adaptar a preparar aulas que acompanhem ou complementem esses LD.

Assim, parece-nos que essa verdade sacramentada, a qual Silva mencionou anteriormente, é divulgada pelo autor do LD através da imposição de uma forma de leitura, uma maneira de estudar e aprender conforme Bittencourt (2008, p. 189). Coracini (2011, p.23) ainda alega que o autor do LD seria uma autoridade reconhecida que se caracteriza por uma ideia de neutralidade do saber. Assim, fica claro que, tal como indica Souza (2011a, p. 29), “o autor do livro didático torna-se assim, o intérprete de conteúdos complexos ou até mesmo considerados impenetráveis”.

Historicamente, o livro do professor foi criado para garantir que inclusive os exercícios escolares fossem realizados de acordo com os pensamentos do autor, ou seja, “de forma correta” (BITTENCOURT, 2008, p. 185). De fato, quando o livro do professor não existir, o autor pode tentar colocar as respostas corretas no apêndice do livro, o que diminui a pouca liberdade que o professor tem com respeito a este material. Como caracteriza Bittencourt (2008, p. 185), o diálogo criado através do livro do professor, especialmente da introdução o prefácio, pode ser entendido como um monólogo que busca impedir as interpretações e criatividade do professor.

A noção de seguir o caminho traçado pelo autor, ou seja, a concepção de ensino/aprendizagem, de língua, e a ideologia na qual se alinha continua vigente atualmente. Às vezes, os próprios autores colocam explicitamente o professor no papel de detentor de máximo conhecimento de forma explícita. Nós encontramos alguns exemplos claros de ambos os casos nos LD de PLE que serão analisados no *corpus*. Por exemplo: “Discuta as perguntas abaixo com um colega ou com o professor. Após a discussão o professor lhe dará as respostas corretas” (PONCE, BURIM e FLORISSI, 2006, p. 63); ou “O que o autor quer dizer quando fala em: [...]” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006, p. 66).

Porém, nem sempre o autor do LD tem tanta autonomia dado que, tal como a editora, fica submetido às instruções do governo para a configuração do livro. Neste sentido, convém citar ainda a Souza (2011a, p. 31) que sustenta que o autor do LD perde a autonomia frente ao aparato editorial devido à procura de estar em conformidade com os seus padrões. Coracini (2011, p. 21) reconhece que tanto a editora quanto os autores buscam agradar os destinatários por meio de “novas” teorias e metodologias de ensino que irão melhorar a qualidade do produto, no entanto, todos nos sabemos que não existe algo totalmente novo e muito pelo

contrário, sempre estamos nos baseando no já dito por outros para respaldar nossos argumentos.

Desta maneira, conseguimos realizar um percurso por diversas concepções existentes do LD por parte do professor, aluno, os autores, as editoriais e pela mesma origem dessas visões através dos aspectos sociais, políticos e econômicos envolvidos.

2.3.2 O livro didático de PLE

É no contexto da carência de cursos de formação de professores de PLE no Chile que nos situamos para pensar na importância do LD no país, pois pressuporia um dos poucos auxílios no trabalho dos professores para a preparação das suas aulas. Contudo, somos conscientes de que a internet oferece variados recursos áudio-visuais que tornam esta tarefa muito mais simples, mas apesar disso o LD continua sendo um dos maiores norteadores de conhecimento em sala de aula. Por esta razão pretendemos questionar as concepções existentes do LD de PLE no mundo acadêmico, tanto no Chile quanto no Brasil.

No Chile existe um enorme investimento em programas de inglês, na criação de bolsas de estudos para professores da área e na produção e venda de material didático. Inclusive há uma livraria famosa em Santiago, que possui venda exclusiva de livros didáticos e literários em inglês. Isto tem uma explicação clara, posto que, tal como indica Diniz (2010, p. 121), existe uma “capitalização linguística” com o inglês, pois essa língua possui um “valor de troca” para as empresas e trabalhadores que pretendem internacionalizar os seus negócios e empreendimentos. Desta forma, a língua inglesa transformou-se num bem de consumo atual e, portanto, tem um valor simbólico em termos econômicos (DINIZ, 2010, p. 121), uma realidade que ainda parece muito distante com relação ao ensino de PLE.

Diniz (2010, p. 121) ainda alega que na atualidade as línguas tornaram-se “mercadorias” que lhe permitem aos indivíduos participar na globalização. De fato, o acordo ortográfico da língua portuguesa foi criado com a intenção de incrementar o valor de mercado dessa língua (DINIZ, 2010, p. 120). Contudo, apesar de Chile ser parte do MERCOSUL desde o ano 1996, conforme a *Dirección General de Relaciones Económicas Internacionales* do Chile, e de ser o terceiro maior parceiro comercial do Brasil na América Latina, com investimentos que já ultrapassam os

US\$20 bilhões em estoques de acordo com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil, apenas estão começando-se a desenvolver ações para promover o ensino de PLE no país. A razão mais provável que explica essa carência, tanto no Chile quanto no Brasil, pode ser devido ao pouco incentivo financeiro e a pouca pesquisa na área em ambos os países (SANTOS, 2017, p. 173).

Num levantamento da produção editorial brasileira, apenas concentrando-nos no de ensino de português como língua estrangeira/segunda língua, realizado por Diniz (2010, p. 152-158, cf. anexos), desde o ano 1954 até o ano 2006 foram produzidos 28 livros. Por nossa parte, encontramos um listado do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, o qual aponta que há 20 materiais didáticos de PLE e Português como Língua de Herança (POLH), publicados por editoriais brasileiras, e cinco produzidos pelo Consulado e pela Embaixada desse país. No entanto, não aparece a data da publicação, mas podemos delimitar que as publicações foram feitas entre 1992 e 2016. Portanto, aqui já podemos uma falta de preocupação, pois não aparecem todos os livros elaborados e sendo uma fonte formal do governo deveria ter havido uma pesquisa mais cuidadosa, pois poderia constituir-se num *site* oficial de consulta.

Acreditamos que quando falarmos de produção de LD, estamos também pensando em venda, em vista de que são interdependentes, já que na medida de que exista mercado haverá elaboração. Destarte, quisemos pesquisar sobre o mercado editorial nos países fundadores do MERCOSUL para tentar encontrar algum impacto sobre a política linguística do acordo base, mas não conseguimos encontrar dados concretos sobre a produção editorial de LD de PLE, ou inclusive, de LE. Assim, apenas podemos ter uma visão geral desses países, no entanto, apresentaremos esses resultados.

Em primeiro lugar, em relação à demanda do mercado editorial no Paraguai, este está numa crise absoluta devido à condição socioeconômica do país. De fato, o livro é considerado um artigo de luxo atualmente, conforme Rodriguez (2014, p. 2). Desta forma, em conformidade com um estudo estatístico feito pela *Agencia Chilena ISBN* (Cámara Chilena del Libro A.G., 2018, p. 13), foram registrados apenas 869 livros no Paraguai no ano 2017. Em segundo lugar, na Argentina, no ano 2014, registrou-se um total de 122 novos títulos de livros de língua, linguística e dicionários (GÓMEZ, 2015, p. 26), cuja produção representou 213.700 unidades impressas. Embora essa cifra pareça suficiente, encontramos um ponto de comparação com um

dado atual e conforme a *Cámara Argentina del Libro*, apenas 1% dos livros elaborados em 2017 são dedicados para o ensino de LE (2017, p.17).

Em terceiro lugar, no Uruguai, não existe registro nem na *Cámara Uruguaya del Libro* nem em sites oficiais governamentais sobre a situação editorial atual, contudo segundo o informe estadístico feito pela *Agencia Chilena ISBN* (2018, p. 13), comentado anteriormente, no ano 2017 foram registrados 2.099 novos títulos, a nível geral, no Uruguai. Por último, conforme uma pesquisa feita pela Câmara Brasileira do Livro, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), em 2017 foram editados e produzidos 48.879 títulos (SNEL, 2017, p. 6), com um total de exemplares correspondentes a línguas e linguística de 6.087.552 (SNEL, 2017, p. 8). Vendo este panorama geral sobre o mercado editorial dos países membros fundadores do MERCOSUL e, principalmente, a pouca informação disponível, podemos compreender em certa medida a razão da escassa elaboração de LD de LE, especificamente de PLE, pois a demanda do mercado em concordância com as suas condições econômicas definem esta produção, e podemos ver que a nível latino-americano há pouca estabilidade econômica e, em alguns países, atualmente, há inclusive crises humanitárias.

Nesse sentido, o economista José Luis García Delgado⁵⁸ em Diniz (2010, p. 120) aponta que “o valor de uma língua se relaciona com a sua capacidade de incentivar os intercâmbios econômicos”. No entanto, podemos ver que isso nem sempre acontece, como vemos no caso do Chile, já que cada vez há uma maior quantidade de acordos entre ambos os países, cidadãos brasileiros morando no país e empresas dispostas a investir no território. Efetivamente, desde 1836, começaram as relações bilaterais entre ambos os países, e em outubro de 2018 concluíram as Negociações do Acordo de Livre Comércio entre o Brasil e o Chile (Ministério das Relações Exteriores)⁵⁹. Além disso, continua aumentando a quantidade de residentes brasileiros: apenas no primeiro semestre do ano 2018 outorgaram-se 455 vistos de permanência definitiva (Departamento de Extranjería y Migración, 2018). Não pudemos acessar à informação exata sobre a quantidade de empresas

⁵⁸ Não pudemos acessar no link original da entrevista na revista VEJA, pois já não está disponível. Contudo, este é o link: http://veja.abril.com.br/120907/p_088.shtml.

⁵⁹ Vale a pena ressaltar que o *site* oficial não possui número de página, nem autor ou data das publicações.

brasileiras no Chile, mas o interesse pela aprendizagem de português parece aumentar, pois está-se tornando requisito em algumas instituições.

Nesse sentido vemos algumas das razões pelas quais são necessários estudos que permitam compreender de que forma os LD de PLE com fins específicos buscam responder a uma necessidade real, e como pesquisar diferentes aspectos ao respeito permitirão iniciar esse desenvolvimento na área.

Assim, para ter um pequeno retrato da situação do livro neste país, podemos ver que no ano 2017, de um lado, foram registrados 8.016 novos títulos (Cámara Chilena del Libro A.G., 2018, p. 14), mas desse total só 24 são livros de LE (Cámara Chilena del Libro A.G., 2018, p. 17). Num segundo levantamento que fizemos com relação à venda de livros de PLE nas editoriais chilenas, tanto em livrarias universitárias quanto em editoriais de venda geral de forma *online*, encontramos apenas guias de conversa, manuais e dicionários, que em total não ultrapassaram as 15 produções.

Quanto à demanda existente de livros de PLE no Brasil, como já tínhamos comentado, começou a aumentar a partir do acordo de união ao MERCOSUL, pois se transformou num espaço geopolítico que desencadeou a instrumentalização do PLE, o que foi observado nas mudanças da produção editorial (DINIZ, 2010, p. 66). Isto foi possível devido a que no artigo 17 do Tratado constituinte do MERCOSUL se estabeleceu que as línguas oficiais seriam o espanhol e o português (1991, p.8). Política linguística que depois de vinte e sete anos desde a sua instauração continua tendo poucos resultados como vimos em relação com o mercado editorial dos países membros.

No Brasil, de acordo com os ensinamentos de Diniz (2010, p. 34), um dos primeiros livros didáticos de PLE publicados no Brasil foi "Português para estrangeiros", de Mercedes Marchant (1954). O linguista (DINIZ, 2010, p. 57) descreve que entre as décadas 50 e 70 foram, possivelmente, publicados apenas dois livros de PLE no Brasil, e a partir dos anos 80 passa a aumentar o número de materiais publicados de forma gradativa. Nesse momento, o público-alvo começa a se diversificar, aparecendo materiais para hispanofalantes, crianças, adolescentes e profissionais. No entanto, Diniz (2010, p. 77) enfatiza que há ainda uma grande carência de livros didáticos para falantes de espanhol no país e que esses materiais são publicados especialmente no exterior.

Foi esse linguista e pesquisador que permitiu-nos ter acesso ao histórico da produção editorial brasileira de ensino de português como língua estrangeira/segunda, como ele o denomina, por meio de um levantamento detalhado, que tínhamos mencionado anteriormente, no qual pudemos ver que foram publicados 28 livros de PLE em total, entre os anos 1954 e 2006 (DINIZ, 2010, p. 152-158). Desse total, apenas 10 livros têm um público-alvo definido, que de acordo aos próprios autores foi classificado como adultos, adolescentes, hispanofalantes e funcionários de empresas. Assim, foi observado que só quatro livros didáticos nesse período foram dedicados aos hispanofalantes e apenas dois para profissionais. Entretanto, a maioria dessas produções são dirigidas ao público “estrangeiro de qualquer nacionalidade”.

Assim, fica muito clara a falta de preocupação com os leitores/estudantes que realizarão os cursos de português e a relevância que os autores colocam no aspecto econômico, tentando alcançar a uma maior quantidade de público. Nesse aspecto, Santos (2017, p. 173), conceitua que pensar que com um único material genérico pode-se ensinar a falantes de diferentes línguas levaria a tentar atender a todos sem atender a ninguém realmente. Para confirmar a sua posição, a autora diz que o uso de materiais específicos provoca uma maior aceitação por parte de estudantes e de professores (SANTOS, 2017, p. 184).

Para muitos professores de língua estrangeira, ensinar a língua significa adotar um livro didático e seguir os conteúdos, as concepções de língua e as metodologias que propõe, deixando-os sem a escolha de colocar em prática os seus conhecimentos (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 40). De fato, Azevedo e Piris (2018, p. 419) afirmam que os LD de PLE, muitas vezes, acabam legitimando, de alguma forma, o conhecimento sobre LE dos professores em sala de aula, como se não usar um LD provocasse algum tipo de incompetência. Conseqüentemente, para uma parcela dos professores iniciantes, o livro didático torna-se um guia muito importante em vista de que, como o indica Santos, há uma grande carência na formação na área de PLE (SANTOS, 2017, p. 173). No Chile, por exemplo, podemos comprovar essa lacuna na formação de professores, pois atualmente não existe um curso de pedagogia ou formação de professores de PLE no país.

Na opinião de Coracini (2011, p. 24), existem duas atitudes que os professores de LE costumam adotar com relação ao LD: segui-los fielmente ou dispensá-los. A autora (CORACINI, 2011, p. 24) expõe que uma parte dos

professores habitua utilizar vários livros, usando apenas o que lhes interessa de cada um, o que acaba muitas vezes na construção de um “mosaico de atividades, exercícios e exemplos” enquanto outra parte deles prefere “construir” o seu material pedagógico, porém devido a que já temos internalizadas as formas e estruturas dos livros didático, acabamos reproduzindo materiais com as mesmas características. Como alega a pesquisadora (Ibidem), só temos a “sensação ilusória” de que estamos criando um material novo.

Com Mattos e Valérios (2010, p. 138) em Santos (2017, p. 176) vamos encontrar o esclarecimento de que o ECL, produzido alinhado aos princípios que foram discutidos no capítulo anterior, surgiu na década de 1970 para dar conta do ensino de LE e a insatisfação com respeito ao ensino tradicional estruturalista. Desta forma, os livros de língua inglesa, por exemplo, parecem estar numa procura constante pela competência comunicativa, tal como o indicam os seus prefácios, contudo continuam trabalhando com frases soltas ou diálogos artificiais (Souza, 2011a, p. 29), ou como indicam Azevedo e Piris (2018, p. 434), diálogos simulados. Essa é uma característica que se continua replicando na produção editorial de livros de língua estrangeira, de acordo com nossa própria experiência.

Esta homogeneidade que existe na elaboração de material didático poderia ser explicada, em certa parte, devido à tradição que existe e continua-se perpetuando no ensino de LE. Conforme Azevedo e Piris (2018, p. 420) esta tradição vai além de fazer determinadas eleições no ensino e aprendizagem de LE, mas também incluiria um:

[...] conjunto de regras construídas historicamente, as quais regem as formas de produzir conhecimento e controlar a forma em que os sujeitos se relacionam com este conhecimento.⁶⁰ (AZEVEDO; PIRIS, 2018, p. 420, tradução nossa)

Como exemplo dessa tradição, os autores (Ibidem) indicam que ainda é possível encontrar nos MD de LE listas de palavras que pretendem ensinar vocabulário por meio da apresentação de um item lexical e a sua tradução. De fato, Azevedo e Piris (2018, p. 420) salientam que esta é uma das práticas mais antigas no ensino de LE com um registro que data do ano 2300 A.C. na Babilônia.

⁶⁰ No original: “[...]set of historically constructed rules governing the ways of producing knowledge and controlling how subjects relate to this knowledge.” (AZEVEDO; PIRIS, 2018, p.420).

Azevedo e Piris (2018, p. 422-425) reconhecem que algumas das mesmas atividades encontradas na *Hermeneumata Pseudodositheana*, obra didática desenvolvida no século II pelos romanos para ensino de grego e latim, continuam aparecendo nos LD de LE atuais, o que parece impensável, mas que termina sendo uma realidade. Littlewood (1998, p.73), na mesma linha, afirma que muitos livros didáticos de língua estrangeira baseiam-se no método gramática-tradução, tomando uma análise estrutural como único marco de referência. A estruturação desses livros estaria organizada desde o mais simples até o mais complexo para que o estudante possa adquirir um domínio do sistema linguístico sistemática e progressivamente (LITTLEWOOD, 1998, p. 73).

Assim, no dizer de Widdowson (2005 [1978], p. 17), os professores de língua que elaboram materiais didáticos seguem esta tendência e se concentram na forma gramatical. De fato, uma prática comum é demonstrar como se manifestam as regras do sistema linguístico através da seleção de itens na língua alvo que ficam organizadas em frases e orações descontextualizadas, deixando de lado o propósito comunicativo enquanto uso das mesmas regras (WIDDOWSON, 2005 [1978], p. 17).

Como descrito por Widdowson (2005 [1978], p. 197), de outro lado, geralmente, os diferentes componentes dos livros didáticos de língua estrangeira não possuem laços sistemáticos uns com os outros, apresentando as unidades de leitura, gramática, escritura, compreensão auditiva, etc. de forma separada. Convém citar ainda que Widdowson acredita ser importante reconhecer que muito dos materiais com base estruturalista produzidos têm conseguido resultados notáveis.

De outro lado, pensando na necessidade de comunicação e tentando romper em certa maneira com a tradição no ensino de LE, um material pedagógico comunicativo incentivaria os estudantes a expressar o que eles desejam ou precisam, conforme Almeida Filho (2010, p. 37). No entanto, na realidade, uma boa quantidade dos materiais pedagógicos usados no ensino de LE “apresentam a língua a ser aprendida dissociada de uma necessidade comunicativa concreta, em contextos criados unicamente como um meio de ensino da língua” (WIDDOWSON, 2005 [1978], p. 81).

Assim, tal como tínhamos apontado, na opinião de Almeida Filho (2010, p. 40), a grande maioria dos LD à venda hoje no Brasil enfatizam a norma gramatical, mas quase todos prometem ser comunicativos. O autor ainda indica que:

Essa postura se opõe ao ensino de significados veiculados no discurso propositado e retém comumente (e não exclusivamente) uma visão behaviorista das técnicas para a apresentação e a prática. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 40)

De fato, tal como o indica o autor, muitos dos livros são elaborados colocando em primeiro lugar a norma gramatical para determinado função e depois aparecem os exercícios de prática. Esta é uma fórmula tradicional que pode funcionar para diversos estudantes, mas no caso de trabalhadores que planejam estudar e aprender PLE para o seu uso cotidiano, essa não será a melhor aproximação à língua. Portanto, sempre vai depender das necessidades dos sujeitos que irão estudar a LE.

Diniz (2010, p. 85), no marco de ensino de português como língua estrangeira, conceitua que em livros mais recentes de PLE, a aprendizagem de português aparece não como um fim, mas como um meio para se atingirem outros objetivos, quer dizer, como um instrumento para o estudante se desenvolver em determinadas circunstâncias. Desta forma, não se trataria apenas de aprender uma língua, mas de dominar um “saber útil” através dela.

O linguista também relata que em se tratando de materiais didáticos recentes de PLE para fins específicos, configura-se a figura de um homem de negócios, de um executivo com sucesso, uma “representação do sujeito de um mundo globalizado” conforme G. Sousa (2007) em Diniz (2010, p. 91). Embora a configuração desse sujeito seja um primeiro passo na elaboração de LD para fins específicos, muitos dos estudantes que precisam do conhecimento de PLE encontram-se em outra posição, e esse sujeito de negócios termina se tornando num estereótipo.

Como temos visto ao longo da pesquisa, o português estar-se-ia transformando numa língua com um valor de mercado, que promete obter recompensas em conformidade com “as leis do mercado”, nas palavras de Payer (2005) em Diniz (2010, p. 91). Apesar de o Brasil estar atravessando um momento de instabilidade econômica, continua tendo uma enorme importância a nível latino-americano quanto às trocas comerciais com os seus vizinhos. Assim, a língua portuguesa seguirá tendo um valor econômico para países como o Chile e, portanto, continuará sendo ensinada.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. Metodologia

A presente pesquisa é de tipo bibliográfica, documental (GIL, 2002, p.44-45) e interpretativa, e supõe um estudo de cunho qualitativo. Esta foi realizada em três etapas que foram desenvolvidas durante parte do ano 2017 e o ano 2018.

A presente pesquisa tem como contexto para a sua realização um *corpus* de trabalho que será composto pelos livros didáticos: 1) *Panorama Brasil – Ensino do Português do Mundo dos Negócios*, de autoria de Harumi de Ponce, Silvia Burim e Sussana Florissi, editado e publicado no Brasil em 2006; 2) *Parceiros – curso de português para negócios (A1/A2)*, de autoria de Luciene Barbosa, editado e publicado no Chile em 2018; e da mesma coleção 3) *Parceiros – curso de português para negócios (B1)*, publicado recentemente pela mesma autora.

Na primeira etapa da pesquisa, realizada no segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018, realizamos um estudo bibliográfico para a construção dos pressupostos teóricos da pesquisa. Assim, consideramos os seguintes eixos basilares da pesquisa: 1) a AC no ensino de LE; 2) O conceito de competência comunicativa; 3) Concepções de tarefas no ensino de línguas estrangeiras; 4) O lugar do livro didático no ensino de línguas estrangeiras. Além disso, por meio de um levantamento das atividades presentes no LD, identificamos que atividades corresponderiam a tarefas por meio das concepções expostas pelos autores que as conceituam no capítulo I. Nosso intuito não é selecionar tarefas segundo a sua tipologia, mas trabalhar com todas as que encontrarmos nos LD à disposição.

Propomo-nos a fazer a análise considerando as perguntas de pesquisa, que conferiremos em breve em *Critérios para análise do corpus*, para ir em busca das concepções de tarefa que os LD apresentam e a conexão entre estas propostas e a área de trabalho que atinge. Desta forma, pretendemos discutir e refletir sobre as tarefas encontradas considerando sempre os pressupostos teóricos que dão base à nossa pesquisa. Esta etapa é de grande importância e cuidado, pois nos levará a responder nossas perguntas de pesquisa e, em consequência, atingir nosso objetivo que é compreender as concepções de tarefas presentes nos LD e ver se essas atividades promovem o desenvolvimento da competência comunicativa dos profissionais hispanofalantes.

Por conseguinte, analisamos a totalidade das atividades por tarefa encontradas nos LD PLE *Panorama Brasil* e *Parceiros*, por meio de dois critérios que servirão de guia durante o processo, os quais veremos em detalhe nos *Crítérios para análise do corpus*.

3.2. Constituição do *corpus*

A constituição do *corpus* de nossa pesquisa passou por duas etapas até a sua delimitação. Neste momento, descreveremos o processo de seleção das obras didáticas analisadas, deixando para apresentar, no capítulo de análise, o *corpus* da pesquisa propriamente dito, ou seja, o total de 22 tarefas estudadas em nossa pesquisa.

É preciso ressaltar que, conforme mencionado na Introdução e no capítulo sobre LD, há uma carência na oferta de LD de PLE de fins específicos para profissionais, o que, portanto, se impõe como uma limitação para nossa pesquisa. Contudo, fizemos um levantamento no Chile e no exterior, através da internet e presencialmente, e conseguimos encontrar sete possíveis livros didáticos para análise.

Em primeiro lugar, começamos no Brasil com um levantamento feito por meio de algumas livrarias de forma *on-line* como Parábola, Pontes, Saraiva e, inclusive, presencialmente na Editus da UESC e encontramos dois LD que são destinados ao ensino de língua portuguesa com fins específicos para o chamado mundo dos negócios: 1) *Panorama Brasil – Ensino do Português do Mundo dos Negócios* (PONCE, BURIM e FLORISSI, 2006, Figura 1); e 2) *Bons Negócios – Português do Brasil para o Mundo do Trabalho* (SANTOS e SILVA, 2013, Figura 2).

Em segundo lugar, fizemos um levantamento *on-line* para acessar de forma livre a diversos LD de PLE com estes fins na América Latina. Nessa procura deparamo-nos com os livros: 1) *Português para o Turismo Nível 1 – uma aproximação ao universo lusófono* (TORRE OBEID, 2013, Figura 3); e 2) *PFE Manual de Português para Fins Específicos* (DAYAN e SAUCO, 2013, Figura 4).

Em terceiro lugar, de um lado, fizemos um levantamento *on-line* nas livrarias universitárias de Santiago do Chile usando as palavras “português”, “PLE” y “enseñanza” em nenhuma delas encontramos livros de PLE com fins específicos: *Ediciones UC* da *Pontificia Universidad Católica de Chile*; *Editorial USACH* da

Universidad de Santiago de Chile e *Editorial Universitaria da Universidad de Chile*. De outro lado, procuramos nos catálogos das bibliotecas universitárias de forma online: *Pontificia Universidad Católica de Chile*, *Universidad Academia Chilena de Humanismo Cristiano*, *Universidad Adolfo Ibáñez*, *Universidad Arturo Prat*, *Universidad Austral de Chile*, *Universidad Católica de La Santísima Concepción*, e outras 17 universidades. Foi apenas na biblioteca da *Pontificia Universidad Católica de Chile* que apareceram 14.849 resultados com a palavra “portugues”, contudo quando delimitamos a “português como língua estrangeira”, “português para fins específicos” e “livros didáticos de língua portuguesa” os resultados diminuíram consideravelmente e fomos capazes de comprovar que os títulos não se encontram disponíveis em versão impressa e não há um livre acesso às versões digitais no país.

Assim, até o ano 2018, constatamos a lacuna existente na elaboração e venda de LD de PLE para o trabalho no Chile. Contudo, conseguimos ter acesso a duas obras didáticas inéditas elaboradas pelo Instituto ICB, organização privada que se dedica ao ensino e tradução de línguas estrangeiras. Especializam-se no ensino de inglês, espanhol e português e no presente ano acabam de colocar à venda dois LD com fins específicos: 1) *Parceiros – Curso de Português para Negócios (A1/A2)* (BARBOSA, 2018, ver Figura 5); e 2) *Parceiros – Curso de Português para Negócios (B1)* (BARBOSA, 2018, ver Figura 6). Livros aos quais nos permitiram acessar e a que formarem parte de nossa pesquisa.

Em último lugar, nossa pesquisa a nível internacional nos levou a encontrar um livro do qual no conseguimos obter uma maior descrição antes da compra, mas preferimos arriscar-nos devido a que foi o único que conseguimos adquirir com entrega no Chile de momento. Assim, encontramos o livro: 1) *Português Empresarial 1 – Exercícios práticos QECR Níveis A1/A2* (NEVES, 2016, ver Figura 7).

Dessa maneira, propusemo-nos, inicialmente, analisar os sete “livros didáticos” que encontramos disponíveis no mercado. Porém, depois de diversas análises concluímos que apenas o livro *Panorama Brasil* (Figura 1) e *Parceiros* para os níveis A1/A2 e B1 (Figura 5 e 6 respectivamente) possuem as condições necessárias para formar parte do *corpus*, já que os outros quatro não possuem atividades por tarefa. Sendo assim, procederemos a discutir em breve as características principais de cada livro e as razões pelas quais as quatro obras

didáticas não se filiam à AC conforme os pressupostos que vimos na Fundamentação Teórica.

Figura 1 – Capa do livro didático *Panorama Brasil*



Fonte: Capa digitalizada a partir de Ponce, Burim e Florissi (2006)

A obra didática *Panorama Brasil* reúne dez unidades em 131 páginas que tratam sobre temas relacionados ao trabalho em diferentes áreas e, portanto, sobre temas que poderiam interessar-lhes aos estudantes de PLE para fins específicos: agronegócios, tecnologia, arte e cultura, saúde, estilo de vida, turismo, esportes, meio ambiente, terceiro setor, emigração. Ao final dessas unidades, encontra-se uma seção especial intitulada “explicações gramaticais” com 17 páginas extras.

Este LD caracteriza-se por tentar aproximar os tópicos à realidade e permitir refletir, em certas partes, sobre a interculturalidade e alguns temas econômicos atuais do Brasil. Contudo, também apresenta parte de artigos que pretendem destacar a importância do país e de fazer negócios com ele, e muitos deles exigem ao estudante apenas corroborar informações sobre o texto ou entender vocabulário, assim como completar exercícios.

Figura 2 – Capa do livro didático *Bons Negócios*

Fonte: Capa digitalizada a partir de Santos e Silva (2013)

O LD *Bons Negócios* reúne vinte unidades em 327 páginas que tratam sobre diversos temas relacionados ao âmbito profissional: profissionais, formação profissional, trabalho em equipe, empresas, viagens, contratações, planejamento, tecnologia, dinheiro, importações e exportações, entrevistas, reuniões, apresentações, avaliação de desempenho e metas, negociações, publicidade e *marketing*, atendimento ao cliente, ética, liderança e lidando com problemas. No sumário da obra já podemos começar a compreender o foco na gramática, pois aparece cada unidade com o seu título, a gramática que será abordada e o vocabulário, no entanto, também se encontram os detalhes das atividades que deveriam permitir o desenvolvimento e prática da comunicação oral, a comunicação escrita e a cultura.

Figura 3 – Capa do livro didático *Português para o Turismo Nivel I*



Fonte: Capa digitalizada a partir de Torre Obeid (2013), disponível em:
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/30302>

A obra didática *Português para o turismo nível I* conta com 123 páginas reunidas em cinco lições ou unidades: as pessoas; o tempo e o espaço; o lazer e a cultura; as cidades 1 – patrimônio brasileiro; e as cidades 2 – turismo nas regiões do Brasil. Além disso, o livro também possui dois adendos intitulados fonética e vocabulário em imagens. Os autores indicam na apresentação que este é um caderno de aulas que se complementa com materiais de multimídia. O livro, em termos gerais, possui diálogos simulados, exercícios, apresentação de vocabulário e gramática.

Figura 4 – Capa do livro didático *PFE Manual de Português para Fins Específicos*



Fonte: Capa digitalizada a partir de Dayan e Sauco (2013), disponível em: <https://docplayer.com.br/9110166-Pfe-portugues-para-fins-especificos-manual-de-portugues-orientado-a-hotelaria-e-gastronomia-manual-de-portugues.html>

O livro *Português para fins específicos* contém 131 páginas e sete unidades: muito prazer!; na recepção; no hotel; bom apetite!; como foi...?; orientação na cidade e volte logo!. Além disso, conta com um anexo intitulado atividades de integração. Este LD apesar de ter o nome de “manual”, possui as características de um LD com unidades, exercícios de simulação de diálogo, apresentação de vocabulário, gramática, etc. O LD pretende mostrar uma visão geral da empresa hoteleira e gastronômica conforme as próprias autoras (DAYAN e SAUCO, 2013, p. 3).

Figura 5 – Capa do livro didático *Parceiros* – (A1/A2)

Fonte: capa digitalizada a partir de Barbosa (2018a)

O livro *Parceiros – curso de português para negócios* contém 148 páginas e quatro unidades: Bem-vindo ao Brasil; Grandes empresas; Viagem e reuniões de negócios; e Empresas e o meio ambiente. Além disso, o LD está sub-dividido em módulos por cada unidade: a primeira unidade tem cinco módulos, a segunda tem seis módulos, a terceira tem cinco e a quarta 4 módulos. No final de cada unidade há atividades complementares que, por exemplo no caso da unidade um, incluem preenchimento de diálogos, gramática, bate-papo, redação, compreensão auditiva e fonética.

O LD corresponde ao nível básico e tem como objetivo, conforme o prefácio: “desenvolver o conhecimento da língua portuguesa para comunicação oral e escrita no ambiente de trabalho” (BARBOSA, 2018a, p. 3). Além disso, afirma que entrega os recursos para “uma comunicação efetiva” com temas relacionados ao trabalho e forma parte de uma coleção de cinco volumes. Finalmente, acreditamos que é importante destacar que no prefácio afirma-se que o LD está alinhado ao Marco Comum Europeu.

Figura 6 – Capa do livro didático *Parceiros - (B1)*

Fonte: capa digitalizada a partir de Barbosa (2018b)

O livro *Parceiros – curso de português para negócios (B1)* contém 110 páginas e quatro unidades: Trabalhar no Brasil; Por dentro do trabalho; Marketing e Propaganda; e Brasil: Finanças. Além disso, o LD está sub-dividido em módulos por cada unidade: na primeira unidade há três módulos; na segunda há quatro; na terceira há três e na quarta unidade há dois módulos. No final de cada unidade há atividades complementares que, por exemplo, no caso da primeira unidade somam um total de seis páginas e incluem atividades de preenchimento focadas na gramática e na compreensão auditiva, junto com questionamentos e respostas.

O LD corresponde ao nível intermediário e tem o mesmo objetivo proposto no primeiro livro da coleção (nível básico). Além disso, afirma que procuram “abordar temas relacionados ao ambiente laboral que fazem parte da rotina de trabalho” (BARBOSA, 2018b, p.2). Também queremos ressaltar que o livro pretende alinhar-se ao Marco Comum Europeu.

Figura 7 – Capa do livro *Português Empresarial 1*

Fonte: capa digitalizada a partir de Neves (2016)

O livro *Português Empresarial 1- Exercícios Práticos QEQR Níveis A1/A2* contém 76 páginas e dois níveis: A1 e A2. O primeiro nível está sub-dividido em 25 temas: descrever o colaborador ideal; indicar nacionalidades; localizar; gerir em crise; agradecer / felicitar / desculpar-se; adaptar uma pergunta; descrever funções numa empresa; descrever a sua empresa; etc. Quanto o segundo nível contém 30 temas entre os quais encontram-se: organizar a agenda; falar de superfícies comerciais; organizar uma reunião; descrever problemas / dificuldades; conversar no elevador; perguntar pormenores numa entrevista; etc. Já na última parte do livro aparecem as soluções de todas as atividades.

Apesar de o livro dirigir-se para o mundo do trabalho e de alinhar-se ao Quadro Europeu Comum de Referência, válido para o português da variação europeia, não constitui um livro didático, já que apenas contém exercícios e soluções, mas tal como o indica a autora “é um livro de apoio ao estudo da Língua Portuguesa” (NEVES, 2016, p. 3). De fato, o livro completo busca fixar e aprimorar as estruturas gramaticais da língua portuguesa.

Já que foi totalmente descartado o último livro, discutiremos as razões pelas quais as outras três obras didáticas não serão analisadas no *corpus* da pesquisa. Em primeiro lugar, podemos notar que *Bons Negócios* (2013) limita as suas atividades a exercícios de apreensão de estrutura linguística, como podemos ver no

Quadro 6, que apresenta um resumo de todos os comandos que aparecem na primeira unidade intitulada “profissionais”:

Quadro 6 – Resumo dos comandos da Unidade 1 de *Bons Negócios*

Título do tema	Comandos
Começando o trabalho	Leia e ouça.
	Observe e indique: igual ou diferente?*
	Responda.
Compreensão oral	Ouçã e complete os diálogos com as opções a seguir.
	Ouçã e sublinhe o que ouve.
Produção oral	Leia e ouça os exemplos. Depois, fale sobre as pessoas das fotos seguindo os exemplos.
	Complete os diálogos.
	Leia os diálogos completos em voz alta.
	Leia e ouça os exemplos. Depois, responda em voz alta.
	Observe a cena e escreva um diálogo entre Marta e Luís.
	Leia o diálogo do Exercício 5 em voz alta.
Compreensão escrita	Leia e ouça o diálogo.
	Qual cartão de visita corresponde ao diálogo do Exercício 1?
	Leia os cartões e complete as perguntas.
Produção escrita	No seu bloco de notas, compare os dois currículos.
	Escreva o início do seu currículo em português. Use um editor de texto.
Vocabulário e pronúncia	Ouçã e repita.
Informações culturais	Leia.
Gramática	Marque a opção correta, como no exemplo.
	Responda.
	Faça as perguntas.

Fonte: elaboração própria

Desse modo, as atividades observadas no Quadro 6 não visam ao desenvolvimento da competência comunicativa conforme os nossos pressupostos teóricos. Embora estejam preocupados com o aprimoramento da competência gramatical e discursiva, que formam parte da AC, não há um cuidado especial com o estudo e compreensão da competência sociolinguística e estratégica.

No LD há um total de 555 atividades aproximadamente, pois existem subdivisões em algumas, e a maioria dos exercícios são de repetição e preenchimento, o que não dão lugar a uma profunda reflexão sobre a maneira em que é usada a língua em determinados contextos comunicativos. Porém, no início do capítulo, há uma parte chamada de “reflexões iniciais” que apenas pede ao estudante comparar duas orações e indicar a similitude que existe entre elas, o que certamente não significará um grande desafio para os estudantes hispanofalantes, pois a similitude é clara e poderá tornar-se até numa atividade desalentadora pela simplicidade. Aliás, tal como aparece no Quadro 6, o livro apresenta explicitamente os módulos intitulados com a habilidade que se deseja praticar: gramática, compreensão escrita, etc. Dessa forma, após conferir o LD, não encontramos nenhuma tarefa no livro.

Em segundo lugar, no livro *Português para o Turismo Nivel I* (2013), vamos conferir o Quadro 7 que resume as instruções da primeira unidade chamada de “as pessoas”:

Quadro 7 – Resumo dos comandos da Unidade 1 de *Português para o Turismo*

Nome da unidade	Comandos
As pessoas	Treine os diálogos com os colegas!
	Observe os mapas e relacione as perguntas com as respostas.
	Observe a quase total coincidência com o Espanhol! Só vamos treinar oralmente, porque existem mudanças fonéticas.
	Complete o diálogo com [...]
	Dividam-se em quatro turmas. Usem as formalidades em diálogos de apresentação que imitem as seguintes situações [...]
	Complete com artigos, preposições e contrações.
	Formule perguntas ao seu colega a respeito das rendeiras de Ceará e das carrancas do Rio São Francisco.
	Coloque os possessivos nos espaços vagos [...]
	Descreva as figuras que aparecem embaixo. Use o vocabulário acima, o quadro dos possessivos e os demonstrativos que brevemente se apresentam embaixo.
	Ao lado de cada conceito, coloque os seus próprios dados pessoais!

Fonte: elaboração própria

Como podemos observar no Quadro 7, e conforme nossa observação nas aproximadamente 65 atividades que compõem o livro *Português para o Turismo Nivel I*, este livro apresenta exercícios de cunho estrutural, focalizados na forma da língua, que pretendem ensinar o português por meio das regras que regem a forma

escrita da LE num contexto formal, o que nos faz pensar que o fato de tratar de turismo é apenas um pretexto para estudar gramática. Porém, o LD também pretende propiciar a comunicação nas suas cinco lições por meio de “tarefas”, que a nosso parecer, constituiriam exercícios, tanto de simulação de diálogo inicialmente quanto de correspondência na parte intitulada “tarefas de reconhecimento e fixação”. Para esclarecer este ponto, explanaremos a primeira “tarefa” encontrada no livro *Português para o Turismo Nivel I*, nas páginas 10 a 12. Em primeiro lugar, na página 10, há um diálogo intitulado “aguardando um fornecedor”, mas antes de começar o diálogo há uma introdução para situar os estudantes num contexto de trabalho, num escritório à espera de alguém. O primeiro que é solicitado ao estudante é observar as formalidades no diálogo. Em seguida, na página 11 aparecem dois mapas, um de Portugal e o outro do Brasil com o título “Localização no mapa – os pontos cardeais”. Já na página 12, encontra-se a “tarefa de reconhecimento e fixação”, como é intitulada, junto ao comando “Observe os mapas e relacione as perguntas com as respostas”.

Para ilustrar de forma explicativa, entendemos que o fato de apresentar um diálogo simulado com foco no uso de certas formas linguísticas conforme à situação, colocar dois mapas e um exercício de correspondência entre a pergunta e a resposta seria suficiente para constituir uma tarefa na visão do LD. No entanto, considerando, por exemplo, as características que possui uma tarefa conforme Ellis (2003, p.9-10), podemos afirmar que não há requerimento de nenhum resultado comunicativo, nem atividades que propiciem o processo de uso da LE no “mundo real”, que são algumas das características mais importantes quanto as atividades desenvolvidas num processo comunicativo. Nesse sentido, podemos dizer que o LD possui atividades tipo tarefa (ELLIS, 2003, p.16), mas que não estão filiadas aos construtos teóricos da AC.

Já em terceiro lugar, vamos conferir o Quadro 8 que resume os comandos da primeira unidade do livro:

Quadro 8 – Resumo dos comandos da Unidade 1 de *PFE*

Título do tema	Comandos
Apresentação pessoal	Organize a tabela usando os cumprimentos dos diálogos acima.
Gramática	Crie um diálogo seguindo o modelo.
	Observe e marque conforme o caso.
	Escreva por extenso.
	Reescreva as frases utilizando os numerais por extenso.
	Organize a tabela usando os cumprimentos dos diálogos acima.
	Complete com o verbo na forma certa do presente do indicativo.
	Complete com o verbo ser.
	Complete com o verbo estar.
	Complete com o verbo ter.
	Complete.
Integração	Trabalhe com seu colega. Crie os diálogos conforme a instrução.
	Organize as imagens na ordem certa.
	Crie um diálogo de acordo com o roteiro abaixo.
	Relacione.
Fique por dentro	Indique no DNI.

Fonte: elaboração própria

O LD *PFE Manual de Português para Fins Específicos* (ver Figura 4) segue a mesma linha dos LD anteriores, pois possui exercícios de preenchimento, diálogos simulados e atividades que em geral não exigem uma maior reflexão por parte dos estudantes. Além disso, o livro apresenta ao início de cada unidade uma parte intitulada “comunicação”, na qual nos queremos deter para compreender por que não se constituem em tarefas conforme nossos pressupostos teóricos.

Para alcançar uma melhor compreensão descreveremos de que trata a primeira proposta na unidade 1. Primeiramente, na página 10 do livro encontramos com o tema “apresentações” e o primeiro que está exposto são três formas de apresentar-se de maneira formal num hotel, ao lado aparece um quadro com dicas fonéticas, e embaixo dos exemplos estão as perguntas “E você? Como você se chama?” seguido de umas linhas para completar com os dados pessoais básicos. Depois disso, há exemplos de apelidos frequentes no Brasil e uma pergunta questionando “Que apelidos são frequentes no seu país?”. Em seguida, na página

11, está o título “Apresentação de um colega de trabalho” com outro exemplo. Embaixo do primeiro exemplo há um quadro com seis exemplos de cumprimentos em diferentes situações de comunicação no trabalho, e depois disso encontra-se uma instrução que pede organizar uma tabela exposta com os cumprimentos vistos no exemplo anterior. Assim, podemos afirmar o LD visa à comunicação por meio da apresentação de exercícios de simulação de diálogos e a sua fixação por meio de diversos comandos e frases soltas, ou seja, pretende ensinar comunicação sem processos comunicativos nem interação reais.

Em total encontramos aproximadamente 120 atividades no LD e, muitas delas, possuem como características principal o que Widdowson descreveu como exercícios que apenas pretendem demonstrar um “conhecimento do funcionamento do sistema linguístico” (WIDDOWSON, 2005, p. 159). Nesse sentido, não há nenhuma atividade que caracterize um plano de trabalho, construa aprendizagem colaborativa da LE, delimite o público-alvo, entre outras características próprias das tarefas.

Desse modo, apenas os livros didáticos *Panorama Brasil* e *Parceiros A1/A2 e B1* utilizam tarefas como parte das atividades que apresentam. De fato, no caso do primeiro livro, no LD está claramente delimitada a quantidade de comandos com um total de 215, distribuídos em 131 páginas e dez unidades, e entre essas as que se organizam em torno de tarefas correspondem a um total de 19 ocorrências. Nos livros *Parceiros*, no caso do nível básico A1/A2, há um total de 148 páginas, organizadas com 248 atividades e quatro unidades, e em total encontramos duas tarefas. No caso do nível intermediário B1, há um total de 110 páginas, estruturado com 162 atividades e quatro unidades, nas quais encontramos apenas uma tarefa.

3.3. Critérios para análise do *corpus*

Nesta pesquisa, analisamos as 22 tarefas previamente selecionadas dos livros didáticos *Panorama Brasil* e *Parceiros* nível básico e intermediário, com base nas suas características e definições, e nos critérios para constituição do *corpus*. Cabe ressaltar que uma das características principais no momento de delimitar que atividade constitui uma tarefa é o foco no significado. Destarte, todas as atividades recortadas dos LD exigem ao estudante realizar algum tipo de ação que envolve a comunicação, seja escrita ou oral, por meio da LE, ao invés de começar com requerimento de estruturas linguísticas determinadas.

As atividades do livro *Panorama Brasil* estão organizadas em nove unidades conforme mostra o Quadro 9:

Quadro 9 – Total de ocorrências de tarefas por capítulos em *Panorama Brasil*

Capítulo	Total de ocorrências
I - Agronegócios	5
II - Tecnologia	2
III - Arte & Cultura	1
IV - Saúde	1
V - Estilo de Vida	1
VI - Turismo	2
VII - Esportes	1
IX - Terceiro Setor	4
X - Emigração	2
Total	19

Fonte: elaboração própria

De outro lado, as tarefas do livro *Parceiros* nível A1/A2 estão distribuídas na unidade 2 e na unidade 3. Quanto no livro *Parceiros* nível B1 a única tarefa encontrada está na unidade 2.

Para analisar as tarefas propostas pelos livros didáticos *Panorama Brasil – Ensino de Português do Mundo dos Negócios* (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2006) e *Parceiros – Curso de Português para Negócios A1/A2* e *Parceiros – Curso de Português para Negócios B1* (BARBOSA, 2018), recorreremos aos autores que tratam sobre AC (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1983; WIDDOWSON, 2005 [1978], 1995; LLOBERA, 1995; LITTLEWOOD, 1998; ALMEIDA FILHO, 2010),

aos que tratam das tarefas (NUNAN, 2002 [1989], 2004; ELLIS, 2003; WILLIS e WILLIS, 2017; LONG, 2016) e aos que analisam as concepções de LD, pois pretendemos entender o papel que têm estas tarefas no LD de PLE (WIDDOWSON, 2005 [1978]; FREITAG *et al*, 1989; BITTENCOURT, 2008; ALMEIDA FILHO, 2010; DINIZ, 2010; CORACINI, 2011; SOUZA, 2011a e 2011b; SILVA, 2014; SANTOS, 2017).

Nesse sentido, pretendemos compreender a relação entre a situação de comunicação esperada na atividade profissional, fazendo sempre a ressalva da hotelaria e turismo, e as propostas didáticas apresentadas pelos LD. Além disso, buscamos compreender se estas tarefas são adaptáveis a hispanofalantes em situação de aprendizagem de língua estrangeira.

Para atingir estes objetivos, guiaremos nosso trabalho a partir de dois critérios que nos permitirão refletir sobre a adequação dos LD para os profissionais que trabalham com PLE no Chile:

1. Existe uma relação da tarefa com as situações de comunicação que os estudantes de PLE poderiam encontrar no âmbito profissional?
2. De que forma a cultura chilena afetaria a compreensão e execução da tarefa?

A esses questionamentos basilares, que nos permitirão entender à adequação das tarefas ao contexto de trabalho no país de fala hispana, adicionaremos uma proposta de adaptação da tarefa à área de turismo e hotelaria e a classificação da atividade conforme vimos no capítulo 2.2.3. sobre os tipos de tarefas.

A ordem para realizar cada análise considera, em primeiro lugar, o texto de leitura complementar e/ou a informação de entrada, se existir. Em segundo lugar, segue a análise que considera os dois critérios expostos previamente. Em terceiro lugar, apontamos a classificação da tarefa conforme o Quadro 1 e o Quadro 2.

Ao final das 22 análises, pretendemos responder três questionamentos:

1. Quais são as concepções de tarefas presentes nos LD de PLE?
2. As tarefas propostas pelos LD de PLE favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa?
3. É possível utilizar estas tarefas para o ensino de PLE para hispanofalantes?

O que pretendemos realizar por meio destes critérios e questionamentos é tentar pensar de uma forma mais crítica, considerando as mudanças de paradigmas culturais entre um público que aprende português como L2 para outro que o aprende

como LE. Com esse intuito temos que tentar nos posicionar em outro lugar, no lugar do estudante que busca uma forma de participar mais ativamente com a língua portuguesa no seu lugar de trabalho. Desta forma, aspiramos reconhecer as limitações que os LD têm por causa da sua origem e pretensões iniciais e ir além do que se encontra imperceptível a simples vista através dum olhar crítico.

Antes de dar início às análises do primeiro LD, queremos apontar que as autoras do livro *Panorama Brasil* também são autoras do LD *Tudo Bem ?- Português Para a Nova Geração*, com primeira edição no ano 2001, e *Bem-vindo!- A língua portuguesa do mundo da comunicação* do ano 2009. Livros que têm outro público-alvo e que, portanto, não podiam formar parte de nosso escopo de análise.

Cabe destacar que o livro *Panorama Brasil* possui uma metodologia “apoiada em tarefas” conforme os apontamentos de Ellis (2003, p. 27), já que o LD não está constituído unicamente deste tipo de atividades. Além disso, as autoras do LD expõem algumas características que acreditamos serem importantes para nossa consideração. Na contracapa do LD *Panorama Brasil*, as autoras apontam que esse LD é indicado para estudantes dos níveis intermediário e avançado e que o livro pretende mostrar um retrato atual do país em diversos aspectos.

Do mesmo modo, no prefácio, anunciam que o livro é pensado para estrangeiros que fazem negócios no Brasil e, portanto, buscam salientar o modo como os “brasileiros”⁶¹ lidam com os negócios. Apesar de esta característica discordar de nossos objetivos, pois o público-alvo que queremos atingir são os hispanofalantes que utilizam o português fora do Brasil para trabalhar, acreditamos que essa pode ser uma de nossas contribuições, já que pensamos nesse público-específico quando respondermos às perguntas de pesquisa.

Parte do que pretendemos analisar são as filiações teóricas dos LD e, desse modo, queremos salientar mais uma vez as características que devem ter as atividades inseridas na AC conforme Canale e Swain:

As atividades comunicativas devem ser tão significativas como for possível e devem estar caracterizadas (em níveis crescentes de dificuldade) por aspectos de comunicação genuína assim como acontece na sua base na interação social, na criatividade e a imprevisibilidade relativa nos

⁶¹ Não concordamos com a generalização das autoras, pois não há possibilidade de ilustrar como todas as pessoas do país agem. Assim, acreditamos que seria muito mais acertado informar que são brasileiros profissionais de tal área em tal região do país.

enunciados, na sua intencionalidade e orientação a objetivos, e na sua autenticidade.⁶² (CANALE e SWAIN, 1980, p. 33, tradução nossa)

Nesse aspecto, um de nossos objetivos é compreender que tão significativas e próximas podem estar as tarefas propostas com as atividades realizadas no trabalho.

⁶² No original: “[...] Communication activities must be as meaningful as possible and be characterized (at increasing levels of difficulty) by aspects of genuine communication such as its basis in social interaction, the relative creativity and unpredictability of utterances, its purposefulness and goal-orientation, and its authenticity.” (CANALE e SWAIN, 1980, p. 33)

4. ANÁLISE: AS TAREFAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PLE

4.1. Análise do LD *Panorama Brasil*

- *Tarefa n° 1*

Daremos início à análise do livro *Panorama Brasil*, começando pelo capítulo I intitulado *Agronegócios*, páginas 14 e 15. A seguir encontra-se o parágrafo introdutório da tarefa n° 1:

3. A organização de uma logística apropriada a cada produto é sempre uma questão-chave que busca aprimoramentos constantes em qualquer empresa de fornecimento de materiais. Estude os casos abaixo e procure saídas viáveis para os problemas apresentados.

Cabe destacar que esta introdução forma parte da informação de entrada que autores como Nunan (2002 [1989]), Candlin (1978) em Nunan (2002 [1989]) e Ellis (2003) descrevem como os dados, sejam verbais ou não verbais (qualquer cifra ou imagem que sirva de apoio), com os quais os estudantes trabalharão. Nesse primeiro parágrafo, em primeiro lugar, podemos encontrar uma explanação para que os estudantes possam se contextualizar e compreender a razão pela qual trabalharão diferentes aspectos, o qual pode ajudar os estudantes a se colocar no papel que lhes é indicado, isto é, de um trabalhador da área de logística ou que trabalhe com ela na área de aquisição de materiais. A seguir, na última parte da entrada, aparece a instrução geral para que possam continuar lendo, tendo em mente o que necessitarão questionar. Além disso, ao colocar a condição de que sejam “saídas viáveis” para solucionar o problema, fica clara a tentativa de aproximar a atividade com a realidade e, portanto, a importância do papel que assumirão os estudantes.

Continuaremos com a seguinte parte da tarefa, que corresponderia aos procedimentos metodológicos requeridos para executar a tarefa. Aliás, deveríamos encontrar o resultado pretendido e ser capazes de apreender os processos linguísticos exigidos. Isso descreve em detalhe Ellis (2003, p. 21) no Quadro 3. A seguir encontra-se a segunda parte:

a. Editora de livros didáticos ganha concorrência para distribuir os seus livros para escolas de ensino fundamental em toda a região amazônica brasileira. A entrega deve ser feita no mês de outubro para uso no ano letivo seguinte.

PROBLEMA: Haverá necessidade de se usar barcos, já que muitas escolas ficam em regiões alcançadas apenas por vias fluviais.

b. Produtora de ovos vende os seus produtos à empresa que utilizará apenas a gema e a clara na fabricação de biscoitos e bolos. Para ganhar o contrato, compromete-se a recolher as cascas e a repassá-las a uma empresa de fertilizantes naturais que fica a mil quilômetros da fábrica de biscoitos.

PROBLEMA: a retirada deve ser feita no prazo de 12 horas após a quebra dos ovos, em caminhões fechados. As cascas devem ser lavadas antes da entrega final. O fornecedor do serviço de lavagem ainda não foi encontrado.

c. Empresa situada no interior de Tocantins especializa-se na fabricação de perucas com cabelos naturais. A coleta de cabelos deve ser feita em todo o País e, para otimizar a linha de produção, a entrega deve ser feita nos mesmos dias a cada dois meses.

PROBLEMA: Não há um bom controle da coleta de matéria-prima que se origina precariamente em salões de cabeleiros ou em entidades de voluntariado de apoio a portadores de câncer.

Consideramos que devemos começar analisando a importância que a indústria do agronegócio tem no Brasil e o que se entende por este conceito. Conforme o Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada (CEPEA), o agronegócio é entendido como a somatória de quatro segmentos: os insumos e a produção agropecuária, a agroindústria e os agrosserviços. Segundo um estudo do CEPEA da Esalq/USP, em parceria com a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), em 2018 o PIB-volume do agronegócio cresceu em todos os segmentos com um total de PIB-renda de R\$1.441.758, o que demonstra a importância do agronegócio com uma participação de 21,1% do PIB no Brasil.

Também vamos pensar na proximidade dela com as situações de comunicação que os estudantes de PLE poderiam encontrar no âmbito profissional. Nesse sentido, se nos colocarmos no papel que deveria assumir o estudante com os dados apresentados, podemos dizer que nas letras A, B e C há situações planejadas que conduziriam o estudante a algo com o qual poderiam se deparar nessa área de trabalho, pois a parte introdutória explica a razão pela qual a situação que será apresentada aconteceu e, em seguida, o que se espera que alcancem, junto à dificuldade que aumenta a complexidade da atividade. Contudo, apesar do material de entrada nas letras A e B pode ser adaptado à realidade de um país de fala hispana sem inconvenientes, na letra C nos encontramos com uma grande dificuldade em

relação à realidade dos estudantes, já que provavelmente os estrangeiros não conhecerão o Estado de Tocantins e muito menos a geografia do país para poder executar esta tarefa. Neste caso, deverá haver um trabalho de pré-tarefa por parte do professor para criar o interesse e as bases para que os estudantes possam pesquisar por sua conta depois.

O professor poderia começar com uma pré-tarefa, a partir da letra A, já que os estudantes possivelmente não possuem muito conhecimento sobre a região amazônica, portanto, o docente poderia mostrar algum vídeo, um mapa para identificar a sua localização, entre outras atividades. A seguir, seria interessante pensar no que implicaria transportar produtos nessa região, com as condições ambientais próprias da Amazonas. Nessa linha, os estudantes poderiam pensar na embalagem mais adequada para que os livros não sejam danificados.

Com essas considerações à vista, é importante entender como funciona o transporte fluvial em ambos os países para saber quanto tempo poderia demorar a distribuição dos livros. No Chile, conforme um artigo publicado pela *Subsecretaria de Transportes*, em 2015 o setor marítimo mobilizou mais de 114 milhões de toneladas de produtos de comércio exterior, cifra que demonstra a relevância desse tipo de transporte no país. Já no Brasil, conforme afirma a Marinha do país (2017), estima-se que só na Amazonas são deslocadas 1,5 milhão de toneladas de cargas cada ano. Por as cifras que acabamos de ver em ambos os países, acreditamos que agronegócios poder ser escolhido como primeira temática a discutir no LD.

Podemos ver que não há conexão alguma no que tange à relação da tarefa como a área de turismo ou hotelaria, pois se trata de uma empresa de fornecimento de materiais. No entanto, podemos pegar parte da informação nas tarefas para reformular a atividade para que seja pensada para essa área. Poderia pensar-se, na região da Amazonas ou Tocantins para realizar algum tour específico, por exemplo, um *tour* para docentes em torno das escolas dessas regiões para entender a realidade das crianças nesse entorno e os materiais didáticos aos quais têm acesso. As possibilidades são limitadas à imaginação do professor.

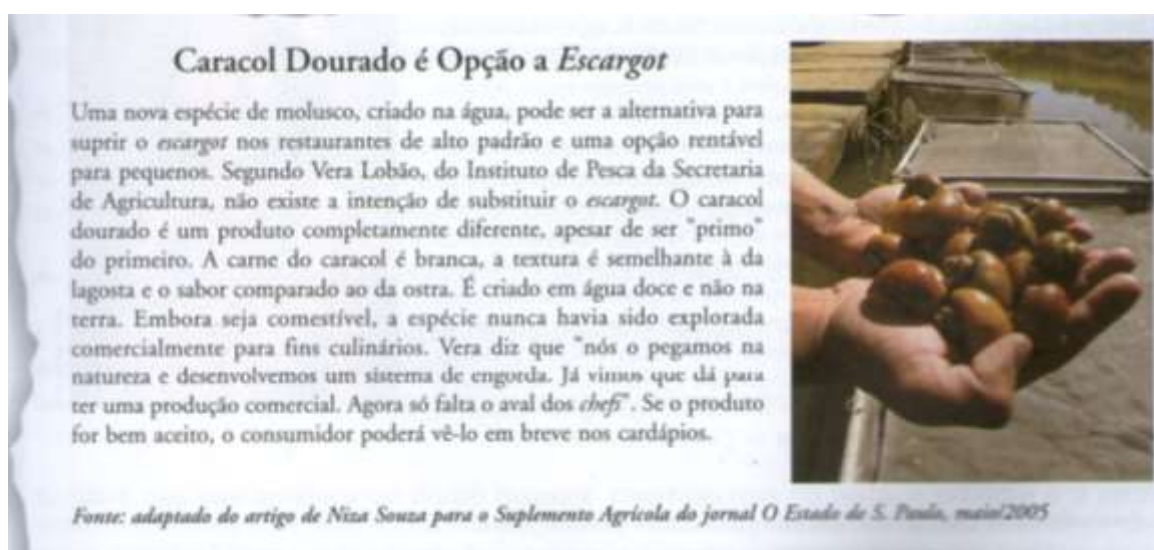
Se pensarmos na atividade como um todo, podemos classificá-la, por um lado, como tarefa do mundo real (NUNAN, 2002 [1989], p. 41), pois esse é claramente o objetivo ao contextualizá-la dentro dessa área de negócios. Por outro lado, dentro da classificação criada por Willis (1996), em Ellis (2003, p. 211-212),

poderíamos dizer que é de resolução de problemas, pois isso aparece como informação explícita na atividade.

- *Tarefa n° 2 - Agronegócios (p. 15)*

Vejamos, a seguir, o material de entrada da tarefa n° 2:

Figura 8 – Texto de leitura complementar à tarefa n° 2



Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2006, p. 15)

A leitura complementar introduz o tema para que qualquer estudante possa compreender de que tipo de produto se trata, cumprindo o seu objetivo. Contudo, o texto continua sendo apenas uma amostra de discurso, já que tal como é indicado embaixo do texto é uma adaptação do original. Segundo Widdowson (2005, p. 124), os textos adaptados de "amostras genuínas de discurso", com frequência, acabam passando por algum tipo de processo de substituição léxica e/ou sintática com o intuito de "criar uma versão que se julga estar dentro da competência linguística do aprendiz", o que pode derivar numa distorção do uso do discurso (WIDDOWSON, 2005, p 124). Esse é um risco quando se trata de atividades filiadas à abordagem comunicativa. Depois do texto encontra-se a tarefa como é apresentada a seguir:

4. Veja abaixo informações sobre o investimento inicial para o cultivo do caracol dourado. Continue o parágrafo com as informações necessárias – veja quadro – para a divulgação do processo em uma revista especializada.

Sítio com um lago – criação em confinamento – tanques-rede de 1x1x1 metro – capacidade de 780 litros de água – mínimo matrizes: 100 (1 macho para 40 fêmeas)

Para iniciar a produção, o ideal é que o interessado tenha um sítio...

No primeiro parágrafo aparece o primeiro comando, o qual indica o objetivo da tarefa, portanto, é uma peça chave nesta segunda ocorrência, pois aproxima a atividade a uma possível produção escrita numa revista. Este tipo de atividade de escritura poderia ser solicitado a um trabalhador que esteja na área comercial de uma empresa dedicada à venda de caracóis. De fato, os dados que são entregues no quadro seriam os que o trabalhador deveria conhecer para desenvolver-se na área. O único elemento que o afasta um pouco da realidade é a oração oferecida com a qual o estudante deverá começar o seu discurso escrito.

No Chile, o cultivo de caracol é uma atividade realizada, principalmente, para fins cosméticos, já que é reconhecida sua eficácia na saúde cutânea pelos naturistas. No âmbito alimentar, não é de consumo popular e, é mais, existe uma aversão ao consumo do caracol terrestre. Desse modo, haverá um estranhamento por parte dos discentes chilenos quanto ao uso desse tipo de caracol para fins gastronômicos. Nesse sentido, o uso de uma pré-tarefa poderia ajudar a contextualizar os estudantes no que respeita aos produtos preparados com caracóis e as inovações que existem nesse âmbito.

A tarefa trata sobre o cultivo de uma espécie e a publicação dessa informação, conseqüentemente, não há vínculo com o turismo. Contudo, ao nosso ver, poderia pensar-se em alguma exposição gastronômica que inclua o caracol dourado, e assim haveria a oportunidade de organizar uma atividade cultural que implique tanto o cultivo quanto a preparação do caracol.

No que se refere à classificação, considerando os quadros mencionados na metodologia, podemos dizer que corresponde à classificação do mundo real e também a uma tarefa de escritura.

- *Tarefa nº 3 - Agronegócios (p.16)*

Observemos o material de entrada e a tarefa:

6.b. Imagine ser o fundador de uma Associação de Classe em seu ramo de negócios. Desenvolva um discurso para a divulgação da associação em eventos relacionados à sua área de atuação. Inclua informações sobre:

- recursos financeiros
- meios para atrair novos sócios
- atividades a serem oferecidas
- outras informações que lhe pareçam pertinentes.

O material de entrada corresponderia à primeira oração “Imagine ser o fundador de uma Associação de Classe em seu ramo de negócios”. Com esta informação o estudante pode contextualizar a tarefa e dar-lhe sentido. O fato de que seja na área de negócios na qual o estudante se desenvolve parece-nos uma grande contribuição e um fator importante na motivação dos estudantes para o desenvolvimento da atividade.

Com respeito à relação entre a situação de comunicação e o âmbito profissional, não apenas o material de entrada, mas os dados restantes que conformam a tarefa relacionam o estudante a sua área de negócios, seja qual for, pois o estudante criará um discurso para um público especializado dentro da mesma área. Aliás, o fato de que o estudante possa incluir as informações que “lhe pareçam pertinentes” entrega mais liberdade e lhe permitirá pensar de forma crítica.

A tarefa entrega a liberdade de focalizar-se na própria área de trabalho, portanto, é totalmente possível que seja aplicado ao setor de turismo. Assim, poderia tratar-se da divulgação de uma associação de micro-empresas de turismo sustentável, como qualquer outra área relacionada a esta área.

Com relação à classificação desta tarefa, podemos afirmar que corresponde a do mundo real e também poderia ser classificada como de escritura, apesar do discurso for oral ou escrito, deve haver uma elaboração que, certamente, levará o estudante a escrever pelo menos as ideias.

- *Tarefa nº 4 - Agronegócios (p.19):*

17. Trabalhe com um colega ou com o seu professor. Preparem-se para elaborar um relatório a ser apresentado aos acionistas da empresa na próxima reunião do Conselho. Na pauta dessa reunião estão os seguintes temas:

- a) Retomar investimentos apenas no seu país de origem.
- b) Continuar investindo no Brasil.
- c) Buscar novas possibilidades de investimentos em países variados.

A única informação de entrada na quarta ocorrência indica que os estudantes devem trabalhar com outra pessoa, deste modo, encontramos-nos com uma tarefa na qual a construção de significados será de forma conjunta.

No que se refere ao vínculo com o âmbito profissional, é totalmente rotineiro o fato de que os trabalhadores tenham que escrever relatórios numa empresa, tanto no Chile quanto parece ser no Brasil. Porém, essa atividade representaria uma maior dificuldade para quem nunca o fez antes porque é necessário, em primeiro lugar, ter conhecimento sobre a estrutura, isto é, sobre o gênero discursivo. Desse modo, terá que haver um trabalho prévio de pré-tarefa por parte do professor sobre o modo em que tal discurso pode ser escrito e sobre alguns exemplos de investimentos, pois poucos trabalhadores têm experiência nessa área.

Podemos ver que a tarefa está elaborada pensando num público-alvo que sendo estrangeiro trabalha no Brasil, tal como mencionam as autoras no prefácio. Contudo, apesar de que nosso estudo esteja concentrado no caso contrário, no qual o estudante trabalha no seu país de origem com a LE, ainda é possível utilizar os mesmo dados.

Esta tarefa poderia ser aplicável no campo de turismo e hotelaria, mas já que se trata de um relatório para acionistas, apenas uma parcela de trabalhadores poderia viver esta situação na realidade. Contudo, poderíamos modificar o objetivo do relatório e torná-lo num relatório sobre: sustentabilidade numa zona determinada; novas ideias para o fomento do turismo; o panorama do turismo nacional; entre muitas outras propostas viáveis.

Por último, quanto à classificação, pensamos que se refere ao mundo real e também a uma tarefa de escritura.

- Tarefa nº 5 - Agronegócios (p. 20)

Acompanhemos o material de entrada e a tarefa:

18. Escolha uma das propagandas abaixo e, simulando ser um dos representantes da empresa mencionada, convença seu colega ou professor a comprar seu produto. Use os dados abaixo para ilustrar sua explicação.

Exemplo: Você precisa de um trator novo porque o seu já está muito velho, e como o aumento da safra de soja...

Figura 9 – Texto de leitura complementar à Tarefa nº 5



Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2006, p. 20)

O material de entrada da tarefa corresponderia a “Escolha uma das propagandas abaixo e, simulando ser um dos representantes da empresa mencionada [...]”. Desse modo, o estudante não tem mais opção que utilizar empresas brasileiras que, provavelmente, desconhecem. De fato, os textos complementares para o desenvolvimento da tarefa não apresentam as condições necessárias, quanto ao tamanho da letra, para ser lidas e utilizar a informação que ali aparece. Desse modo, não permitem ampliar o conhecimento de formas ou desenvolver o conhecimento de uso que Widdowson (2005, p. 127) menciona como algumas das suas contribuições principais. Assim, a única informação que o estudante conseguirá retirar dos textos são os títulos e os nomes das empresas, que lhes permitirão os estudantes realizar uma pesquisa na internet para conhecer as empresas propostas.

Apesar desses antecedentes, podemos dizer que o ato de vender é uma das atividades mais realizadas no âmbito de negócios, por conseguinte, a tarefa possui

um vínculo com o âmbito profissional. Contudo, no tocante à aproximação à área de turismo, as propagandas poderiam ser trocadas por empresas de turismo brasileiras para que os estudantes possam pesquisá-las e aprender um pouco mais sobre serviços turísticos internacionais e sobre a forma em que poderiam vendê-los, pois a venda de serviços turísticos é uma prática tradicional a nível internacional.

Acerca da classificação desta atividade, podemos pensar que há uma diferença com as vistas anteriormente, já que tenta colocar o estudante numa situação de trabalho e depois o traz à realidade ao comentar que deve convencer o seu colega ou professor, portanto, é uma tarefa pedagógica.

- *Tarefa nº 6 - Tecnologia (p. 24)*

Segue o material de entrada e a tarefa:

Pense na empresa para a qual trabalha e imagine a contratação de pessoas com necessidades especiais para algumas funções específicas.

- a) Faça uma relação de cinco medidas essenciais para que a contratação seja viável.
- b) Trabalhando em pares, discuta com o seu colega ou com o professor a implementação dessas medidas.
- c) Redija uma mensagem convocando uma reunião entre os departamentos de RH e o Administrativo para dar andamento ao processo.

O material de entrada da tarefa corresponderia ao parágrafo inicial, o qual faz refletir o estudante sobre um tema que continua sendo muito discutido pela discriminação que continua existindo para pessoas com deficiências, apesar dos esforços dos governos do Brasil e do Chile. De fato, no Chile, por exemplo, é comum ver nas universidades, escolas, institutos e, inclusive, empresas, a falta de elevadores ou vias de acesso que lhe permita a qualquer pessoa ingressar ao estabelecimento de uma forma adequada, apesar das leis que o proíbem.

De um lado, no Brasil, a Lei de Cotas (nº8.213), segundo o *site* do Governo do Brasil, começou a reger a partir do 24 de julho de 1991, portanto, já são 28 anos de funcionamento com relação ao presente ano. Nesse sentido, contratar pessoas com capacidades diferentes é algo decorrente, e que deve ser discutido em todas as empresas com 100 ou mais funcionários no país (GOVERNO DO BRASIL, 2012). De outro lado, no Chile, a *Ley de Inclusión Laboral* (nº 21.015), que exige as empresas contratar funcionários com capacidades distintas, quando tiverem desde 100 até 199

trabalhadores, começou a reger apenas desde o primeiro de abril de 2019 (DIRECCIÓN DEL TRABAJO, 2019). Só um ano atrás, em abril de 2018, as empresas com mais de 200 trabalhadores foram obrigadas a incluir na sua equipe a trabalhadores com algum tipo de deficiência. Deste modo, no Chile é um tema recente e que propõe um tema de discussão interessante para os estudantes.

É muito mais simples pensar em como realizar turismo inclusivo quando for de tipo gastronômico, científico, e em qualquer tipo de atividade dentro de uma instalação, em vista das necessidades especiais que os trabalhadores possuem. Porém, seria especialmente interessante refletir e discutir sobre as formas de inclusão em se tratando de alguns tipos de turismo específicos, tais como: turismo arqueológico, de animais, esportivo, de montanha, rural, etc.

O SERNATUR (2017), sendo parte do governo chileno, cumpre um papel essencial na promoção da inclusão no turismo no país e, de fato, o seu *site* oficial apresenta rotas de turismo inclusivo. Este conhecimento lhe permitirá os estudantes compreender como se está implementando a integração das pessoas com capacidades diferentes nas atividades turísticas atualmente para, desta forma, refletir nas formas de inserção em todos os tipos de turismo que existem.

Com relação ao material de entrada, podemos ver como a tarefa tenta aproximar a situação ao trabalho real do estudante. Aliás, cada letra (sub-divisão) entrega mais antecedentes que permitem relacionar ambos com palavras como “viáveis” na letra A, ou com as ações como “discuta [...] a implementação” e o fato de convocar uma reunião para realizar o projeto.

Além disso, podemos ver que na letra B solicita-se trabalhar em duplas para discutir, desta forma, haverá construção de significados conjunta, pois as contribuições de cada estudante permitirão não apenas encontrar uma solução, mas também treinar o PLE e se ajudar mutuamente nesse quesito.

Esta tarefa poderia ser classificada como da vida real e de resolução de problemas.

- Tarefa nº 7 - Tecnologia (p. 26)

Figura 10 – Texto de leitura complementar à Tarefa nº 7



Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2006, p. 26)

O discurso sobre TI pretende mostrar que, de um lado, há uma mudança importante em concordância com a era digital e quais são as características dessa modificação e, de outro lado, de que forma o Brasil – e com Brasil digo o governo do país – está evoluindo e se adaptando às novas exigências do mercado. Lembremos que cada vez que há adaptação de algum tipo ao texto, pode haver uma mudança nas ideologias que atravessam o conteúdo proposicional do discurso.

A seguir encontra-se o material de entrada e a tarefa:

11. Há exemplos de projetos que utilizam TI e que já deram certo, como o Poupamento, na cidade de São Paulo e o Fácil (Central de Atendimento ao Cidadão), na cidade de Guarulhos. O que esses projetos têm em comum? Como simplificaram a vida dos cidadãos?

Veja os sites www.poupatempo.sp.gov.br e www.guarulhos.sp.gov.br, compare os serviços, e prepare-se para fazer uma apresentação de dez minutos sobre eles aos funcionários de sua empresa.

Em primeiro lugar, a informação de entrada corresponde ao primeiro parágrafo da tarefa. A introdução da tarefa objetiva que os estudantes leiam, compreendam e percebam de que forma esses projetos ajudaram os cidadãos. Depois disso, a tarefa exige utilizar a informação que vai ser procurada para criar

uma apresentação oral, o que muitos engenheiros comerciais ou industriais no Chile fazem cada dia para comparar produtos e serviços. Desta forma, a tarefa tem um vínculo próximo a uma situação de comunicação no trabalho.

Cabe ressaltar que o LD foi lançado ao mercado em 2006, portanto, os avanços em TI nos últimos 13 anos discordam muito daqueles apresentados no texto, o que permitirá os estudantes comparar e compreender os benefícios aos quais podem acessar por meio da tecnologia. De fato, pudemos comprovar que no Brasil existe o *site* chamado “Meu INSS – Instituto Nacional de Seguro Social”⁶³, que permite os usuários conferir: as aposentadorias urbanas; o salário-maternidade urbano; o extrato previdenciário (CNIS); a simulação de tempo de contribuição; entre muitas outras informações. Já no Chile, no *site* do *Instituto de Previsión Social*⁶⁴ do *Ministerio del Trabajo y Previsión Social* é possível aceder a: os benefícios e pensões; os trâmites em IPS; serviços *online*; a orientação; entre muitos outros.

No sentido da relação desta tarefa como o turismo podemos afirmar que a apresentação desses sites governamentais não possui uma relação direta à área de turismo e hotelaria. No entanto, se houver uma troca dos dois *sites* da tarefa, que na original tratam-se da Prefeitura de Guarulhos e do *site* “Poupa Tempo”, para realizar uma comparação dos serviços oferecidos e, a seguir, uma apresentação oral, poderia pensar-se em dois *sites* de empresas turísticas com a certificação do governo. Nessa linha, o professor poderia, como parte da pré-tarefa, acessar à *web* do Ministério do Turismo do Brasil e mostrar os estudantes o Plano Nacional do Turismo, o mapa do turismo brasileiro, etc.

Desse modo, a tarefa como planejada originalmente ou com as possíveis modificações para aproximá-la ao âmbito turístico lhe permitirá os estudantes acessar os *sites* brasileiros e ler discursos originais, o qual possui um grande valor para o ensino/aprendizagem de línguas, tal como o indica Little:

Textos autênticos têm a capacidade de levar os aprendentes de línguas para dentro do mundo comunicativo da comunidade linguística-alvo. Essa capacidade parece apoiar os propósitos comunicativos do ensino de línguas e é responsável, pelo menos parcialmente, pela crença amplamente difundida de que é importante tornar os aprendentes capazes de reagir autenticamente a textos autênticos. (LITTLE, 1997, p. 225 apud MAGNO e SILVA, 2009, p. 60)

⁶³ Para mais informação acesse ao *site*:<<https://meu.inss.gov.br/central/#/>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

⁶⁴ Para mais informação acesse ao *site*:< <https://www.ips.gob.cl/servlet/internet/inicio/servicios-en-linea/certificados>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

Para nós é mais do que uma “crença”, dado que no momento em que os estudantes se deparam com um discurso autêntico na língua-alvo e são capazes de trabalhar com dados reais não apenas vão se motivar devido a que isso demonstra um progresso importante no nível de aprendizagem, mas também vão compreender melhor a cultura do outro com um trabalho intercultural.

Finalmente, acreditamos que esta tarefa estaria classificada dentro do mundo real. Porém, também poderia ser nomeada como de escritura, pois é pedido ao estudante que compare e depois que prepare uma apresentação oral com base nesses apontes.

- *Tarefa n° 8 - Arte & Cultura (p. 41).*

Consideremos o material de entrada e a tarefa:

16. Imagine ser o responsável pela organização de um evento internacional de artes – cinema, dança, música e teatro – em sua cidade natal.
 - a) Faça uma lista dos profissionais que serão necessários para organizá-lo.
 - b) Formule uma mensagem para convoca-los para o trabalho (mencione a pauta e a agenda de trabalhos).
 - c) Imagine possíveis nomes para o evento.
 - d) Elabore a lista de medidas a serem tomadas (reserva de espaços, datas, captação de patrocínios, convites a grupos estrangeiros, etc.).
 - e) Sugira movimentos sociais ligados ao evento.

De um lado, o material de entrada corresponde ao primeiro parágrafo, e este posiciona o estudante num cargo com responsabilidade. De outro lado, cabe destacar que esta tarefa é de alta complexidade, pois tem diversas sub-tarefas que, entre outras coisas, exigem uma grande planificação, e a consideração de muitos aspectos que para um trabalhador que nunca organizou algum evento são difíceis de imaginar. Contudo, as sub-divisões da tarefa entregam suficiente detalhes que permitem, de alguma forma, posicionar-se na realidade de um organizador de eventos, portanto, cumpre com o critério de aproximação à realidade laboral.

Quisemos comprovar, de algum modo, a importância da realização de eventos no país e encontramos que, conforme a *Subsecretaría de Turismo* do Chile (2018), Chile registrou 119 eventos internacionais durante 2017, o que posiciona em

quarto lugar a nível latino-americano. De fato, um estudo estatístico do *International Congress and Convention Association (ICCA) 2017* demonstrou que houve 14% de aumento dos eventos a nível internacional no país (SUBSECRETARÍA DE TURISMO, 2018).

Já pensando no turismo, no Chile, o SERNATUR disponibiliza no seu *site*⁶⁵ uma seção dedicada aos eventos internacionais da indústria turística no país. Em vista disso, ao invés do estudante ser responsável por um evento de música, cinema, dança e teatro poderia ser responsável por um evento dentro da área do turismo, podendo escolher um entre os que aparecem no calendário da *web* do SERNATUR. De outro lado, em vista que mais do que organizar eventos os guias turísticos, os trabalhadores de hotel, etc. devem procurar os lugares onde tais eventos são realizados, razão pela qual poderiam organizar *tours* que incluam uma visita a determinados eventos culturais como parte do programa.

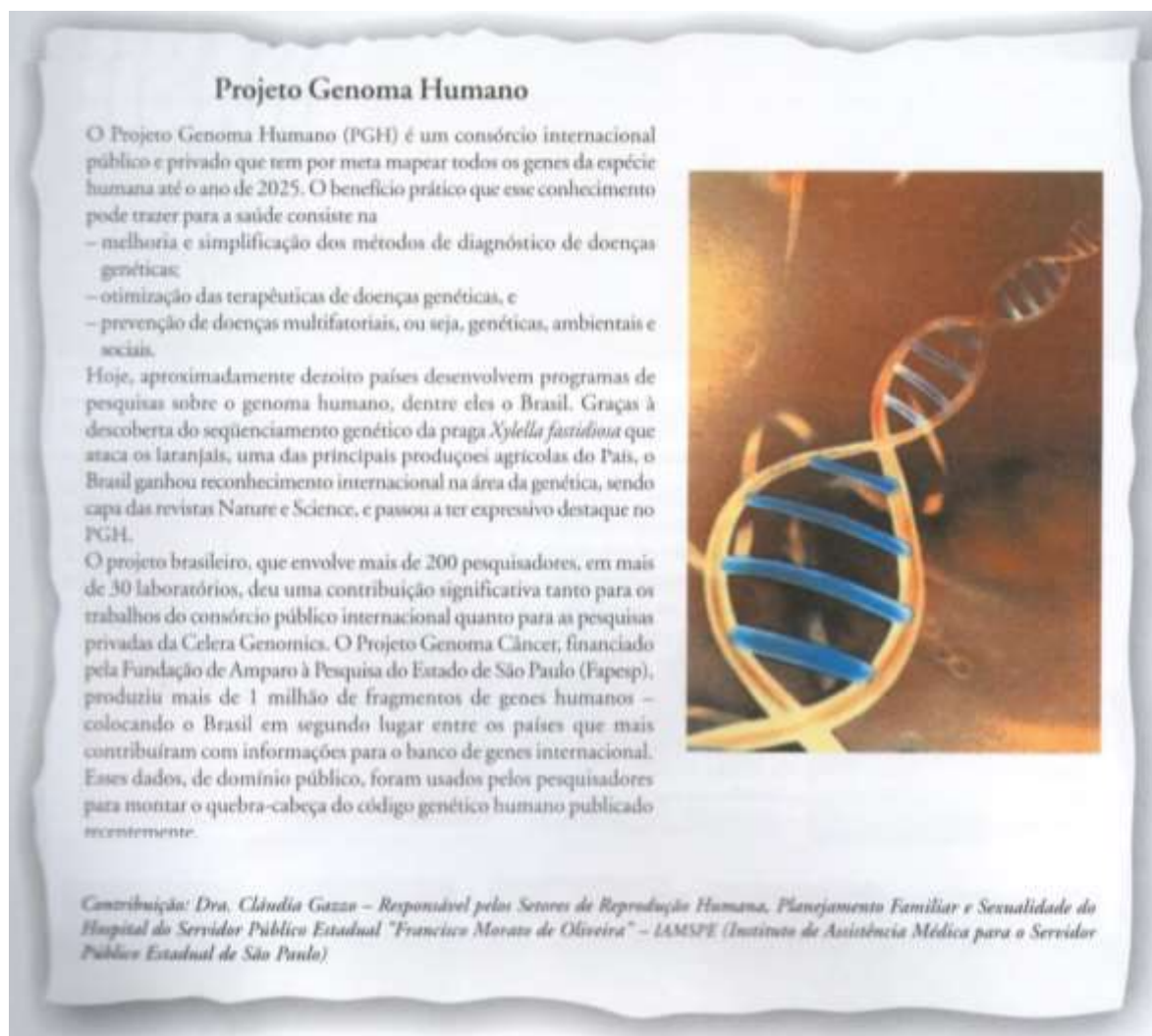
A tarefa categoriza-se como da vida real e a segunda divisão encontra-se entre resolução de problemas e planejamento. Esta última categoria não foi mencionada por nenhum dos autores e pesquisados, mas que acreditamos que poderia ser viável, pois muitas das tarefas são desse tipo.

⁶⁵ Para mais informação acesse ao *site*: < <https://www.sernatur.cl/ferias-y-eventos/>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

- *Tarefa nº 9 – Saúde (p. 44)*

A seguir encontra-se a Figura 11, que constitui um discurso escrito complementar à tarefa.

Figura 11 – Texto de leitura complementar à Tarefa nº 9



Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2006, p. 44)

O artigo complementar à tarefa permite-nos observar e conceber a importância do genoma humano, de forma geral, e os projetos que estão sendo desenvolvidos. Nesse sentido, o artigo procura mostrar o progresso do Brasil nesse quesito, enviando uma mensagem política aos estudantes para que continuem reafirmando o desejo de estudo do PLE e a relevância de fazer negócios com o país.

A seguir encontra-se o material de entrada e a tarefa:

2. Imagine que precisará fazer uma breve apresentação sobre o texto acima durante uma reunião com jornalistas do seu país. Como haverá muitos outros projetos, você terá poucos minutos para falar sobre o PGH.

- a) Releia o texto e faça breves anotações que lhe ajudarão a resumir os pontos mais importantes a serem tratados.
- b) Sem voltar ao texto, use suas anotações para fazer a apresentação oralmente.
- c) Qual é a utilidade dos consórcios internacionais para o desenvolvimento da ciência?
- d) Que outros tipos de atividades são efetuadas por consórcios?

A entrada fornece certos dados, mas coloca o estudante na posição de cientista e conhecedor do genoma humano, determina o público-alvo e expõe uma pequena dificuldade para a execução da tarefa que tem a ver com a limitação de tempo.

Quando nos encontrarmos com as sub-divisões da tarefa na letra do A ao D, percebemos que apenas as primeiras duas letras tem formato de tarefa. Embora esta atividade seja diferente das outras, continua expondo um propósito social, não se preocupa com as formas gramaticais especificamente e pede o estudante resumir e apresentar esse resumo diante dum público-alvo em um determinado tempo, o que a torna uma tarefa comunicativa como tal.

Com relação à tarefa e ao âmbito profissional, pensamos que muitos pesquisadores poderiam ter a possibilidade de deparar-se com uma situação deste tipo, especialmente uma vez que haja investimento estatal ou privado na pesquisa. De fato, o Projeto Genoma Humano encerrou em 2003, e permitiu ter uma melhor compreensão sobre doenças genéticas e o comportamento do câncer ao sequenciar toda a cadeia de genes da espécie humana (FAUSTINO, 2018). O novo desafio, chamado Projeto Biogenoma da Terra, que inclui cientistas brasileiros financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), busca mapear o DNA de todas as espécies vivas para encontrar nos códigos genéticos as soluções para os problemas do planeta (FAUSTINO, 2018).

Esta pode ser uma tarefa que pode ter relação com a medicina ou pesquisa científica, mas nenhum trabalhador de turismo teria a possibilidade de estar envolvido numa situação deste tipo. A melhor opção seria escolher outro artigo que poderia estar relacionado à proteção meio-ambiental, às espécies em perigo de extinção em diversas zonas, a um tipo de ave, etc. já que os trabalhadores da área

de turismo sustentável devem estudar flora e fauna e as formas de realizar turismo sem gerar impacto no meio ambiente.

Devido aos pontos discutidos previamente, poderíamos classificar a tarefa como relacionada com o mundo real, de um lado, e de escritura, de outro lado.

- *Tarefa n° 10 – Estilo de vida (p. 53)*

A seguir encontra-se o material de entrada e a tarefa:

Imagine que a empresa para a qual trabalha decida investir numa nova marca para um produto a ser lançado que foge da sua linha convencional, e que você será o responsável por esse lançamento. Organize uma reunião para discutir o assunto levando em conta:

- a) Apresentação do projeto e do produto
- b) Os departamentos a serem convocados
- c) A pauta a ser discutida
- d) A convocação
- e) A *checklist* para o acompanhamento dos trabalhos após a reunião.

No tocante ao vínculo com uma situação de comunicação laboral, esta tarefa apresenta a vantagem de fazer com que o estudante pense na empresa na qual trabalha seja qual for. Desse modo, muitos trabalhadores em diferentes posições laborais poderiam ter a possibilidade de participar num lançamento de um produto: chefe de *marketing*, engenheiro comercial - ou equivalente em outros países -, chefe de vendas, etc.

Normalmente, na área de turismo, oferecem-se serviços e não produtos, o que, tal como o indica a tarefa, fugiria da linha convencional. Porém, não é de estranhar que um programa turístico, por exemplo, para a Ilha de Páscoa no Chile, possa incluir chaveiros com moais ou alguma lembrança da ilha. Da mesma forma, poderia produzir-se qualquer tipo de produto inovador relacionado a um *tour*. Desse modo, a tarefa poderia ser usada para esse âmbito.

A tarefa pertence ao mundo real e também poderia ser classificada como planejamento, conforme o que propusemos anteriormente.

- Tarefa nº 11 – Turismo (p. 67)

A seguir encontra-se a Figura 12, que constitui um discurso escrito complementar à tarefa.

Figura 12 – Texto de leitura complementar à Tarefa nº 11

Viagens de Negócios Atraem Investimentos

A empresa Carlos Wagonlit Travel, líder mundial no setor de administração de viagens corporativas, aposta no Brasil como uma de suas doze unidades de interesse estratégico ao redor do mundo. Há um grande potencial para o crescimento, que na prática já está acontecendo, na avaliação de Hubert Joly, presidente Mundial da CWT, que veio ao Brasil anunciar o plano estratégico do grupo até 2007. "O Brasil é um dos dez maiores mercados para viagens de negócios no mundo, por ter uma economia aberta às exportações", afirma. O desafio estratégico da empresa será descobrir tipos de serviços focados na média empresa, um nicho de mercado ainda a ser explorado.

Fonte: adaptado do artigo de Andrea Vialli para o jornal O Estado de S. Paulo, junho/2005



Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2006, p. 67)

O texto complementar permite os estudantes ter mais contexto para entender a tarefa, no entanto, não ajuda a compreender o que se entende por plano estratégico. O que sim está querendo destacar o discurso escrito é o crescimento econômico do Brasil, novamente.

A seguir encontra-se o material de entrada e a tarefa:

8. Muitas empresas têm o costume de desenvolver Planos Estratégicos para Curto, Médio e Longo Prazos. Pensa na empresa para a qual trabalha e:
 - a) Elabore uma breve apresentação sobre o Plano Estratégico da sua empresa para o Curto Prazo.
 - b) Analise e discorde sobre os principais problemas a serem enfrentados a Médio Prazo.
 - c) Aponte algum ponto em que o plano a Longo Prazo não lhe pareça convincente.
 - d) Imagine esquemas diferentes para a análise e o planejamento do futuro de uma empresa e discuta-os com um colega ou com o professor.
 - e) Analise possíveis remunerações variáveis atreladas ao Planejamento Estratégico de uma empresa e apresente-as à classe.
 - f) Discuta o quanto qualquer tipo de Planejamento Estratégico deve levar em conta o RH da empresa, bem como possíveis admissões e/ou demissões.

Embora a tarefa aproxime o conteúdo proposicional à realidade de diferentes empresas, o que permite ampliar o seu alcance a distintas áreas e, portanto, providencia um vínculo com o âmbito profissional. Acreditamos ser importante destacar que os estudantes que poderão desenvolver esta tarefa sem maiores dificuldades são unicamente uma pequena parcela, já que lhes exige ter um conhecimento empresarial determinado. Esta especificidade é muito mais notória nas sub-divisões que seguem ao material de entrada, do A ao F, pois os poucos estudantes que entenderão sobre remunerações, estratégias de Curto, Médio e Longo Prazos são, em termos gerais, aqueles com alta hierarquia dentro da companhia. Nessa linha, para que os estudantes possam executar esta tarefa deverá haver um trabalho de pré-tarefa, na qual o professor poderá mostrar-lhes de que tratam cada um dos conceitos desconhecidos por muitos.

A tarefa está focalizada na área de turismo, pois trata sobre a importância das viagens corporativas no país, e sobre uma das empresas consideradas, naquela época, como um líder mundial, conforme o texto complementar. Conferimos o *site* da empresa CWT e encontramos algumas cifras que nos permitem entender a dimensão da companhia. Contudo, não pudemos comprovar se a informação está atualizada ou de que forma foi medida, mas segundo a sua *web*, a empresa conta com mais de 18.000 trabalhadores a nível mundial e está distribuída em quase 145 países, incluindo o Chile e o Brasil (CWT)⁶⁶. Acreditamos que seria mais interessante, para os estudantes de turismo, escolher diferentes empresas envolvidas com viagens corporativas tanto do Chile quanto do Brasil para poder obter diferentes visões sobre o mercado.

Para finalizar, a tarefa pode ser classificada como pertencente ao mundo real e de planejamento.

⁶⁶ Para mais informação pode acessar a: <https://www.carlsonwagonlit.com/latin-america/es/why-choose-us/our-company/cwt-at-a-glance/>. Acesso em: 27 abr. 2019.

- Tarefa nº 12 – Turismo (p. 69)

Vejamos o material de entrada, a tarefa e a leitura complementar:

11. Projetos ousados precisam de muito planejamento para se tornarem realidade. São necessários muitos Planos de Ação consistentes para que ideias vanguardistas se tornem viáveis. Leia o artigo abaixo e imagine que Plano de Ação referente à sua área de atuação profissional você precisaria elaborar para implementar um projeto de turismo sustentado na região do Alto Xingu.

Figura 13 – Texto de leitura complementar à Tarefa nº 12

Um Programa Bem Legal com os Índios, em Pleno Alto Xingu
Projeto turístico estabelece refúgio onde os visitantes entram em contato com o cotidiano de uma tribo

Conviver com os índios parece um sonho distante. Mas o turismo caminha a passos largos em direção ao Alto Xingu, em Mato Grosso, onde foi criada uma área para receber turistas interessados em conhecer um pouco da rotina de uma tribo. Trata-se de um projeto turístico que, desde 1996, recebe hóspedes naquela região. "Mas o fluxo sempre foi mínimo e acabei desistindo", explica o proprietário de terras, João Vicentini. Para que desta vez dê certo, ele contratou um consultor, que chegou à conclusão de que o plano só seria possível se esses hóspedes tivessem contato direto com alguma tribo. Os índios da tribo waurá montaram a aldeia Puiwa Poho para receber os hóspedes. Lá, eles fazem demonstrações de como é a vida numa aldeia. Mostram sua rotina, contam lendas e histórias, apresentam danças e preparam um saboroso peixe assado com beiju, imperdível. "Se até 2007 não tivermos retorno, vamos queimar tudo e voltar definitivamente para o parque", avisa Takapé, o chefe da aldeia.

Fonte: adaptado do artigo de Cristiana Vieira para o jornal O Estado de S. Paulo, maio/2005

Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2006, p. 69)

No que concerne ao primeiro critério, o material de entrada lhe entrega aos estudantes o contexto suficiente para poder executar a consequente tarefa. Inclusive desconsiderando o texto complementar (Figura 13), podemos sustentar que esta tarefa possui um vínculo com o âmbito de trabalho, em vista de que não apenas está exposto explicitamente, mas também em vista de que se demanda ao estudante que seja um "projeto de turismo sustentado". Desse modo, a tarefa aproxima-se à realidade e a área profissional.

Considerando a especificidade declarada na tarefa e no texto, no tocante à etnia e a zona na qual moram os habitantes da tribo, é necessário que o professor comece com uma pré-tarefa, na qual seria interessante mostra-lhes vídeos e informação da tribo, do lugar, para que possam ter uma ideia da realidade sócio-econômica e cultural da zona. Desse modo, esta tarefa permitirá os estudantes compreender outra realidade do Brasil, e perceber que nem todo brasileiro fala

português, um fato que parece óbvio, mas não é assim para todos os estudantes. Destarte, conforme o Governo do Brasil (2015), a população indígena em 2015 alcançava um total de 896,9 mil pessoas. No mesmo estudo, pudemos comprovar que dentro desse total foram identificadas 305 etnias e 274 línguas faladas atualmente.

A realidade do Brasil difere muito da chilena pela quantidade total de habitantes e de etnias existentes. Conforme o *Instituto Nacional de estadística* (2017), Chile tem uma população de 17.574.003, dos quais os povos originários correspondem a 13%. De fato, foram identificadas 10 etnias, entre as quais 79,8% equivalem a *Mapuches*. Portanto, a quantidade de etnias e línguas faladas é bastante reduzida no país.

Além disso, com relação a este grupo étnico, existe um confronto histórico, que começou em 1866 quando o Estado do Chile definiu que todos os territórios de Biobío, sul do país, passavam a ser propriedade fiscal (GAZMURI, 2018). Em vista disso, e apesar de que foram firmados acordos entre os indígenas e o governo, ainda hoje, muitos *mapuches* continuam lutando para recuperar os seus territórios. De fato, em 2018 o Presidente da República do Chile criou um grupo de forças especiais para combater os supostos ataques do povo *mapuche* contra outros chilenos que moram nessa zona do país (GAZMURI, 2018).

Destarte, apesar de que a tarefa apresenta uma ideia de turismo, na qual tanto os nativos da zona quanto os profissionais envolvidos no andamento do programa turístico obtêm lucro, a possibilidade de fazer um trabalho em colaboração com o grupo indígena majoritário do Chile seria bastante pouco provável. Assim, os estudantes, possivelmente, sentirão esse estranhamento no momento de executar a tarefa.

Finalmente, pensando na classificação da tarefa, podemos dizer que constitui uma tarefa do mundo real e de planejamento.

- *Tarefa nº 13 – Esportes (p. 74)*

A seguir encontra-se o material de entrada e a tarefa:

2. Imagine ser o diretor do Grêmio da empresa para a qual trabalha. Sua empresa tem forte comprometimento social com a comunidade onde está instalada. Para incentivar a comunidade a compartilhar do espaço social e do clube da empresa, sua Presidência solicitou-lhe que desenvolvesse os Objetivos de um Programa específico para crianças na faixa etária dos 7 aos 14 anos. Os DADOS RELEVANTES mencionados a seguir poderão ajudá-lo.

DADOS RELEVANTES

- Suas instalações permitem a prática de futebol de salão, vôlei, basquete, natação, tênis e ginástica olímpica.
- Sua empresa deseja contratar um técnico para cada modalidade.
- A Presidência de sua empresa deseja formar um time para cada modalidade esportiva.
- As crianças receberão uniformes, equipamentos, uma refeição por dia, auxílio transporte e uma pequena bolsa-auxílio para os pais.

Como podemos ver, há uma clara vinculação com a esfera profissional. No entanto, coloca o trabalhador numa situação na qual poucos profissionais têm experiência, em vista de que unicamente uma pessoa por empresa pode ser o representante de um grêmio, se a empresa tiver a quantidade de funcionários necessária para criar um grêmio.

No Chile, a lei indica que para a constituição de uma associação gremial deve haver um mínimo de 25 pessoas, naturais ou jurídicas (CHILE ATIENDE, 2014). Já no Brasil, conforme o Sebrae (2019), são necessárias um mínimo de 10 pessoas para constituir um grêmio. Além disso, é obrigatório seguir uma série processos legais em ambos os países. Nessa linha, quando for pedido ao estudante chileno se posicionar como representante de um grêmio haverá uma grande possibilidade de que o discente não saiba de que trata esta associação, pois não é comum a sua criação nas empresas. Nesse sentido, deverá haver a implementação de uma pré-tarefa, na qual o professor poderia mostrar os estudantes as bases legais da constituição de um grêmio e colocar exemplos de associações gremiais vigentes em ambos os países.

Esta tarefa, da forma em que é apresentada, encontra-se muito distante da área de turismo. Porém, já que qualquer trabalhador pode ser representante de um grêmio, sem importar o tipo de empresa, poder-se-ia apenas definir ou escolher uma empresa turística do Brasil, a eleição do estudante, que lhe permitirá não só

entender como funciona um grêmio, mas também aprender sobre outra companhia da área fora do Chile.

Esta tarefa corresponderia a uma do mundo real e, novamente, de planejamento.

- *Tarefa n° 14 – Terceiro Setor (p. 94)*

A seguir encontra-se o material de entrada e a tarefa:

3. Sua empresa foi convidada a ministrar uma palestra de apresentação sobre as suas atividades a uma tribo de índios que está interessada em conhecer os processos modernos de globalização. Você foi o escolhido para esse desafio. Planeje a palestra e apresente-a a seus colegas ou ao professor.

A possibilidade de que um trabalhador, seja da área que for num país como Chile, possa se confrontar a uma realidade deste tipo é quase inexistente. De fato, no Chile há povos indígenas, mas todos têm acesso aos desenvolvimentos tecnológicos existentes no país. Desse modo, pela primeira vez, acreditamos que essa tarefa não possui uma relação lógica com alguma situação de trabalho possível no Chile, contudo, acreditamos que pode ser aplicável ao Brasil.

Como mencionamos anteriormente, no Brasil existem 305 etnias (GOVERNO DO BRASIL, 2015), portanto, esta tarefa permitiria o professor, mediante um trabalho de pré-tarefa, realizar um estudo sobre as etnias mais representativas do país; sobre os indígenas que não têm acesso à educação nem a comodidades modernas; etc. Assim, nos parece que esta atividade constituiria-se numa enorme aprendizagem sobre as comunidades indígenas do Brasil.

Nesta tarefa não há relação com um serviço turístico ou hoteleiro diretamente. No entanto, imaginemos que há um grupo de indígenas, que moram totalmente distantes de qualquer outra comunidade, interessados em conhecer um pouco do funcionamento da tecnologia com a que convivemos a diário. Nesse contexto, será requerido um serviço turístico que inclua um percurso por diferentes partes da cidade, digamos São Paulo. Desta forma, poderíamos aproximar a tarefa a este âmbito profissional.

Esta tarefa diferencia-se de muitas vistas anteriormente, já que coloca o estudante numa situação, que em alguma circunstância, poderia aproximar-se à realidade, mas depois posiciona o no seu lugar atual e real ao ter que apresentar a


sua palestra a colegas ou ao professor. Portanto, pode ser classificada como pedagógica e de produção oral.

- Tarefa n° 15 – Terceiro Setor (p. 95)

Figura 14 – Texto de leitura complementar à Tarefa n° 15

Empresas usam Cabras na Ajuda ao Nordeste Rural
Projetos de caprinocultura ajudam comunidades da região

Em idades do interior do Ceará, muitas famílias do meio rural só conseguem ter uma fonte fixa de renda durante um período de 90 dias por ano, na época da colheita do caju. No resto do ano, durante a entressafra, sobrevivem com o que sobra da renda mensal de meio salário mínimo obtida no período e com culturas alternativas, como milho e feijão. Aos poucos, a realidade dessas famílias passa a ser modificada por empresas que já direcionam ações e recursos para essas regiões, dentro de estratégias de responsabilidade corporativa. É o caso da Kraft Foods Brasil, que vai beneficiar 150 famílias de catadores de caju com a doação de cabras. O projeto social foi lançado em Anacati, a 150 quilômetros de Fortaleza, onde a Kraft mantém uma unidade de produção de polpa de caju. As cabras serão entregues já prenhes, e o conjunto das famílias receberá ainda cinco bodes, para cruzamento. Para receber as cabras, os produtores se comprometem a manter os filhos na escola e a participar de treinamentos com técnicos da Ematerce (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará). Já a Fundação BB (Banco do Brasil) vem atuando na estruturação das cadeias produtivas da cajucultura, mandiocultura e apicultura. No caso da ovino-caprinocultura, a intenção é capacitar o pequeno produtor rural para as exigências do mercado, com a implantação de fazendas-modelo para a criação de animais e de unidades agroindustriais para o abate e processamento do leite, pele e carne.



Fonte: adaptado do artigo de Andrea Vialli para o jornal O Estado de S. Paulo, julho/2005

Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2006, p. 95)

A seguir encontra-se o material de entrada e a tarefa:

5. Imagine ser o responsável por Novos Projetos na empresa para a qual trabalha e que a presidência da empresa tenha definido esse como o ano em que os projetos devem voltar-se à ajuda à sociedade em que atuam. Desenvolva um projeto para ser implementado a curto prazo. Liste também o tipo de entidade que deverá, como é o caso da Ematerce no exemplo acima, servir de ligação entre sua empresa e os grupos sociais que devem ser atingidos.

O discurso escrito complementar, focalizando-nos na tarefa primeiramente, permite o estudante ter um exemplo compreensível e inequívoco sobre a forma em que se efetua um projeto social.

Quanto ao material de entrada e a tarefa, podemos asseverar que há um enorme vínculo entre o que o trabalhador poderia fazer e a situação proposta devido

ao fato de que parte dos comandos da tarefa pede ao estudante pensar no seu próprio trabalho para a implantação de um projeto social. Contudo, é claro que só uma parcela dos trabalhadores possui uma posição na empresa que lhes permita ter a oportunidade de viabilizar um programa com essas características.

Depois desse olhar a nível geral, queremos-nos deter no discurso escrito complementar à tarefa. Em primeiro lugar, a caprinocultura conforme estatísticas da FAO⁶⁷, até o ano 2014, indicam que o continente americano é responsável apenas do 3,5% da produção mundial (ODEPA, 2017, p. 2). Já no Chile, segundo a ODEPA (2017, p. 6), a produção de leite de caprino está centrada historicamente na *Región de Coquimbo*, no norte do país, contudo há outras quatro regiões envolvidas nessa produção. O *Ministerio de Agricultura* por meio da ODEPA (2017, p. 7) afirma que tanto no plano nacional quanto internacional há uma crescente demanda para o mercado de leite de caprino devido, principalmente, à variedade de produtos derivados dela e da intolerância da população à leite de vaca. De outro lado, conforme o Governo do Brasil (2018), a produção caprina teve um crescimento de 16,1% entre 2006 e 2017, o que demonstra a importância atual desse mercado no país até hoje.

Em segundo lugar, quanto a colheita de caju, no Chile não há plantação deste fruto em vista das condições climáticas, já que a árvore precisa de um clima tropical para seu crescimento conforme o *site* Infoagro. No Brasil, de outro lado, de acordo com o Banco do Nordeste (2018, p. 1), a cajucultura no país está concentrada no Nordeste, e tem uma grande importância socioeconômica na região. Podemos comprovar essa relevância por meio de uma Pesquisa Agrícola Municipal (PAM) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a qual indica que a área ocupada com cajueiro no Brasil no ano 2017 foi de 505,5 mil ha, desse total, 99,5% está localizado no Nordeste (BANCO DO NORDESTE, 2018, p. 1).

Destarte, os estudantes chilenos não terão muito conhecimento sobre o cultivo de caju, pois não existe esse tipo de cultivo no país, portanto, será uma boa oportunidade para aprender sobre as principais produções agrícolas de ambos os países. Desse modo, podemos ver que será indispensável realizar um trabalho de pré-tarefa para compreender a importância tanto da caprinocultura quanto da cajucultura no Chile e no Brasil.

⁶⁷ FAO é a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação. A FAO é uma entidade pertencente à ONU.

Com respeito à relação entre a tarefa original e a área do turismo e hotelaria, não existe alguma relação notável a simples vista. No entanto, é importante destacar que esta tarefa é aplicável a esse campo devido a que faz pensar o estudante no seu próprio trabalho. Da mesma forma, se o professor quisesse utilizar a leitura complementar, poderia pensar num programa turístico destinado a pequenos produtores ou estudantes de agricultura que estivessem interessados em visitar os lugares de cultivo e produção mais importantes do Brasil.

Para finalizar com as classificações que temos estudado no âmbito das tarefas, podemos dizer que pode ser nomeada do mundo real e de planejamento.

- *Tarefa n° 16 – Terceiro Setor (p. 98):*

A seguir encontra-se o material de entrada e a tarefa:

12. Imagine ser o editor publicitário de uma revista de renome que resolve dedicar um caderno a iniciativas de cunho social. Pense em possíveis respostas dadas por sua equipe para as perguntas abaixo e prepare um relatório para o seu diretor.

- a) Qual é o público-alvo que a revista quer atingir?
- b) Qual é o objetivo maior das mensagens de cunho social?
- c) Que desenhos dever ser encomendados aos quadrinistas?
- d) Quem deve escrever as matérias?
- e) Revistas em quadrinhos alcançam objetivos sociais? Por quê?
- f) Que campanhas podem ser vendidas com mais facilidade a empresas engajadas em projetos sociais?

O objetivo da tarefa é preparar um relatório para conseguir implantar a iniciativa de dedicar uma parte da revista a artigos de cunho social. Assim, apesar de que a redação e a forma de apresentar esta atividade é distinta à maioria das que analisamos, cumpre com as características inerentes às tarefas.

Acreditamos que analisar o impacto que pode provar o gênero discursivo tiras em quadrinhos é algo que deve ser discutido em sala de aulas, pois este tipo de atividades permitem os estudantes parar-se a pensar na mensagem e ideologias que estão permeando esses discursos, que parecem simples pela forma em que são apresentados ao leitor, mas que podem ter uma forte crítica sobre os problemas sociais que atingem o país.

No que tange ao critério da vinculação entre a tarefa e uma situação que poderia acontecer na realidade laboral, parece-nos claro que esta deve ser uma das

formas em que os editores de revistas buscam inovar e fazer certas mudanças nas publicações. Desse modo, estudantes que trabalhem na área editorial poderiam deparar-se com situações similares.

Nesta tarefa não há nenhuma relação próxima com o âmbito de turismo e hotelaria. Contudo, se fosse uma revista de turismo que quisesse implementar um projeto social vinculado ao turismo, como por exemplo, levar os estudantes mais vulneráveis da cidade de Santiago a conhecer parte da história do país, por meio de um percurso que lhes permita visitar prédios históricos, cumpriria com essa vinculação.

No que diz respeito à classificação da tarefa, poderíamos dizer que é uma tarefa do mundo real e de escritura.

- Tarefa n° 17 – Terceiro Setor (p. 100):

Figura 15 – Texto de leitura complementar à Tarefa n° 17

A Serviço das Pessoas Especiais

ADVOCACIA, ASSESSORIA E CONSULTORIA PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

Assessorias, Aposentadorias, Isenções de Impostos por Dança, Acidentes e Invalidez, Acidentes de Trânsito, Acidentes de Trabalho, Moléstias Profissionais, etc.

Fones: (19) 3231-3981 - 3236-6623

Rua São Paulo, 882 - 1º andar - Bairro: Vila Maria - Campinas/SP

Hondatur

Viagens Turistas e Cruzeiros no Exterior

ECOTURISMO SEM BARREIRAS PARA PESSOAS ESPECIAIS

Para obter as melhores condições de hospedagem, transporte, alimentação, lazer e recreação, em Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Florianópolis e Curitiba, oferecemos pacotes de viagens para pessoas com deficiência física, mental e sensorial, com todos os recursos necessários para garantir o melhor atendimento possível.

Reservas e informações: (19) 3236-2950

Rua São Paulo de São Paulo, 882 - 1º andar - Bairro: Vila Maria - Campinas, SP

SEU DIREITO DE IR E VIR COM MUITO CONFORTO

Toda pessoa portadora de deficiência física, visual, mental ou auditiva (menor de idade) tem o direito de adquirir um RENAULT com desconto total de R\$ 10.000,00 e IPVA.

RENAULT Scenic

- Câmbio automático 1.8
- Direção hidráulica
- Air bag driver
- Ar condicionado

RENAULT Kangoo

- Direção hidráulica
- Motor 1.8 de série e optional até 1.9 litro
- Porta malas com 800 litros de capacidade
- Porta lateral desmontável de série

Tel: (19) 3212-2100

www.cabere Renault e não se preocupe com a deficiência física

VALEC - São Paulo, RJ, Curitiba, SP, Campinas, SP, CDP 12000-000

Fonte: revista *Genar Genar*, abril/2005

Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2006, p. 100)

A seguir encontra-se o material de entrada e a tarefa:

16.b. Imagine-se dono de uma empresa voltada a este mercado. Defina-a e elabore uma propaganda dirigindo-se às pessoas portadoras de deficiência. Imagine todas as dificuldades que essas pessoas precisam enfrentar diariamente.

Para começar essa análise, podemos dizer que é possível relacionar esta tarefa com alguma situação profissional devido a que solicita ao estudante que imagine colocar-se numa situação de trabalho específica dentro do mercado de pessoas com necessidades especiais. Nesse sentido, há diversas empresas dedicadas a esse público-alvo, portanto, torna-se numa circunstância razoável.

Como tínhamos mencionado na tarefa nº 6, apesar de que existem leis para a contratação de pessoas com capacidades especiais, ainda falta muito para afirmar que o Brasil ou o Chile estão em condições estruturais, tanto nas cidades quanto nas instituições, para que qualquer pessoa possa se desenvolver de forma natural, sem impedimentos. Isso no que respeita à vida diária, então, estamos muitos menos preparados para providenciar qualquer serviço turístico para todos.

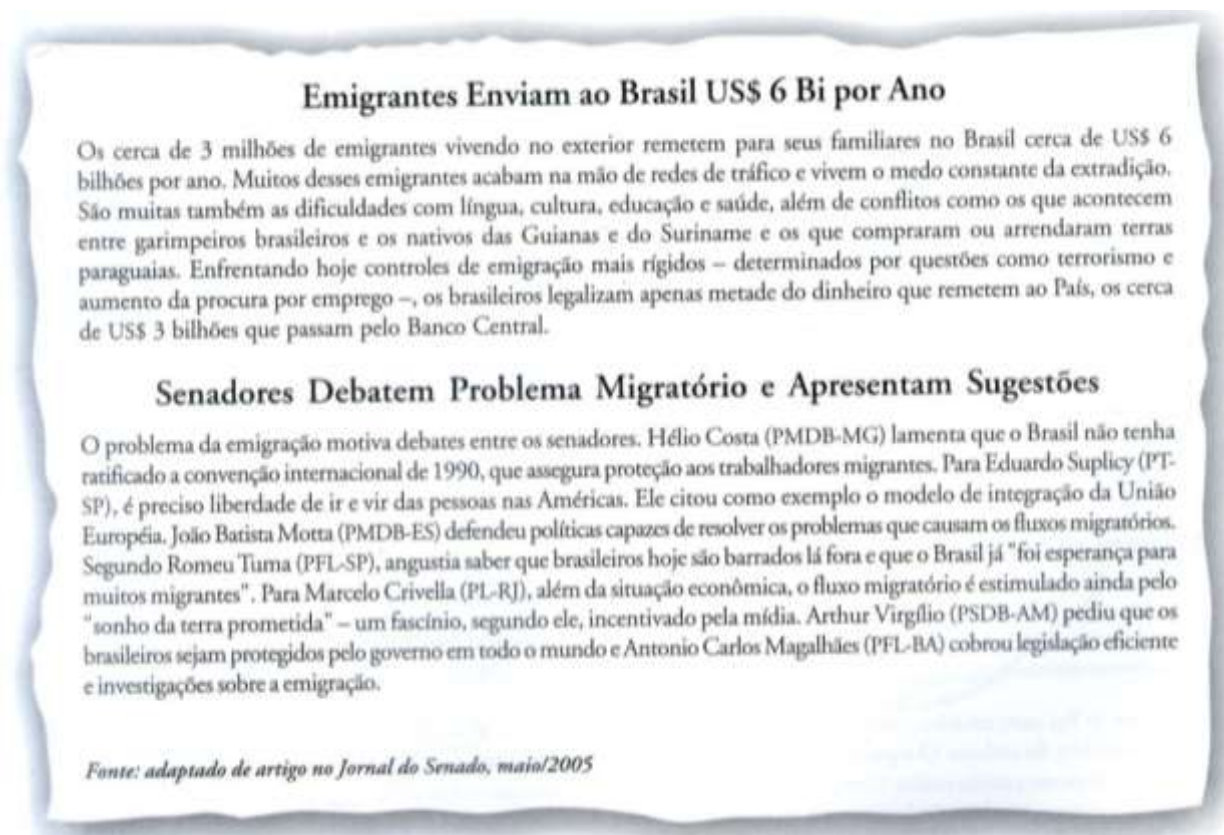
Desse modo, a tarefa traz uma discussão adequada e indispensável para nossa realidade. Seria uma boa alternativa que o professor pudesse realizar uma pré-tarefa, na qual os estudantes tenham a possibilidade de pesquisar por empresas que ofereçam tais serviços. Além disso, pensando na estrutura, é importante que o docente ensine os estudantes sobre a forma em que uma propaganda é escrita.

Destarte, a tarefa não está vinculada diretamente com a área de turismo, mas seria plausível aplicá-la a essa área profissional devido a que o primeiro que deverá ser feito será definir uma empresa. Mediante esse trabalho, os estudantes poderão pensar nas lacunas quanto aos serviços turísticos e criar uma proposta inovadora para pessoas com algum tipo de deficiência. Adicionalmente, o professor poderia motivar os estudantes para encontrar algum concurso ou assistir algum evento de turismo para apresentar a ideia.

Esta tarefa pode ser classificada como pertencente ao mundo real devido a que não há nenhuma circunstância ou característica inatingível ou ilógica. Além disso, poderia ser sub-dividida como de planejamento.

- Tarefa n° 18 – Emigração (p. 105)

Figura 16 – Texto de leitura complementar à Tarefa n° 18



Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2006, p. 105)

A seguir encontra-se o material de entrada e a tarefa:

1. Imagine ser um político ou um consultor com grande conhecimento na área. Escolha uma das posições dos Senadores acima e elabore um discurso que fundamente projetos de apoio interno brasileiro aos emigrantes.

O sistema político do Brasil está composto por: deputados federais; deputados estaduais e distritais; senadores; governadores; vereadores; entre outros (IDEC, 2018). Quanto no Chile há: prefeitos; governadores; consultores; ministros; etc. (SERVEL). Desse modo, existe a possibilidade de que um profissional possa deparar-se com uma situação semelhante.

Para compreender a situação atual de imigração em ambos os países, encontramos dados publicados por diversos sites. De um lado, no Brasil, conforme a informação da polícia federal, em 2018 saíram 252 mil brasileiros do país (OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR, 2018). No Chile, de outro lado, o total

de emigrantes em 2017 foi de 631.832 (DATOS MACRO). Desse modo, podemos ver que há um grande fluxo migratório no país de fala hispana e que é um tema vigente e adequado para analisar em aulas.

A posição que deverá tomar o estudante com relação ao apoio aos emigrantes desde a perspectiva de alguns dos senadores está desvinculada da área de turismo. Assim, acreditamos que para ajustar a tarefa ao âmbito de turismo, seria necessário trocar o tópico à migração porque, desse jeito, poderia discutir-se um tema que afeta todos cidadãos a diário, pois cada vez mais estamos nos relacionando-nos com outras culturas sem saber, muitas vezes, como tratar as pessoas ou ajudá-las com a adaptação requerida para um novo contexto sócio-cultural. De fato, atualmente no Chile há muitas campanhas do governo para que as pessoas possam desconstruir estereótipos sobre outras nacionalidades para, conseqüentemente, diminuir a discriminação. Portanto uma tarefa deste tipo, num contexto no qual Chile tem uma população estrangeira que alcançou 1.251.225 em dezembro de 2018 (DEPARTAMENTO DE EXTRANJERÍA Y MIGRACIÓN, 2019), é primordial, e o papel da pré-tarefa fundamental.

Pensamos que cada vez que algum profissional vai elaborar um discurso deverá começar com anotações e, apesar de que o objetivo final é efetuar um discurso oral, sempre haverá produção escrita envolvida. Portanto, acreditamos que esta tarefa pode ser classificada do mundo real e de produção escrita.

- *Tarefa n° 19 – Emigração (p. 108)*

A seguir encontra-se o material de entrada e a tarefa:

12. Imagine a seguinte situação: Você é o encarregado de selecionar candidatos para funções de chefia para uma empresa de grande porte na área de importação e exportação.
 - a. Qual seria o perfil exigido pela empresa?
 - b. Que tipo de pergunta seria decisiva para a escolha do candidato?
 - c. Redija um anúncio para um jornal local, oferecendo a vaga. Faça o mesmo para um anúncio *on-line*.
 - d. Em que situação optaria por contratar uma empresa de recolocação especializada na busca de talentos?

Cabe ressaltar que esta tarefa constitui-se de uma forma diferente à maioria analisada devido a que nas letras A, B e D há questionamentos que lhe permitem

aprofundar no papel tomado, contudo, apenas a letra C cumpre com as características de uma tarefa, sendo o plano de trabalho que se complementa com o material de entrada do primeiro parágrafo.

Em primeiro lugar, a tarefa coloca o estudante numa posição de chefia ou como trabalhador de recursos humanos, já que na atividade está a cargo da seleção de pessoal. Por conseguinte, cumpre o critério de ligação com uma possível situação do mundo real.

Para analisar um pouco mais o que envolve esta tarefa, o professor poderia realizar uma pré-tarefa para discutir sobre importações e exportações tanto no Chile quanto no Brasil. De fato, no Chile, conforme DIRECON (2019), o total de exportações feitas em 2018 foi de US\$75.482 milhões, uma cifra incrivelmente significativa na hora de comparar com outros países. No Brasil, segundo o Ministério da Economia (2019), as exportações no mês de abril de 2019 atingiram US\$19.689. Além disso, será primordial conferir que produtos são os mais exportados e importados e as cifras das importações.

Se quisermos aproximar a tarefa ao setor de turismo, poderíamos pensar no turismo empresarial, no qual haveria que elaborar um programa que considere a visita as maiores empresas exportadoras do Brasil ou delimitar isso a uma empresa em particular, que seja referente na sua área.

Já no concernente à classificação, poderíamos dizer que é do mundo real e de produção escrita.

Desta forma, com esta análise damos termino aos recortes obtidos do LD *Panorama Brasil* com respeito às atividades por tarefa. Por conseguinte, continuaremos com as tarefas encontradas nos livros *Parceiros* nível A1/A2 e B1, respectivamente.

A elaboração do LD *Parceiros* é uma iniciativa do Instituto ICB Idiomas, que conforme o exposto na apresentação do livro (BARBOSA, 2018a, p.2), está instaurado em Santiago do Chile desde o ano 2004. Já no prefácio do livro de nível A1/A2, manifesta-se que o objetivo do LD é “desenvolver o conhecimento da língua portuguesa para a comunicação oral e escrita no ambiente de trabalho” (BARBOSA, 2018a, p.3).

De outro lado, no prefácio exhibe-se o fato de que se pretendeu contemplar os conteúdos de A1/A2 relacionados no Marco Comum Europeu e de que o livro inclui tarefas “destinadas a consolidar os objetivos da própria unidade” (BARBOSA, 2018a,

p.3), características que são levemente modificadas no prefácio do LD de nível intermediário.

Com este recorte introdutório pretendemos compreender, até certo ponto, as pretensões originais do LD de PLE. Assim, damos início às últimas análises.

4.2. Análise do LD *Parceiros*

4.2.1. Análise do volume Básico A1/A2

- *Tarefa nº 20 – Unidade 2, Módulo 6 (p. 80)*

A seguir encontra-se o material de entrada e a tarefa:

g) E-mails formais.

Imagine que você é o mais novo contratado do departamento de finanças de uma grande empresa e que cada departamento ficou de lhe enviar em uma semana um relatório de suas atividades. Você precisa deste relatório, pois terá uma reunião com o chefe para falar sobre a empresa. A reunião será daqui a dois dias e o departamento de contabilidade ainda não mandou o relatório. Escreva um e-mail para o encarregado do departamento de contabilidade, cobrando-o. Você precisa disso até o dia seguinte, no máximo. Lembre-se de que essa pessoa não lhe conhece e que, antes de tudo, você deve se apresentar.

Este tipo de situação poderia acontecer no caso de chefes novos ou posições de grande responsabilidade na empresa, por exemplo, no caso dos gerentes gerais porque eles devem conhecer o funcionamento interno da companhia. Contudo, é pouco provável que os diferentes departamentos de uma organização lhe enviem relatórios a qualquer trabalhador, inclusive se for um trabalhador novo na companhia.

No Chile, na maioria das empresas, depois de passar por uma seleção através de diferentes entrevistas, o trabalhador recebe algum tipo de indução para começar a trabalhar. Há três espécies de induções típicas no país: 1) cursos de horas ou dias de duração; 2) um acompanhamento para que o trabalhador aprenda de alguém com mais experiência na prática; 3) apenas uma introdução a colegas e chefes diretos. Portanto, no Chile, o envio de relatórios, inclusive para posições de alta hierarquia, não seria uma prática comum.

Além disso, o professor terá um trabalho especial, já que deve encarregar-se de ensinar os estudantes sobre a estrutura e a forma de escrever um e-mail em PLE e mostrar-lhe modelos de relatórios para que possam conhecê-los se ainda não tivessem tido a oportunidade de terem contato com esse tipo de discursos escritos.

Não há preocupação especial à área de turismo, no entanto, poderia ser totalmente aplicável. Uma forma de aproximar a tarefa ao setor turístico seria dividindo o curso, indicando-lhe os estudantes que os integrantes do grupo terão que assumir um papel distintivo entre eles ou elas: um será o trabalhador novo; o outro será o dono da empresa de turismo; o seguinte, parte do departamento no qual pertence o novo trabalhador; etc. Assim, os estudantes terão que escolher ou criar uma empresa turística e desenvolver a atividade com isso à vista.

Com respeito às sub-divisões, poderíamos dizer que trata sobre uma tarefa do mundo real e de produção escrita.

- *Tarefa n° 21 – Unidade 3, Módulo 1 (p. 90)*

A seguir encontra-se o material de entrada e a tarefa:

Você é o chefe de compras de uma empresa brasileira e quer solicitar uma reunião com um dos fornecedores. Formalize o convite por e-mail, indicando o objetivo da reunião, o nome e função dos profissionais de sua empresa que vão estar presentes, o local e o horário de início e final.

Em primeiro lugar, mandar correios eletrônicos é uma das atividades que mais realizam os trabalhadores nas empresas, na atualidade. De fato, uma prática normal nas companhias chilenas, seja qual for, é se comunicar, em primeira instância – ou como única instância de comunicação – por correio eletrônico, pois isso permite ter um suporte escrito do que é acordado ou solicitado, para que em caso de que houver inconvenientes, o trabalhador possa comprovar o que foi dito pelos interlocutores.

Nesse sentido, a maioria dos estudantes sabe como escrever um correio eletrônico, no entanto, o professor deve se deter na forma em que os *e-mails* são escritos e dirigidos em outra língua e cultura, já que um simples cumprimento poderia ser mal recebido e constituir uma falta de educação em outro país.

Esta tarefa tem vinculação com a área de aquisições de uma empresa devido à temática, porém em nenhuma parte dela parece haver lugar para a área do turismo e a hotelaria. Contudo, em muitas empresas turísticas, os produtos formam parte essencial da entrega dos seus serviços, como já temos mencionado anteriormente, desde uma lembrança até elementos que complementam a experiência turística, tais como sabonetes, shampoos, vinhos, etc.

Com relação às sub-divisões conforme à literatura sobre tarefa, podemos expor que a tarefa é do mundo real e de produção escrita.

4.2.2. Análise do volume Intermediário 1, B1

- *Tarefa nº 22 – Unidade 2, Módulo 1 (p. 36)*

A seguir encontra-se o material de entrada e a tarefa:

a) E-mail. Você e seus colegas pensaram que seria interessante fazer um curso de intraempreendedorismo. Envie um e-mail ao seu chefe perguntando se é possível que a empresa pague esse curso para vocês. Ressalte os benefícios do curso para o desenvolvimento pessoal de cada um.

Cabe ressaltar que esta tarefa exige um plano de trabalho simples, no sentido em que cada detalhe que deve ser considerado no *e-mail* é pedido explicitamente, contudo, não há nenhum requerimento que envolva o plano da estrutura da língua, uma das características próprias das tarefas.

É muito comum que os empregados de uma empresa tomem a iniciativa e se comuniquem diretamente com a sua chefatura ou com recursos humanos para solicitar-lhes por algum curso de capacitação profissional. Desse modo, escrever um correio eletrônico com este requerimento é parte do que muitos trabalhadores, em qualquer área, poderiam fazer.

Provavelmente, os estudantes de PLE escutam sobre o termo intraempreendedorismo por primeira vez com esta tarefa, já que é um conceito relativamente novo. Segundo o *site* Euax Consulting (2018), intraempreendedorismo é um “termo designado para pessoas que trabalham além das suas funções, buscando inovar e colocar as suas ideias em prática”. Portanto, seria interessante que os estudantes comecem a tarefa pesquisando o seu significado e a sua aplicação em algumas empresas, os resultados obtidos por meio do seu uso e os cursos disponíveis no mercado. Quanto à estrutura de correio eletrônico, já nos detivemos nesse ponto anteriormente.

Embora qualquer trabalhador possa pedir ao seu empregador por um curso de treinamento ou aperfeiçoamento na sua área, não há razões aparentes para assegurar que esta tarefa está relacionada ao âmbito de turismo. No entanto, desde que a nossa labor é aproximar a tarefa ao âmbito de turismo, pensamos que uma

boa opção seria procurar as empresas mais inovadoras ou que tenham ganhado prêmios destacáveis na área de inovação em turismo e hotelaria e usar esses exemplos para destacar os possíveis benefícios relacionados à aplicação do curso.

Finalmente, pensando nas sub-divisões estudadas, pensamos que é uma tarefa considerada dentro do mundo real e de produção escrita.

Desta forma, damos termino às 22 análises das tarefas para poder responder todos os questionamentos que nós fizemos desde o início de nossa pesquisa e que buscamos compreender.

Antes de começar nossa análise geral, queremos apresentar o resultado dos levantamentos sobre tipologia de tarefas e as suas sub-divisões, em cifras, para ter uma visão mais geral do que conseguimos depreender. Assim, exibimos o seguinte quadro:

Quadro 10 – Total de ocorrências por classificação e sub-divisão de tarefas

Classificações e sub-divisões	Total de ocorrências
Classificação do mundo real	21
Classificação pedagógica	2
Sub-divisão de resolução de problemas	3
Sub-divisão de produção escrita e/ou oral	12
Sub-divisão de planejamento	7

Fonte: Elaboração própria

É importante ressaltar que apesar de termos conseguido encontrar diferentes tipologias com autores como Willis (1996 apud ELLIS, 2003), Nunan (2002 [1989]), Prabhu (apud NUNAN, 2002 [1989]), Ellis (2003), entre outros, acreditamos que devem existir muitas outras devido à variedade de atividades que um estudante pode desenvolver no âmbito de trabalho. Além disso, queremos expor, novamente, que os autores estudados não utilizavam a sub-divisão “planejamento”, mas foi uma contribuição que achamos necessária pela quantidade de tarefas desse tipo com as que nos deparamos.

Conforme o Quadro 10, a maioria das tarefas apresenta uma situação próxima à realidade (ou fatível de realizar), e que exige a produção de um discurso oral ou escrito. Assim, a noção de tarefa dos LD de acordo com a sua classificação

seria de uma atividade que poderia ser desenvolvida num âmbito do cotidiano por meio de interação entre diferentes sujeitos.

Considerando as observações que fizemos por meio dos 22 levantamentos de dados nesta pesquisa, pretendemos compreender o que foi apreendido por meio dos três critérios e, posteriormente, responder as três perguntas de pesquisa que propomos na introdução. Nessa linha, dois critérios foram propostos: 1) existe uma relação da tarefa com as situações de comunicação que os estudantes de PLE poderiam encontrar no âmbito profissional?; 2) de que forma a cultura chilena afetaria a compreensão e execução da tarefa?

Em primeiro lugar, pudemos comprovar que as tarefas utilizadas nos três LD pertencentes ao *corpus* foram elaboradas pensando no âmbito do trabalho, portanto, já há um esforço por aproximar as atividades didáticas a situações comunicativas. No entanto, em 13 das tarefas que formam parte do LD *Panorama Brasil* e em uma ocasião no LD *Parceiros* no nível básico A1/A2, nos deparamos com a repetição sistemática do verbo “Imagine...”, seja formando parte do material de entrada ou da sub-divisão da tarefa. Esta instrução exige ao estudante se posicionar no lugar de outro, numa situação de trabalho, para tentar alcançar por meio da ficção um comprometimento com a atividade e poder encontrar o sentido e/ou o objetivo. Contudo, na maioria dessas tarefas pede-se ao estudante imaginar que são donos, representantes, encarregados ou chefes de alguma instituição, ou seja, nunca encontramos uma tarefa que dissesse “imagine ser recepcionista” ou “imagine trabalhar na faxina de...”, como se o livro for elaborado com a ideia de que qualquer pessoa que esteja interessada em aprender PLE deve ter uma posição de poder e hierarquia na sua empresa.

Ao nosso parecer, pensar num público-alvo diversificado, em todas as posições sociais, deveria ser discutido no momento de elaborar MD. De fato, de todos os livros que foram analisados e descartados para formar parte do nosso *corpus* nunca encontramos uma proposta de atividade que considerasse outro público-alvo. Assim, quando seja solicitado a um estudante de PLE, que trabalha como recepcionista de um hotel, por exemplo, elaborar planos estratégicos de curto, médio e longo prazos, ou analisar os recursos financeiros de uma empresa e apresentar um relatório acabará tendo uma desmotivação e até uma frustração no processo de ensino/aprendizagem de LE, o que nenhum professor busca. Assim, já

existe uma lacuna na elaboração de LD de PLE para fins específicos e uma despreocupação com o público-alvo que poderia precisar desta aprendizagem.

Em segundo lugar, quanto à relação da cultura chilena com a brasileira e como ambas poderiam determinar a execução de uma determinada tarefa, pensamos que é chave realizar pré-tarefas para poder expor, de alguma forma, a visão de mundo que existe em outra cultura para que, assim, os estudantes possam compreender melhor e questionar as diferenças e semelhanças entre elas. Pudemos comprovar que por serem países que pertencem à mesma região, não há uma diferença extrema, que limite a compreensão das situações comunicativas levantadas, como poderia ser o caso de um estudante de PLE na Ásia. Porém, sempre será interessante e necessário um questionamento cultural no momento de realizar as tarefas.

Quanto às perguntas de pesquisa, a primeira delas trata sobre as concepções de tarefas presentes no livro didático *Panorama Brasil – Ensino do português do mundo dos negócios* (2006) e *Parceiros – Curso de português para negócios* (2018) nos seus dois tomos e níveis: A1/A2 e B1. Julgamos relevante, neste ponto, nos deter em cada um deles para ver o que conseguimos observar.

Em primeiro lugar, em cada uma das tarefas do LD *Panorama Brasil* encontramos, sem lugar a dúvidas, um foco no significado, já que não houve tarefa alguma que exigisse a utilização de alguma forma gramatical determinada, contudo, isto não quer dizer que os LD não se servissem da gramática para o ensino, mas apenas que nas tarefas é uma atividade secundária e que será apenas resultado do uso concreto da língua.

Em segundo lugar, o livro *Panorama Brasil* aparecem 19 ocorrências de tarefas e nelas vimos claramente a definição do seu público-alvo por meio dos textos complementares às tarefas e de certos materiais de entrada e comandos das tarefas. Nesse sentido, observamos que os estudantes aos que está dirigido este LD, ou mais especificamente as tarefas, são aqueles que pretendem trabalhar ou já trabalham no Brasil, possuem um nível de português alto e são conhecedores, ou no caso contrário, que deverão conhecer a cultura e geografia do país. Uma das características mais destacáveis que nos levam a pensar dessa forma é o fato de que as tarefas neste livro, em geral, são planos de trabalho complexos.

Sendo assim, se quisermos utilizar este LD para trabalhadores hispanofalantes que pretendem trabalhar no seu país de origem, neste caso o Chile,

nos encontramos com uma certa limitante, que consiste em assumir que o estudante que quiser aprender português o utilizará unicamente no Brasil, já que questiona o público-alvo até com dados geográficos que não têm por que conhecer. Contudo, acreditamos que com a pesquisa adequada, por parte dos estudantes, e as adaptações necessárias, por parte dos professores, considerando o seu público-alvo e a sua cultura, os discentes poderão completar as tarefas.

Outro elemento importante a considerar é a relação que existe entre as propostas didáticas por meio de tarefas e o vínculo com o trabalho. Nessa perspectiva, a maioria das atividades têm um grau de relação com o mundo fora da sala de aula e, as mais destacadas na nossa visão, são aquelas tarefas que expõem um plano de trabalho alusivo à empresa ou organização na qual os estudantes trabalham. Embora haja muitas características positivas no concernente à aproximação ao mundo fora da sala de aula, um ponto desfavorável e que é uma característica comum nos livros de negócios ou trabalho, é o fato de que há uma despreocupação com trabalhadores de posições inferiores na estrutura organizacional, ou com trabalhos menos profissionais ou técnicos, já que, em geral, o livro está dirigido para empresários de sucesso com cargos de chefia. Por conseguinte, um trabalhador encarregado da faxina, que trabalhe num hotel e precise ter conhecimento do PLE para realizar um melhor serviço e ser capaz de comunicar-se melhor com os hóspedes não poderá utilizar as tarefas propostas.

Já pensando nos estudantes que se desenvolvem na área de turismo e hotelaria, apenas encontramos uma tarefa que tinha direta relação com esse âmbito. Contudo, muitas delas podem ser aplicadas a qualquer empresa devido a que aproximam a atividade a sua área de trabalho. Foi nesse sentido que preferimos elaborar uma proposta de adaptação para cada umas delas por meio de uma comparação entre ambos os países de nosso objeto de análise.

No concernente ao primeiro LD analisado, cabe destacar que os textos que acompanhavam algumas tarefas estão editados ou simplificados e têm como um dos seus propósitos difundirem uma imagem do Brasil como um país desenvolvido e com uma economia estável. Em vista disso, há uma manipulação óbvia da realidade, que não se relaciona com o que está acontecendo no país atualmente, mas sabemos que sem importar como, não há forma de ser absolutamente neutral quando nos dispomos a nos referir a nossa própria realidade, ao nosso próprio entorno, porque ante tudo somos sujeitos.

Desta forma, em resumo, podemos dizer que a concepção de tarefa do livro *Panorama Brasil* corresponderia a uma atividade que possui certa relação com o mundo fora da sala de aula, com foco no significado e que representa um plano de trabalho complexo. Essas atividades estão pensadas para profissionais com posições altas nas suas empresas, com alto nível de português e que trabalham no Brasil.

De outro lado, o livro *Parceiros – Curso de português para negócios (A1/A2)* apresenta só duas tarefas, um *corpus* bastante reduzido, mas com o qual conseguimos depreender algumas características que consideramos essenciais para conceber a sua visão de tarefa. Em primeiro lugar, nenhuma das duas tarefas resulta um grande desafio para os estudantes devido a que não só se exige determinada ação, mas também se entregam os detalhes que deverão considerar na sua execução, sem dar-lhe a oportunidade aos estudantes de refletir ao respeito. Em segundo lugar, as atividades poderiam ser classificadas dentro do mundo real, contudo a primeira é pouco provável que aconteça da forma proposta. Em terceiro lugar, as tarefas estão centradas no significado e não representam limitantes para o público hispanofalante. Por último, nenhuma das tarefas têm vínculo algum ao turismo.

Assim sendo, a noção de tarefa deste livro corresponde a uma atividade que tem certa relação com o mundo fora da sala de aula, centrada no significado, com um plano de trabalho simples, para um público que possui um nível de português básico ou pré-intermediário e que pode ou não trabalhar no Brasil.

Por último, o livro *Parceiros – Curso de português para negócios (B1)* apenas possui uma tarefa e nela pudemos ver algo muito semelhante ao livro para o nível básico. De fato, acreditamos que a noção de tarefa é igual, pois continua sendo um plano de trabalho simples, com foco no significado, para um público profissional com conhecimento de português básico ou intermediário.

No que concerne à segunda pergunta de pesquisa, pretende-se saber se as tarefas propostas pelos LD de PLE favorecem ou não o desenvolvimento da competência comunicativa. Elaboramos esta questão devido a que nos interessava saber a pertinência do seu uso para profissionais que trabalham na área de turismo e/ou hotelaria e se a sua utilização como ponto de partida para este público significaria algum tipo de vantagem para quem precisa falar a língua no seu ambiente laboral. Lembremos que para Campbell e Wales (1970) e Canale e Swain

(1980 apud Canale 1983, p. 65) a competência comunicativa inclui tanto a competência gramatical, que corresponde às regras sobre estruturas linguísticas e vocabulário quanto à competência sociolinguística, que permitiria entender a regras de uso da língua.

Nesse sentido, vemos que nos três LD não há alusão direta ao uso de certas estruturas o informação extra gramatical, já que as noções de tarefas dos LD estão centradas no significado. Por conseguinte, a única forma em que os estudantes de PLE que executam tarefas no seu ensino desenvolvem a competência gramatical é mediante a prática, já que na maioria das atividades exige-se planejar ou explicitamente produzir um discurso escrito que lhe permitirá os estudantes aprender por meio da correção dos seus colegas ou professor. Assim, com o corpus que temos não podemos asseverar que será desenvolvido um conhecimento linguístico, pois isso dependerá em grande medida do professor. De outro lado, no que se refere à competência sociolinguística, uma grande parte das tarefas encontradas nos livros *Panorama Brasil* e *Parceiros* estão próximas à realidade profissional, portanto, há um foco no uso da língua para fins específicos, isto é, dentro de diversas áreas de trabalho. Desse modo, as tarefas promovem o incremento ou progresso da competência de uso da língua.

Consequentemente, considerando ambas as competências e as concepções de tarefas que discutimos anteriormente, podemos dizer que no caso do LD *Panorama Brasil* as tarefas podem desenvolver a competência comunicativa, mas apenas daqueles estudantes que são o seu público-alvo, já que no seu uso com outros trabalhadores haverá grandes dificuldades porque não será possível adaptá-las à realidade de um trabalhador em qualquer posição dentro da empresa. Desse modo, apenas se o professor ou os colegas de aula cumprem o seu papel, e o último realiza um esforço adicional adaptando as tarefas às diferentes realidades trabalhistas, estas deveriam favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa.

De outro lado, em referência ao desenvolvimento da competência comunicativa por meio das tarefas do LD *Parceiros* nos níveis A1/A2 e B1 devido à concepção de tarefa que detalhamos previamente, que lembremos inclui um plano de trabalho simples, um grau de relação com o campo laboral, foco no significado, com um público-alvo com nível básico e intermediário e sem especificações sobre o lugar de residência ou trabalho, podemos afirmar que não existem as condições

necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, já que, em primeiro lugar, possui um *corpus* bastante reduzido de apenas três tarefas e, em segundo lugar, as atividades por tarefas são tão elementares que o estudante meramente segue instruções e não tem a oportunidade de discutir, refletir, questionar, que são alguns dos aspectos das tarefas que as diferenciam de qualquer outro tipo de atividade.

No entanto, nós acreditamos que as tarefas são uma das melhores opções existentes no ensino de PLE para fins específicos que permitem conseguir uma evolução comunicativa adequada, já que obriga o estudante sair da sua zona de conforto, se posicionar num papel de outro trabalhador que deve cumprir um desafio por meio da LE, sempre em algum âmbito laboral. Dessa forma, utilizar as tarefas no ensino de PLE na área trabalhista pode ser uma forma de mudar paradigmas de ensino tradicional e levar os estudantes a situações de comunicação próximas à realidade com a língua-alvo, para, desse modo, aprender muito além das regras gramaticais e conhecer, realmente, as regras de uso do PLE e, por conseguinte, os estudantes aprenderão a lidar com a língua em um contexto de uso autêntico.

No tocante à terceira questão de pesquisa sobre se é possível utilizar as tarefas para o ensino de PLE para hispanofalantes, nos LD não parece haver preocupação com a língua materna dos estudantes de forma específica. Contudo, há quatro tarefas, no livro *Panorama Brasil*, que por causa dos seus textos complementares, material de entrada ou comandos apresentam dificuldades para os estudantes, já que requerem ter um conhecimento sobre geografia ou cultura brasileira. Porém, não são limitantes, pois só exigem uma maior dedicação e pesquisa por parte dos estudantes, e provavelmente, uma atividade de pré-tarefa por parte do professor. Nesse sentido, acreditamos que a verdadeira limitante não é a língua materna do estudante, mas o nível de conhecimento do PLE devido a que as tarefas do livro *Panorama Brasil* são complexas e exigem desenvolver atividades que apenas estudantes com alto grau de conhecimento da língua poderiam completar.

Neste estudo também pudemos depreender o fato de que toda tarefa é comunicativa, comunicacional ou instrumental, pois surge como resposta ao ensino tradicional de línguas e dentro do movimento comunicativo de línguas, como uma forma de propiciar a comunicação em sala de aula de LE. Da mesma forma, descobrimos que apesar dos numerosos estudos que existem no ELBT e no ELAT,

ainda não há uma compreensão adequada das vantagens do seu uso e, portanto, não há uma abrangência na sua utilização nos LD para fins específicos. Destarte, acreditamos que utilizar tarefas para o ensino de PLE para fins específicos é o caminho mais pertinente se se quiser partir o ensino da língua desde a interação e a comunicação por meio de cenários que poderiam acontecer dentro de um ambiente laboral com resultados que não serão medidos entre o que é certo ou errado na forma, mas o que é mais apropriado conforme à situação comunicativa na que os estudantes estejam envolvidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de ter uma visão geral do que quisemos desenvolver nesta pesquisa apresentamos um breve percurso de nosso construto teórico. Ao longo deste estudo, pretendemos compreender de que se trata a abordagem comunicativa da língua, de que forma pode utilizar-se e as contribuições que o seu uso no ensino de LE pode envolver. De outro lado, quisemos aprofundar na tarefa, com um percorrido através das concepções encontradas na literatura, as tipologias propostas por diversos autores, que ao nosso parecer podem ser ilimitadas no que respeita ao “mundo do trabalho”, pois dia a dia surgem novas profissões, novas tecnologias e novas formas de nos relacionar com o mundo por meio de outras línguas. Também propomos nos aproximar ao modo em que são elaboradas as tarefas para nos tornar, de alguma forma, um referente para novos pesquisadores que objetivem elaborá-las para a criação de material didático ou livros didáticos de PLE. Por último, ainda no concernente à tarefa, ambicionamos mostrar a sua influência no ensino de PLE para fins específicos.

No referente aos materiais didáticos para ensino de LE, nosso objetivo era fazer um breve histórico para entender por que existem certas concepções e, inclusive, pre-conceitos no seu uso na sala de LE. Além disso, quisemos ver um panorama geral do LD de PLE em diferentes países hispanofalantes.

Esta dissertação possuiu como objetivo central compreender as concepções de tarefa presentes nos livros didáticos de PLE para fins específicos que selecionamos: *Panorama Brasil – Ensino do Português do Mundo dos Negócios* (2006) e *Parceiros– Curso de Português para Negócios* nível A1/A2 e B1 (2018) para questionar se as tarefas presentes nos LD permitem o desenvolvimento da competência comunicativa.

Sendo assim, em primeiro lugar, acreditamos que concepção de tarefa do LD *Panorama Brasil* corresponde a uma atividade que possui um grau de conexão com o mundo fora da sala de aula, com foco principal no significado e que reproduz um plano de trabalho complexo, que possui como um público-alvo os profissionais com alta hierarquia nas suas empresas, com um alto nível de português e que moram no Brasil. De outro lado, a noção de tarefa do livro *Parceiros*, em ambos os níveis, diz respeito a uma atividade que tem um grau de vínculo com o âmbito profissional fora da sala de aula, com foco principal no significado, que se relaciona com um plano de

trabalho simples, para estudantes que possuem desde um nível básico até intermediário e que mora fora ou dentro do Brasil.

Em segundo lugar, pensamos que as tarefas, utilizadas nos LD para fins específicos que analisamos, providenciam suficientes oportunidades para aprimorar o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, já que colocam como contexto situações que os estudantes poderiam encontrar em diferentes ambientes laborais, propõem um desafio por meio da LE e, além disso, possuem objetivos comunicativos que lhe permitirão os estudantes compreender a importância que pode ter o ensino/aprendizagem de LE nas suas vidas cotidianas.

Nesse estudo, também conseguimos ver a relação entre algumas das características estudadas sobre tarefas e as concepções dos LD de PLE para fins específicos, no entanto, o verdadeiro dilema surge quando queremos reduzir o escopo a tarefas para profissionais que trabalham no turismo e na hotelaria, pois não encontramos atividades com uma pertinência real para quem trabalha nessas áreas e, portanto, é necessária uma adaptação do material para o público-alvo. Nesse quesito, quisemos contribuir mediante algumas propostas que poderiam permitir usar as tarefas para estes profissionais.

Com relação aos objetivos secundários desta dissertação, pensamos que cumprimos cada um dos objetivos propostos, pois fizemos uma revisão bibliográfica consistente sobre as concepções de tarefa no ensino de LE e sobre a produção de LD de PLE. Além disso, fizemos um levantamento de dados sobre cada tarefa presente tanto no LD *Panorama Brasil* quanto no LD *Parceiros* e, posteriormente, uma análise geral. Como resultado, conseguimos entender que a AC tem sido uma das abordagens de ensino de LE que tem surgido ante as exigências do mercado laboral que requer profissionais que falem inglês, português, espanhol, etc. desde o primeiro dia de aulas. De fato, a modo de experiência própria, durante o ano 2018 e início do 2019 pude presenciar como muitas empresas contrataram trabalhadores e investiram neles com cursos de institutos privados para que pudessem melhorar dia a dia e participar ativamente nas reuniões feitas com colegas estrangeiros ou, muitas vezes, por vídeo conferências com outras empresas ao redor do mundo.

De outro lado, compreendemos que as tarefas surgiram dentro do movimento comunicativo de línguas e que, portanto, pretendiam responder à necessidade de aproximar a área profissional dos estudantes a sua aprendizagem/ensino de PLE, usando atividades que poderiam, dentro de certo limite de probabilidades, ser

deparadas em diversas posições e âmbitos de trabalho. Já em relação com o LD, aprendemos que os primeiros livros para ensino de LE foram elaborados há séculos atrás e que muitas das características que possuíam desde o início, continuam presentes hoje. Além disso, com o percurso histórico do LD no Brasil pudemos perceber que há jogos de poder na elaboração dos LD que continuam afetando o conteúdo de muitos LD, inclusive, os de LE, já que o ensino/aprendizagem de PLE, ou qualquer outra LE, encontra-se dentro de um âmbito econômico e político, e esses aspectos influenciam os conteúdos, indubitavelmente.

Parece-nos importante ressaltar as diferenças na aplicação das tarefas para falantes de L2 ou de LE, em vista de que a maioria dos teóricos define e estuda tarefas e abordagem comunicativa pensando apenas em L2. Na nossa opinião, quando se trata de tarefas em um ambiente de português como L2, não será necessário, em muitos casos, realizar algum tipo de trabalho de pré-tarefa, pois os estudantes terão diferentes graus de conhecimento cultural referente à forma em que os profissionais se vestem ou reagem frente a diversas situações na área de trabalho, no entanto, continuará havendo a necessidade de estudar a estrutura formal de como escrever um relatório ou uma propaganda, como exemplificação.

Nesse aspecto, quando pensamos no ensino/aprendizagem de L2, o questionamento cultural que nos parece realmente enriquecedor para os estudantes seguirá existindo porque sabemos que não uma única cultura num país, já que cada cidade pode possuir sua própria cultura, mas será limitado a um único país, o que reduz esse impacto e estranhamento por parte dos discentes. Além disso, o fato de executar uma tarefa num ambiente de L2 reduzirá, consideravelmente, a dificuldade e termos linguísticos, já que o estudante estará acostumado com o contato com essa língua, a diferença dos estudantes de LE, que muitas vezes têm a oportunidade de praticar o PLE apenas dentro da sala de aula.

Nessa linha, acreditamos que a maior limitante na execução de tarefas não é a língua materna do estudante, como tínhamos pensado inicialmente, mas que os estudantes tenham uma base de conhecimento de PLE, pois para realizar cada tarefa é necessário possuir certo nível de desenvolvimento da competência comunicativa como pré-requisito.

Outro pré-requisito que nos pareceu encontrar com as análises foi o fato da falta de diversificação de público-alvo no concernente ao papel que se exigia tomar ao estudante nas tarefas propostas. Pudemos comprovar que as tarefas foram

elaboradas considerando que os únicos estudantes que teriam a necessidade de aprender PLE seriam aqueles que possuem altos cargos executivos nas instituições nas quais trabalham, já que não há uma proposta que diga “imagine que você trabalha na faxina do hotel e o hóspede...”. Parece-nos que a discussão com respeito à falta de MD e LD com relação ao público profissional de diferentes hierarquias é algo que deveria ser debatido no âmbito de Linguística Aplicada e Pedagogia. Uma tarefa pendente.

Sabemos que há muitos aspectos que poderiam ser aprofundados em outros estudos como: qual é a relação entre gêneros discursivos e a tipologia de tarefas? Quais são as considerações que devem ser tomadas para o ensino/aprendizagem de PLE para adultos? Que tipo de tarefas promovem o desenvolvimento da competência comunicativa? Quais são as características do ensino/aprendizagem de PLE para hispanofalantes? Entre muitas outras.

FONTES

BANCO DO NORDESTE. **Cajucultura nordestina em recuperação**. 2018. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/documents/80223/3732326/Informe+Agronegocio+05+-+DEZ2018.pdf/a8e1df35-d781-73b7-3fc1-9b8e1f683d53>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BARBOSA, Luciene. **Parceiros – curso de português para negócios (A1/A2)**. Santiago: ICB Idiomas, 2018a.

BARBOSA, Luciene. **Parceiros – curso de português para negócios (B1)**. Santiago: ICB Idiomas, 2018b.

CAMARA ARGENTINA DEL LIBRO. **Informe de producción del libro argentino 2017**. Disponível em: <https://www.camaradellibro.com.ar/index.php/panorama-editorial/estadisticas>. Acesso em: 26 nov. 2018.

CAMARA CHILENA DEL LIBRO A.G. **Informe estadístico 2017**. 2018. Disponível em: <https://camaradellibro.cl/agencia-isbn/estadisticas/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA – O PORTAL DO PROFESSOR. **Os livros didáticos mais distribuídos em 2017**. Disponível em: <https://www.cp.org.br/informacao/noticias/item/10697-os-livros-didaticos-mais-distribuidos-em-2017>. Acesso em: 06 mar. 2018.

CEPEA - Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada. **PIB do agronegócio brasileiro de 1996 a 2018**. Disponível em: <https://www.cepea.esalq.usp.br/br/pib-do-agronegocio-brasileiro.aspx>. Acesso em: 29 mar. 2019.

CHILE ATIENDE. **Constitución de una asociación gremial**. 2014. Disponível em: <https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/34823-constitucion-de-una-asociacion-gremial>. Acesso em: 29 abr. 2019.

DATOS MACRO. **Sube el número de emigrantes de Chile**. Disponível em: <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/chile>. Acesso em: 04 mai. 2019.

DAYAN, Andrea; SAUCO, M. Griselda. **PFE Manual de Português para Fins Específicos – manual de português orientado a hotelaria e gastronomia**. Buenos Aires: Federación Empresaria Hotelera Gastronómica de la República Argentina, 2013.

DE PONCE, Harumi; BURIM, Sílvia; FLORISSI, Susanna. **Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios**. Hawaii: Editora Galpão, 2006.

DEPARTAMENTO DE EXTRANJERÍA Y MIGRACIÓN. **Personas extranjeras residentes habituales en Chile superó los 1,2 millones**. 2019. Disponível em: <https://www.extranjeria.gob.cl/noticias/personas-extranjeras-residentes-habituales-en-chile-supero-los-12-millones/>. Acesso em: 04 mai. 2019.

DEPARTAMENTO DE EXTRANJERÍA Y MIGRACIÓN. **Permanencias Definitivas otorgadas primer semestre 2018.** Disponível em: <https://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/>. Acesso em: 04 dez. 2018.

DESARROLLO LOGÍSTICO - SUBSECRETARIA DE TRANSPORTE. **Departamento de transporte marítimo, fluvial y lacustre – sector marítimo.** Disponível em: <http://www.logistica.mtt.cl/areas/2/departamento-de-transporte-maritimo-fluvial-y-lacustre>. Acesso em: 29 mar. 2019.

DIRECCIÓN DEL TRABAJO. **Ley de Inclusión Laboral (Ley N° 21.015).** Disponível em: <https://www.dt.gob.cl/portal/1626/w3-propertyvalue-167780.html>. Acesso em: 23 abr. 2019.

DIRECCIÓN GENERAL DE RELACIONES ECONÓMICAS INTERNACIONALES (DIRECON). **Reporte Anual Comercio Exterior de Chile 2018.** 2019. Disponível em: <https://www.direcon.gob.cl/estudio/reportes-anuales/comercio-exterior-de-chile-2018/>. Acesso em: 04 mai. 2019.

DIRECCIÓN GENERAL DE RELACIONES ECONÓMICAS Internacionales (DIRECON). **Chile y Brasil avanzan en las negociaciones para un acuerdo sobre Compras Públicas.** Disponível em: <https://www.direcon.gob.cl/2017/01/chile-y-brasil-avanzan-en-las-negociaciones-para-un-acuerdo-sobre-compras-publicas/>. Acesso em: 06 mar. 2018.

DIRECCIÓN GENERAL DE RELACIONES ECONÓMICAS INTERNACIONALES (DIRECON). **20 años del acuerdo Chile-Mercosur.** Disponível em: <https://www.direcon.gob.cl/2017/05/20-anos-del-acuerdo-chile-mercosur/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

EQUIPE INEP. **Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras 2010.** Brasília, outubro de 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-candidato-2010>. Acesso em: 09 jun. 2018.

EUAX CONSULTING. **Saiba como incentivar o intraempreendedorismo em sua empresa.** 2018. Disponível em: <https://www.euax.com.br/2018/05/como-incentivar-o-intraempreendedorismo-em-sua-empresa/>. Acesso em: 05 mai. 2019.

FAUSTINO, Rafael. “Nova edição” do Projeto Genoma quer encontrar desde a cura de doenças até a solução para carros autônomos. **Revista Época Negócios.** 2018. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2018/07/nova-edicao-do-projeto-genoma-quer-encontrar-desde-cura-de-doencas-ate-solucao-para-carros-autonomos.html>. Acesso em: 26 abr. 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Editoras têm segundo ano de queda de vendas, mas veem retomada.** Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/05/1884731-vendas-de-livros-cairam-52-no-brasil-segundo-estudo-da-fipe.shtml>. Acesso em: 06 mar. 2018.

GARCÍA-LOMAS DRAKE, Alfonso. **El mercado del libro en Chile.** Instituto Español de Comercio Exterior. 2009.

GAZMURI, Jaime. La raíz del conflicto del pueblo mapuche y el Estado de Chile. **El mostrador – el primer diario digital de Chile**. 2018. Disponível em: <https://m.elmostrador.cl/noticias/opinion/2018/12/04/la-raiz-del-conflicto-del-pueblo-mapuche-y-el-estado-de-chile/>. Acesso em: 29 abr. 2019.

GOMEZ DE LA TORRE, Juan. **El Mercado del libro en Argentina – Abril 2015**. Disponível em: <https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/el-mercado/estudios-informes/index.html?registrosPorPagina=10&numPag=7&list=true&idPais=AR>. Acesso em: 03 dez. 2018.

GOVERNO DO BRASIL. **Lei que regula a contratação de pessoas com deficiência completa 21 anos**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/emprego-e-previdencia/2012/07/lei-que-regula-a-contratacao-de-pessoas-com-deficiencia-completa-21-anos>. Acesso em: 23 abr. 2019.

GOVERNO DO BRASIL. **No Brasil, população indígena é de 896,9 mil**. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil>. Acesso em: 28 abr. 2019.

GOVERNO DO BRASIL. **Censo Agropecuário: rebanho caprino aumentou 16% no Brasil**. 2018. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/economia-e-financas/2018/08/censo-agropecuario-rebanho-caprino-aumentou-16-no-brasil>. Acesso em: 30 abr. 2019.

IDEC. **Cargos políticos no Brasil: quem vamos eleger e quais suas funções?** 2018. Disponível em: <https://idec.org.br/dicas-e-direitos/cargos-politicos-no-brasil-quem-vamos-eleger-e-quais-suas-funcoes>. Acesso em: 03 mai. 2019.

INFOAGRO. **El cultivo del anacardo**. Disponível em: http://www.infoagro.com/frutas/frutos_secos/anacardo.htm. Acesso em: 30 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Resultado CENSO 2017**. Disponível em: <http://resultados.censo2017.cl/>. Acesso em: 28 abr. 2019.

MARIMÓN LLORCA, CARMEN. **El español en América: de la conquista a la Época Colonial**. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-espaol-en-amrica-de-la-conquista-a-la-poca-colonial-0/html/00f4b922-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html. Acesso em: 08 abr. 2019.

MARINHA DO BRASIL. **Transporte fluvial de cargas e passageiros cresce no Amazonas**. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/content/transporte-fluvial-de-cargas-e-passageiros-cresce-no-amazonas>. Acesso em: 29 mar. 2019.

MERCOSUR. **Países del Mercosur**. Disponível em: <https://www.mercosur.int/quienes-somos/paises-del-mercosur/>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MERCOSUR. **Tratado para la constitución de un mercado común entre la República Argentina, La República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y La República Oriental del Uruguay.** 1991. Disponível em: <https://www.mercosur.int/documento/tratado-asuncion-constitucion-mercado-comun/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MERCOSUL EDUCATIVO. **MERCOSUL/RME/CCR/VIII CAPL/ATA N°01/15.** Disponível em: <http://www.edu.mercosur.int/es-ES/component/jdownloads/viewcategory/1310-2015.html>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. **Balança comercial brasileira: Semanal.** 2019. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/comercio-exterior/estatisticas-de-comercio-exterior/balanca-comercial-brasileira-semanal>. Acesso em: 04 mai. 2019.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **República de Chile.** Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/ficha-pais/4923-republica-do-chile>. Acesso em: 5 mar. 2017.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Agência Brasileira de Cooperação.** Disponível em: <http://www.abc.gov.br/cooperacaotecnica/acordosvigentes/cgpd>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Lista de materiais didáticos para ensino de PLE e POLH de editoriais brasileiras.** Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/material-didatico/lista-de-materiais-didaticos-publicados-por-editoras-brasileiras>. Acesso em: 31 out. 2018.

NEVES, Margarida. **Português Empresarial – exercícios práticos QECR Níveis A1/A2.** Lisboa: Lidel, 2016.

OBEID TORRE, Ana Lia. **Português para o Turismo Nível I.** Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduLP), 2013.

OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR. **Brasileiros no exterior em 2018 representam o dobro dos imigrantes no país.** 2018. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/brasileiros-no-exterior-em-2018-representam-o-dobro-dos-imigrantes-no-pais/>. Acesso em: 04 mai. 2019.

ODEPA. **Perspectivas de la producción e industria de la leche de cabra.** 2017. Disponível em: <https://www.odepa.gob.cl/wp-content/uploads/2017/12/cabras.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

PESQUISA FIPE CBL/SNEL. **Produção e venda do setor editorial brasileiro.** 2017. Disponível em: <http://cbl.org.br/downloads/fipe>. Acesso em: 26 nov. 2018.

RICHARDS, Jack C. **Difference Between Task, Exercise, Activity.** Disponível em: <https://www.professorjackrichards.com/difference-task-exercise-activity/>. Acesso em: 29 out. 2018.

RODRÍGUEZ COBO, Cristina. **El mercado del libro em Paraguay – Abril 2014.** Disponível em: <https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros->

servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/el-mercado/estudios-informes/index.html?registrosPorPagina=10&numPag=3&list=true&idPais=PY. Acesso em: 28 nov. 2018.

SANTOS, Denise; SILVA, Gláucia. **Bons Negócios** - Português do Brasil para o Mundo dos Negócios. São Paulo: DISAL Editora, 2013.

SEBRAE. **Tudo o que você precisa saber para criar uma associação de sucesso.** 2019. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/roteiro-para-criar-uma-associacao,54fe438af1c92410VgnVCM100000b272010aRCRD>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SERNATUR. **Guía de perfiles de egreso de los profesionales de turismo, hotelería y gastronomía de Chile.** Disponível em: <https://www.sernatur.cl/wp-content/uploads/2015/09/GUIA-PERFILES-EGRESO-2017.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SERNATUR. **Llegada de Turistas Extranjeros Marzo 2017.** Disponível em: <https://www.sernatur.cl/estadisticas/>. Acesso em: 5 mar. 2017.

SERNATUR. **Conoce las rutas de turismo inclusivo.** Disponível em: <https://www.sernatur.cl/conoce-las-rutas-de-turismo-inclusivo/>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SERVEL. **Constitución Política de la República de Chile.** Disponível em: <https://www.servel.cl/constitucion-politica-de-la-republica-de-chile/>. Acesso em: 03 mai. 2019.

SUBSECRETARÍA DE TURISMO DE CHILE. **Brasileños, europeos y chinos aumentan visitas a nuestro país.** 23 de abril de 2018. Disponível em: <http://www.subturismo.gob.cl/2018/04/23/brasilenos-europeos-y-chinos-aumentan-visitas-a-nuestro-pais/>. Acesso em: 26 mai. 2018.

SUBSECRETARÍA DE TURISMO DE CHILE. **Chile asciende en ranking de congresos y convenciones a nivel mundial.** 24 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.subturismo.gob.cl/2018/05/24/chile-asciende-en-ranking-de-congresos-y-convenciones-a-nivel-mundial/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SNEL. **Produção e venda do setor editorial brasileiro – Ano base 2017.** Disponível em: <https://www.snel.org.br/dados-do-setor/producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/>. Acesso em: 03 dez. 2018.

TBLT- TASK-BASED LANGUAGE TEACHING ORGANIZATION. **IATBLT vzw Statutes.** Disponível em: <http://www.tblt.org/about/>. Acesso em: 14 mai. 2018.

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO. **Catálogo en línea de Universidades chilenas.** Disponível em: <http://www.uahurtado.cl/biblioteca/coleccion-en-linea/catalogo-en-linea-de-universidades-chilenas/>. Acesso em: 26 set. 2018.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Formas de credenciamento para atuar profissionalmente na área de EPLE**. Campinas: SP, UNICAMP, (dig), 2004.

_____. Raízes do ensino comunicativo de línguas. **Revista Helb**, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/113-raizes-do-ensino-comunicativo-de-linguas>. Acesso em: 3 ago.2018.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010.

ANTHONY, Edward M. Approach, method, and technique. **English Teaching Forum**, v. 3, n. 1, p. 7-10, 1965.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. Tradição e dispositivo de ensino de língua estrangeira: uma discussão em torno do livro didático de PLE. In: SÁ, Rubens Lacerda de; GUEDES, Sônia Margarida Ribeiro (org.). **Português para falantes de outras línguas: Materiais Didáticos, Formação de Professores e Ensino de Gramática**. Campinas: Pontes, 2016. p. 45-69.

_____. Tradition of foreign language teaching and learning: focusing on the Brazilian Portuguese as a Foreign Language textbook. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 417- 433, 2018.

AZEVEDO, Luciane Monteiro. **Livro didático de língua inglesa e suas tarefas de leitura**. 2015. 93 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Centro-oeste, Guarapuava Biblioteca Depositária. Disponível em: http://tede.unicentro.br/tde_busca. Acesso em: 10 mar. 2018.

BARBIRATO, Rita de Cassia. **A tarefa como ambiente para aprender LE**. 1999. 216 f. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269237>. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. 2005. 281 f. Tese (doutorado): Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000363447>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BARRETO, Erika Maritza Maldonado. **Os deslocamentos do sujeito nas tarefas de escrita propostas nos exames DELE e CELPE BRAS**. 2016. 167 f. Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3792349. Acesso em: 01 jul. 2018.

BELL, Jill; BURNABY, Barbara. **A Handbook for ESL Literacy**. OISE, Toronto. 1984.

BERWICK, Richard. **Task variation and repair in English as a Foreign Language**. Kobe University of Commerce: Institute of Economic Research. 1990.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda., 2008.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. Lembranças das abordagens na aquisição de LE/L2 de falantes e aprendizes e o fazer atual como professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 421-443, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/08.pdf>. Acesso em: 29 jun.2018.

_____. Paradigma, movimento e abordagem na LA: uma reflexão filosófica sobre a constituição da subárea ensino-aprendizagem de LE/L2 na contemporaneidade. **Contexturas – ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo: Apliesp (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo). 2010, p. 65-93. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258509370_Paradigma_movimento_e_abordagem_na_LA_uma_reflexao_filosofica_sobre_a_constituicao_da_subarea_ensino-aprendizagem_de_LEL2_na_contemporaneidade. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 4, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n4/a01v11n4.pdf>. Acesso em: 10 jan.2018.

_____. Comunicativo e comunicacional no ensino de línguas. **Linguagem e Diálogos**, v. 3, p. 29-42, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258509271_Comunicativo_e_comunicacional_no_ensino_de_linguas. Acesso em: 03 jan. 2018.

BREEN, Michael P.. The evaluation cycle for language learning tasks. *In*: JOHNSON, R.K. (ed.). **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

_____; CANDLIN, Christopher N. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2. p. 57-70, 1980.

BRINDLEY, Geoff. Factors affecting task difficulty. *In*: NUNAN, David (Ed.). **Guidelines for the development of curriculum resource**. Adelaide: National Curriculum Resource Center, 1987. p. 45-56.

BYGATE, Martin; SKEHAN, Peter; SWAIN, Merrill. **Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing**. Harlow: Longman, 2001.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. *In*: LLOBERA, M. *et al.* **Competencia comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Trad. Javier Lahuerta. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1983. p. 63-81.

_____; SWAIN, Merrill. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANDLIN, Christopher. Toward task-based learning. *In*: CANDLIN, C.; MURPHY, D. **Language learning tasks**. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1987.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. *In*: CORACINI, Maria Jose *et al.* **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011a, p. 17-26.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. *In*: CORACINI, Maria Jose *et al.* **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011b. p. 33-43.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Massachusetts: Cambridge, The M.I.T. Press, 1965.

CROOKES, Graham. Task classification: a cross-disciplinary review. **Technical Report**, n. 4. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii, 1986.

CUNNINGSWORTH, Alan. **Choosing your coursebook**. Oxford: Heinemann, 1995.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. O exame Celpe-bras: conquistas e desafios. *In*: _____ (org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes, 2014a. p. 7-13.

_____. A composição das imagens dos elementos provocadores e a interação na parte oral do Celpe-Bras. *In*: _____ (org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes, 2014b. p. 87-95.

_____; SCARAMUCCI, Matilde V. R.; SCHLATTER, Margarete; JÚDICE, Norimar. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2003, v. 3, n. 1, p. 153-184.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas – A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Campinas: Editora RG, 2010.

_____; STRADIOTTI, Lúcia M.; SCARAMUCCI, Matilde V. R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. *In*: DIAS, Reinildes; LOPES C., Vera L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

ELLIS, Rod. **Task-based Language Learning and Teaching**. New York: Oxford University Press, 2003.

ESTAIRE, Sheila. El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. Las navas del Marqués: Monográficos MarcoELE. *In*: **Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera**, n. 11, 2010. Disponível em: <https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

_____; ZANÓN, Javier. **El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas – principios y desarrollo**. CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, n. 7-8, p. 55-90, 1990. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>. Acesso em: 31 mai. 2018.

FARIAS, Priscila Fabiane. **Task-test: What lies beyond implementing a Task-Based assessment? Comparing learners' performance and unveiling learners' perception in a testing situation**. 2014. 98 f. Dissertação de Mestrado em Inglês: Estudos Lingüísticos e Literários: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123320>. Acesso em: 14 jul. 2018.

FERREIRA, Giovana Marinho. **O uso de estratégias de comunicação (ec) em tarefas orais em língua inglesa (LI)**. 2013. 175 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15115>. Acesso em: 14 jul. 2018.

FREITAG, Bárbara; DA COSTA, Wanderly F.; MOTTA, Valéria R. **O Livro didático em questão**. São Paulo : Cortez Editora – Editora Autores Associados, 1989.

FREITAS, Rosânea Aparecido. Livro didático : monotonia ou necessidade ? In : DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. (org.). **O livro didático de Língua Portuguesa**. 2 ed. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.

FRIAS CONDE, Xavier. Introducción a la psicolingüística. IANUA: **Revista Philologica Romanica**, 2002, p. 8-19. Disponível em: http://w3.salemstate.edu/~jaske/courses/readings/Introduccion_a_la_psicolingüistica_Xavier_Frias_Conde.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas. 2002.

GOFFMAN, Erving. **Forms Of Talk**. Oxford: Basil Blackwell. 1981.

GOMES, Denise. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo**. 2006. 335f. Tese de Doutorado em Letras: Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/pachecodglc.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria Jose *et al.* **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011a, p. 67-77.

_____. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, Maria Jose *et al.* **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011b, p. 79-91.

HALEY, Jay. **Strategies in Psychotherapy**. Nova York: Grune e Stratton. 1963.

HEYE, Jürgen. Línguas em contato: Considerações sobre bilinguismo e bilinguagem. In: RONCARATI, C & ABRAÇADO, J. (org.). **Português brasileiro:**

Contato linguístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2003, p. 229- 235.

HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. **O ensino da língua inglesa.** 2. ed. São Paulo: SBS Editora, 2002.

HOWATT, Anthony P. R.; WIDDOWSON, Henry. G. **A history of English language teaching.** 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

HYMES, Dell H. Acerca de la competencia comunicativa. *In: LLOBERA, Miquel, M. et al. Competencia comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa. 1995. p. 5-26.

ILARI, Rodolfo. O Estruturalismo Linguístico: alguns caminhos. *In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina. (org.) Introdução à Linguística 3: fundamentos epistemológicos.* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

JOHNSON, Keith. Mistake correction. **ELT Journal**, n. 42. p. 81-101, 1988.

LEE, James F. **Tasks and Communicating in Language Classrooms.** Boston: McGraw-Hill. 2000.

LITTLE, David. Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access language learning? 1997. *In: DIAS, Reinildes; LOPES C., Vera L. (org.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.* Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 60.

LITTLEWOOD, William. **La enseñanza comunicativa de idiomas.** Trad. Fernando García Clemente. Madrid: Cambridge, University Press, 1998.

LONG, Michael H. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. *In: HYLSTENSTAN, K.; PIENEMANN, M. (eds.). Modelling and Assessing Second Language Acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters. 1985.

LONG, Michael H. In Defense of Tasks and TBLT: Nonissues and Real Issues. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 36, p. 5-33, 2016. Disponível em: doi.org/10.1017/S0267190515000057. Acesso em: 19 abr.2018.

LLOBERA, Miquel. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. *In: LLOBERA, M. et al. Competencia comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa. 1995. p. 5-26.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

MASUHARA, Hitomi. **Helping Learners to Achieve Multi-Dimensional Mental Representation in L2 Reading.** UK: Folio, 2005.

MORITA, Marisa Kimie. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. *In*: SILVEIRA, Regina Célia P. da (org.). **Português Língua Estrangeira – perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 1998. p. 59-71.

MORROW, Keith E. **Techniques of evaluation for a notional syllabus**. London: Royal Society of Arts, 1977.

NUNAN, David. **El diseño de tareas para la clase comunicativa**. Trad. María González Davies. Madrid: Cambridge University Press, 2002 [1989].

_____. The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. **TESOL Quarterly**, v. 37, n. 4, 2003, p. 589-613.

_____. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Três perspectivas na avaliação dos livros didáticos**. Rio de Janeiro: ABT, 1984a.

PACHECO, Denise G.L.C. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo**. 2006. 335f. Tese de Doutorado em Letras: Instituto de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

PAYER, Maria Onice. Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, Mídia, Mercado. **Rua**, Campinas, n. 11, p. 9-25, mar. 2005.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an International Language**. London: Longman.1994.

PRABHU, Nagore S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press. 1987.

RICHARDS, Jack C. **Understanding second and foreign language learning: issues and approaches**. Rowley: Newbury House, 1978.

_____. **Designing instructional materials for teaching listening comprehension**. Manuscrito (não publicado). 1987a.

_____; PLATT, John; WEBER, Heidi. **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. London: Longman, 1985.

SANTOS, Jovania Maria Perin dos. **Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN-UFPR**. 2014. 149 f. Dissertação de Mestrado em Letras: Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SANTOS, Jovania Maria Perin dos. Análise de uma Unidade Didática para Estudantes Iniciantes do Curso de PLE do CELIN-UFPR. Curitiba, **Revista X**, v. 12, n. 2, p. 171-191, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/50971/34206>. Acesso em: 05 jul. 2018.

SANTOS SOBRINHA, Cecília Souza. **Ensino de português como língua estrangeira: o discurso de interculturalidade na proposta de ensino de produção escrita do livro didático *Brasil Intercultural***. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018.

SERRA, Dilton. **O enfoque por tarefas no ensino/aprendizagem da língua estrangeira**. 2004. 120 f. Dissertação de Mestrado em Letras (Língua e literatura francesa): Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA Souza, Rosana. **Aplicação linguística ou linguística aplicada? Uma análise do livro didático de português como língua estrangeira**. 2014. 91f. Dissertação de Mestrado em Letras: Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2014.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. *In: CORACINI, Maria Jose et al. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático***. Campinas: Pontes, 2011a. p. 27-31.

_____. Gestos de Censura. *In: CORACINI, Maria Jose et al. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático***. Campinas: Pontes, 2011b. p. 57-64.

_____. Livro didático: arma pedagógica. *In: CORACINI, Maria Jose et al. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático***. Campinas: Pontes, 2011c. p. 93-103.

SUBERCASEAUX, Bernardo. **Historia del libro em Chile (Alma y Cuerpo)**. Santiago: Editorial LOM, 2000 [1993].

SCARAMUCCI, Matilde V.R. O projeto CELPE-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. *In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol***. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

STERNFELD, Liliana. Materiais didáticos para o ensino de Português Língua Estrangeira. *In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira***: 2ª ed. Campinas. Pontes, 2009.

SHAVELSON, Richard; STERN, Paula. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. **Review of Educational Research**, 51(4). p. 455-498.1981.

SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.

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

_____. Review article: Task-based Instruction. **Language Teaching**, vol. 36, p. 114, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231787670_Task-Based_Instruction. Acesso em: 14 jul. 2018.

SWAIN, Merrill. Three functions of output in second language learning. *In*: COOK, G.; SEIDLEHOFER (Eds.). **Principle and practice in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 245-256.

TÍLIO, R. C. (2008). O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**. Vol. II, n. XXVI, pg. 117-144. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/33/71>. Acesso em: 31 out. 2018.

WELLS, Gordon. **Learning through Interaction: The Study of Language Development**. Cambridge: Cambridge University Press. 1981.

WIDDOWSON, Henry G. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. Trad. Javier Lahuerta. *In*: LLOBERA, M. *et al.* **Competencia comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía. 1995. p. 83-90.

_____. Skills, abilities, and contexts of reality. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 18, p. 323-333, 1998.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de língua para a comunicação**. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. 2.ed. Campinas: Pontes, 2005 [1978].

WILLIS, Dave; WILLIS, Jane. **Doing task-based teaching**. China: Oxford University Press, 2007.

WHITE, Ryen. **Learning through interaction**. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1 – Levantamento LD de PLE no Brasil, segundo Diniz (2010)

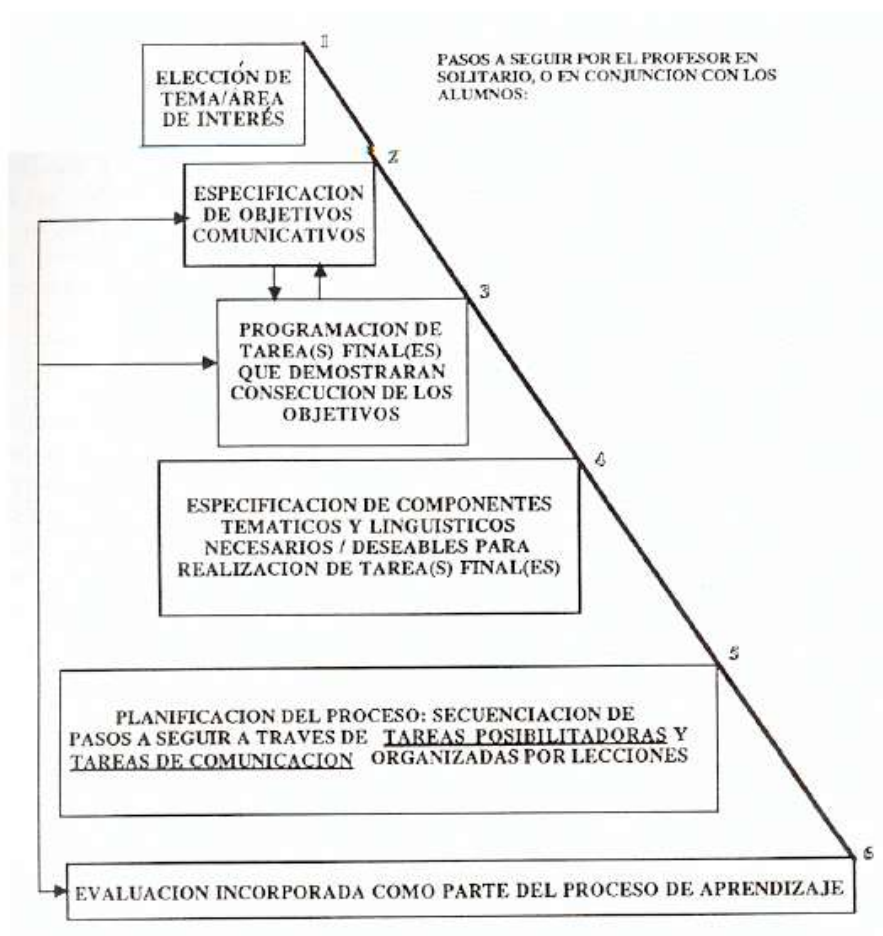
Ano de publicação	Título	Autor(es)	Editora	Componentes	Público-alvo/ nível
1954	Português para estrangeiros (volumes 1 e 2)	MARCHANT, Mercedes	Porto Alegre: Age	LA	Estrangeiros de qualquer nacionalidade
1969	Português: conversação e gramática	MAGRO, Haydée S; PAULA, Paulo de	São Paulo: Pioneira/ Brazilian American Cultural Institute	LA, K7	Básico e intermediário
1976	Português básico para estrangeiros	MONTEIRO, Sylvio	São Paulo: Ibrasa	LA, K7 (1)	Nível básico
1981	Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros	LIMA, Emma Eberlein Oliveira Fernandes; IUNES, Samra Abirad	São Paulo: EPU	LA, LE, LP, LR, LT, G (al, fr, ing), CD/ K7 para LA (3), CD/K7 para LE (4)	“Adultos e adolescentes a partir dos 13 anos, de qualquer nacionalidade. Leva o aluno totalmente principiante até o nível intermediário”
1984	Tudo bem? Português para a nova geração (volumes 1 e 2)	PONCE, Maria Harumi Otuki; BURIM, Sílvia; FLORISSI, Susanna	São Paulo: SBS	LA, CD (2), LP	Volume 1: “preparado especialmente para atender às necessidades do público jovem e adolescente, a partir dos 11 anos, no aprendizado e prática do Português falado no Brasil.” Volume 2: “livro elaborado especialmente para atender às necessidades do público jovem, a partir dos 13 anos de idade, que já possui conhecimento básico do português falado no Brasil. Em Tudo Bem? 2 os alunos são levados até o nível pós-intermediário avançado.”
1989	Fala Brasil	FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elizabeth; COUDRY, Pierre	Campinas: Pontes	LA, LE, CD/K7 (2)	“Falantes de qualquer idioma”

1990	Português como segunda língua	ALMEIDA, Marilú Miranda Montenegro e; GUIMARÃES, Lucia Angelina Cid Loureiro	Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico	LA	“O livro tem como objetivo suprir as necessidades encontradas no estudo do Português”. “Destina-se a alunos que já tenham noções da língua”.
1990	Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros	LIMA, Emma Eberlein Oliveira Fernandes; IUNES, Samra Abirad	São Paulo: EPU	LP, LA, K7	“Pessoas que tenham terminado o curso básico de Português como língua estrangeira e desejam prosseguir seus estudos em nível intermediário e avançado”
1991	Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros (Volumes 1 e 2)	LIMA, Emma Eberlein Oliveira Fernandes; ROHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; BERGWELER, Cristián González; IUNES, Samira Abirad	São Paulo: EPU	LA, LE, LP, CD/ K7 (2), G (al, esp, ing, fr)	“Destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com brasileiros e participar de sua vida cotidiana”.
1991	Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros	LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho; BARA, Nadime; PEREIRA, Sonia Maria da Cunha	Campinas: Pontes	LA, LE, LP, CD/K7 (1)	“O livro tem como objetivo dar condições ao aluno estrangeiro de dominar, em pouco tempo, as estruturas fundamentais da Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita”.
1994	Português para estrangeiros infanto-juvenil Português para estrangeiros nível avançado	MARCHANT, Mercedes	Porto Alegre: Age	LA, K7 para nível básico (1), K7 para nível avançado (1)	Nível básico e avançado “Crianças e adolescentes cuja língua materna é o espanhol”
1997	Um Português bem brasileiro (níveis 1 a 4)	Fundação Centro de Estudos Brasileiros (Funcceb)	Buenos Aires: Loyola	LA	Hispanofalantes
1999	Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação	PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Silvia R. B. Andrade; FLORISSI, Susanna	São Paulo: SBS	LA, LE, LP, LR, CD/K7 (4)	“Público de jovens e adultos de qualquer nacionalidade que queira aprender português, com sotaque brasileiro, como língua estrangeira” Nível iniciante até o pós-intermediário

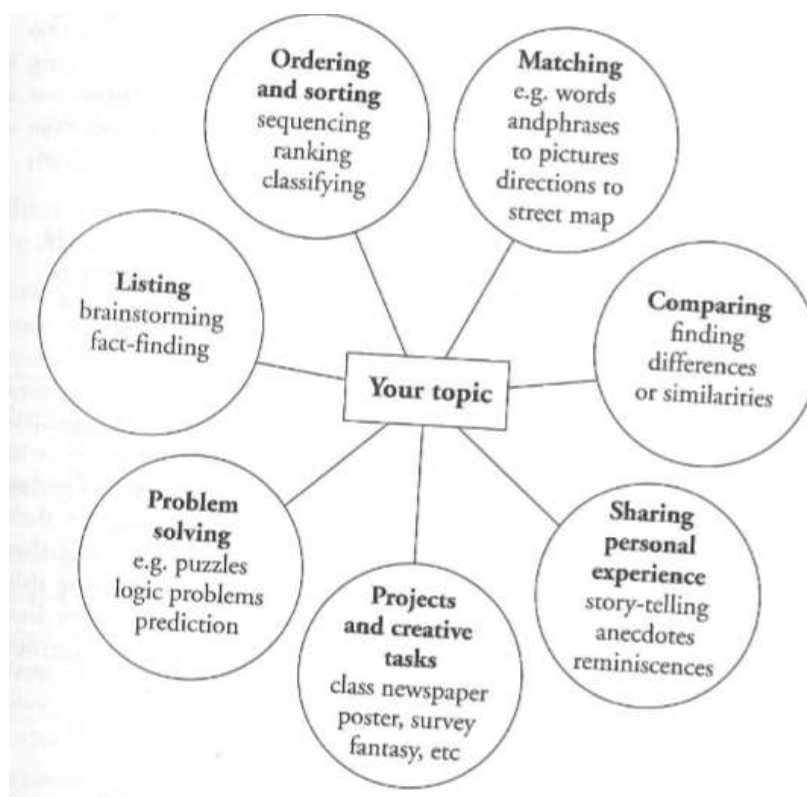
2000	Conhecendo o Brasil: curso de português para falantes de espanhol	Fundação Centro de Estudos Brasileiros (Funceb)	Buenos Aires: Akian Gráfica Editora S.A.	Livro, K7 (2), vídeo (3)	“Preparado especialmente para falantes de espanhol”. Nível básico.
2000	Sempre amigos: Fala Brasil para jovens	FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elizabeth; COUDRY, Pierre.	Campinas: Pontes	LA, LP	“Público jovem” O último dos seis módulos do livro é dedicado, especificamente, a falantes de espanhol.
2001	Interagindo em português: textos e visões do Brasil (volumes 1 e 2)	HENRIQUES, Eunice Ribeiro; GRANNIER, Daniele Marcelle	Brasília: Thesaurus	LA, K7	Iniciante (vol. I) Intermediário (vol. II)
2002	Passagens: português do Brasil para estrangeiros	CELLI, Rosine	Campinas: Pontes	LA, LR, CD, CD-ROM	“Adolescentes e adultos”
2003	Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros	LIMA, Emma Eberlein Oliveira Fernandes; IUNES, Samira Abirad; LEITE, Marina Ribeiro	São Paulo: EPU	LA, LP, CD/K7 (2), G (al, fr, ing, esp)	“Destinado a um público adulto, a profissionais de todas as áreas que necessitem de um aprendizado seguro e relativamente rápido, aplicado-se também a um público jovem”.
2005	Estação Brasil: português para estrangeiros	BIZON, Ana Cecilia Cossi; FONTÃO, Elizabeth	Campinas: Átomo	LA, CD (1)	“Destinado a um público adulto, a profissionais de todas as áreas que necessitem de um aprendizado seguro e relativamente rápido, aplicando-se também a um público jovem”. “Abrange o ensino da língua desde suas primeiras noções chegando ao final do nível intermediário.”
2006	Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios	PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Silvia; FLORISSI, Susanna	São Paulo: Galpão	LA, CD (2)	“Livro voltado para o mundo dos negócios. Ideal para alunos de nível intermediário e avançado, é uma importante ferramenta para educadores que trabalham com diretores, executivos e demais funcionários de empresas que vêm trabalhar no Brasil.”

Fonte: Transcrição a partir de Diniz (2010, p. 152-158).

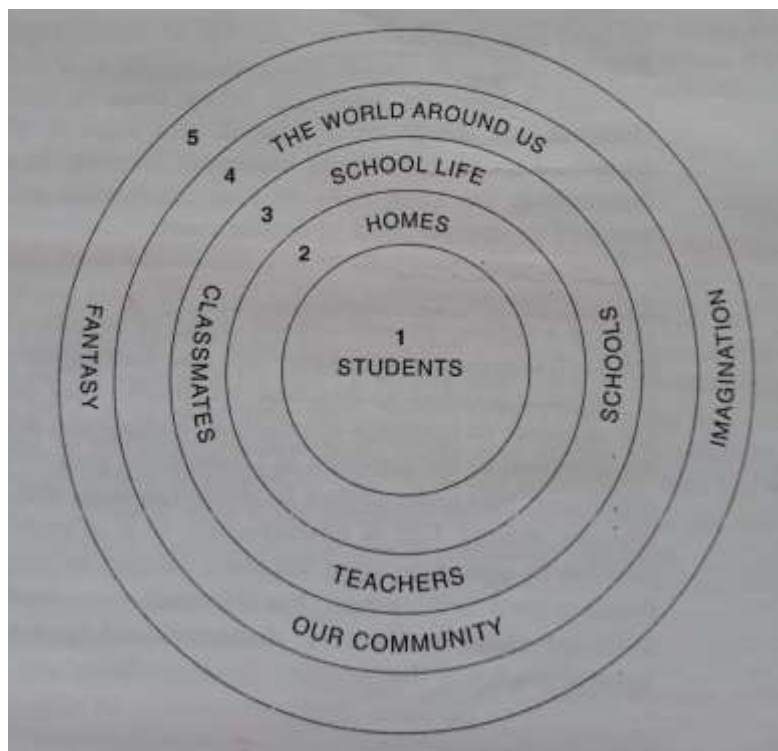
Anexo 2 – Enquadramento para a programação de uma unidade didática por meio de tarefas



Fonte: Estaire (2010, p. 412)

Anexo 3 – Gerador de tarefas: uma taxonomia de tipos de tarefas

Fonte: Willis e Willis (2007, p. 66)

Anexo 4 – Gerador de conteúdo temático

Fonte: Ellis (2003, p. 219)