

# ABORDAGEM POR TAREFAS NO ENSINO DE LE: AS ATIVIDADES DO *THEMEN AKTUELL*

Carine Haupt

## Odisséia

### INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira (LE) ou de segunda língua (L2) é alvo de muitas discussões. Há a preocupação por parte de educadores e pesquisadores de encontrar meios de ensino-aprendizagem mais eficazes. Desde a década de 80, pesquisas têm considerado a tarefa como construto teórico ou como unidade promotora de aquisição de LE/L2, o que vai de encontro ao ensino tradicional, baseado em seqüências de conteúdos gramaticais. Entre esses pesquisadores, podemos citar Prabhu (1984), Skehan (1996), Van den Branden (1997), Xavier (1999), Swain e Lapkin (2001), Ellis (2003) e Long (2007).

A busca por essa alternativa se deve, em parte, pela pouca eficácia dos programas de ensino por produto, "em que o conteúdo da língua é previamente determinado pelo professor(a) e ensinado por partes, passo a passo, de modo que o sistema da língua-alvo possa ser construído pelo acúmulo gradual dessas partes" (XAVIER, 1999, p. 21). Segundo Long (2007), o ensino baseado em estruturas gramaticais, ou seja, na forma, padece, entre outros, dos seguintes problemas: i) não permite identificar as necessidades comunicativas dos alunos e do grupo; ii) tende, devido à gradação linguística, a resultar em materiais didáticos com uma variedade pobre de textos e, muitas vezes, artificiais e simplificados; iii) exclui os alunos da elaboração dos programas de ensino, ignorando que são eles que têm o papel principal na aprendizagem da língua; iv) tende a produzir lições entediantes, diminuindo a motivação e a atenção dos estudantes.

Neste texto, discutimos a noção de tarefa e as suas características, apontando divergências e congruências entre as definições a partir de alguns autores. Com isso, pretendemos optar pela definição que nos parece mais adequada, que estará subjacente à análise de atividades do *Themen Aktuell*<sup>1</sup> – nosso objeto de pesquisa. Limitamos essa análise à parte de um capítulo do livro que serve, perfeitamente, como exemplo para nosso estudo, uma vez que a estrutura dos capítulos é sempre a mesma. O objetivo, então, é verificar se as atividades que compõem o livro podem ser caracterizadas como tarefas. A partir dessa verificação, propomo-nos discutir a concepção de ensino-

<sup>1</sup> Material didático para o ensino de língua alemã, destinado a adultos.

aprendizagem que norteia a elaboração desse material didático, tentando responder às seguintes questões:

- Se as tarefas forem consideradas no material, então, que dimensão elas assumem dentro da obra, isto é, são apenas um apoio ou são a base do programa de ensino?
- Que teoria de aquisição de LE pode estar subjacente à elaboração desse material didático?

## **1. AS TAREFAS E A APRENDIZAGEM DE LE<sup>2</sup>**

O ensino de uma língua estrangeira por meio de tarefas constitui-se em um programa de ensino por processo. Diferentemente dos programas de ensino por produto, em que o conteúdo se destaca por ser o alvo da aprendizagem, um programa por processo não apresenta uma especificação prévia do conteúdo de ensino, mas atividades de aprendizagem que visam engajar os alunos na troca e na construção do conhecimento. Segundo Xavier (1999, p. 26),

[...] é a metodologia e não mais o conteúdo instrucional que se torna foco da atenção do professor, uma vez que são as atividades as responsáveis por maximizarem ou minimizarem as oportunidades de aprendizagem. Quando priorizamos as experiências de aprender ao invés do produto da aprendizagem, estamos admitindo que existem várias rotas ou caminhos para se chegar a ela, bem como diferentes resultados a partir da exposição dos alunos ao mesmo tipo de insumo.

Nesse sentido, as tarefas são um veículo pelo qual se dá a aprendizagem. Existem diversas definições de tarefas, de diferentes autores e com diferentes enfoques. A seguir, apresentamos algumas dessas definições, a fim de adotar uma definição que nos pareça mais adequada para o nosso trabalho de análise.

Breen (1984, p. 23) apresenta a seguinte definição:

Tarefa é usada em um sentido amplo para se referir a qualquer esforço de aprendizagem de língua estrutural que apresenta um determinado objetivo, conteúdo apropriado, procedimento de trabalho especificado e uma variedade de planos de ação cujo propósito é facilitar a aprendizagem de língua – de um simples e breve exercício para atividades mais complexas e

---

<sup>2</sup> Falaremos, neste texto, apenas de língua estrangeira (LE), visto que não estamos numa realidade em que o alemão possa ser considerado uma segunda língua (L2).

longas, tais como resolução de problemas em grupo ou simulações e tomadas de decisão.

Nessa definição, estão presentes os elementos essenciais de uma tarefa – o objetivo, o conteúdo e os procedimentos metodológicos. Breen (1984), ao tratar dos procedimentos metodológicos, fala dos planos de ação, que são sempre irrealis e ideais, pois “ao deparar-se com uma tarefa, o aluno tende a reinterpretá-la, gerando uma tarefa real e em processo” (Xavier, 1999, p. 31).

Prabhu (1987, p. 24), por sua vez, define tarefa como

uma atividade que requer uma resposta a ser dada pelos alunos a partir de uma informação previamente fornecida por meio de algum processo de pensamento e que permite aos professores controlar e regular esse processo.

Nessa definição, destaca-se o papel do professor e os processos cognitivos que sempre estão envolvidos em uma tarefa, como inferência, dedução e raciocínio prático. A ênfase do conceito está na dimensão cognitiva da tarefa. Não há menção sobre elementos que constituem uma tarefa, como faz Breen (1884).

Candlin (1987, p. 10) diz que tarefa é

uma interação entre conhecimento e procedimento. É uma em um conjunto de atividades diferenciadas, sequenciadas, problematizadoras, envolvendo alunos e professores na seleção conjunta de uma série de variados procedimentos cognitivos e comunicativos a serem aplicados a um novo conhecimento, na exploração e busca coletiva de objetivos previstos ou emergentes em um contexto social.

Nesse caso, o autor, além de contemplar a dimensão cognitiva (procedimento), contempla também a dimensão pragmática (conhecimento) de uma tarefa, sendo, assim, mais abrangente que a definição de Prabhu (1987).

Nunan (1989, p. 10) define tarefa como

um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto o seu foco de atenção está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma.

Esse conceito enfoca o papel da interação e o significado, além de fazer menção a diferentes habilidades que podem estar envolvidas numa tarefa, como compreensão e produção, aspecto não apresentado nas definições supracitadas.

Scaramucci (1996, p. 4-5) apresenta-nos tarefa com sendo

um termo usado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daqueles usados no moldes tradicionais. Elas têm um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se tem na vida real. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado etc.

Nessa definição, salienta-se o propósito comunicativo nas interações, enfatizando-se que uma atividade só é considerada uma tarefa quando permite ao aluno adequar seu enunciado ao interlocutor e ao propósito comunicativo.

Por fim, Willis (1996, p. 53) define tarefa como

uma atividade voltada para um objetivo que permite aos alunos usar a língua-alvo para chegarem a uma resposta verdadeira. Em outras palavras, os alunos usam quaisquer recursos da língua-alvo a fim de resolver um problema, solucionar um enigma, jogar um jogo ou compartilhar experiências.

Essa autora salienta outro aspecto de uma tarefa, sem, no entanto, descartar o propósito comunicativo: a utilização dos recursos linguísticos de cada aluno na realização das tarefas.

Percebemos que, até aqui, nenhuma das definições abarca o ensino da forma, todas, de um modo ou de outro, fazem menção a situações em que o aluno precisa resolver problemas, usando estratégias diversas, focando no significado. Notamos ainda que essas definições trazem olhares diferentes sobre o termo *tarefa*. Scaramucci (1996) e Willis (1996) salientam a importância do propósito comunicativo, enquanto Prabhu (1987), Candlin (1987) e Nunan (1989) enfatizam os processos cognitivos e interacionais. Em comum, como já dito, essas definições têm o foco no significado.

No entanto, Ellis (2003a, p.16) apresenta uma definição mais abrangente. Segundo ele, tarefa é

[...] um plano de trabalho que requer que os alunos processem a língua pragmaticamente a fim de atingir um resultado (*outcome*) que possa ser avaliado em termos de saber se o correto ou adequado conteúdo proposicional foi veiculado. Para isso, o aluno precisa dar atenção primária ao significado e fazer uso de suas próprias fontes linguísticas, embora o design da tarefa possa induzi-lo à escolha de formas particulares. A tarefa é destinada a resultar no uso da língua que tenha uma semelhança, direta ou indiretamente, com a língua que é usada no mundo real. Assim como outras atividades, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e vários processos cognitivos.

Essa definição reitera aspectos dos demais conceitos referentes à dimensão pragmática e à dimensão cognitiva da tarefa. Vejamos abaixo os traços definidores de uma tarefa que podemos extrair a partir da definição de Ellis (2003a):

1. A tarefa é um plano de trabalho que o aluno deve realizar, usando a LE focada no significado. Esse plano de trabalho é proposto pelo professor, mas o resultado pode ou não ser aquele esperado por este, ou seja, a tarefa que os alunos realizam não é, necessariamente, igual ao plano de trabalho do professor.

2. A tarefa envolve foco no significado. Podemos dizer que essa é sua característica central, o que a diferencia de outras atividades, como exercícios de gramática. Dizer que uma tarefa tem foco no significado é dizer que o aluno usará a língua pragmaticamente, desenvolvendo sua proficiência na LE através da comunicação. A postura do aluno diante de uma tarefa e um exercício é diferente, bem como o tipo de aprendizagem: na tarefa, “os participantes assumem a função de usuários da língua, uma vez que precisam empregar os mesmos processos comunicativos envolvidos nas atividades do mundo real”, e, assim, a aprendizagem é incidental; num exercício, “os participantes têm a função de aluno e a aprendizagem é intencional” (ELLIS, 2003a, p. 3). Ter foco no significado não implica a ausência de atenção à forma. Esta recebe uma atenção periférica, ocorrendo de modo incidental, à medida que o aluno decide que formas empregar. Na verdade, “a tarefa restringe os tipos de formas linguísticas que os estudantes precisam usar, enquanto permite a eles a escolha final” (ELLIS, 2003a, p. 10).

3. A tarefa envolve um processo de uso da língua que se assemelha ao mundo real. Essa relação nem sempre precisa ser direta, ou seja, ser uma atividade que realizamos fora do ambiente escolar. Ela pode ocorrer de forma indireta, como, por exemplo, numa tarefa em que os alunos, em pares, precisam encontrar as diferenças entre duas figuras. É uma atividade artificial, pedagógica; no entanto, o uso da língua durante a realização da tarefa, como perguntar, responder, lidar com mal-entendidos, reflete o que ocorre na comunicação do mundo real.

4. A tarefa envolve processos cognitivos, como selecionar, classificar, ordenar, raciocinar e avaliar informações. A carga de processos cognitivos envolvidos pode influenciar na dificuldade da tarefa.

5. A tarefa envolve as quatro habilidades da língua, isto é, produção e compreensão escrita e oral.

6. A tarefa tem um *outcome* comunicativo claramente definido. Trata-se de um resultado não-linguístico que os alunos devem atingir, funcionando como objetivo da atividade para os mesmos. Em outras palavras, os participantes da tarefa têm um propósito ao realizá-la, o qual conduz os alunos ao resultado (*outcome*). É outro traço muito importante da tarefa, e exclusivo dela, ou seja, não se aplica aos exercícios, em que o resultado é linguístico.

Podemos concluir, então, que as duas características centrais de uma tarefa são ter foco no significado e envolver um resultado comunicativo, não-linguístico. Mas isso não exclui a importância da forma. Autores, como Skehan (1996) e Long (2007), acreditam que o ensino de LE precisa reservar momentos para a forma linguística. Para Skehan (1996, p. 41), “processar a língua apenas para extrair significado não garante sensibilidade automática para a forma”. Em outras palavras, ele acredita que a reestruturação da interlíngua se dá mediante a análise da forma e, por isso, o ensino de LE deve começar salientando as estruturas que devem ser usadas nas tarefas.

A partir dessas definições, chegamos à escolha da definição de Ellis (2003a) como referencial para nossa análise, pela sua abrangência. Essa opção se deve também pelo fato de esse autor traçar algumas distinções que consideramos muito pertinentes. A primeira diz respeito ao uso de tarefas focadas, argumentando que elas são um meio valioso para ensinar traços linguísticos específicos comunicativamente. Assim, para esse autor, há dois tipos de tarefas: as focadas e as não-focadas. Enquanto as não-focadas não levam o aluno a usar uma estrutura gramatical determinada, as focadas “objetivam induzir os alunos a processar, receptiva ou produtivamente, um traço linguístico particular” (ELLIS, 2003a, p. 16). Mas isso deve acontecer sem que as características essenciais da tarefa sejam perdidas; a língua continua sendo usada pragmaticamente para atingir um resultado não-linguístico. Não pode haver, portanto, referência explícita ao traço linguístico que o aluno deverá usar nas instruções da tarefa, senão o foco se desvia para a forma e a atividade pode se tornar um exercício.

Temos, assim, de tomar cuidado para não confundir tarefa focada com exercício gramatical contextualizado. Na tarefa focada, o estudante não é informado do traço linguístico que deverá usar e tratará tal tarefa como se fosse não-focada. A atenção na forma será implícita. No exercício de gramática contextualizado, o aluno saberá o traço linguístico que deverá ser usado e, provavelmente, dará uma atenção especial a ele, de modo que a atenção na forma será intencional.

Outra distinção importante em Ellis (2003b) diz respeito ao ensino apoiado por tarefas e o ensino baseado em tarefas. Um ensino apoiado por tarefas é aquele que faz uso de tarefas focadas no final de uma sequência de atividades de aprendizagem que começam com a apresentação da forma seguida de prática. Como exemplo, podemos citar a metodologia PPP (*present-practise-produce*). As tarefas são vistas como meio de fornecer prática comunicativa com itens da língua que foram introduzidos de forma tradicional. O ensino baseado em tarefas, por outro lado, trata-as como “unidades de ensino em si e como base para o *design* de um curso completo” (ELLIS, 2003b, p. 65). Não haverá, então, nesse tipo de ensino, uma lista de conteúdos a ser ensinada.

Ao se elaborar um programa de ensino ou um material didático, a escolha de um ensino por produto ou baseado em tarefas (por processo) está vinculada a bases psicolinguísticas, ou seja, teorias que tentam explicar como se dá o processo de aquisição/aprendizagem de uma LE, que dão

suporte a essas escolhas. Ellis (2003a) discute duas bases: as teorias de aquisição de habilidades e de processamento automático; e as teorias de aprendizagem implícita.

As teorias de aquisição de habilidades dão suporte às abordagens de ensino explícito, isto é, aquele em que a forma é ensinada pelo professor. De acordo com essas teorias, o conhecimento declarativo, conhecimento explícito das regras gramaticais, torna-se automático através de exercícios que conduzem à prática. Somente na produção considera-se o contexto comunicativo. Parte-se do princípio de que o uso comunicativo da língua requer um rápido processamento *on-line* e, por isso, é necessário que o aluno desenvolva processos automáticos ou conhecimento procedural (conhecimento declarativo que se tornou totalmente automatizado). Assim, a explanação de um traço da língua pode servir como ponto de partida bastante eficaz. Pode-se dizer que, nessas teorias, acredita-se que o conhecimento explícito torna-se implícito<sup>3</sup>.

As teorias de aprendizagem implícita, por sua vez, assumem que a aprendizagem é “baseada na memória de instâncias particulares e é dirigida pela habilidade da mente humana de detectar regularidades no insumo e armazenar modelos recorrentes” (ELLIS, 2003a, p. 148). A aprendizagem implícita é a aquisição do conhecimento de estruturas subjacentes ao estímulo linguístico e ocorre de maneira inconsciente e automática. Esse tipo de aprendizagem é favorecido no ensino de língua comunicativo baseado em tarefas, através das não-focadas e das focadas, no caso de se querer oportunizar a aprendizagem implícita de algum traço linguístico específico.

De posse dessas informações de cunho teórico, partiremos agora para a descrição e análise das atividades do livro didático *Themen Aktuell*, seguida de uma discussão, na qual tentaremos caracterizar a abordagem de ensino proposta pelos autores da obra.

## 2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES

A obra *Themen Aktuell* constitui-se de três volumes e é destinada à aprendizagem de alemão por jovens e adultos. Cada volume é composto por um livro-texto (*Kursbuch*), acompanhado de um CD-ROM interativo, e um livro de atividades (*Arbeitsbuch*). Os livros-texto dividem-se em 10 unidades temáticas, explorando vocabulário e conteúdos gramaticais que são introduzidos, primeiramente, nos textos e depois tratados em diversas atividades. As unidades apresentam atividades de compreensão oral, de leitura e de escrita, normalmente nessa ordem.

---

<sup>3</sup> A relação entre conhecimento implícito e explícito não é aceita por todos os autores. Krashen (*apud* ELLIS, 2003a), por exemplo, diz não haver nenhuma relação. Ellis (2003a, p. 106) propõe uma relação fraca, assumindo que “o conhecimento explícito facilita o desenvolvimento do conhecimento implícito ao invés de mudá-lo”.

Devido à natureza desse trabalho, vamos nos deter na análise de algumas atividades da Unidade 5 do livro-texto, pois julgamos que esse livro nos dá maiores subsídios (pela sua variedade) para discutirmos a concepção de ensino-aprendizagem subjacente à obra do que o livro de atividades. Isso não diminui, no entanto, a importância deste último no processo de aprendizagem da LE. Esclarecemos que o termo atividades é usado para se referir a todas as propostas dos autores, e pode, portanto, corresponder a exercícios (contextualizados ou não) ou tarefas (focadas ou não-focadas). Essa é, justamente, a questão central de discussão desta análise. O livro em questão é o *Themen Aktuell 1*, destinado especialmente para alunos iniciantes.

Antes, porém, de analisarmos as atividades, convém ainda conhecermos a proposta e as orientações dos autores<sup>4</sup>. Segundo eles, os objetivos da obra são desenvolver a capacidade de se comunicar em situações do dia-a-dia, de conversar sobre temas diversos e de lidar com textos literários simples, assim como com outros tipos de textos, como matérias de jornais, de revistas e folhetins. Com a finalidade de atingir essas metas, cada unidade do livro-texto é organizada de forma similar. Primeiramente, as lições são introduzidas por uma página com fotos e palavras-chave que servem como gatilho para uma conversa. A orientação dada ao professor é de que, nesse momento, não se façam correções, permitindo ao aluno usar livremente sua interlíngua. Depois são apresentados textos para leitura e compreensão oral. Para os primeiros, sugere-se que os alunos façam uma leitura individual e depois trabalhem em duplas ou grupos para discussão e resolução das atividades de leitura. A recomendação para os textos de compreensão oral é a de que o professor conduza o aluno a se concentrar nas informações centrais, sem se preocupar em entender, necessariamente, todas as palavras. Ao lado desses textos, há ainda os diálogos. Os alunos ouvem ou leem um diálogo com uma estrutura determinada e depois criam o seu próprio, com algumas variações. Esses diálogos servem como preparação para a conversação livre, segundo os autores, e devem ser feitos depois de atividades que trabalhem o vocabulário e as estruturas-alvo. Há também algumas outras atividades de produção oral, como narrar ou descrever algo.

Quanto à gramática, os autores deixam claro que esta deve estar presente nos textos ou em alguma situação de uso, de modo que o aluno perceba a funcionalidade das estruturas. Sugere-se que o professor construa a regra juntamente com os alunos a partir de exemplos em que o fenômeno gramatical ocorre. No entanto, ela é também sistematizada em caixas de texto no livro. As atividades de escrita, intercaladas com as atividades de leitura e de compreensão oral e o estudo da gramática, contemplam diferentes funções: podem ser apenas anotações, sem a necessidade de

---

<sup>4</sup> AUFDERSTRASSE, Harmut; BOCK, Heiko; GERDES, Mechthild; MÜLLER, Jutta; MÜLLER, Helmut Informações obtidas do site [http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=info\\_the](http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=info_the). Não há um manual impresso para o professor.



correção gramatical; podem se referir à identificação de uma palavra ou expressão específica, como resultado de atividades de compreensão oral e escrita; podem ser as respostas de atividades que visam a uma forma gramatical e ortográfica correta; e, ainda, podem ser atividades de escrita mais livre, em que o aluno usa a forma aprendida em textos.

## 2.1. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA LIÇÃO 5

Escolhemos então a Lição 5. Essa lição trata de um tema bastante recorrente em livros didáticos: moradia. A lição é dividida em quatro partes, que podem se consideradas subtemas do tema moradia. O primeiro subtema trata de móveis e partes da casa; o segundo, de aluguel e da casa dos sonhos; o terceiro, de vizinhança; e o último, descreve um hotel. Procuramos mostrar, pelo menos, uma atividade de leitura, uma de produção oral (diálogo), uma de compreensão oral e uma de produção escrita, concentradas nas duas primeiras partes da lição, que são mais extensas e, conseqüentemente, abarcam uma diversidade maior de atividades. Encontramos, nessa lição, assim como nas demais, a preocupação com situações do cotidiano, como comprar e alugar imóveis.

A **atividade 1** é introduzida por um pequeno texto, transcrito abaixo, seguido do desenho da planta-baixa de uma casa, com um número em cada cômodo. Os alunos precisam identificar os cômodos, formando frases, como: 'número 1 é o banheiro', 'número dois é o ...', e assim por diante.

Texto da atividade 1:

*Das ist Michael Wächter (22). Er ist Bankkaufmann von Beruf. Jetzt wohnt er noch bei seinem Eltern. Aber in zwei Wochen zieht er um. Dann hat er selbst eine Wohnung. Die Wohnung hat ein Wohnzimmer, ein Schlafzimmer, ein Bad, eine Küche und einen Flur. Das Schlafzimmer und die Küche sind ziemlich klein. Das Bad ist alt und hat kein Fenster. Aber das Wohnzimmer ist sehr schön und hell. Es hat sogar einen Balkon. Michael Wächter ist zufrieden<sup>5</sup>*

A **atividade 2** é de produção escrita. O aluno deve descrever a casa a partir de uma ilustração que contém, em cada cômodo, uma palavra que permite identificá-lo. Há também frases como modelo ao lado da ilustração: 'a casa tem um quarto de Hobby, um...' (*Die Wohnung hat einen Hobbyraum, eine...*). Essas frases sugerem que o aluno diga quais são os cômodos que compõem a casa, atentando para o uso correto dos artigos indefinidos *einen*, *eine* e *ein*.

---

<sup>5</sup> Tradução: Esse é Michael (22 anos). Sua profissão é bancário. Agora ele ainda mora com seus pais. Mas em duas semanas ele vai se mudar. Aí ele terá sua própria casa. A casa tem uma sala, um quarto, um banheiro, uma cozinha e um corredor. O quarto e a cozinha são relativamente pequenos. O banheiro é velho e não tem janela. Mas a sala é muito bonita e iluminada. Ela tem até uma sacada. Michael está satisfeito.

A **atividade 3** introduz o vocabulário referente aos móveis de uma casa. Há a ilustração de cada móvel e o respectivo nome abaixo dele. Com esse vocabulário, o aluno formula frases dizendo a que parte da casa pertence cada móvel, como: 'o armário é para a cozinha' (*Der Schrank ist für die Küche*). Notamos, aqui, a presença de um novo tópico gramatical: o uso da preposição *für* seguida de acusativo (observação dentro de uma caixa de texto).

A **atividade 4** começa com a leitura de um diálogo, transcrito abaixo. Não é solicitado absolutamente nada ao aluno, apenas que ouça e leia. Logo depois, há um esquema dentro de uma caixa de texto, explicando o uso dos artigos definidos e dos pronomes definidos. A seguir, é a hora de o aluno praticar (*üben Sie*). A partir do desenho de móveis com os preços, espera-se que o aluno crie pequenos diálogos similares ao diálogo do exemplo, usando as estruturas solicitadas abaixo das ilustrações. Essas estruturas são praticamente idênticas ao diálogo anteriormente lido.

Diálogo da **atividade 4**:

- *Schau mal, hier sind Esstische. Wie findest du die denn?*

\* *Meinst du den da?*

- *Ja.*

\* *Den finde ich nicht schön. Der ist zu groß.*

- *Und die Kommode hier? Wie findest du die?*

\* *Die sieht gut aus. Was kostet die denn?*

- *195 Euro.*<sup>6</sup>

A **atividade 5** é de compreensão oral. Os alunos ouvem o diálogo, cujas frases não estão em sequência, e o ordenam. O diálogo trata de uma conversa entre um vendedor de móveis e um cliente.

A **atividade 6** é a produção de um diálogo. Os alunos devem produzir diálogos similares ao da atividade anterior, como se fosse uma conversa com um vendedor de uma loja. São-lhes dadas algumas dicas, como perguntas e inícios de frases com as estruturas que devem ser usadas.

---

<sup>6</sup> Tradução:- Veja, aqui há mesas. O que você acha delas?

\*Você diz esta aqui?

-Sim

\*Esta eu não acho bonita. Ela é muito grande.

-E esta cômoda? O que você acha dela?

\*Esta é bonita. Quanto ela custa?

-195 euros.

A **atividade 7** divide-se em duas partes que deverão ser realizadas a partir de um mesmo texto, a saber, classificados de jornal, que têm como tema anúncios de aluguel. A primeira parte é uma atividade de leitura, que é seguida de uma atividade de produção escrita. A partir da leitura dos classificados, os alunos precisam colocar num quadro as seguintes informações: local, número e a identificação dos cômodos, se há ou não jardim, qual o tamanho do imóvel e o preço deste. Depois, pede-se que eles descrevam as moradias anunciadas em forma de texto, transcrevendo os anúncios em sentenças completas, uma vez que, nesses anúncios, há o uso de muitas abreviações e palavras-chave que são o suficiente para transmitir as informações pertinentes. No total, são dez anúncios e um já está descrito como modelo.

A **atividade 8** é, novamente, uma atividade de leitura. Apresentam-se dois relatos de famílias que contam sobre o lugar em que moram e onde gostariam de morar. Também são trazidas informações sobre a família, tais como: número de filhos, renda e profissões. Com base nessa leitura, é solicitado aos alunos que: (a) falem sobre o que as famílias pensam de sua moradia a partir de palavras-chave que anotaram durante a leitura e (b) depois procurem um imóvel para cada família nos anúncios da atividade anterior, baseando-se nas informações sobre o lugar em que elas gostariam de morar.

A **atividade 9** é uma atividade de escrita mais livre. Os alunos respondem às seguintes perguntas: ‘Como você gostaria de morar?’ e ‘Como é a casa de seus sonhos?’

Antes de partirmos para a análise, temos algumas observações a fazer. A primeira é de que nem sempre há especificações no *design* da atividade sobre a maneira de realizá-la, se por escrito ou oralmente. É o caso das atividades 1, 3 e 4, ficando a cargo do professor tomar essa decisão. Outra observação pertinente é a de que as atividades parecem bastante coerentes com a proposta e as orientações dadas pelos autores. Há uma preocupação em trazer situações de comunicação do dia a dia, o que se evidencia com as atividades de produção de diálogos em lojas e leitura de anúncios de aluguel. A maneira como as produções dos diálogos e os tópicos gramaticais são introduzidos também está de acordo com a proposta, ou seja, a gramática é contextualizada e os diálogos retomam estruturas já trabalhadas.

## 2.2. ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Com base nas características de tarefa apresentadas por Ellis (2003a, 2003b), descritas na seção 1, passaremos agora à análise das atividades, verificando se é possível classificá-las como tarefas.

A **atividade 1** pode ser caracterizada como uma tarefa. Se o professor conduzir a atividade de modo que o aluno leia o texto para descobrir como estão distribuídos os cômodos da casa, a atividade terá um resultado comunicativo, uma vez que o aluno tem um propósito para a leitura, e o

foco dele estará no significado. O resultado é decorrente do processamento da língua em um contexto de uso (nesse caso, o texto que os alunos leram).

A **atividade 2** é uma atividade de fixação, em que o aluno irá repetir o vocabulário da atividade anterior num contexto um pouco diferente. Agora, o foco está na forma, o que se evidencia com as estruturas colocadas ao lado da ilustração. Assim, fica evidente, no *design* da atividade, que o aluno deverá prestar atenção na distinção dos substantivos masculinos, femininos e neutros. A atenção à forma será intencional. Também não há um *outcome* comunicativo, e o aluno, tampouco, tem um propósito para realizar a atividade. Portanto, não é uma tarefa.

A **atividade 3** tem, claramente, foco na forma. A preocupação é com o vocabulário e o uso correto dos artigos na posição nominativa e acusativa. O mesmo podemos dizer da **atividade 4**, que, mesmo envolvendo um processo de uso da língua real, exige que o aluno empregue corretamente os artigos e pronomes definidos. Novamente, o foco está na forma e não no significado e, conseqüentemente, também não temos um resultado comunicativo. Na verdade, o diálogo criado pelos alunos não passa de um resultado linguístico. Podemos dizer que se trata de um exercício de gramática contextualizado.

A atividade de compreensão oral (**atividade 5**) também não pode ser caracterizada como tarefa. O aluno, ao ouvir o diálogo, estará, automaticamente, focando na pronúncia, ou seja, na forma e não no significado. Se aos alunos fosse solicitado ler e ordenar o diálogo, teríamos uma tarefa, pois o foco estaria no significado e não em estruturas gramaticais específicas, em um vocabulário determinado ou na pronúncia. Embora a atividade tenha um resultado definido, decorrente de um propósito (o diálogo ordenado), ele não é comunicativo. O aluno nem sequer precisa entender o significado das orações, basta associar escrita à pronúncia.

A atividade seguinte de produção de diálogos (**atividade 6**) também perde a caracterização de tarefa. Em primeiro lugar, não há um resultado comunicativo; ao aluno, é solicitado apenas que faça diálogos semelhantes ao anterior, funcionando como prática de estruturas. E o modo como as perguntas e início de frases são colocados na atividade faz com que o aluno foque na forma.

A **atividade 7** tem foco no significado e o quadro completo, com as informações solicitadas, é o resultado da atividade. Pode, portanto, ser caracterizada como tarefa. No entanto, o que é solicitado ao aluno para ser realizado em seguida exige dele foco na forma. Nessa atividade, ele terá de se preocupar com a organização das frases, com o uso adequado das estruturas gramaticais, o que justifica a presença de um exemplo.

A penúltima atividade (**atividade 8**) terá dois resultados: o relato do que cada família acha de sua moradia e o imóvel que o aluno encontrará nos anúncios para essas famílias. Para atingir esses objetivos, o aluno manterá seu foco no significado. Por isso, podemos dizer que se trata de uma tarefa. Por fim, a **atividade 9**, embora tenha foco no significado, uma vez que solicita ao aluno que

descreva a casa dos seus sonhos, não tem um resultado definido, por isso não podemos classificá-la como tarefa, nos termos de Ellis (2003a, 2003b). Podemos nos perguntar – qual o propósito do aluno ao realizar essa atividade? Ela parece um fechamento em que o aluno terá a oportunidade de usar o vocabulário e as estruturas trabalhadas nas atividades anteriores.

Como já mencionado acima, a Lição 5 continua com outras atividades que tratam de temas relacionados, ou subtemas do tema moradia, como vizinhança e hotéis. Também são introduzidos outros pontos gramaticais, sempre a partir de um texto ou de uma situação de uso. No entanto, não trataremos da lição toda, julgando que já é possível fazer uma breve discussão com as atividades analisadas acima.

### 3. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A análise nos mostrou que há, nesse livro, tarefas, exercícios de gramática contextualizados e outras atividades em que o aluno utiliza as estruturas aprendidas, oralmente ou por escrito. A partir dessa constatação, já podemos afirmar que as tarefas não são a base do programa de ensino do *Themen Aktuell*, o que responde, parcialmente, a nossa primeira pergunta: se as tarefas forem consideradas no material, então, que dimensão elas assumem dentro da obra, isto é, são apenas um apoio ou são a base do programa de ensino? Resta-nos discutir ainda qual é o papel das tarefas nessa obra.

Caracterizamos como tarefa as atividades 1, 7 e 8. Podemos considerar que essas tarefas são focadas. O foco da atividade está no significado, mas é possível perceber que o *designer* teve a intenção de evidenciar algumas estruturas e o vocabulário referentes ao tema da lição, como os nomes referentes às partes da casa, o uso dos artigos indefinidos, o modo de perguntar e de dizer quanto custa algo, entre outros. Assim, mesmo com o objetivo de chegar a um resultado comunicativo, o aluno tem a oportunidade de perceber a forma com consciência, por meio da detecção. Essa intenção fica mais clara no momento em que, como atividade final (em relação aos tópicos moradia e móveis), é solicitado ao aluno que escreva sobre a casa dos sonhos, oportunidade em que poderá empregar as formas aprendidas e também presentes nas atividades caracterizadas como tarefas. Desse modo, podemos dizer que essas tarefas têm o papel de contribuir para a aprendizagem da forma, servindo como um apoio ao programa de ensino do *Themen Aktuell*.

Também constatamos que não há uma ordem determinada para o aparecimento das tarefas e outras atividades, mas é possível perceber uma certa sistematicidade. Se pensarmos em um programa de ensino do tipo *present-practise-produce*, teremos primeiramente a exposição do conteúdo e depois a prática, que pode ser feita por meio de tarefas focadas. Com isso, o conhecimento declarativo se tornará automático. Mas, na sequência das atividades analisadas, percebemos a situação inversa: primeiro o aluno faz uma tarefa e depois ele é levado a praticar a

estrutura. É o que acontece com as atividades 1 e 2, em que o aluno realiza uma tarefa a partir da leitura (atividade 1) e depois descreve a casa usando as estruturas predeterminadas no esquema ao lado da ilustração (atividade 2); e com a atividade 7, em que o aluno transcreve os textos dos anúncios depois de ter feito a tarefa com a leitura. Certamente, para fazermos afirmações mais categóricas sobre o que isso significa, deveríamos fazer uma análise de todo o livro, mas nos arriscamos a dizer, com base nesses exemplos, que a tarefa parece ser um meio de apresentar as estruturas e o vocabulário, um meio contextualizado para que o aluno perceba a funcionalidade da forma. Isso está de acordo com a proposta dos autores, conforme descrita na seção 2.

Com base na discussão acima, podemos dizer que há uma clara intenção de ensinar a forma. No entanto, como já mencionado, há o cuidado para que isso aconteça a partir de situações de uso da língua, com a gramática contextualizada, como acontece na atividade em que os alunos simulam diálogos numa loja (atividade 6). As atividades de diálogo são muito recorrentes na obra. Como os autores sugerem, elas servem como preparação para a conversação livre, então podem ser entendidas como prática, visto que o objetivo desse livro didático é a comunicação em situações diversas. Porém, se compararmos as atividades analisadas com aquelas do livro de atividades, vemos que nem sempre a gramática é pensada de forma contextualizada; pelo contrário, o número de atividades, como o preenchimento de lacunas, é predominante. Podemos supor, então, que, embora haja a presença de tarefas e atividades comunicativas no livro texto, a obra como um todo ainda reflete situações de ensino tradicional da língua.

Em relação ao nosso segundo questionamento, há pistas suficientes para pressupormos que se trata de uma abordagem de aprendizagem explícita, ou seja, os conteúdos são ensinados pelo professor (e apresentados no livro explicitamente). Não podemos pensar numa abordagem de aprendizagem implícita, pois, para isso, o programa de ensino do livro deveria ser baseado em tarefas e, como vimos, não é o caso. Embora não seja feita nenhuma referência a pressupostos teóricos nas informações sobre o livro didático descritas na seção 2, é possível dizer que o que norteia a elaboração das atividades é a concepção de que o conhecimento declarativo, mediante a prática, torna-se automatizado, capacitando o aluno a se comunicar de maneira fluente em situações do dia a dia e em conversações sobre temas diversos, tanto oralmente como por escrito, além de torná-lo proficiente na leitura. Isso justifica a presença de atividades, como a 3, em que o aluno escreve frases usando o nome dos móveis e as respectivas partes da casa, e a produção de diálogos como prática de estruturas usadas em determinadas situações comunicativas.

Por fim, é importante salientar que essa discussão não nos permite dizer se esse livro didático é bom, se seu método é eficaz ou não. Para isso teríamos de fazer uma pesquisa acompanhando um grupo de alunos no seu processo de aprendizagem. Concluímos que se trata de um programa por produto. Como ponto positivo, podemos apontar a contextualização das estruturas

gramaticais; como ponto negativo, o ensino explícito de formas predeterminadas pelos autores do livro, que pode acarretar os problemas apresentados por Long (2007) mencionados no início deste texto.

## REFERÊNCIAS

AUFDERSTRASSE, H.; BOCK, H.; GERDES, M.; MÜLLER, J.; MÜLLER, H. *Themen Aktuell*. Ismaning: Max Uebeer Verlag, 2003. V. 1.

BREEN, M. P. Process syllabuses for the language classroom. In: BRUMFIT, C. J. (ed.). *General English syllabus design*. Oxford: Pergamon Press and the British Council, 1984.

CANDLIN, C. N. Towards task-based language learning. In: CANDLIN, C. N.; MURPHY, D. *Language learning tasks*. Lancaster Practical Papers in English Language Education, 7. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1987.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003a.

\_\_\_\_\_. Designing a task-based syllabus. *RELC Journal*, v. 34, n. 1, p. 64-81, 2003b.

LONG, M. *Focus on form in task-based language Teaching*. Disponível em: <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>. Acesso em: 10 dez. 2007.

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

PRABHU, N. S. Procedural syllabuses. In: READ, J. A. S. (ed.). *Trends in language syllabus design*. Cingapura: SUP, 1984, p. 272-280.

\_\_\_\_\_. *Second language pedagogy*. Oxford: OUP, 1987.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: Porque um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em Português para estrangeiros*. Universidade de Brasília: DF, 1996.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistic*, v. 17, n.1, p. 38-62, 1996.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow: Pearson Education, 2001, p. 99-118.

VAN den BRANDEN, K. Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, v. 47, n. 4, p. 589-636, 1997.

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

XAVIER, R. P. *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental*. 1999. 564f Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, SP, 1999.

Carine Haupt é Mestre em Linguística e Doutoranda pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora Assistente do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins. Tem artigos publicados em periódicos nacionais na área de Fonologia. ka\_haupt@hotmail