



DOI: 10.30681/issn23163933v29n02/2020p538-551

RESENHA

**O QUE É UMA TAREFA SEGUNDO A ABORDAGEM POR
TAREFAS?**

**WHAT IS A TASK WITHIN THE TASK-BASED APPROACH
PERSPECTIVE?**

Flávia Vaz de Oliveira¹
Joara Martin Bergsleithner²

A busca por melhores formas de ensino de línguas tem sido feita em todos os elementos que constituem a língua. Entre as propostas teórico-metodológicas que surgiram nas últimas décadas, a *Abordagem Baseada em Tarefas*, conhecida internacionalmente como *Task-Based Approach* (BYGATE; SKEHAN; SWAIN, 2001; ELLIS, 1984, 2003; SKEHAN, 1996, 2003; WILLIS, 1996, 2004, WILLIS; WILLIS, 2007), vem se desenvolvendo como uma alternativa que possibilita o ensino de uma segunda língua (L2) através do ensino com foco na comunicação. A

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UNB) e Professora de Espanhol do Colégio Militar de Brasília (CMB). E-mail: prof.flaviavaz@gmail.com

² Doutora em Letras/Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2007); Pós-Doutora na área de Psicolinguística, na Georgetown University, Washington, DC (2015-2016); e Professora Adjunta do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (LET/UNB), do Instituto de Letras - graduação e pós-graduação. E-mail: joaramb@hotmail.com



premissa básica dessa abordagem é que as línguas são aprendidas mediante seu uso durante a realização de tarefas, entendendo tarefas como uma atividade que leva o aluno a elaborar e a produzir a língua alvo de forma significativa, com o objetivo de produzir um resultado. Willis e Willis (2007) afirmam que para atingir esse objetivo, as tarefas devem seguir algumas premissas: o significado deve ser mais importante que a forma e o objetivo comunicativo deve ser atingido, alcançando um resultado final. Para esses autores, algumas tarefas como: programar um roteiro de férias em grupo, enquanto os aprendizes se preocupam em definir o plano, requer um objetivo a ser cumprido e, por conseguinte, haverá o resultado ou produto final da interação dos participantes (o plano ou roteiro da viagem), que poderá ser compartilhado com todo o grupo.

Prabhu (1982, 1987), um dos pioneiros na exploração pedagógica de tarefas, define tarefa como uma atividade com um objetivo claro que promova algum processo de reflexão. No projeto realizado por ele em Bangalore, na Índia, este pesquisador classifica as tarefas em três categorias: (1) atividades de lacuna de informação (*information-gap*), que envolvem a transferência de informação de uma pessoa para outra, como indicar o trajeto para chegar a um determinado endereço; (2) atividades de raciocínio (*reasoning-gap*), que se referem à descoberta de nova informação por meio de inferência, dedução, solução, reflexão ou percepções de relações ou padrões, como identificar a diferença de tratamento (formal ou informal) em uma conversa; e (3) atividades de troca de informação (*opinion exchange*), que envolvem a identificação e a expressão de preferências pessoais ou atitudes em relação a uma situação,





como falar de uma comida preferida ou de escolhas de certos alimentos para manter uma boa saúde, dentre outros. Na mesma linha de pensamento, Breen (1984) afirma que tarefa é qualquer atividade que demande esforço do aprendiz e que tenha um determinado objetivo, conteúdo apropriado, procedimento de trabalho especificado e uma variedade de planos de ação, cujo propósito é facilitar a aprendizagem. O autor ressalta que as tarefas podem ser uma atividade simples e breve ou complexa e longa, tais como a resolução de problemas em grupo ou simulações e tomadas de decisão por parte dos aprendizes.

Ellis (2003) e Willis (1996, 2004) ressaltam que embora as tarefas apresentem suas peculiaridades, todas elas têm em comum três fases principais que compõem o ciclo da tarefa: a *pré-tarefa*, a *tarefa* e a *pós-tarefa*. Conforme Willis (1996, 2004), a *pré-tarefa* tem a intenção de chamar a atenção dos alunos e motivá-los a se engajarem em sua realização. Essa fase introduz o tópico a ser abordado na tarefa e explora o tema que se será desenvolvido de maneira a instigar os alunos a querer pesquisar e se interessar pela tarefa. De acordo com a autora, essa é a etapa mais curta da tarefa e apresenta os seguintes objetivos: (a) apresentar o tópico da tarefa, a fim de fomentar o interesse dos alunos em participar da mesma; (b) promover a exposição à língua-alvo, para apoiar os aprendizes a lembrar, ativar ou apresentar vocabulário útil à realização da tarefa; e, (c) garantir que todos os aprendizes tenham entendido o que a tarefa envolve, quais os seus objetivos e quais são os resultados que devem ser produzidos ou esperados. Já a fase intitulada *tarefa* se divide em três etapas: *tarefa*, *planejamento* e *relato*. A autora (ibidem) ressalta





que, durante a tarefa, o professor monitora a realização da tarefa pelos aprendizes. Logo após, seguem as etapas de planejamento e de relato, momentos em que os alunos recebem um desafio linguístico bastante real, ou seja, eles precisam estabelecer uma comunicação com base na situação proposta pela tarefa. Nesta fase, é aconselhável que os alunos trabalhem em pares ou em pequenos grupos. Além disso, durante o planejamento, o professor deve fornecer todas as informações necessárias, atuando como facilitador em sala de aula. Os alunos planejam como apresentar o resultado de seu trabalho, geralmente trocando e comparando produtos finais, e ainda, relatam a que conclusões chegaram. E por último, a pós-tarefa, que Willis (2004, 2007) intitula foco na linguagem, que é o momento em que há um estudo mais detalhado da língua, promovendo ênfase dos recursos linguísticos usados nos dois estágios anteriores (*pré-tarefa e tarefa*), oportunizando, dessa forma, os alunos a analisarem e praticarem esses recursos decorrentes da tarefa.

Willis (1996, 2004), ainda, propõe vários tipos de tarefas e processos envolvidos em relação a elas, como por exemplo: (1) listagem: são tarefas que envolvem a elaboração de listas, a partir da troca de informações dos aprendizes; usando processos como *brainstorming*³, descoberta de fatos, perguntando aos colegas ou pesquisando; (2) ordenação e classificação: são tarefas que envolvem sequenciamento, ranqueamento, categorização, ou caracterização de itens; (3) comparação:

³ *Brainstorming*, também conhecido como tempestade de ideias, é o ponto de partida para a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos (BEYER; PENNA, 1972).



são tarefas que envolvem comparação de informação sobre algo a partir de diferentes fatores ou pontos de vista; (4) solução de problemas: são tarefas mais complexas que as três anteriores, pois exigem mais dos alunos em termos de raciocínio; é nesse tipo de tarefa que se enquadra aquelas nas quais o grupo tem de decidir sobre a melhor solução para um problema, como, por exemplo, qual o melhor candidato para uma vaga de trabalho; e, (5) compartilhar experiências pessoais: são tarefas que encorajam os aprendizes a falar mais livremente sobre si mesmos e a compartilhar suas experiências com os outros; nesse tipo de tarefa, os alunos podem produzir situações mais próximas de uma conversa casual, falando da sua vida e do seu cotidiano, a qual não é tão diretamente orientada para um objetivo final, se comparada a outros tipos de tarefas; e, por fim, (6) tarefas criativas: são tarefas, frequentemente, chamadas de projetos, que envolvem grupos de trabalhos criativos; esse tipo de tarefa geralmente tende a possuir mais etapas e pode abranger combinações de diferentes tipos de tarefas.

Além da categorização de tarefas apresentada por Willis (1996), a autora destaca que a tarefa é uma atividade voltada para um objetivo que permite aos alunos a usar a língua-alvo para chegar a uma resposta e/ou meta. 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. Além disso, ela salienta outro aspecto de uma tarefa, sem, no entanto, descartar o propósito comunicativo, qual seja: a utilização dos recursos linguísticos por cada aluno durante a realização das tarefas propostas. Na mesma linha de pensamento, Breen



(1984) afirma que tarefa é qualquer atividade que demande esforço do aprendiz e que tenha um determinado objetivo, conteúdo apropriado, procedimento de trabalho especificado e uma variedade de planos de ação, cujo propósito é facilitar a aprendizagem. O autor, ainda, ressalta que as tarefas podem ser uma atividade simples e breve ou complexa e longa, tais como a resolução de problemas em grupo ou simulações e tomadas de decisão por parte dos aprendizes.

Bygate et al. (2001) descrevem que uma tarefa consiste em “uma atividade que exige que os aprendizes usem a linguagem com ênfase no significado para atingir um objetivo” (p.11). Portanto, nota-se que na compreensão de muitos pesquisadores, alcançar um objetivo é um ponto essencial para o *design* da elaboração de uma tarefa. Segundo Richards e Rodgers (2014), para se alcançar o objetivo de uma tarefa, ela deve ser planejada de forma que o ensino e a aprendizagem de uma L2 sejam contextualizados e que possibilitem a interação das quatro habilidades linguísticas, a partir de atividades práticas que levam o aprendiz à ação, desenvolvendo a compreensão auditiva, a compreensão leitora, a produção escrita e a produção oral, conforme a intenção do desenho da tarefa elaborada.

Estaire e Zanón (1994) defendem que as lições criadas nessa abordagem utilizam a tarefa como a unidade organizacional do cronograma. É, precisamente, a tarefa que determina o conteúdo a ser trabalhado na unidade. De acordo com esses pesquisadores, a resolução de tarefas permite criar um ambiente de comunicação real na sala de aula



de L2. Dessa forma, os alunos são instigados a conversar sobre si mesmos, seus gostos, bem como a questionar sobre assuntos da realidade de seus colegas. Além disso, Zanón (1999) destaca a necessidade de determinação de um objetivo final ou de um produto final para uma unidade, constituindo esse produto o motor de todo o trabalho desenvolvido. Ele, ainda, afirma que por meio de diferentes tipos de tarefas, são trabalhados todos os aspectos necessários para que os alunos sejam capazes de concretizar esse produto ou tarefa final da unidade.

Skehan (1996, 1998, 2003) define que uma tarefa é uma atividade na qual o significado vem em primeiro lugar e este deve ter relação com o mundo real. Para ele, a conclusão e a avaliação do desempenho da tarefa acontecem em função do resultado obtido. Nunan (1989), com uma definição semelhante, postula que uma tarefa é uma atividade de sala de aula que envolve a compreensão e/ou a produção ou interação na língua-alvo, afim de focar a atenção dos aprendizes primordialmente no significado e não na forma gramatical. O autor faz menção ao uso de tarefas autênticas, destacando que são aquelas facilmente encontradas em situações cotidianas. Além disso, Nunan (ibidem) distingue *tarefas do mundo real* das *tarefas pedagógicas*. Segundo ele, as *tarefas do mundo real* buscam reproduzir na sala de aula as tarefas que os alunos precisam ou precisarão cumprir no seu dia a dia, podendo estar relacionadas ao estudo, trabalho ou a simples situações corriqueiras. O autor destaca que um exemplo desse tipo de tarefa pode ser uma situação em que os aprendizes assistem a previsão do tempo e decidem se devem levar o guarda-chuva ou não. Entretanto, as *tarefas pedagógicas* obtêm uma



justificativa psicolinguística⁴, pois seu objetivo principal é estimular processos internos de aquisição. Dessa forma, os aprendizes realizam tarefas que vivenciariam fora da sala de aula, como escutar a previsão do tempo e tomar a decisão de levar o guarda-chuva ou não, envolvendo assim, tomada de decisão e resolução de problemas.

Conforme Nunan (1991) as tarefas têm cinco elementos principais: *objetivos*, *insumos*, *atividades*, *papéis* e *ambientação*. O primeiro elemento, *objetivos*, aborda a necessidade dos alunos no que diz respeito às habilidades da língua e à comunicação na língua-alvo; o segundo, *insumos*, tem relação com os conteúdos linguísticos (um diálogo ou um texto) ou não-linguísticos (figuras e imagens), que são apresentados aos alunos; o terceiro, *atividades*, faz referência ao tipo de atividade a ser realizada (aberta ou fechada); o quarto, *papéis*, destaca a importância da definição dos papéis dos professores e dos aprendizes durante a realização de uma tarefa; e, o quinto princípio, *ambientação*, se relaciona à maneira como os alunos farão a tarefa, individualmente, em pares ou em grupos.

Segundo Ellis (2003), tarefa é um plano de trabalho, mediante o qual os aprendizes processam a língua na prática, com o objetivo de atingir um resultado. Para isso, é necessário que o aprendiz direcione sua atenção primeiramente ao significado, e depois ele possa decidir que

⁴ A Psicolinguística é o campo de pesquisa que investiga os fatores psicológicos ou neurobiológicos que tornam o ser humano capaz de adquirir, compreender e usar a linguagem. Em outras palavras, a Psicolinguística investiga a forma como as línguas são adquiridas e de que modo a comunicação através de uma língua oral ou de sinais é produzida e compreendida pelos indivíduos (FINGER, 2016).



recursos linguísticos usar, embora o *design* da tarefa possa induzi-lo a escolher formas específicas para cada situação. O autor, ainda, afirma que o objetivo da tarefa é utilizar a língua de forma semelhante, direta ou indiretamente, conforme a língua utilizada no mundo real. Essa definição reitera aspectos relacionados à dimensão pragmática, isto é, ao uso da língua em determinados contextos, e à dimensão cognitiva⁵ da tarefa. Ellis (ibidem), ainda, destaca que quando a tarefa envolve foco no significado, o aprendiz usa a língua na prática, por meio da comunicação. Para esse pesquisador, ter foco no significado durante a tarefa não representa a ausência de atenção à forma, mas sim uma atenção periférica dada à forma de maneira incidental, ou seja, sem explicitar regras gramaticais. Ainda, em relação ao resultado comunicativo da língua alvo, o autor esclarece que os aprendizes devem atingir o objetivo da tarefa, que os leva a produzir um resultado final, ou seja, a produzir a língua, quer seja de forma oral ou escrita. Essa é uma característica essencial da tarefa, que não se aplica aos exercícios, em que o resultado é mais linguístico do que semântico (ELLIS, 2003; SKEHAN, 2003).

Contudo, Skehan (1996, 1998, 2003) e Ellis (2003) sugerem que o ensino de uma L2 precisa reservar momentos para a forma linguística. Para Skehan (2003), processar a língua somente pelo significado, não é garantia de aprendizagem automática da forma gramatical. Em outras

⁵ Na perspectiva cognitiva, os pesquisadores enfocam processos cognitivos que ocorrem durante a realização de tarefas pelos aprendizes (SKEHAN, 2003).



palavras, o autor acredita que a reestruturação da interlíngua⁶ acontece mediante a análise da forma e, por isso, a aprendizagem de L2 deve destacar as estruturas que serão usadas nas tarefas. Ellis (2003) distingue *tarefas focadas* de *tarefas não-focadas* na forma. Enquanto que as primeiras são aquelas que objetivam induzir os alunos a utilizar um traço linguístico particular de forma receptiva e produtiva, as segundas, por outro lado, objetivam induzir o aluno a entender o significado em determinados contextos, não levando, assim, o aprendiz a utilizar uma estrutura gramatical determinada. Não obstante, o autor afirma que embora as tarefas possam ter foco em um traço linguístico, as características de uma tarefa não podem ser perdidas, quer dizer, a língua deve ser usada, pragmaticamente, em contextos, a fim de se atingir um resultado não-linguístico, isto é, usar a língua em determinados contextos sem precisar focar explicitamente em uma forma linguística. Ellis (2003), ainda, ressalta que as *tarefas focadas* são diferentes de *exercício gramatical contextualizado*. Para ele, na realização de uma *tarefa focada*, o participante não é informado sobre o traço linguístico que será utilizado na tarefa, ou seja, ele é apresentado implicitamente. Por outro lado, no *exercício gramatical contextualizado*, o aprendiz saberá o traço linguístico a ser utilizado e, provavelmente, dispensará uma atenção especial a ele, de forma que a atenção na forma será intencional, uma vez que o aspecto formal será apresentado explicitamente.

⁶ Interlíngua é um sistema intermediário da língua-alvo que pode ser produzido pelo falante em qualquer estágio do seu desenvolvimento e que é, sobretudo, permeável (ELLIS, 1995).



Para concluir, diante dos aspectos mencionados pelos autores supracitados, sobre conceitos de tarefa e sua implicação na aprendizagem de uma L2, observa-se que há vários pontos em comum que corroboram entre as premissas dos autores, quais sejam: foco no significado, atividade do mundo real do aprendiz, meta ou objetivo claro a ser alcançado, centro do trabalho em sala de aula, interação entre os aprendizes, desenvolvimento dos aspectos linguísticos mediante sua aplicação na prática, entre outros que objetivam que os aprendizes possam utilizar a língua-alvo tal como ela é utilizada no seu dia a dia, desenvolvendo, assim, de forma significativa, sua performance na L2. Além disso, os autores acordam que as tarefas permitem a promoção de um ambiente colaborativo de aprendizagem entre alunos e professor. Por fim, o grande desafio que professores encontram quando se deparam com o ensino/aprendizagem de L2 é o de lidar com aprendizes que apresentam diferenças individuais e que aprendem de formas e ritmos abruptamente diferentes, cada um com suas peculiaridades, estilos e estratégias de aprendizagem totalmente diferentes. Nesse caso, cabe ao professor de línguas conhecer e compreender melhor a realidade de seus alunos, fazendo uma *needs analysis*, ou seja, fazendo um levantamento de informações e/ou conhecimento sobre a realidade dos alunos bem como sobre seu conhecimento prévio e domínio de língua (Bygate et al., 2003), antes de elaborar as tarefas para o seu público alvo. Sugere-se, então, que as tarefas sejam elaboradas pelos professores de acordo com a realidade dos seus alunos, bem como de acordo com as suas dificuldades e interesses. Este é o verdadeiro desafio que educadores de L2 precisam



enfrentar, a fim de oportunizar a seus aprendizes um aprendizado mais autêntico, levando-os, através de tarefas, a produzir a língua alvo, ao invés de meramente praticá-la. Portanto, essas são as premissas propostas pela abordagem baseada em tarefas, abordagem esta que traz uma reflexão importante para o professor trabalhar com tópicos e questões reais da vida do aprendiz sempre em situações contextualizadas.

Referências

- BEYER, K; PENNA, A. (1972). **Concepts in social studies**. Washington D.C.: National Council for the social studies. Bulletin 45.
- 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.
- BYGATE, M; SKEHAN, P; SWAIN, M. (eds.) **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing**. Harlow: Pearson Education, p. 99-118, 2001.
- DÖRNYEI, Z. Task motivation: What makes an L2 task engaging? In Z. Wen & M. J. Ahmadian (Eds.), **Researching L2 task performance and pedagogy: In honour of Peter Skehan** (p. 53-66). Amsterdam: John Benjamins, 2019.
- ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: OUP, 1995.
- _____. **Task-based language research and language pedagogy**. Language Teaching Research, USA, v.4, n.3, p. 193-220, 2000.





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

ESTAIRE, S.; ZANÓN, J. **Planning Classwork**. A task-based Approach. Heinemann, 1994.

FINGER, I. **Psicologia do Bilinguismo**. 2016, p. 48. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148367/001000460.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 nov. 2020.

LONG, M.H. The role of instruction in second language acquisition: Task-based Language Teaching. In: K. HYLSTENSTAM; PIENEMANN, M. (eds), **Modelling and assessing second language acquisition**. San Diego, CA: College-Hill Press, p. 77-99, 1985.

MARTÍN PERIS, E. Libros de texto y tareas. In: **La enseñanza de español mediante tareas**. Madrid: Edinumen, 1999, p. 25-52.

MARTÍN PERIS, E. **Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera**. CARABELA, 50, p. 103-137, Madrid, 2001.

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

_____. **Task-based language teaching**. Cambridge: CUP, 2004.

PRABHU, N. **Second language pedagogy: a perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3.e.d. New York: Cambridge University Press, 2014



SALAZAR, M. G. **Didáctica de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras en educación infantil y primaria.** Colección Didáctica y Desarrollo. Ediciones Paraninfo, S. A., p. 93, 2019.

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

SKEHAN, P., & FOSTER, P. Cognition and tasks. In P. Robinson (Ed.), **Cognition and second language instruction** (p. 183-205), 2001.

SKEHAN, P. **Task-based instruction.** Cambridge University Press, 2003.

WILLIS, J. **A Framework for Task-Based Learning.** Harlow: Longman, 1996.

_____. **Perspectives on Task-Based instruction:** understanding our practices, acknowledging different practitioners. Georgetown University Press, 2004.

WILLIS, D; WILLIS, J. **Doing task-based teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

ZANÓN, J. (Coord.) **La enseñanza del español mediante tareas.** Madrid: Edinemen, 1999.