

(Fundamentos do Ensino de Português como Língua Estrangeira – Org. Luis Gonçalves. Boa Vista Press – NJ, cap.3, p.91-108 – 2016)

Tarefa Comunicativa em Sala de Aula de Português como Língua Estrangeira

Eliete Sampaio Farneda¹
Miriam Kurcbaum Futer²

1. Introdução

O ensino de LE tem ganhado, especialmente na última década, atenção especial por parte de pesquisadores de diversas áreas de conhecimento. Isso leva o educador a refletir sobre o complexo processo de ensino-aprendizagem e do seu papel diante deste processo.

Do nosso ponto de vista, o docente deve observar o processo de aprendizagem e promover a interação estudante(s)–professor–material, observando a produção dos alunos e implementando recursos didáticos que sejam motivadores, com base na comunicação, ao mesmo tempo em que promove um ambiente de construção do conhecimento criativo e autônomo. O professor, antes visto como detentor do conhecimento e dele transmissor, passa a ser visto com um papel multi-funcional: não desempenha somente o papel de facilitador (aquele que vai promover o aprendizado de maneira mais prática), mas também o de negociador (aquele que vai negociar significados, sem coibir a ideia do estudante), o de orientador (aquele que, junto ao estudante, construirá os passos a serem seguidos no processo de aprendizagem) e, de acordo com Almeida Filho e Barbirato, também o de co-comunicador (30), ou seja, aquele que, de acordo com a necessidade, irá envolver-se, participando de tarefas comunicativas com os estudantes a fim de que estes adquiram competência comunicativa.

O termo competência comunicativa foi cunhado por Dell Hymes em 1972. O autor introduziu uma perspectiva sociolinguística ao considerar competência comunicativa não somente a competência linguística que o aprendiz possui de um novo idioma, mas, além disso, a habilidade de usar com propriedade esse conhecimento da estrutura da língua em

¹ Leitora de PLE na University of the West Indies – St. Augustine – Trinidad and Tobago

² Professora de PLE na University of the West Indies – St. Augustine – Trinidad and Tobago.

diversos contextos de comunicação.

A competência comunicativa, segundo Canale, é composta de quatro outras competências que englobam conhecimento e habilidades. São elas: competência discursiva, sociolinguística, estratégica e gramatical. Estas quatro competências estão interligadas (66). No entanto, no processo de ensino-aprendizagem de LE é importante também considerar a competência intercultural, pois é ela que vai fazer a ligação do estudante com o mundo e ampliar seu conhecimento. Este aumento de conhecimento embasará discussões, argumentações e considerações sobre a cultura da língua-alvo, dando ao falante não-nativo acesso a esta cultura.

Nesta linha de envolvimento do estudante na cultura da língua-alvo, Santos conceitua cultura como uma teia de significados que são interpretados por elementos que fazem parte da mesma realidade social, os quais modificam e são modificados (51). A autora cita como exemplos as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e os conceitos. Assim, a abordagem em sala de aula de LE prima por ser mais dinâmica, trazendo diversos elementos que desestrangeirizarão a LE e a cultura ligada a ela através do foco na realização de tarefas comunicativas.

Entendemos como tarefa comunicativa aquela que, além de viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades e levar o aluno a interagir e adquirir competência comunicativa na língua-alvo possibilita a compreensão e produção de diferentes tipos de textos, adequando a linguagem ao interlocutor. Em outras palavras, o foco não se encontra na forma (competência linguística), mas na aplicação do idioma em contexto de uso (competência comunicativa).

2. Desenvolvimento

2.1. Abordagem Comunicativa e Autonomia

Na abordagem comunicativa, como o próprio nome sugere, a atenção é voltada para o ato de comunicação. Ao contrário de o que vemos na abordagem tradicional do ensino de línguas, em que o professor exerce o papel de transmissor do conhecimento e o ensino concentra-se na preocupação com a construção do conhecimento puramente gramatical ou da memorização de estruturas linguísticas, na abordagem comunicativa o docente exerce um papel multi-funcional, mediando o conhecimento e promovendo situações que

estimulem a comunicação. O objetivo do professor é tornar o estudante competente comunicativamente, usando a língua em situações reais de convívio e relacionamento humano autênticos.

A abordagem comunicativa, segundo Almeida Filho, caracteriza-se por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua (51). Para o autor, o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno objetivando a capacitação de uso da língua-alvo a fim de realizar ações autênticas na interação com usuários dessa língua.

Essas ações devem conter elementos adequados aos lugares sociais de onde falam os interlocutores, as regras de formalidade, aos efeitos de sentido entre outros. A língua é utilizada para o desempenho das atividades e cumprimento da tarefa, preocupando-se com a realidade e com dados linguísticos autênticos.

Ao promover o cumprimento de tarefa comunicativa em sala de aula, o professor exerce, também, o papel de mediador entre o seu conhecimento a ser compartilhado, entre o material que traz aspectos sociais, políticos e culturais do país da língua-alvo e a bagagem linguístico-cultural dos estudantes.

A ideia do papel do professor como mediador do conhecimento surgiu com a teoria sócio-interacionista. O educador, de acordo com essa teoria, traz um conhecimento mais extenso do objeto de estudo e irá compartilhá-lo com seus aprendizes. Entretanto, é importante ressaltar que não estamos falando em transmissão do conhecimento, mas em seu compartilhamento, já que durante o processo de aprendizagem, o professor dará ferramentas aos alunos para que eles construam seu próprio saber. O professor instiga a construção da informação no aprendiz e, cada aluno, por sua vez, através da interação, promove a geração do conhecimento entre ele e seus colegas de sala. Esse processo não somente desenvolve o conhecimento, mas também a autonomia da aprendizagem no estudante, uma vez que há conscientização de que a formação do saber dá-se através do compartilhamento de ideias.

Em sua obra “Teaching and Researching Autonomy”, Phil Benson define

autonomia como “a capacidade de ter controle sobre sua própria aprendizagem”³ (2) (*tradução nossa*). No entanto, devido ao aspecto social da aprendizagem, desde 1990 o conceito de autonomia passou a estar intimamente ligado ao conceito de interdependência. A autonomia é um aspecto psicológico no qual a colaboração entre indivíduos é de extrema relevância em seu desenvolvimento.

Little afirma que, “por sermos seres sociais, nossa independência está sempre balanceada por nossa dependência de outras pessoas. Isso faz com que nossa condição essencial seja de interdependência.” (citado em Schluchlenz 25). Ou seja, a interação entre os estudantes e a colaboração entre eles faz com que haja reflexão e análise – aspectos essenciais para a promoção de autonomia.

Gass e Selinker acreditam que a interação conversacional em L2 forma uma base para o desenvolvimento linguístico do aprendiz, não sendo, somente, uma prática de certos aspectos do idioma (349). A Hipótese da Interação, de Michael Long dá suporte a essa ideia quando diz:

“... *negociação de significado* e, especialmente, o trabalho de negociação que desencadeia ajustes *interacionais* por parte do falante nativo ou interlocutor mais competente, facilita a aquisição uma vez que ela liga insumo, capacidades internas do aprendiz, particularmente a atenção seletiva, e produção de maneira útil.”⁴ (*tradução nossa*)(451-2).

E também diz que:

“... as contribuições ambientais à aquisição são mediadas pela atenção seletiva e capacidade de processamento do desenvolvimento de L2 do aprendiz, e que esses recursos são reunidos de forma mais útil, embora não exclusivamente, durante a *negociação de significado*. O feedback negativo obtido durante o trabalho de negociação ou em outro lugar pode ser facilitador do desenvolvimento da L2, pelo menos para vocabulário, morfologia, sintaxe específica da língua, e essencial para aprender certas especificidades contrastivas entre L1-L2.”⁵ (*tradução nossa*)(414).

A Hipótese da Interação coloca o material utilizado e o desenvolvimento curricular

³. “the capacity to take control over one’s own learning”.

⁴. “... *negotiation for meaning*, and especially negotiation work that triggers *interactional* adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.”

⁵. “... environmental contributions to acquisition are mediated by selective attention and the learner’s developing L2 processing capacity, and that these resources are brought together most usefully, although not exclusively, during *negotiation for meaning*. Negative feedback obtained during negotiation work or elsewhere may be facilitative of L2 development, at least for vocabulary, morphology, and language specific syntax, and essential for learning certain specifiable L1-L2 contrasts.”

como aspectos essenciais para a criação de um ambiente ideal de aprendizagem. A sala de aula deixa de ser vista como mero ambiente onde diferentes estudantes interagem, trazendo para o mesmo lugar suas diferentes experiências de vida e seus distintos estilos e estratégias de aprendizagem, e passa a ser encarada como um rico ambiente onde as variáveis trazidas pelos alunos vão trabalhar de forma uníssona, a fim de interagir e gerar novos conhecimentos que aprimorem sua aquisição de LE.

Segundo Almeida Filho e Barbirato, “o ambiente criado pelo uso de tarefas é de construção de significados na língua-alvo com o objetivo final de se obter algum resultado pré-estabelecido. . .” (39). Além de promover a decodificação cultural e linguística, *desestrangeirizando* o idioma em questão, o docente faz com que haja, como citado anteriormente, uma (inter)ação entre aluno(s)–professor–material, o que, por sua vez, gera uma (inter)dependência entre eles. Esse contexto de interação e compartilhamento de ideias possibilita a resignificação do conteúdo, gerando, desta forma, novo conhecimento e, por conseguinte, auxiliando na promoção da autonomia de aprendizagem dos estudantes.

A fim de auxiliar a compreensão da proposta desse capítulo, faremos uma breve discussão a respeito das diferenças entre o significado dos termos “tarefa” e “atividade”.

2.2. Tarefas e Atividades

A elaboração de “tarefas” e “atividades” nas aulas de LE tem sido alvo de muitos estudos e discussões. Entendemos por “tarefa” o produto final de uma série de diferentes “atividades” que levam ao cumprimento de um objetivo principal. Não há um conceito preciso de “tarefa”, ou um consenso absoluto de o que ela significa. Willis informa que a palavra “tarefa” tem sido empregada incorretamente quando se quer designar “atividades” que não encontram os critérios necessários para o ensino de língua por tarefa. Segundo a autora, “tarefas” são “atividades” para as quais a língua-alvo é usada pelo aprendiz com um propósito comunicativo, a fim de obter um resultado (23).

A “atividade” é descrita como uma ação que ocorre em sala de aula e que é encontrada fora dela. É cada passo dado como parte de uma sequência de ações objetivando a execução da tarefa comunicativa final; uma simulação de contextos reais de uso da língua-alvo. Quando um professor pede a seus alunos que produzam um texto escrito em língua estrangeira sobre suas férias, essa atividade terá um propósito. No entanto, este

propósito não serve à comunicação. Por outro lado, se para a mesma atividade o professor propusesse que seus estudantes trocassem informações sobre suas férias com colegas de sala através de mensagens eletrônicas e, assim, montassem um roteiro de viagem de férias, estaríamos nos referindo ao que os autores definem como tarefa comunicativa. Outro exemplo de tarefa seria o envolvimento de alunos na produção de um texto escrito que objetive a comunicação real, como ler um artigo em uma revista e escrever para o editor, posicionando-se a respeito.

Para Prabhu, “tarefa” é uma atividade que exige que os aprendizes cheguem a um resultado através do processo de reflexão, permitindo que o professor interceda na mediação deste processo (17).

Segundo definição do *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, uma “tarefa” é:

“ . . . uma atividade ou ação que é realizada como resultado do processamento ou compreensão da linguagem . . . Uma tarefa geralmente requer que o professor especifique o que será considerado como uma realização bem sucedida da tarefa” (Richards, Platt e Weber 289)⁶.

Considera-se que o uso de uma variedade de diferentes tipos de tarefas torna o ensino de língua mais comunicativo, desde que propicie um objetivo para a atividade de sala de aula que vai além da língua pela língua.

Para Breen, “tarefa” é uma série de planos de trabalho, com atividades de variadas durações cujo objetivo geral é a aprendizagem de línguas (23). Desse modo, vemos que os estudiosos citados anteriormente consideram que uma “tarefa” comunicativa prima pelo significado, e precisa ter um objetivo que dê sentido a ela, a completando e a diferenciando.

Segundo Scaramucci (“CELPE-Bras: um exame comunicativo” 110; “O projeto CELPE-Bras no âmbito do MERCOSUL” 80), a tarefa é um termo usado em Linguística Aplicada para se referir a atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais. Tem um propósito comunicativo e busca especificar usos que se assemelham aos da vida real, permitindo, assim, a apresentação de material autêntico.

Esse, por sua vez, pode ser entendido como qualquer texto extraído da comunidade nativa da língua em estudo como, por exemplo, anúncios promovidos nos mais diversos

⁶. “. . . an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language. . . A task usually requires the teachers to specify what will be regarded as successful completion of the task.”

meios de comunicação, reportagens, entrevistas, entre outros.

Scaramucci afirma que as tarefas apresentam muitas vantagens, pois admitem uma avaliação integradora por apresentar situações que se parecem com fatos reais de comunicação, mostram, claramente, a que se propõem a avaliar e são mais envolventes, promovendo um maior engajamento do estudante. Segundo a pesquisadora, ao apresentar um recorte comunicativo, a tarefa permite a utilização de várias habilidades ao mesmo tempo. Uma situação comunicativa engloba o falante (autor do texto), a mensagem (o texto propriamente dito), o interlocutor (leitor) e também um propósito comunicativo. Para a autora, a própria tarefa é que determina o propósito e o parâmetro do que seria uma resposta adequada (“O projeto CELPE-Bras no âmbito do MERCOSUL” 80). Nesse contexto, pode-se dizer que a compreensão oral ou escrita é sempre relativa e está relacionada a um propósito.

Em contraste com uma tarefa baseada na abordagem tradicional, cujo foco é a forma da língua e suas regras de uso, uma tarefa baseada na abordagem comunicativa leva o estudante a interagir de forma a desenvolver as quatro habilidades na língua-alvo. Quando da interação com interlocutores, um falante pode dizer o que quiser, no entanto, a sociedade exige certas escolhas vocabulares para certos contextos – às vezes, com maior ou menor grau de formalidade e polidez.

A tarefa comunicativa, buscando a criação e o fortalecimento das interações e das relações sociais, apresenta, como um de seus importantes aspectos, o princípio da pragmática funcional, o qual faz com que o aluno conheça os diferentes (con)textos, com seus diferentes interlocutores, de forma a promover o adequado uso da língua-alvo em situações reais ou possíveis simulações de eventos relacionados ao cotidiano. Assim, discutiremos a utilização de tarefas comunicativas com base nos gêneros textuais como meio de promover o conhecimento dos estudantes no que diz respeito aos diferentes (con)textos de uso da língua-alvo.

2.3. O Uso de Gêneros Textuais

O trabalho com gêneros textuais é muito interessante quando se trata de abordagem comunicativa. Trabalhar em sala de LE a partir dos gêneros é contemplar as quatro habilidades pois, em primeiro lugar, antes de qualquer produção escrita, haverá todo o

preparo de audição, compreensão auditiva, produção oral; em seguida, haverá o preparo para a leitura, compreensão escrita, produção oral e, finalmente, o estudante terá a oportunidade de, em grupo, pares ou individualmente, produzir seu texto escrito.

A criação do senso de comunidade em sala de aula quebrará o período de silêncio e auxiliará o desenvolvimento oral do aluno. Em nosso ponto de vista, quanto mais seguro de suas habilidades estiver o aluno, melhores serão as suas produções orais e escritas e melhor será o seu desempenho na esfera social com o uso da língua alvo.

Diferentes tipos de interação e/ou interlocução requerem do usuário de uma língua a competência comunicativa com o fito de usar o tipo de texto mais adequado - cada texto aplica-se a determinada situação (Travaglia 122). Em outras palavras, o fato de o docente restringir a seleção de gênero textual no processo de ensino-aprendizagem implica na limitação da proficiência comunicativa do estudante de LE. Para o autor, Tipologia Textual é aquilo que pode instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução, segundo perspectivas que podem variar (123). Desta forma, podemos afirmar que, quanto maior for o leque de tipos de textos apresentados pelo professor, maior será a oportunidade que os alunos terão de aprimorarem sua competência linguística.


Ainda de acordo com Travaglia, a principal característica do gênero textual é o seu exercício de função social (123) – função esta que é sentida, pressentida, experienciada pelo usuário da língua. Grau de formalidade e polidez, conteúdo do texto e sua forma de exposição são algumas das características que apresentarão distinção de acordo com a função social do texto. É o caso, por exemplo, da redação de mensagem de correio eletrônico a um amigo, contando uma inconveniência provocada pelo atraso do voo em sua última viagem, e da redação de uma carta eletrônica à companhia aérea, reclamando da inconveniência pelo atraso do voo.

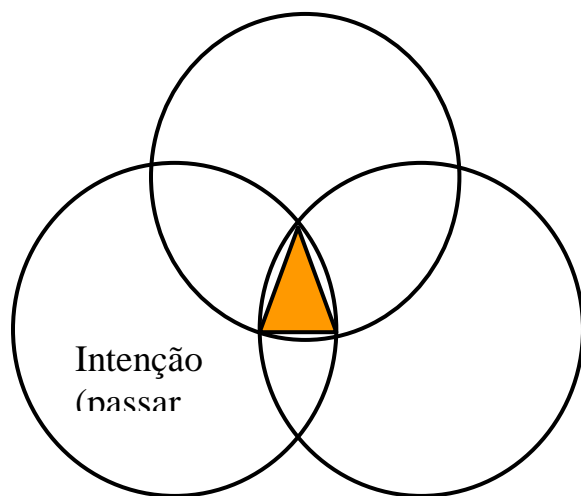
Ao selecionarmos o tipo de texto que queremos ensinar, temos uma gama de atividades para propor ao estudante, que variará de acordo com o contexto apresentado. As atividades podem ser: assistir a vídeos e reportagens, ler textos a respeito do tópico a ser trabalhado, discutir o tema, comparar dados culturais, opinar a respeito de uma situação, preparar painéis de debate, entre outros. Trabalhar gêneros textuais não significa dar ênfase à forma, mas sim adequá-la ao contexto comunicativo.

O padrão gramatical é explicitado nos gêneros textuais, mas de forma integrada ao

texto e ao contexto, ao invés de ensinado isoladamente. Essa prática auxilia o aluno a entender como a língua funciona em diferentes (con)textos, a partir do momento que ele tem a oportunidade de também ver a criação de significados através da escolha gramatical e vocabular (Hyland 153).

Ao se trabalhar gênero textual com uma abordagem comunicativa, deve-se levar em conta os elementos constantes do esquema⁷ a seguir:

 = Tipo de Texto



2.4. Tarefa Comunicativa

Dentre os diferentes contextos e considerando a função social do texto, há a situação ligada a falecimentos que, por diferentes razões, raramente é trabalhada em sala de aula - talvez porque desperte sentimentos e emoções não tão comuns no dia-a-dia das pessoas, mas que em algum momento terão de ser expressadas.

Nesta pesquisa, serão apresentadas atividades variadas utilizadas em sala de aula de Português como língua estrangeira, em ambiente universitário, de Trinidad e Tobago – um país caribenho anglófono, e que tiveram como objetivo maior a redação de uma carta de condolências.

A sequência de atividades orais e escritas realizadas, trouxeram subsídios para

⁷. Esquema elaborado pelas autoras deste estudo Eliete S. Farneda e Miriam K. Futer (2013).

identificar as possibilidades de aplicação dessa proposta, como meio de divulgação e motivação de seu desenvolvimento em ambiente pedagógico.

A unidade apresentada foi baseada no incêndio de uma boate em que muitos jovens vieram a falecer – incidente ocorrido no início de 2013, na região sul do Brasil, na cidade de Santa Maria, o qual teve repercussão internacional. Desta forma, as atividades desenvolvidas fizeram parte de um processo que propôs a discussão de fatos reais, a comparação de elementos culturais e, não somente a redação de uma carta, mas também o envio de uma carta eletrônica de condolências ao Prefeito da cidade.

Para alcançar tal objetivo, foi traçado um plano de ação com os seguintes elementos-chave:

- seleção de materiais para o ensino linguístico-comunicativo;
- escolha de atividades mais próximas do real com abordagem de diferentes gêneros textuais;
- seleção do tipo de texto “carta” e da espécie “condolências”;
- procedimentos interacionais dentro e fora da sala de aula, na língua-alvo;
- orientação da língua-alvo em diferentes contextos;
- criação de um ambiente intercultural em sala de aula.

Dessa forma, o objetivo desta tarefa foi analisar a evolução dos estudantes durante o processo de desenvolvimento das atividades propostas. Chamamos este processo de *instrução orientada*⁸ porque contituiu-se de uma série de atividades com base em um tema e propósito comunicativos. Esse processo dividiu-se em atividades pré-tarefa, tarefa e atividades pós-tarefa, incluindo práticas comunicativas como questionamento, tomada de posição diante de determinada situação, exposições de pontos de vista, descrições, narrativas, entre outras.

Durante as atividades, trabalhamos em colaboração com o estudante para que este tivesse sucesso em cada passo da complementação da tarefa. Ao mediar o aprendizado, auxiliamos os estudantes na compreensão de palavras e expressões, na estruturação do

⁸. “Os alunos orientados por objetivos de aprendizagem definem a sua competência numa tarefa de realização a partir de padrões auto-referenciais (Elliot, 1999, 2005), estão intrinsecamente motivados para compreender e dominar as tarefas de realização (task focused), para fazer novas aprendizagens e desenvolver competências (Lens & Vansteenkiste, 2006), com o objectivo de melhorar o nível de desempenho ou de aprendizagens anteriores (self-referenced) (Elliot, 1999, 2005).” (citados por Pedro Miguel Gomes Cordeiro, Willy Lens e Maria da Graça Bidarra 310).

texto, na produção da linguagem de acordo com o gênero proposto.

Para desenvolvermos as atividades, tomamos por base a aplicação dos 5 Cs (Comunicação, Cultura, Conexão, Comparação e Comunidade) que representam os objetivos do ensino de LE (Phillips 94).

O ensino de gramática integrou-se às habilidades de audição, fala, leitura e escrita. Buscamos sempre integrar a fala com a escrita, solicitando ao final de cada grupo de atividades e tarefas, um pequeno texto com palavras que foram importantes para o estudante na aula em curso. As tarefas foram completadas através de atividades que mostraram o processo de entendimento da linguagem.

Utilizamos as denominações “fase interpretativa”, “fase interpessoal”, “fase de apresentação” indicados nos estudos de Adair-Hauck et al. (366)⁹ para descrever as fases de complementação da tarefa.

2.4.1. Atividade Pré-Tarefa

Atividade pré-tarefa é uma atividade comunicativa que prepara o estudante para a tarefa propriamente dita utilizando a língua-alvo. Esta atividade deve estar relacionada ao tópico da tarefa e deve ser adequada ao nível de proficiência do estudante, para que haja provimento de novo insumo linguístico e consequente aprimoramento da língua-alvo.

Tema: Incêndio na Boate Kiss, na cidade de Santa Maria - RS

Nível: Português IB

a) Fase interpretativa para audição e fala

Consideramos como atividades pré-tarefa para desenvolver compreensão e expressão oral:

1. discutir a respeito de organização/participação de festas universitárias;
2. traçar paralelo entre as culturas brasileira e trinitário-tobaguense no que diz respeito ao tópico 1;
3. assistir vídeos – reportagens sobre o incidente em Santa Maria;

⁹. “Interpretive mode of communication includes listening, reading and viewing skills. Interpersonal mode of communication refers to two ways . . . requires conversational partners to negotiate meaning with another in order to understand the message . . . Presentational mode of communication is generally formal speaking or writing activities to an audience of listeners or readers. Is the culminating activity that result in the creation of a written or oral product” (366).

4. debater as possíveis causas e sobre os responsáveis pelo acontecido, comparando as Leis de ambos os países.

Instruções: Você irá assistir um vídeo sobre um incidente ocorrido em uma Boate na cidade de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul. Após assistirmos o vídeo faremos algumas considerações a respeito do acontecimento.

Desenvolvimento: Após o vídeo, o professor lançou uma série de perguntas as quais os estudantes, em pares ou grupos responderam e posteriormente debateram. As perguntas lançadas foram: qual é o tema da reportagem? Quando aconteceu o incidente? O que ocasionou o incidente? O que os estudantes da universidade de Santa Maria estavam fazendo na boate? Houve vítimas? Quem eram essas vítimas? Alguém infringiu as leis elementares das normas de segurança? Quem seriam os possíveis responsáveis pelo incidente? Já aconteceu algum incidente semelhante a este em seu país? Quando? Onde?

O objetivo destas atividades foi levar o estudante a comparar culturas, despertar a sensibilização em um contexto social próximo a sua realidade e criar o senso de comunidade.

b) Fase interpretativa para leitura e escrita

Consideramos como atividades pré-tarefa para desenvolver compreensão e produção escrita:

1. ler textos jornalísticos diversos a respeito do incidente, os quais foram trabalhados por diferentes grupos com a troca de informações e observação de léxico;
2. focar as características de um texto jornalístico (compromisso com a verdade, para quem é dirigido, componentes do texto que produzem efeitos de sentido);
3. ler diferentes modelos de cartas e suas funções;
4. escolher a espécie de carta “condolências” e ver alguns modelos;
5. discutir as diferenças entre os modelos de carta de condolências, observando interlocutor e linguagem do texto;
6. reunir o grupo de estudantes para decidir e negociar a seleção lexical.

Desenvolvimento: Selecionamos o gênero reportagem de um canal de TV online em que havia cenas do acontecimento e a transcrição da reportagem.

Em pares ou em grupos, os estudantes fizeram a leitura assinalando palavras cujo significado necessitavam da mediação do professor para a construção de sentido. Nesta

etapa, professor e estudantes (re)construíram o sentido do texto utilizando informações já presentes na memória discursiva dos alunos. Ao final, os grupos discutiram os conceitos referentes à reportagem (para que serve, a finalidade de ser fiel aos fatos, a imparcialidade e a quem se destina).

O objetivo desta sequência de atividades foi fazer com que o estudante conhecesse os diferentes tipos de texto que, de acordo com o interlocutor, poderiam ter elementos-chave que dariam o devido efeito de sentido.

2.4.2. Tarefa:

Definiremos tarefa como o produto final de uma série de atividades.

a) Fase interpessoal para audição e fala:

Consideramos como tarefa para desenvolver compreensão e produção oral:

1. comparar as leis de segurança de lugares públicos entre o país de origem dos estudantes e o país da língua-alvo;
2. levantar as punições aplicadas para um caso como o da Boate Kiss;
3. analisar o porquê de o incidente ter projeção internacional;
4. buscar alternativas para minimizar o sofrimento das famílias.

O objetivo desta sequência de atividades foi o de preparar o estudante para a aula de produção escrita, dando a ele insumos suficientes para desenvolver, através do discurso oral, o futuro texto escrito.

Desenvolvimento: Mostramos um vídeo atualizado sobre os fatos do incidente trabalhado anteriormente. Após entenderem o significado de “festa pró-formatura”, os estudantes reuniram-se em pares para: analisar e comparar dados culturais entre as comunidades estudantis universitárias do país da língua-alvo e do país dos estudantes; analisar fatos referentes à política e à economia que podem levar uma pessoa a corromper-se e discutir responsabilidades sociais.

Os estudantes levantam hipóteses sobre as causas do incidente e discutiram medidas de segurança em lugares públicos de ambiente fechado, como o caso da Boate Kiss. Os estudantes sugeriam meios para contactar as famílias das vítimas, a fim de expressar os sentimentos do grupo. Durante o processo de interação, moderamos as ideias sugerindo possíveis mudanças vocabulares, dando noções da política do país da língua-alvo, sem

interferir na criatividade e senso de responsabilidade e crítica do estudante.

b) Fase interpessoal para leitura e escrita:

Consideramos como tarefa para desenvolver compreensão e produção escrita:

1. produzir texto em grupo;
2. revisar produção escrita e efeitos de sentido em conjunto com o professor;
3. elaborar o texto final.

Desenvolvimento: Trouxemos novos textos de reportagens atualizadas para discutir com os estudantes, reforçando o conceito assimilado sobre as características da reportagem. Após a leitura da reportagem e revisão das características e diante da vontade dos estudantes de entrar em contato com as famílias, pudemos falar sobre o gênero correspondência, criando com os estudantes um conceito adequado para a finalidade da aula. Dos diversos tipos de correspondência abordados, o tipo “carta” foi o mais citado.

Mostramos, através da interação interpretativa, diferentes espécies de cartas, por exemplo: carta de aconselhamento; carta ao editor de uma revista; carta de felicitações; carta de condolências e lançamos perguntas sobre o porquê das diferentes estruturas. Seguindo a linha de desenvolvimento da atividade de escrita, perguntamos aos estudantes qual seria a carta ideal para externar os sentimentos do grupo às famílias das vítimas da cidade de Santa Maria. Para escrever a carta, os estudantes reuniram-se em pares para elaborar cartas que ao final da aula seriam compartilhadas com os demais estudantes.

O objetivo desta tarefa foi fazer com que o grupo de estudantes escrevesse uma única carta de condolências. Para isso, tiveram de interagir negociando sentidos, uma vez que vários foram os textos escritos. Tiveram de manter vivo o senso de colaboração e espírito de comunidade e adotar o senso comum para escrever uma única carta.

2.4.3. Atividade Pós-Tarefa

Consideramos atividade pós-tarefa a tomada de decisão para o uso concreto da língua-alvo.

a) Fase de apresentação para audição e fala:

Consideramos como atividade pós-tarefa para desenvolver compreensão e produção oral:

1. colocar-se no lugar dos donos da boate, dos pais dos estudantes, das pessoas dos

órgãos públicos envolvidos e do grupo musical;

2. discutir quais seriam as punições, do ponto de vista do grupo, caso houvesse algum culpado.

Desenvolvimento: Uma vez que os estudantes, em pares, puderam comparar, discutir, fazer juízo de valor a respeito do incidente, dividimos a classe em 3 grupos que representaram: os componentes do grupo musical, os familiares das vítimas, pessoas de órgãos do poder público supostamente acusadas de corrupção e os donos da Boate.

Os objetivos desta atividade foram de conscientização de consequências que podem repetir-se por falta de respeito às leis e às normas de segurança; de desenvolvimento do senso crítico, da sensibilidade e do respeito à opinião alheia.

b) Fase de apresentação para leitura e escrita:

Consideramos como atividade pós-tarefa para desenvolver compreensão e produção escrita:

1. Envio de carta eletrônica para o Gabinete do Prefeito de Santa Maria.

Desenvolvimento: Após a seleção do tipo de texto “carta” e da produção da espécie de carta “condolências” em grupos, os estudantes receberam o feedback a respeito da produção, fazendo juntamente com o professor as adequações necessárias. Em seguida foi feita a revisão dos conceitos e das características pelos estudantes. A carta foi escrita eletronicamente e enviada à Prefeitura de Santa Maria em nome de todos os estudantes do curso de Português IB. O texto enviado pode ser observado no Anexo deste capítulo. Ressaltamos que os nomes dos alunos foram omitidos para preservação de suas identidades.

3. Considerações Finais

No decorrer de nossas aulas percebemos que o uso de tarefas comunicativas centradas no significado e que tenham relação com situações reais, de fora da sala de aula foi muito importante no processo de ensino/aprendizagem de LE. Os alunos puderam interagir com maior desempenho elaborando não somente discursos analíticos e críticos, mas também textos coerentes ao contexto em questão.

Apesar da revisão colaborativa do texto em sala, algumas interferências linguísticas ainda fizeram-se presentes quando da digitação da carta eletrônica. Mesmo assim, foi

possível observar melhora na desenvoltura linguística dos alunos. Verificamos que o trabalho com tarefas comunicativas expandiu os horizontes dos alunos em relação aos aspectos linguísticos e culturais da língua-alvo. Os estudantes demonstraram maior interesse pelas questões sociais do Brasil, buscando constante atualização no que diz respeito ao tema tratado. Esse vínculo criado, ao extrapolar os limites de sala de aula, possibilitou maior contato dos alunos com o idioma estudado de forma natural, ao mesmo tempo em que maior autonomia de aprendizagem do idioma foi gerada.

Pudemos contemplar o sucesso do trabalho com gêneros textuais, aplicando determinados tipos de texto e suas particularidades para situações específicas e garantir que o foco no sentido não está totalmente desvinculado da forma. Embora nosso foco não seja a forma, afirmamos que o trabalho com gêneros, na abordagem comunicativa, abre novos caminhos para a análise da gramática inserida no (con)texto e poderá viabilizar o aprendizado e aplicação da forma de maneira mais eficaz e consciente em situações reais de uso da língua.

Em resumo, a discussão de um tema real, com o qual os estudantes se relacionassem, o paralelo traçado entre as culturas dos dois países, as produções colaborativas entre estudantes e professores e a negociação de significados fizeram com que a tarefa comunicativa exercesse um impacto para além da sala de aula, mostrando resultados mais eficazes na aprendizagem desses estudantes.

Trabalhos Citados

Adair-Hauck, Bonnie et al.. “The Integrated Performance Assessment (IPA): Connecting Assessment to Instruction and Learning”. *Foreign Language Annals* 39.3 (2006): 359-78. Impresso.

Almeida Filho, José Carlos Paes. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2002. Impresso.

Almeida Filho, José Carlos Paes e Rita C. Barbirato. “Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira”. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas: Ed. da Unicamp, 36 (Jul./Dez.2000): 23-42. Web. 22 Mar. 2013.

Breen, M. “Learner Contributions to Task Design”. *Language Learning Tasks*. Eds.

- C. Candlin e D. Murphy. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1987. 23-46. Impresso.
- Benson, Phil. *Teaching and Researching Autonomy*. 2ª edição. Grã-Bretanha: Pearson, 2011. Impresso.
- Canale, M. 1995. “De la Competencia Comunicativa a la Pedagogía Comunicativa del Lenguaje”. *Competencia Comunicativa: Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjera*. Org. Miquel Llobera. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995. 63-81. Impresso.
- Cordeiro, Pedro M. G., Willy Lens e Maria da Graça Bidarra. “O Lugar das Variáveis Motivacionais no Processo de Instrução e Aprendizagem: A Teoria dos Objectivos de Realização”. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 43.2 (2009): 305-28. Web. 02 Ago. 2013.
- Futer, Miriam Kurcbaum e Eliete Sampaio Farneda. “Holistic Assessment in Portuguese as a Foreign Language at UWI, St Augustine: A Case Study of the Introduction of the CELPE-Bras.” Biennial Conference of the UWI Schools of Education. The University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad e Tobago. 25 Abr. 2013. Apresentação de Pesquisa.
- Gass, Susan M. e Larry Selinker. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 3ª edição. Nova Iorque: Taylor & Francis, 2003. Impresso.
- Hyland, Ken. “Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction”. *Journal of Second Language Writing* 16.3 (2007): 148-64. Web. 11 Dez. 2012.
- Long, Michael H. “The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition”. *Handbook of Second Language Acquisition*. Eds. William C. Ritchie e Tej K. Bhatia. San Diego, CA: Academic Press, 1996. 413-68. Impresso.
- Phillips, June K. “Foreign language standards and the contexts of communication”. *Language Teaching* 41.1(2008): 93-102. Impresso.
- Prabhu, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987. Impresso.
- Richards, Jack, John Platt e Heidi Weber. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Londres: Longman, 1985. Impresso.
- Santos, Edleise Mendes Oliveira. *A Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma*

- Proposta para Ensinar e Aprender Língua no Diálogo de Culturas*. Tese de Doutorado. Biblioteca Digital da Unicamp, 2004. Arquivo PDF.
- Scaramucci, M. V. R. “CELPE-Bras: um exame comunicativo”. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Orgs. Maria Jandyra Cunha e Percília Santos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. 75-81. Impresso.
- . “O projeto CELPE-Bras no âmbito do MERCOSUL: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa”. *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Org. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1995. 77-90. Impresso.
- Schuchlenz, Christina. “Learner Autonomy”. *Second Language Acquisition: the Interface Between Theory and Practice*. Eds. Martin Hanak-Hammel and David Newby. Austria: UNIGRAZ, 2003. 24-31. Arquivo PDF.
- Willis, Jane. “A Flexible Framework for Task-Based Learning”. *Challenge and Change in Language Teaching*. Orgs. Jane Willis e Dave Willis. Oxford: Heinemann, 1996. 235-56. Impresso.
- Travaglia, Luiz Carlos. “Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático”. *Língua e Cidadania: Novas Perspectivas para o Ensino*. Orgs. Cláudio Henriques e Darcília Simões. Rio de Janeiro: Europa, 2004. 114-38. Impresso.