

Tarefas (orais) e seus construtos teóricos

(Oral) tasks and its theoretical constructs

Luciana Lanhi BALTHAZAR*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR/BRASIL

RESUMO

O objetivo do artigo é definir o conceito *tarefa*, apresentar sua tipologia e, ainda, analisar as abordagens teóricas que subjazem o uso de tarefas orais em aulas de língua estrangeira. Para tanto, inicia-se com a discussão do termo *atividade* no campo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira e, em seguida, apresenta-se a classificação das atividades em: tarefas, exercícios, estimulações linguísticas e práticas conversacionais (XAVIER, 2007), diferenciando-as e concentrando-se nas atividades com foco no significado, em especial nas tarefas orais e seus diversos tipos (pedagógica, do mundo real, aberta, fechada). Finalmente, são apresentados os construtos teóricos que embasam o uso das tarefas.

PALAVRAS-CHAVE: Tarefas Oraais. Foco no significado. Abordagens teóricas.

* Sobre a autora ver página 333.

ABSTRACT

The aim of the paper is to define the concept of task, presenting its typology, and also analyzing the theoretical approaches that underlie the use of oral tasks in foreign language classes. It begins with a discussion of the term activity regarding the teaching of foreign language and then it presents the classification of activities in: tasks, exercises, language stimulation and conversational practices (XAVIER, 2007). Our study analyzes the differences among the activities and focuses on the meaning, especially in the oral tasks and its various types (educational, real-world, open, closed). Finally, we present the theoretical constructs that underlie the use of tasks.

KEYWORDS: *Oral tasks. Focus on meaning. Theoretical approaches.*

1 Definindo os termos atividade e tarefa

Para o ensino da língua estrangeira¹ (LE), o professor dispõe de inúmeras atividades pedagógicas para atender seus objetivos de aprendizagem². Considerando o desenvolvimento da habilidade oral, é possível encontrar atividades voltadas para a prática de determinados itens gramaticais (foco na forma) até aquelas envolvendo o uso comunicativo da LE (foco no significado).

A definição de ‘atividade’ (de ensino/aprendizagem) não é facilmente encontrada na literatura especializada, podendo ser interpretada como um simples exercício, uma tarefa, uma conversa entre

¹ Segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) são termos com significados diferentes, segundo Balboni (1999). O estudo de uma língua estrangeira que é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno é considerada segunda língua (L2), por outro lado, quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula ela é considerada língua estrangeira (LE). Neste trabalho, entretanto, as siglas L2 e LE serão utilizadas como sinônimos.

² Para alguns autores, como Krashen (1985), por exemplo, aprendizagem e aquisição são processos independentes e separados. Aprendizagem refere-se ao conhecimento consciente e formal da L2/LE. A aquisição, por sua vez, é definida como um processo subconsciente, ou seja, a língua é adquirida por meio de um processo similar ao da criança que aprende a língua materna. Devido às críticas feitas a esta distinção, sobretudo em relação aos termos ‘consciente’ e ‘subconsciente’ (MCLAUGHLIN, 1987), bem como às controvérsias existentes na literatura da área, usarei, neste trabalho, os termos aquisição e aprendizagem (bem como os verbos adquirir e aprender) como sinônimos para me referir ao processo de internalização de habilidades e conhecimentos linguísticos, disponíveis para serem acessados em situações de uso comunicativo. Outro fator que me motiva a utilizar aprendizagem e aquisição como sinônimos é acreditar que os dois processos podem ocorrer em sala de LE, desta forma, torna-se impossível saber se houve ou não interface entre eles. Finalmente, vale ressaltar que esta questão não faz parte dos objetivos deste artigo.

professor e alunos, uma prática de língua, entre outras. No geral, uma atividade está relacionada a algum trabalho de sala de aula, proposto para a aprendizagem de algo.

Nunan (1989) define atividade como um conjunto de instruções. Em suas palavras, “as atividades especificam o que os alunos devem fazer com o insumo (*input*)³ de uma tarefa.” (p. 60). O termo é, portanto, interpretado como um dos elementos que compõe uma determinada tarefa, juntamente com o insumo, o objetivo instrucional, o papel do professor e do aluno e o cenário (dinâmica/situações) (NUNAN, 1989). Neste caso, o termo tarefa é superordenado, já que uma ou mais atividades formam uma tarefa.

Para Richards e Lockhart (1994), “uma atividade é descrita como uma tarefa, selecionada para satisfazer um determinado objetivo de ensino/aprendizagem.” (p. 161). Os autores veem a definição de atividade como fundamental para a compreensão do processo de ensinar LE, pois ela influencia a maneira como os professores conceptualizam o seu ensino e organizam as suas aulas. De acordo com a definição dos autores, atividade e tarefa são interpretadas como termos sinônimos.

Em seu artigo, Xavier (2007) chama a atenção para a abrangência do termo atividade, podendo assumir diferentes conceitos para diferentes indivíduos. Uma atividade pedagógica, segundo a autora, refere-se a qualquer trabalho proposto para o aluno realizar ou se engajar em sala de aula ou em suas extensões, podendo envolver uma ou mais instruções ou diretrizes (por escrito ou na modalidade oral), que informa o que os alunos devem fazer, visando criar condições para a sua aprendizagem (comunicação individual). Esta definição parece convergir com a de Nunan (1989), porém a autora não considera atividade como parte de uma tarefa, mas um termo mais abrangente que tem a tarefa como um tipo de atividade. Segundo Xavier, atividades pedagógicas podem ser classificadas em tarefas, exercícios, estimulações linguísticas e práticas conversacionais.

O exercício e a estimulação linguística são atividades caracterizadas pelo focar na forma, a presença de um resultado linguístico é o que

³ Insumo refere-se “aos dados que formam o ponto de partida da tarefa” (NUNAN, 1989, p. 53).

diferencia estas duas atividades. No exercício, existe resultado linguístico; na estimulação linguística, não.

Entre as atividades que envolvem o uso comunicativo da LE, podemos encontrar dois tipos de atividades, as tarefas e as práticas conversacionais, que são atividades centradas no significado.

Neste artigo vamos nos concentrar na definição de tarefas e suas abordagens teóricas.

Para Ellis (2003), tarefa é

um trabalho que requer dos aprendizes o processamento pragmático da língua, de modo que eles possam chegar a um resultado a ser avaliado em termos de conteúdo. Com este fim, a tarefa requer atenção primária ao significado e o uso dos próprios recursos linguísticos do aprendiz, embora o *design* de uma tarefa possa prever escolhas linguísticas específicas⁴ (ellis, 2003, p.16, tradução nossa).

Para melhor definir a identidade de uma tarefa, Ellis apresenta componentes essenciais deste instrumento pedagógico: (1) tarefa é um plano de trabalho a ser realizado pelo aprendiz, (2) envolve foco prioritário no significado, (3) processos de uso da língua que se assemelham àqueles do mundo real como, por exemplo, completar um formulário, perguntar e responder, (4) qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (produção oral, escrita, compreensão oral e em leitura), (5) engaja os aprendizes em processos cognitivos, como classificar, ordenar e comparar, e (6) exige um resultado comunicativo claramente definido (p. 9-10). Dentre esses elementos, o foco no significado e a presença de um resultado comunicativo parecem ser fundamentais para diferenciar uma tarefa de qualquer outra atividade pedagógica. A mesma opinião é compartilhada por Xavier (2007).

Nunan (1989), por outro lado, considera apenas a importância do foco residir no significado, sem necessariamente mencionar um resultado.

⁴ No original: [...] *a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate proposition content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms.*

O autor define tarefa como “um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto seu foco de atenção está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma” (p. 10). Nesse caso, a atividade “Discuta em grupos a imigração italiana no Brasil” seria rotulada tarefa para Nunan, o que não implica o mesmo para Ellis ou Xavier. Para a segunda autora, essa atividade pode ser classificada em prática ou troca conversacional, pois não envolve um resultado comunicativo definido, ou seja, nenhum propósito comunicativo é estabelecido como resultado desta discussão (i.e., o que os alunos deverão fazer com o insumo compartilhado nos grupos? Que problema comunicativo deverá ser resolvido?). Neste sentido, pode-se dizer que a diferença entre tarefa e prática conversacional é o resultado comunicativo, presente na tarefa, mas ausente na prática conversacional.

Cabe aqui definir resultado como o produto final que se espera do aluno ao concluir a tarefa (XAVIER, 1999). Às vezes, o resultado é a própria resposta do aluno à atividade. Porém, nem toda resposta implica um resultado ou um produto de um processamento linguístico ou informacional. Na atividade “Ouça e repita”, a repetição é uma resposta, contudo não se legitima como um resultado. A importância do resultado (*outcome*) para uma atividade está nos processos cognitivos que são ativados para se atingir o propósito estabelecido. Pressupõe, muitas vezes, um desafio para o aprendiz, dependendo do grau de complexidade cognitiva exigido.

Como já sinalizado, a tarefa e o exercício envolvem um resultado final, porém diferem no tipo de resultado esperado. No exercício, espera-se uma manipulação linguística com os dados apresentados, enquanto que na tarefa o resultado é proveniente de um problema ou uma questão comunicativa a ser resolvida. Nesse sentido, a tarefa tem um propósito comunicativo (SCARAMUCI, 1999; WILLIS, 1996). “O propósito refere-se ao objetivo estabelecido para o trabalho a ser realizado. Tem um sentido mais restrito e é geralmente expresso nas instruções da atividade ou durante a sua implementação” (XAVIER, 2007, p. 10).

2 Tipologia de tarefas

Este artigo objetiva, além de apresentar algumas definições de tarefas, mostrar alguns de seus tipos. Portanto, classifica-se metodologicamente como uma pesquisa exploratória, pois foi feita a caracterização do conceito de tarefa na seção 1 e parte-se agora, através de um levantamento bibliográfico, para a apresentação de algumas tipologias das mesmas.

Iniciamos trazendo a diferença entre aquelas do mundo real e as pedagógicas. As tarefas do mundo real (*real-world tasks*) e as pedagógicas (*pedagogic tasks*) começaram a ser contempladas em situações de uso da língua com a abordagem de ensino e aprendizagem por tarefas, surgida na década de 80 (XAVIER, 2007). Elas são definidas como:

As **do mundo real** refletem os contextos externos à sala de aula. Quando transportadas para a sala de aula, elas podem gerar uma situação comunicativa artificial ou não-artificial. No primeiro caso, os alunos assumem papéis sociais diferentes daqueles que desempenham em aula. No segundo caso, eles são incentivados a resolver problemas ou decidir questões que acontecem no dia-a-dia, como por exemplo selecionar os horários de ônibus para determinadas necessidades, ouvir a previsão do tempo de modo a decidir sobre que roupa usar etc. [...] As **tarefas pedagógicas** são aquelas com perfil acadêmico, o que as torna típicas de um contexto de sala de aula, como por exemplo: desenhar uma figura conforme as instruções dadas, ouvir um texto e responder as perguntas de interpretação (XAVIER, 1999, p. 3).

Independentemente do tipo de tarefa (mundo real ou pedagógica), Ellis (2003) salienta que ambas possibilitam um comportamento comunicativo de língua. Por exemplo, uma tarefa em que o aluno deve descrever sua figura para o colega poder desenhá-la (tarefa pedagógica), os colegas precisarão negociar significados na LE para o entendimento mútuo, fazer perguntas, solicitar confirmações, que são, na verdade, “aspectos de autenticidade interacional” (p. 6).

As tarefas podem ainda ser classificadas em não focadas e focadas (ELLIS, 2003). As não focadas (*unfocused tasks*) envolvem o uso de qualquer estrutura linguística desejada pelo aluno para se expressar oralmente, ou então, de um recorte de opções linguísticas possíveis de serem utilizadas. Portanto, cabe aos alunos recorrer aos seus próprios recursos linguísticos ou à opção desejada para se comunicarem na LE/L2 e chegarem a um resultado ou resolução final.

Existem também as tarefas focadas (*focused tasks*), as quais requerem o uso obrigatório de determinados aspectos linguísticos da L2/LE na produção oral/escrita dos alunos, sem eles estarem conscientes disso. O traço linguístico não é especificado na tarefa, que é desenhada de tal forma que fica impossível ao aluno fazer outra opção gramatical, senão aquela implicada no trabalho solicitado (ex.: Conte ao seu colega o que você fez nas férias e decidam quem teve as férias mais divertidas). Nesse exemplo, os alunos devem usar obrigatoriamente o passado simples para contar aos colegas o que fizeram nas férias. Esse tempo verbal é, portanto, um aspecto linguístico inescapável durante a produção oral dos alunos.

Ambas as tarefas, focadas e não focadas, visam promover aprendizagem implícita da LE/L2. A diferença entre elas reside no fato de que, na primeira, existe a intenção do professor de canalizar a atenção dos alunos para uma determinada estrutura gramatical num contexto de uso comunicativo, enquanto na tarefa não focada a intenção é deixar que o próprio aluno canalize sua atenção para a estrutura que deseja ao processar a LE para a comunicação.

Em seu artigo, Xavier (2007) explica que uma tarefa focada de produção oral pode, nas mãos do professor, ser interpretada como um exercício, caso ele(a) imponha um objetivo linguístico sobre o objetivo comunicativo. Isso pode acontecer, portanto, no nível metodológico (ou operacional) ou, ainda, no nível arquitetônico. Xavier traz o termo “destarefar” (*detasking*, cf. SAMUDA, 2005) para se referir às modificações do professor no *design* da tarefa para ser transformada em exercício. Nesse caso, a aprendizagem implícita dá lugar à aprendizagem explícita.

Para uma melhor compreensão da natureza da tarefa focada, Ellis (2003) a distingue de um exercício situacional de gramática. Na tarefa focada espera-se que o aprendiz resolva um problema comunicativo utilizando, inevitavelmente, um determinado traço linguístico da LE; portanto, o foco de sua atenção está no significado das informações que deseja compartilhar. Quanto ao exercício situacional de gramática, o aprendiz deve praticar um determinado traço linguístico, anteriormente estudado de forma intencional, numa situação comunicativa.

Do ponto de vista do aprendiz, a tarefa focada não possui foco linguístico deliberado, o que a diferencia de um exercício situacional de gramática. Assim sendo, a atenção à forma desejada pelo professor é implícita na tarefa focada e intencional no exercício situacional de gramática, muitas vezes sendo especificada no próprio enunciado da atividade.

3 Abordagens teóricas subjacentes às tarefas

O uso de tarefas pode ser explicado por abordagens teóricas que defendem o uso comunicativo da LE, como a hipótese da interação modificada ou negociada (LONG, 1983, 1996), a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1998; SWAIN; LAPKIN, 2001) e as perspectivas cognitivas envolvendo a tarefa oral, isto é, a influência de suas características no desempenho dos alunos (SKEHAN, 1998; ROBINSON, 2001).

Com base na Hipótese da Interação Negociada (LONG, 1983, 1996), os falantes de uma L2/LE modificam sua fala quando interagem entre si. Isso acontece quando o interlocutor lança um sinal de incompreensão sobre a fala do locutor ou, ainda, quando “os aprendizes ou seus interlocutores antecipam, percebem ou experimentam dificuldades na compreensibilidade de mensagem” (PICA, 1994, p. 494). Essas modificações que ocorrem na fala são negociações de significado ou esforços feitos pelos falantes no sentido de se fazerem compreender e serem compreendidos (PICA, 1994) e isso implica alterações linguísticas na produção de fala.

Segundo Long (1983), a negociação de significados envolve modificações linguísticas e ajustes interacionais, de modo a garantir a compreensão entre os interagentes e a preservação da comunicação.

Nessa perspectiva, as pesquisas na área de aquisição de L2/LE e a prática pedagógica começaram a considerar o uso de tarefas orais promissoras de negociação de significados. A pesquisa de Duff (1986), por exemplo, mostrou que as tarefas convergentes promovem maior negociação de significados do que as tarefas divergentes. Conforme a autora, uma tarefa é convergente quando os alunos chegam a um consenso (ex.: na resolução de um problema), e divergente quando a tarefa propõe objetivos opostos para cada aluno (ex.: num debate).

Com o tempo, entretanto, a hipótese da interação modificada passou a considerar não somente o insumo compreensível como fator importante para a aprendizagem, mas também a fala compreensível e o foco na forma através de *feedbacks* negativos (LONG, 1996). Long (1996), portanto, reconsiderou sua visão de aprendizagem, salientando que não há garantias de o aprendiz adquirir uma L2/LE somente através da compreensão do insumo. Nesse caso, a aprendizagem de L2/LE também pode se beneficiar da produção compreensível de fala e do foco na forma gramatical, ambos favorecidos pela interação negociada. O que também defendeu Swain (1985).

Para Pica (1994), o sucesso da negociação depende de o aprendiz sintonizar sua atenção sobre a forma linguística. Assim sendo, a “negociação é um processo não apenas com ênfase na comunicação do significado da mensagem, [...] oferece também uma oportunidade para o foco na forma” (PICA, 1994, p. 513). Entretanto, não há garantias de que o aprendiz, ao compreender o insumo, realmente preste atenção à forma, como sugere Long (1996) e Pica (1994).

Swain (1985) defendeu a ideia de que é possível compreender o significado de uma fala sem necessariamente reconhecer a sua morfologia ou sintaxe. Para ela, além da compreensão da mensagem, são necessárias oportunidades para a produção oral para que o aprendiz recorra aos seus recursos linguísticos próprios para se comunicar na L2/LE ou, ainda, busque esses recursos em outras instâncias (professor, colega de classe, dicionário), promovendo assim foco na forma diante de uma necessidade comunicativa.

Na teoria sociocultural a mente humana é mediada pelas inter-relações do indivíduo com o seu ambiente histórico e com os outros indivíduos. Portanto, a aprendizagem de uma LE/L2 é vista como um fenômeno social. Segundo Vygotsky (1998), a interação social compreende o contexto e a origem do desenvolvimento mental do indivíduo, o que nos leva a outro conceito importante dentro dessa teoria, o de zona de desenvolvimento proximal. Trata-se da

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Isso nos leva a pensar que aprendizes menos capacitados seriam beneficiados ao trabalharem em sala de aula com aprendizes mais capacitados, com um maior nível linguístico-comunicativo.

Com base nesta teoria, abre-se espaço para o uso de tarefas colaborativas, cujo objetivo é construir significados comunicativos colaborativamente (em pares ou em grupos maiores). Nessa perspectiva, a aprendizagem de L2/LE é favorecida quando o foco da atenção do aluno recai sobre aspectos linguísticos que não domina, o que o faz interagir com colegas mais proficientes e o professor para solucionar o problema. Essa visão de aprendizagem está relacionada ao que Schmidt (2001) denomina *noticing the gap* (reconhecimento de lacunas linguísticas). Para o autor, a aprendizagem é um processo que demanda atenção, portanto tanto a aprendizagem explícita como a implícita envolvem o reconhecimento ou a percepção do aprendiz, embora ambas possam ser diferentes quanto à presença ou ausência de conscientização, que é um outro construto da cognição.

De acordo com a hipótese do reconhecimento linguístico (*Noticing hypothesis*), o que é percebido ou reconhecido no insumo na produção ou compreensão é o que se torna disponibilizado para a aprendizagem (SCHMIDT, 1995). Dessa forma, o perceber ou o “dar-se conta” de

uma limitação ou necessidade linguística num contexto de comunicação torna-se condição necessária para a aquisição de uma L2/LE.

Na produção oral de L2/LE, a atenção também se manifesta quando os aprendizes se deparam com suas limitações linguísticas, ou seja, com o hiato entre o que querem dizer e o que realmente podem produzir nesta língua. Nesse caso, a teoria sociocultural explica que esta lacuna pode ser preenchida com a colaboração de um indivíduo mais experiente (colega de classe ou professor). Assim sendo, tarefas colaborativas podem ser elaboradas com esta visão de aprendizagem.

Na pesquisa conduzida por Swain e Lapkin (2001), as autoras compararam duas tarefas colaborativas visando investigar qual delas geraria maior foco na forma ou episódios linguísticos. A primeira tarefa, intitulada *jigsaw* (tarefa de quebra-cabeça), consistiu na descrição compartilhada de figuras que formam uma história. Cada aluno era solicitado a descrever ao colega as figuras que recebera do professor (estímulo visual), de modo a redigirem, num segundo momento, em conjunto, a sequência correta da história. Este tipo de tarefa foi escolhida considerando a hipótese de que ela produziria maior foco no significado do que na forma (SWAIN; LAPKIN, 2001, p. 101).

Na segunda tarefa, denominada *dictogloss* (tarefa de compreensão de ditado), também em duplas, os alunos foram solicitados a ouvir a uma história (estímulo auditivo), fazer anotações e depois escrevê-la em conjunto. A hipótese inicial era que este tipo de tarefa provocasse maior número de episódios linguísticos e, portanto, maior precisão gramatical em relação à tarefa de quebra-cabeças, porque os alunos já tinham um modelo de texto de um falante nativo a ser seguido (história lida).

Os participantes da pesquisa foram 65 aprendizes que tinham o inglês como língua materna e o francês como L2. Eles foram divididos em dois grupos, um com 35 alunos e outro com 30, ambos frequentando o nível 8 do curso de imersão em francês.

Os resultados mostraram que não houve diferenças estatísticas significativas no número de episódios linguísticos entre os pares de alunos que realizaram a tarefa de *jigsaw* (tarefa de quebra-cabeça) e a tarefa *dictogloss* (tarefa de compreensão de ditado), entretanto, os alunos

da tarefa *dictogloss* acertaram mais estruturas gramaticais estudadas que o outro grupo (*jigsaw*). Os alunos da tarefa de compreensão de ditados parecem ter ficado mais presos ao modelo oral e às notas que tinham escrito. Por outro lado, os alunos da tarefa *jigsaw* ficaram mais soltos, o que enriqueceu sua produção linguística.

As tarefas orais colaborativas parecem exemplificar a maneira como o trabalho interativo entre alunos pode contribuir para o processo de aprendizagem e reforçam o conceito de aprendizagem como fenômeno social defendido pela teoria sociocultural.

Nas perspectivas cognitivas de aprendizagem de L2/LE (SKEHAN, 1998; ROBINSON, 2001), a atenção é vista como fundamental para a aquisição dessa língua. Ela tem sido o foco de análise em pesquisas que visam à aquisição de aspectos linguísticos da língua-alvo (como em tarefas colaborativas, negociadas e focadas), bem como de aspectos do desempenho oral, como a fluência, a precisão e a complexidade linguística (como em tarefas repetidas) (BYGATE, 2001; LYNCH; MACLEAN, 2001).

Como o nome já sugere, tarefas repetidas são aquelas que envolvem a prática de uma mesma tarefa duas ou mais vezes. Com a prática, os recursos atencionais do aprendiz vão sendo liberados para outras áreas do desempenho (para a precisão gramatical ou a complexidade linguística).

Com relação à repetição de tarefas, algumas pesquisas têm explorado o seu potencial para o desenvolvimento da produção oral dos alunos. No estudo de Lynch e Maclean (2001), o uso repetido de uma mesma tarefa foi proposto para avaliar os seus benefícios. Os participantes foram 14 médicos de diferentes nacionalidades que estavam cursando inglês como L2 na Universidade de Edimburgo. A tarefa, denominada de “pôster em forma de carrossel” (*poster carousel*), consistiu na leitura de um artigo na área médica com a finalidade de montar um pôster com informações relevantes sobre o assunto lido. Assemelhando-se a uma sessão de pôsteres, cada aprendiz era esperado a responder às perguntas dos visitantes, bem como circular entre os pôsteres dos colegas para também fazer perguntas.

Segundo Lynch e Maclean (2001), a iniciativa de se comunicar parte dos próprios visitantes dos pôsteres, enquanto que o papel de ser elaborador é responder apropriadamente e persuasivamente às perguntas endereçadas a ele.

Os resultados da pesquisa mostraram mudanças positivas na língua falada (inglês) dos aprendizes em nível lexical e sintático, bem como na pronúncia e na autocorreção. Além disso, o seu nível de interesse e engajamento na tarefa se manteve alto, pois os aprendizes não perceberam a tarefa como repetitiva. Refazê-la várias vezes foi, para os participantes, algo natural (LYNCH; MACLEAN, 2001).

Bygate (2001), por outro lado, investigou os efeitos da repetição de dois tipos de tarefas orais (narrativa e entrevista) na fluência, precisão e complexidade linguística de 48 estrangeiros estudando inglês na Universidade de Reading, Inglaterra. A tarefa de narrativa foi baseada em pequenos trechos do desenho Tom e Jerry, transmitidos sem áudio aos participantes, os quais tiveram que assisti-los e então contar os episódios ao pesquisador. As entrevistas, por sua vez, foram estruturadas em torno de figuras que refletiam aspectos culturais do cotidiano na Inglaterra (comida, vestimentas, construções). Os participantes viam as figuras e eram solicitados a comentar sobre esses aspectos e compará-los com aqueles encontrados em seu próprio país.

Os resultados indicaram que um breve encontro com a mesma tarefa, após um período de 10 semanas, parece ter sido suficiente para afetar satisfatoriamente o desempenho oral dos participantes (BYGATE, 2001, p. 42).

Em relação ao tipo de tarefa (narrativa x entrevista), o pesquisador esperava que uma entrevista gerasse menor fluência e precisão, porém maior complexidade em comparação à tarefa de narrativa. A hipótese foi formulada considerando que, para se fazer entender, o entrevistado costuma usar muitas palavras, afetando assim a complexidade linguística. Os dados mostraram que a fluência foi maior na entrevista (do que na narrativa) devido à familiaridade maior deste gênero para os participantes. Nesse caso, a carga cognitiva exigida parece ter sido menor, liberando

maiores recursos atencionais para a forma, o que justifica uma maior precisão gramatical (e não complexidade linguística) durante a realização da entrevista.

Além das tarefas orais repetidas, outros tipos de tarefas vêm sendo pesquisados e analisados com relação às suas características inerentes e condições de realização, visando conhecer os efeitos dessas características e condições no desempenho oral dos aprendizes, em particular na atenção dispensada a certos elementos.

Diferentes características e condições de tarefa são apresentadas na literatura através de modelos teóricos propostos por Skehan (1998), Robinson (2001), Nunan (1989), entre outros.

O modelo de análise de tarefas proposto por Skehan (1996, 1998), por exemplo, traz três categorias, cada qual com elementos que podem influenciar a atenção dos alunos sobre a fluência, a precisão gramatical e a complexidade linguística. Essas categorias compreendem a Complexidade do código, a Complexidade cognitiva e a Pressão comunicativa.

A visão de aprendizagem subjacente ao modelo de Skehan (1998) está atrelada à noção de atenção como recurso limitado. Quanto maior a demanda cognitiva de uma tarefa sobre os alunos, menor a atenção dos mesmos para a forma gramatical (hipótese da permuta – *trade-off*). Em outras palavras, quanto maior a complexidade cognitiva de uma tarefa, menor a chance de o aprendiz adquirir conhecimento linguístico ou desenvolver sua interlíngua. Dessa forma, tarefas mais fáceis (menos complexas) gerariam maior precisão gramatical na produção (oral ou escrita).

Diferente da visão de Skehan, Robinson (2001) defende que a atenção não é um recurso limitado. Os aprendizes podem acessar redes atencionais múltiplas e não competitivas entre si. A partir dessa perspectiva, quanto maior a carga cognitiva exigida na tarefa, maiores as possibilidades de o aprendiz reestruturar sua interlíngua.

Na Hipótese de Robinson (Hipótese da Cognição), maior precisão gramatical e complexidade linguística são exigidas em tarefas cognitivamente complexas. É o caso, por exemplo, de atividades orais envolvendo assuntos não familiares para os aprendizes. Quanto maior

a demanda funcional na comunicação (esforço sobre o que dizer), maior atenção sobre a forma, porque a complexidade estrutural tende a acompanhar a complexidade funcional do discurso (ROBINSON, 2001).

Para Robinson, portanto, não existe a possibilidade de sobrecarga cognitiva quando processos analíticos e semânticos coexistem, podendo ambos receber recursos atencionais “iguais” sem, necessariamente, um suplantar o outro, como defende Skehan (1998).

Tanto Robinson (2001) como Skehan (1998) afirmam que a complexidade de uma tarefa oral, analisada pelas suas características e condições de realização, afeta o desempenho dos aprendizes em aspectos como fluência, precisão e complexidade linguística. Robinson (2001) categoriza tais características e condições em: Complexidade da tarefa (*fatores ou exigências cognitivas*), Condição da tarefa (*fatores ou demandas interativas*) e Dificuldade da tarefa (*fatores relativos ao aprendiz*), propondo assim seu Modelo Triádico. Segundo o autor, esse modelo ainda carece de pesquisa para que se firme como uma proposta consistente.

Na prática pedagógica, o professor assume um papel importante na condução da tarefa oral, podendo ou não (des)complexificar a sua realização. Qualquer decisão tomada por ele pode influenciar no processamento da LE e afetar a aprendizagem dos alunos. Embora o presente artigo não analise este aspecto, é importante salientar que a complexidade de uma tarefa também pode ser manipulada pelo professor, no momento do seu *design*.

4 Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar uma definição do conceito de tarefa, apresentar algumas de suas tipologias através de um levantamento bibliográfico e, por fim, embasar teoricamente o termo.

No que se refere à definição do conceito, fica claro, também através dos exemplos das tipologias de tarefas, que o foco no significado e o resultado são características primordiais para a definição do conceito. Percebe-se que o foco no significado é uma característica comum apontada pelos pesquisadores da área, neste sentido, a tarefa é tratada

como um estímulo, um incentivo à interação com foco no significado. Podemos dizer que o significado construído na interação é visto como elemento condutor da aprendizagem/aquisição de LE. Entretanto, acreditamos que também o resultado deva ser considerado característica primordial para a conceitualização da atividade em tarefa, pois sem o resultado ela se torna uma atividade intitulada prática conversacional e não mais tarefa.

No que tange as tipologias de tarefas podemos concluir que ela é apresentada de forma bem variada na literatura, de fato, exemplificamos que uma tarefa pode refletir contextos externos ou internos a sala de aula (do mundo real ou pedagógicas respectivamente) ou ainda, podem ser classificadas como focadas ou não focadas de acordo com a obrigatoriedade do uso de determinados aspectos linguísticos e a consciência dos alunos ao usarem tais estruturas. Demonstramos ainda que as tarefas podem ser convergentes quando os alunos chegam a um consenso ou divergentes quando o consenso não acontece e, finalmente, apresentamos as tarefas repetidas (aquelas que envolvem a prática de uma mesma tarefa duas ou mais vezes).

O conhecimento destes tipos de tarefas é importante para poder subsidiar, por exemplo, programas de ensino de LE baseado em tarefas com objetivos diferenciados. Ao conhecer tipologias variadas professores poderão fornecer aos seus alunos opções de tarefas que possam atender especificamente a necessidades dos seus alunos e atingir os objetivos do curso. Da mesma forma, o conhecimento das teorias subjacente às tarefas ajudar a construir uma prática mais consciente em relação ao uso das tarefas em sala de aula de LE.

REFERÊNCIAS

- BALBONI, P. E. **Dizionario di glottodidattica**. Perugia: Guerra, 1999.
- BYGATE, M. Speaking. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DUFF, P. Another look at interlanguage talk: Talking task to task. In R. Day (ed.) **Talking to Learn: Conversation in Second Language Development**. Rowley, MA: Newbury House.1986. p. 147-181.

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

KRASHEN, S.D. **The input hypothesis: Issues and implications**. London/New York: Longman: 1985.

LONG, M. H. Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In: CLARK, M., & HANDSCOMBE, J. (Ed.). **On TESOL '82. Pacific perspectives on language learning** Washington, D.C.: TESOL, 1983. p. 207-225.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. **Handbook of Second Language Acquisition**. RITCHIE, William C.; BHATIA, Tej K. (Ed.). San Diego: Academic Press. 1996. p. 413-468.

LYNCH T. e MACLEAN J. 'A case of exercising': effects of immediate task repetition on learners' performance'. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.) **Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing**. Addison Wesley: Longman, 2001. p. 141-162.

McLAUGHLIN, B. **Theories of Second Language Acquisition**. London: Edward Arnold, 1987.

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

PICA T. Review Article - Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? **Language Learning**, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge: CUP, 1994.

ROBINSON, P. Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. **Applied Linguistics**, v. 22, n.1, p. 27-57, 2001.

SAMUDA, V. **Leading from behind: a role for task design awareness.** Trabalho apresentado na primeira Conferência Internacional sobre Ensino Baseado em Tarefas. Leuven: Bélgica, 2005.

SCARAMUCCI, M.V.R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros:** Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas. Brasília: UnB, 1999. p. 105-112.

SCHMIDT, R. Consciousness and Foreign Language Learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning, SCHMIDT, Richard (Ed.). **Attention & Awareness in Foreign Language Learning.** Technical Report, n. 9, Second Language Teaching & Curriculum Center. University of Hawaii, 1995.

SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.), **Cognition and second language instruction.** Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.

SKEHAN, P. A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. **Applied Linguistics**, v. 17, n. 1, p. 38-62, 1996.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). **Input in second language acquisition.** Rowley, MA: Newbury House, 1985.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M (Ed.), **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment.** London, UK: Pearson Education, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WILLIS, J. **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.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 1999.

XAVIER, R.P. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. Caderno de Letras (UFPEL), v. 13, p. 35-46, 2007.

Recebido em novembro de 2013.

Aceito em junho de 2014.

SOBRE A AUTORA

Luciana Lanhi Balthazar possui graduação em Letras Italiano pela UFSC (2003) e mestrado em Educação pela mesma instituição (2009). Em 2005 concluiu um *Master* em didática do ensino de língua italiana a estrangeiros pela Universidade *Ca' Foscari* de Veneza (Itália). Foi professora e coordenadora da escola *Centro di Cultura Italiana PR/SC* por 09 anos em Florianópolis e professora substituta no curso de Letras Italiano da UFPR de 2011 a 2013/1, além de ser Assessora do Italiano no Centro de Língua e Interculturalidade (CELIN) da UFPR. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR.

E-mail: lucianallbb@hotmail.com