


**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

MARIA JULIA BALDIN

**O ENFOQUE POR TAREFAS NO ELE:** reflexões  
teórico práticas



ARARAQUARA – S.P.  
2013

MARIA JULIA BALDIN

**O ENFOQUE POR TAREFAS NO ELE:** reflexões  
teórico práticas

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado ao Curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara, como pré-requisito para a obtenção do título de bacharel em Letras.

**Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva**

ARARAQUARA- S.P.  
2013

Baldin, Maria Julia

O enfoque por tarefas no ELE : reflexões teórico práticas / Maria  
Julia Baldin – 2013

36 f. ; 30 cm

Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) –  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade  
de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Odair Luiz Nadin da Silva

1. Enfoque por tarefas. 2. Unidade didática.  
4. Espanhol como língua estrangeira. I. Título.

MARIA JULIA BALDIN

# **O ENFOQUE POR TAREFAS NO ELE:** reflexões teórico práticas

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado ao Curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara, como pré-requisito para a obtenção do título de bacharel em Letras.

**Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva**

Data da defesa/entrega: 01/11/2013

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva**  
Universidade Estadual Paulista

---

**Membro Titular: Prof. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha**  
Universidade Estadual Paulista

---

**Membro Titular: Prof. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno**  
Universidade Estadual Paulista

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus e a Santíssima Virgem Maria por todas as bênçãos e graças derramadas sobre mim.

Aos meus pais, Fernando Antônio Baldin e Ana Lúcia Zanquetin Baldin, por sempre terem me apoiado e incentivado, e pelos valores a mim transmitidos, que contribuíram para minha formação acadêmica e, sobretudo, pessoal.

Aos meus irmãos, João Pedro e Maria Rita, e às minhas amigas Fernanda e Carla, por estarem sempre ao meu lado, me apoiando.

Ao meu noivo Rodrigo, por todo companheirismo, amizade, compreensão e apoio dedicados a mim.

Especialmente, ao Professor Doutor Odair Luiz Nadin da Silva, pela sua orientação e ajuda no desenvolvimento desse trabalho.

## RESUMO

Em decorrência da grande busca pelo aprendizado de novas línguas e sendo este ensino um assunto muito presente nas pesquisas atuais, este trabalho propõe a discussão de uma proposta de ensino de línguas. Seu principal objetivo é a proposta de elaboração de uma unidade didática através da metodologia de ensino denominada Enfoque por Tarefas, para isso propõe-se uma reflexão sobre a metodologia apresentada, uma análise a respeito da constituição de uma unidade didática e enfim apresenta-se a organização de uma unidade didática baseada em tarefas. O trabalho é organizado em quatro capítulos, sendo os três primeiros constituídos da parte descritiva tais como a reflexão sobre a metodologia, constituição da unidade didática, reflexão sobre uma unidade constituída de tarefas, enquanto o último capítulo visa à aplicação dessas discussões através da apresentação de uma proposta de unidade didática montada a partir de tarefas. Além da parte descritiva, são apontados benefícios que a proposta pode trazer ao ensino de línguas, tais como o tipo de material utilizado e a função do professor e do aluno na aplicação da metodologia.

**Palavras- chave:** Enfoque por Tarefas. Unidade didática. Espanhol como Língua Estrangeira.

## RESUMEN

Debido a la gran búsqueda por el aprendizaje de nuevas lenguas y siendo esta enseñanza un asunto muy presente en las investigaciones actuales, este trabajo propone la discusión de una propuesta de enseñanza de lenguas. Su principal objetivo es la propuesta de elaboración de una unidad didáctica por medio de la metodología de enseñanza llamada Enfoque mediante Tareas, para eso propone una reflexión sobre la metodología presentada, un análisis acerca de la constitución de una unidad didáctica y por fin presenta la organización de una unidad basada en tareas. El trabajo está organizado en cuatro capítulos, los tres primeros trata de la parte descriptiva tales como la reflexión sobre la metodología, constitución de la unidad didáctica, reflexión acerca de la estructura de la unidad basada en tareas, mientras el último capítulo se fija en la aplicación de esas discusiones mediante la presentación de una propuesta de unidad didáctica organizada a partir de tareas. Además de la parte descriptiva, se apuntan algunos beneficios que la propuesta puede traer a la enseñanza, tales como el tipo de material utilizado y la función del profesor y del alumno en la aplicación de la metodología.

**Palabras claves:** Enfoque por tareas. Unidad Didáctica. Español como Lengua Extranjera.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>2 O ENSINO POR MEIO DE TAREFAS</b>	<b>9</b>
<b>2.1 O Professor e o Aluno</b>	<b>13</b>
<b>2.2 O Material Didático</b>	<b>14</b>
<b>2.3 Planejamento de uma Tarefa</b>	<b>16</b>
<b>3 A UNIDADE DIDÁTICA</b>	<b>18</b>
<b>3.1 Organização de uma Unidade Didática</b>	<b>20</b>
<b>3.2 A Unidade Didática por meio de Tarefas</b>	<b>23</b>
<b>4 CONSTRUINDO UMA UNIDADE DIDÁTICA</b>	<b>28</b>
<b>4.1 Los Simbsons vitan la Latino América</b>	<b>28</b>
<b>4.1.1 Tarefa 1- <i>La Familia Simpsons</i></b>	<b>29</b>
<b>4.1.2 Tarefa 2: <i>Estereotipos</i></b>	<b>29</b>
<b>4.1.3 Tarefa 3: <i>El Mundo Hispánico</i></b>	<b>30</b>
<b>4.1.4 Tarefa 4: <i>Haciendo una reseña crítica</i></b>	<b>31</b>
<b>4.1.5 Tarefa final 5: <i>Conociendo la hispano América</i></b>	<b>31</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>33</b>
<b>REFERÊNCIA</b>	<b>34</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A língua é o nosso principal meio de comunicação. Com o processo da globalização e o advento da internet, as fronteiras entre países se estreitam cada vez mais e com ela vem a necessidade de aprender novas línguas. Dessa forma, o ensino de línguas tem se tornado um tema muito presente nas pesquisas atuais.

Há, nessas pesquisas, uma grande busca por melhores formas de ensino de línguas, essa busca é realizada em todos os elementos que constituem a língua, assim como em sua estrutura, existem propostas para a melhor forma de ensino do léxico, da gramática, de cultura, de conteúdos funcionais, etc. Entre as propostas teórico-metodológicas que surgiram nas últimas décadas, o Enfoque por Tarefas vem se desenvolvendo como uma alternativa que possibilita o ensino de línguas através de uma abordagem com foco na comunicação<sup>1</sup>.

O Enfoque por Tarefas, de acordo com o que afirma Abadía (2000), é uma proposta de ensino de línguas que surgiu na década de 80, mas não se caracteriza como um novo método de ensino, mas sim como uma proposta didática dentro do Enfoque Comunicativo, tornando-se, de acordo com Vázquez López (2009, p. 238), “una enseñanza de la lengua extranjera centrada en procesos y no en contenidos”.

Planeja-se, a partir do Enfoque por Tarefas, que o ensino/aprendizagem de uma língua seja contextualizado e que possibilite a interação das quatro habilidades, isto é, a partir de atividades práticas que levam o aprendiz a ação, se desenvolve a compreensão auditiva, a compreensão leitora, a produção escrita e a produção oral.

As Tarefas são constituídas de atividades que alternam a teoria e a prática, trazendo o aluno para mais próximo do ato comunicativo. Nessa proposta busca-se também a construção de um aprendizado mais responsável, autônomo e consciente. O aluno aprende a língua em uso de forma que não se aprende “sobre a língua” e sim “a língua”, o que faz do processo de ensino e aprendizagem mais colaborativo e interessante ao aluno e ao professor, buscando a construção de um aprendizado mais responsável, autônomo e consciente.

Assim, as reflexões propostas nesse trabalho se justificam pela necessidade, sempre atual, de discussões sobre metodologias de ensino de línguas, nesse caso, de espanhol como língua estrangeira. Justificam-se, também, pela atualidade do tema referente ao uso de diversas formas de ensino baseadas na comunicação e no uso de

materiais autênticos como, por exemplo, o uso dos gêneros textuais que, do nosso ponto de vista, possui uma relação muito próxima ao Enfoque por Tarefas dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Esse trabalho se divide em três partes: (i) a primeira consiste em uma reflexão sobre a proposta metodológica e sua aplicação, (ii) a segunda parte apresenta uma discussão sobre o conceito de unidade didática e sua constituição, e por fim na (iii) terceira apresentamos uma proposta de unidade didática elaborada a partir da metodologia Enfoque por Tarefas.

---

<sup>1</sup>No Brasil essa alternativa parece pouco explorada, contrariamente ao que ocorre, por exemplo, na Espanha, em que muitos documentos sobre ensino são fundamentados nessa teoria.

## 2 O ENSINO POR MEIO DE TAREFAS

O Enfoque por Tarefas é uma proposta de ensino que se formou dentro do Enfoque Comunicativo, juntamente com o ensino funcional e o de conteúdos.

Segundo Brown (1994 apud XAVIER, 2011, p.157) o ensino comunicativo é caracterizado por:

desenvolver, de forma integrada, os componentes da competência comunicativa (i.e., a competência linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica) e por engajar os alunos no uso pragmático, autêntico e funcional da língua, seja para a sua compreensão ou produção, em contextos não ensaiados. A fluência e a precisão gramatical coexistem.

A partir dessa definição, refletimos sobre como se desenvolve o processo de ensino-aprendizado baseado em Tarefas. Para Estaire (2009, p. 16) as bases teóricas que existem sob esse tipo de aprendizado são “los mecanismos de adquisición de una lengua extranjera, la construcción de la competencia comunicativa y la actividad mental constructiva del alumno”.

Tratando-se dos mecanismos de aquisição de uma língua estrangeira, a autora propõe que se tome e aplique resultados das pesquisas a respeito dos processos psicolinguísticos que envolvem o processo de aquisição de outra língua, não se esquecendo do “concepto de conocimiento explícito e implícito” já que “es éste el que subyace en nuestra habilidad de comunicarnos y que se desarrolla de forma subconsciente a través de la exposición a la lengua en comunicación”, assim são imprescindíveis as atividades de comunicação, já que a melhor forma de aprender uma língua é utilizando-se dela.

Para tratar do desenvolvimento da competência comunicativa necessitamos dividir, a exemplo de Estaire (2009, p.18), o conhecimento em dois: “conocimiento formal y conocimiento instrumental”, segundo a autora, o primeiro se refere à formalidade da língua, como sua gramática, léxico, fonológica, etc. Já o segundo se trata da capacidade de uso na língua, como a comunicação e seus aspectos sociais e culturais. O Enfoque por Tarefas leva em consideração os dois conhecimentos, que são aplicados em atividades de comunicação onde são melhores desenvolvidos.

Ainda que para a autora a proposta também leve em consideração a atividade mental do aluno, em sua opinião o foco não está no comum estímulo-resposta, ao contrário, a proposta põe em foco o aprendiz e espera dele uma resposta.

É muito comum encontrarmos nas metodologias de ensino atividades já prontas, para que os alunos apenas as respondam, nesta proposta, porém, além de responder a atividade o aluno também participa de sua elaboração, já que toda a atividade é negociada, aspecto esse que contribui para um aprendizado mais autônomo e ao mesmo tempo consciente. Foi pensando nesse aspecto, que a autora aponta o Enfoque por Tarefas como uma proposta não focada no estímulo-resposta, pois considera de igual importância a construção da atividade pelo aluno e a resposta dada.

Segundo Abadia (2000), a proposta tem três vertentes: as Simulações, os Projetos e as Tarefas.

A Simulação é, de acordo com a autora, uma técnica de trabalho que se constrói a partir de um interesse específico, e se organiza através de várias atividades comunicativas que simulam situações reais de uso da língua. Podemos assinalar como exemplo a simulação de uma entrevista de emprego, em que os alunos realizam a atividade como se fosse uma situação de uso real da língua.

Os Projetos são muito próximos das Tarefas, eles também se desenvolvem a partir de uma Tarefa final, mas apresentam uma maior extensão e complexidade, podem assim ser trabalhados em cursos, semestre, unidades, etc.

As Tarefas são planos de trabalho que visam a elaboração de uma Tarefa final, que é a conclusão da atividade e para Zanón (1999, p. 17) “hasta el momento es la variante más extendida”.

Para Martín Peris (1999, p.31), a Tarefa tem um único conceito: “actividad dirigida a un aprendizaje significativo de lengua mediante la práctica de la comunicación; es – o debe ser – a un mismo tiempo comunicativa, discente y didáctica.”

Como afirma acima o autor, a Tarefa é um estudo dirigido, por isso o professor deve estar presente e acompanhar todas as atividades realizadas, também se deve deixar claro aos alunos seu papel didático, para que não seja interpretada como uma atividade sem fundamento, apenas para fins lúdicos.

Após entendermos em que consiste uma Tarefa, passemos a refletir sobre que tipos de Tarefas devem ser abordados em sala de aula, isto é, o que elas devem apresentar? Qual deve ser sua forma? Para responder a esses e a outros questionamentos utilizamos algumas sugestões de Estaire (1999, p. 56):

de forma oral o escrita, se centran en dar o registrar información, en expresar o registrar ideas, opiniones, sentimientos; que se centren en la obtención de información y en la interpretación de significados a través de textos hablados o escritos; Tareas que se centran en simulaciones del ‘mundo real’ y en una reflexión sobre el sistema lingüístico y su funcionamiento. (ESTAIRE, 1999, p. 56)

Podemos perceber que mesmo que o ensino por meio de Tarefas apresente várias possibilidades de combinações entre os conteúdos que devem ser trabalhados em sala, assim como os tipos de atividades que podem ser realizadas, seu principal objetivo é a comunicação, seja esse por meio de textos escritos ou orais. Devido a esse fato podemos considerar essa prática um ensino de línguas contextualizado, já que a própria língua estrangeira é utilizada como veículo de aprendizado.

A utilização da língua como veículo de aprendizado não precisa e não deve limitar-se ao ensino de língua estrangeira, a língua materna também pode ser estudada a partir dessa perspectiva. Para que isso aconteça é necessário criar uma situação em que o aluno se utilize de um elemento da língua ao mesmo tempo em que o estuda.

Em um contexto de ensino de língua estrangeira, isso acontece dentro de uma situação comunicativa, em que o aprendiz ao mesmo tempo em que aprende uma regra gramatical, se utiliza dela, mesmo inconscientemente, para a comunicação com o resto do grupo. Dessa forma o ensino se torna contextualizado à medida que se utiliza do próprio objeto de estudo para a interação com o grupo, proporcionando ao aluno uma análise do seu próprio discurso.

A fim de esclarecer melhor o papel de uma Tarefa como atividade didática, citamos uma característica que, de acordo com Abadía (2000, p.107), não pode faltar em uma Tarefa:

una característica que debe tener toda tarea es que muestre procesos comunicativos de la vida real, que sea cooperativa y realizada en parejas o en grupos. Las tareas han de ser interesantes para las/os estudiantes, motivadoras y próximas a su realidad. Su objetivo es el de presentar y fomentar el uso del español para hacer cosas reales y vivas con la lengua.

Xavier (2011, p. 151) afirma que “uma Tarefa não precisa, necessariamente, projetar situações do cotidiano, mas deve proporcionar processos interativos (e cognitivos) que se assemelham a situações sociais”. Sendo assim, uma Tarefa pode

expressar uma atividade com relação a realidade como também pode envolver atividades pedagógicas.

As atividades que se relacionam com a realidade são aquelas que simulam atividades do cotidiano, como por exemplo, olhar as horas para informá-la a alguém. Já as atividades pedagógicas são aquelas que trabalham os conteúdos pedagógicos, como por exemplo um exercício gramatical, ler um texto e responder as perguntas etc. Essas últimas também são consideradas Tarefas porque utilizam de aspectos cognitivos que são usados no cotidiano como a dedução, o raciocínio lógico etc.

Podemos observar que não existem apenas conteúdos comunicativos nas Tarefas, elas também apresentam conteúdos funcionais e gramaticais. Ellis (2003 apud XAVIER 2011, p. 155) afirma que “o que faz a Tarefa de conscientização gramatical ser uma Tarefa é o uso da LE para fins comunicativos (os aprendizes discutem os dados gramaticais) e o resultado final deriva da discussão nos grupos”.

A partir da diferença encontrada entre os conteúdos que constituem uma língua, Estaire (2009, p.15) aponta que muitos autores optaram por fazer uma diferenciação entre dois tipos de Tarefas que podem ser realizadas na aula, assim existem as Tarefas de comunicação e as Tarefas de apoio linguístico. Na tabela abaixo podemos observar melhor esta distinção:

**Tabela 1:** Tipos de tarefas

Tipos de Tarefas	Tratam de:	Atuam por meio de:
Tarefas de apoio linguístico	Aspectos funcionais da língua	-A gramática -O léxico -As funções Etc.
Tarefas de comunicação	Uso da língua	-Expressão -Compreensão -Interação -Mediação

Observamos na tabela 1 que as Tarefas de comunicação têm como objetivo trabalhar os usos da língua. Esses usos podem se realizar de duas formas, oral ou escrito, eles podem ser, como vimos na tabela, uma mediação, uma interação, uma

compreensão ou uma expressão. Essas são atividades em que o aluno se foca, como afirma Estaire (2009, p.15), no “significado, na mensagem, em sua intenção comunicativa”, é necessário que estas sejam Tarefas que se aproximem do ambiente natural de uso da língua, isso é, Tarefas que simulem situações reais de uso.

Já as Tarefas de apoio linguístico são aquelas que tratam dos aspectos funcionais da língua como gramática, funções, léxico, etc. Também são muito importantes para o aprendizado de uma língua, já que é por meio deles que aprendemos a estrutura da língua, sua articulação e seu funcionamento.

Os dois tipos de Tarefas são fundamentais para um bom desenvolvimento do aprendiz em uma língua estrangeira, o Enfoque por Tarefas trabalha com esses dois pontos juntos, proporcionando a integração de habilidades, o que faz com que o aprendizado seja contextualizado e completo.

Para Martín Peris (1999, p. 30), essas atividades devem apontar para a busca por uma reflexão durante o processo de aprendizado, para que o aluno possa dizer o que motiva e o que não motiva a aprendizagem, quais são suas necessidades ou expectativas para esse aprendizado, como pode aprender melhor, o que é o aprendizado de língua dois, etc. Dessa forma, o autor propõe que “en ese tipo de aprendizaje, el modo de trabajar, individualmente y en cooperación, es tan importante como el contenido mismo que se aprende.”

De acordo com Xavier (2011) as Tarefas também podem ser cognitivas ou interativas, o que as diferencia umas das outras é sua natureza. A perspectiva interativa apresenta duas modalidades: a de “negociação de significados” e a que pede a colaboração dos integrantes. A primeira modalidade é classificada como pertencente ao ramo da psicolinguística<sup>2</sup> da Interação, é recorrente nessa modalidade a reconstrução da fala para que o interlocutor entenda o que foi dito na língua estrangeira.

Já a segunda modalidade faz parte da abordagem sociocultural da interação, nesse caso Skehan (2003 apud XAVIER, 2011, p.153) afirma que os:

aprendizes adquirem a L2/LE por meio da construção conjunta dos significados das enunciações. É na interação que os aprendizes descobrem suas lacunas linguísticas (noticing-the-gap), que são preenchidas ou resolvidas com o conhecimento ou a ajuda do colega ou do professor.

---

<sup>2</sup> A psicolinguística se dedica ao estudo das relações entre linguagem e mente.

Xavier (2011) ainda aponta as Tarefas colaborativas como sendo um resultado da prática dessa abordagem de ensino, dessa forma as Tarefas são realizadas em total parceria, objetivando a construção do aprendizado. Um exemplo desse tipo de atividade são as atividades comunicativas que precisam ser realizadas em duplas, como uma entrevista ou a realização de um diálogo.

Existem também Tarefas criadas através da perspectiva de aprendizagem cognitiva, para Xavier (2011, p. 155), esse tipo de aprendizado é construído a partir da “atenção que o aluno dispensa aos aspectos ou itens gramaticais num contexto de uso comunicativo da língua (para a compreensão ou para a produção)”.

## **2.1 O Professor e o Aluno**

Para aderir a esta proposta é muito importante que o professor tenha o conhecimento do que seja o ensino por meio de Tarefas, para que não seja cometido nenhum equívoco na prática em sala de aula.

O aluno e o professor assumem papéis importantes nesta metodologia de ensino. Para Estaire (2009), o aluno tem que assumir uma postura de aprendizagem e também de responsabilidade para cumprir todas as etapas da atividade para que o objetivo da Tarefa final seja alcançado. Nessa proposta o aluno tem uma participação ativa e desenvolve funções que não são aquelas às quais está acostumado, é isso que proporciona o aprendizado mais autônomo e responsável, mas para que isto aconteça é necessário que o professor crie espaços para serem trabalhados diferentes tipos de participação, como por exemplo, trabalhos em grupos, em duplas, individual, etc. Também é necessário ajudar-lhes para que cada um encontre seu papel na atividade.

Por sua vez, o professor também assume a responsabilidade de ensino para que possa conduzir o aluno até a Tarefa Final, alcançando assim os objetivos da aula. Dessa forma, Estaire (2009) aponta que o professor deve assumir uma posição de estruturador, organizador, gestor, instrutor, promotor do processo de aprendizagem, avaliador e investigador da aula.

Tudo o que vai ser trabalhado na sala tem um objetivo concreto e é de conhecimento de todos, assim é indispensável um bom planejamento da aula:

[...] para que el aprendizaje sea lo más efectivo posible, conviene establecer los necesarios vínculos entre las actividades de comunicación que se plantean como medio y el aprendizaje que se



pretende estimular con su realización. Así una Tarea del aula no es algo que se realice de forma espontánea e improvisada, sino que conviene articularla o estructurarla en una serie de fases o pasos. (MARTÍN PERIS, 1999, p.31)

Como podemos observar, a Tarefa de aula não deve ser algo aleatório ao programa de curso da disciplina, ao contrário, ela deve complementá-lo e por isso deve ser muito bem pensada e planejada em harmonia com os conteúdos propostos pelo curso.

## 2.2 O Material Didático

A elaboração do material que será utilizado também faz parte do planejamento da proposta, dessa forma é indicada a utilização de material autêntico justamente para aproximar o aluno do contexto de uso da língua estrangeira.

Ao se tratar da utilização de materiais didáticos a proposta é diversificá-la ao máximo, para proporcionar ao aluno uma maior variedade de conhecimento. Existem muitas possibilidades de utilização de materiais autênticos, pode-se utilizar, por exemplo, desde uma música ou vídeo até um bilhete de ônibus de um país hispânico.

Alguns gêneros textuais, se tiverem em sua fonte seu país de origem, também são um bom exemplo de material autêntico que pode ser usado. Eles também assumem um grande destaque nos estudos atuais e sua presença nas Tarefas é uma contribuição muito positiva, já que oferece ao aluno uma grande possibilidade de interação:

O objetivo do Enfoque por Tarefas é, portanto, o desenvolvimento integrado das habilidades linguísticas a partir da interação. Assim, pode-se alcançar a competência comunicativa por meio de processos de comunicação (gêneros textuais) nos quais ocorra a resolução de problemas, a negociação de significados e a autonomia no aprendizado. (NADIN, 2013)

Além da utilização de materiais autênticos ou confeccionados especialmente para as atividades, os livros de textos ou didáticos também podem ser utilizados nessa metodologia, mas de uma maneira diferente. Martín Perís (1999, p.45) afirma que o livro de texto pode ser utilizado “como fuente de *input* para una tarea” devido a seu rico conteúdo, como os textos orais e escritos, imagens, figuras que podem servir como ponto de partida para a elaboração da Tarefa, ou também pode ser utilizado como “libro de referencia” ou “ocasión para una tarea”.

Assim, o autor propõe o uso do livro didático como referência e como apoio linguístico, já que essa forma de manejo emprega ao aluno autonomia e liberdade, trazendo-lhe benefícios, pois o retira de uma posição automatizada e de comodismo, como a que está quando apenas acompanha as atividades propostas pelo livro, muitas vezes sem questioná-las.

O livro utilizado como único material didático das aulas apresenta uma situação de comodismo não apenas ao aluno, mas também ao professor que, em alguns casos, se limita ao uso de apenas um tipo de material, que na maioria das vezes não traz conteúdos suficientes para que sejam desenvolvidas igualmente as quatro habilidades fundamentais: compreensão leitora e auditiva e expressão oral e escrita. É a esta questão que o autor se refere quando propõe o uso do livro didático como ocasião de Tarefa.

A utilização do livro didático no primeiro caso citado, como referência ou apoio linguístico pode ser realizada em uma situação em que há, por exemplo, no livro uma explicação ou uma lista de exercícios de certo conteúdo gramatical que será exigido para a realização da Tarefa, dessa forma os alunos poderão consultar esse conteúdo expresso no livro enquanto realizam a Tarefa proposta. Já o segundo caso, a utilização do livro como ocasião de Tarefa é resultante de uma falha do livro didático em certo conteúdo, ou ainda de uma intenção do professor em reforçar o conteúdo já trabalhado. Nesses casos o professor se utiliza de algum aspecto presente no livro didático como motivação para a elaboração da Tarefa.

Podemos pensar, como exemplo, em um professor que dá uma aula teórica sobre “verbos de cambio” e sente necessidade de uma atividade comunicativa que não consta no livro didático. Nessa situação ele poderia montar uma Tarefa em que há uma simulação de uma consulta médica e os alunos devem descrever seus temperamentos, o que lhes deixa nervosos, calmos, bravos, alegres, etc. Essa atividade serviria como um apoio ao conteúdo já trabalhado no livro, além da realização de uma atividade comunicativa.

Dessa forma, Martin Peris (1999, p. 45) propõe que o livro de texto e as Tarefas sejam complementares, de forma que “la secuencia de las unidades del libro de texto, los temas, las situaciones, los contenidos de todo tipo, nos irán sugiriendo la conveniencia de realizar una tarea”.

Assim, o Enfoque por Tarefas faz do ambiente de aula, um ambiente de comunicação, ensinando a estrutura da língua por meio de materiais autênticos, trazendo o aluno para mais próximo do universo da língua estrangeira e proporcionando ao

professor a oportunidade de organizar seu material didático com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos.

### 2.3 Planejamento de uma Tarefa

O planejamento de uma Tarefa passa por várias etapas, para melhor entendermos esse processo é necessário que tenhamos claro como se organizam as Tarefas. Para isso, Abadía (2000, p. 108) nos explica que:

La organización de las tareas se desarrolla así: se plantea una tarea final (por ejemplo, crear un anuncio publicitario), que será nuestro motor de trabajo y objetivo final. Por medio de diferentes tipos de tareas en las que se trabaja toda clase de contenidos (presentar modelos de anuncios, ejercicios de gramática, actividades de comprensión y expresión, práctica de muestras funcionales, etc.), las/os estudiantes podrán desarrollar los conocimientos y las capacidades comunicativas necesarios para ser capaces de llevar a cabo la tarea final.

Para que não haja falhas nessa organização é necessário um bom planejamento, que segundo Scarino et al (1988 apud NADIN, 2013), consiste em quatro etapas: a motivação, o *input*, a etapa de exposição dos aspectos linguísticos da língua e a Tarefa final.

A etapa de motivação é o momento em que o professor apresenta o tema da aula e qual será a Tarefa final. Esta fase tem por objetivo despertar o interesse do aluno para a atividade que vai ser desenvolvida.

Na segunda etapa, o *input*, é apresentado aos aprendizes as características do gênero ou dos gêneros que vão ser trabalhados, sendo eles orais ou escritos, também é discutido o tema do trabalho para propor um estudo de usos da língua.

Na terceira etapa é apresentado ou retomado aspectos linguísticos, que podem ser utilizados para a realização da Tarefa final, assim trabalha-se a parte estrutural da língua como sua gramática, léxico, usos ou qualquer conteúdo que dê apoio ao aluno para o desenvolvimento das etapas seguintes ou da Tarefa final.

Na quarta e última etapa, é a fase em que os alunos utilizam seus conhecimentos prévios em conjunção com os adquiridos para a realização da Tarefa final, que pode ser um gênero oral ou escrito.

Segundo Estaire (2009), a proposta de ensino de língua estrangeira por meio de Tarefas é um processo cíclico, em que a Tarefa final é a conclusão do trabalho ao mesmo tempo em que é a motivação para sua realização, portanto ela está em união com a exposição dos componentes linguísticos que dão origem às Tarefas intermediárias que por sua vez dão origem à Tarefa final.

Para facilitar o cumprimento de todas as etapas de elaboração de uma Tarefa, propostas anteriormente, adaptamos alguns passos de Estaire e Zanón (1994 apud ESTAIRE, 1999), para a organização do planejamento da Tarefa:

1. la elección del tema;
2. especificación de los objetivos;
3. programación de las tareas que van a ser exploradas, ellas deben demostrar consecuciones de los objetivos;
4. especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios para el desarrollo de las tareas;
5. Planificación del proceso, que es la secuenciación de los pasos hasta la tarea final;

Todos os aspectos apresentados até aqui referentes ao planejamento e elaboração de Tarefas devem ser levados em conta quando se decide trabalhar com essa metodologia. Sua utilização ajudará o professor a se guiar enquanto elabora as Tarefas, é muito importante que se tenha muito claro o objetivo da aula e a Tarefa final durante todo o processo de planejamento da atividade para que o professor não se perca durante a atividade.

### 3 A UNIDADE DIDÁTICA

Para a elaboração de qualquer tipo de material didático é necessário antes observar suas partes constituintes, por isso passemos a discutir em que consiste uma unidade didática e como ela é estruturada.

O conceito de unidade didática vem sendo definido por vários autores, trazemos aqui algumas dessas definições, para Torres (2010, p.8):

la Unidad Didáctica es una herramienta clave para promover el desarrollo de las competencias básicas con cada grupo de alumnos/as, de acuerdo a lo establecido en los documentos de mayor generalidad contenidos en el Proyecto Educativo.

Por outro lado, Rodríguez (2010, p.31) afirma que a unidade didática é uma unidade “básica y mínima de programación, de duración claramente delimitada, que posibilita la selección, secuenciación y temporalización de las tareas que atienden a la diversidad del alumnado”.

Dessa forma podemos concluir que a unidade didática é uma unidade de planeamento de atividades que devem realizadas em um determinado período de tempo, ela deve reunir todos os elementos que constituem uma atividade, como seus objetivos, conteúdos, os materiais e recursos utilizados, etc.

Sans (2000, p.1), em um de seus trabalhos, faz uma classificação dos vários tipos de unidades didáticas, dividindo-as em oito grupos e nomeando-as pelas letras do alfabeto.

Tratando do grupo A, encontramos unidades em que o centro da aprendizagem da língua estrangeira se resume a aspectos formais da língua. Dessa forma a autora afirma que por esse tipo de material “presentar en los textos aportados un máximo de ocurrencias de dichos aspectos formales”, acabam por perder sua veracidade.

Outro aspecto negativo nessa abordagem é que por não se dedicar em apresentar os usos da língua, mesmo os aspectos mais formais ficam incompletos e se tornam sem sentido para o aluno, sem contar a falta de atividades comunicativas que contribuiria para que o aluno utilizasse a língua de forma natural.

Já ao tratar das unidades de tipo B, a autora define “en términos de conducta observable” já que nos remetem “a los manuales de conversación: «aprenda usted español en dos semanas»”, pois ensinam basicamente como deve agir em determinadas

situações, muitas vezes estereotipadas que fogem da realidade, perdendo assim a verossimilhança:

Un turista que tiene siempre las mismas necesidades y al que le pasan las mismas cosas. Si se nos permite la caricatura, diremos que se supone que el alumno nunca pisará los impersonales supermercados sino que comprará en mercados tradicionales donde mantendrá interminables conversaciones (sobre hortalizas, preferentemente) con los tenderos. (SANS, 2000, p.2)

As unidades de tipo C tem caráter híbrido, se mesclam os conteúdos gramaticais e funcionais. O que essas unidades apresentam de mais interessante é a associação de conteúdos, mesmo que apresentem as mesmas limitações já citadas nos grupos anteriores.

No que diz respeito às unidades de tipo D, a autora (2000, p.2) afirma serem as “que suscriben un modelo nocio-funcional de la primera generación”, isto quer dizer que esse tipo de abordagem vem em consequência às novas maneiras de olhar para língua que surgiram na década de 90, como por exemplo, o tratamento da língua como ferramenta de comunicação e passar a “describirla y enseñarla como tal”. O fato de tratarem a língua dessa forma é um ponto positivo, mas muitas vezes percebe-se que “han substituído listados de estructuras por listados de formas lingüísticas con las que se formalizan actos de habla y que, en la práctica, el fantasma del turista accidental ronda todavía por el aula”

Essa metodologia traz em questão o aspecto da comunicação, mas não consegue trazer ao alcance do aluno o universo da língua estrangeira, deixando suas atividades com caráter teatral.

As unidades de tipo E são muito próximas às do tipo C, são as unidades didáticas clássicas. Elas apresentam uma mescla de conteúdos linguísticos, o que é positivo, ao mesmo tempo em que propõe atividades desconexas umas das outras, fato esse que sugere uma falta de preocupação do redator ao montar a unidade em relacionar os conteúdos nela apresentados. É normal ao se tratar desse tipo de unidades, não se encontrar uma atividade final que reúna todos os conteúdos trabalhados na unidade, o que contribuiria para a conscientização do aluno sobre o uso dos conteúdos estudados.

Já as unidades F estão em torno do que Sans chama de “unidades que giran en torno a un ámbito discursivo” (2000, p.2), são chamadas assim porque estão mais ligadas a prática textual, nelas se analisam que funções da linguagem aparecem em determinados textos e que competências estão implícitas nele.

As unidades de tipo G são as unidades temáticas, elas têm como ponto de partida um tema de interesse e suas atividades se desenvolvem a partir dele. São unidades que privilegiam a competência leitora, pois a análise funcional da língua se dá a partir da leitura e análise de vários textos.

Nas unidades de tipo H se apresenta a metodologia, tratada no capítulo 2, Enfoque por Tarefas. Como já visto nesse método é a atividade que motiva a aula ao contrário das outras metodologias que foram aqui apresentadas, em que se trabalha primeiro com a teoria e mais tarde a atividade é realizada. Sans (2000, p.2) ainda afirma que:

Ese último modelo ofrece a nuestro entender diversas ventajas (aunque no pocas complicaciones para el diseño). Las unidades didácticas se convierten en un conjunto «necesario» de componentes, donde cabe toda la tipología de actividades de los otros enfoques comunicativos. Hay lugar para la explicitación gramatical y para el entrenamiento estructural, para la exploración de muestras de lengua y para el trabajo específico de destrezas; para cualquier modalidad de práctica funcional o comunicativa, con mayor o menor complejidad formal y cognitiva. Pero cada componente y aspecto abordado en la unidad adquiere un sentido ante los ojos del aprendiz: todos los recursos que se le han ido brindando son herramientas y preparación para abordar el reto final, la tarea (una negociación, la elaboración de un producto, etc.). Las formas lingüísticas van a ser relevantes para hacer un uso significativo del idioma.

A autora ainda resalta a dificuldade de elaboração de uma unidade didática por meio de Tarefas, já que não podem ocorrer erros na organização dos conteúdos linguísticos e em relação à coerência que deve existir entre as Tarefas intermediárias, sem contar que a motivação é o elemento fundamental para despertar interesse nos alunos.

### 3.1 Organização da Unidade Didática

Na organização de uma unidade didática podem aparecer diversos tipos de componentes, que dependendo do autor julga mais ou menos importante. Apresentamos nesse capítulo os elementos que aparecem na grande maioria das unidades.

Na opinião de Rodríguez (2010, p.31) existem **nove elementos fundamentais** que constituem uma unidade didática, o primeiro deles é o que o autor chama de “identificación y descripción de la unidad didáctica” consiste na apresentação da unidade, isto é, a parte que integra sua descrição, seu tema, seu conteúdo, o tempo

previsto para sua realização, sua abordagem teórica, seu nível e assim por diante. É uma etapa fundamental de todo material didático, pois auxilia o professor na escolha do material a ser usado, já que o conteúdo da unidade vem todo especificado na sua introdução.

O segundo elemento trata das habilidades que a unidade pretende desenvolver:

La incorporación de las competencias básicas al currículo escolar con la aplicación de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, hace necesario que éstas también queden recogidas en las unidades didácticas. Conforme con el informe PISA, las competencias básicas se ramifican en subcompetencias, en ese nivel de concreción curricular sería conveniente establecer cuáles son las dimensiones, descriptores y subcompetencias que se van a trabajar con el alumnado.(RODRÍGUEZ, 2010, P.31)

Em terceiro lugar, vem os Objetivos Didáticos que consistem nos objetivos que o professor visa que os alunos atinjam através da utilização desse material didático. Os objetivos da unidade devem estar sempre em conformidade com os objetivos esperados no nível em que os alunos se encontram, assim como com os objetivos da escola, do curso ou meio em que será utilizado esse material. Não devem, porém, se distanciar dos temas transversais e universais presentes em todo ambiente educativo, como o exercício da leitura, o uso das TICs na educação, etc.

Os Conteúdos de Aprendizagem aparecem como quarto elemento, e consistem na eleição e explicitação dos conteúdos que serão trabalhados em toda a unidade didática, esses conteúdos não se limitam aos conceitos que deverão ser estudados, mas também às atitudes e procedimentos que serão utilizados para se atingir os objetivos que antes foram propostos.

O quinto elemento é constituído da metodologia, Tarefas e atividades que serão utilizados para a confecção da unidade. É a proposta metodológica adotada pelo professor quem vai definir que tipos de atividades serão desenvolvidos no material.

Recursos e Materiais constituem os sextos elementos citados por Rodriguez (2010), em uma unidade baseada em Tarefas como a proposta desse trabalho, podem ser utilizados vários recursos e materiais, desde um livro de texto até materiais autênticos, como já vimos no primeiro capítulo 2, página 15.

Em sétimo lugar está a Organização do Espaço e Tempo que Zabala y Arnau (2008 apud RODRIGUEZ, 2010, p. 34), consideram muito importante “un



planteamiento flexible del tiempo, ya que la secuenciación de actividades para la enseñanza de las competencias necesitan tiempos diferenciados”.

A Avaliação vem em oitavo lugar e consiste em um elemento muito importante, pois é através dela que o professor pode avaliar se seu trabalho foi bem desenvolvido e articulado:

A avaliação é o que permite verificar se os objetivos do ensino planejado e implementado proporcionaram a aprendizagem que se esperava do aluno. Também deve proporcionar um retorno ao aluno de quanto ele evoluiu no conteúdo. A concepção de avaliação deve estar sustentada pelo referencial teórico e as modalidades avaliativas empregadas devem ser consistentes com estes fundamentos (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010, p.8)

O último elemento proposto por Rodríguez (2010) é a Atenção à Diversidade, ponto muito importante para o desenvolvimento de qualquer atividade. É imprescindível que se leve em consideração no momento da elaboração do material, não apenas a heterogeneidade que as salas de aula costumam apresentar, mas principalmente os diversos estilos de aprendizagem predominantes diferentemente em cada aluno. Dessa forma não é interessante que a unidade trabalhe com apenas um estilo de aprendizagem, como por exemplo, apenas a utilização de atividades leitoras, ao contrário é muito importante que se mescle essa utilização, para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprendizagem.

No esquema proposto por Sans (2000, p.3), encontramos quatro componentes que a autora julga essenciais no aprendizado de língua estrangeira. Esses elementos servem como um direcionamento, uma espécie de base dos conteúdos que devem ser tratados na unidade:

**Tabela 2:** Componentes da Unidade Didática

<b>Componentes de una unidad didáctica</b>	<b>Hay que considerar...</b>
Muestras de lengua <ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales destinados a exponer al alumno a ejemplos contextualizados para posibilitar el análisis y la formulación de hipótesis.</li> </ul>	La representatividad comunicativa
Actividades de conceptualización <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitación de descripciones del sistema formal.</li> <li>• Actividades para el descubrimiento de reglas.</li> </ul>	

Componentes de una unidad didáctica	Hay que considerar...
Materiales de ejercitación formal <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades de manipulación o elaboración de enunciados, centrados en la forma, destinadas a la automatización.</li> <li>• Interacciones pautadas (con roles, intenciones y formas lingüísticas predeterminados).</li> </ul>	La oportunidad
Tareas significativas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades de aula con transmisión de significado y características discursivas equiparables al uso de los hablantes (resolución de conflictos, creación de productos, etc.) con recursos fórmale no predeterminados.</li> </ul>	La motivación

**Fonte:** (SANS, 2000, p. 3.)

A autora também propõe a inclusão do componente *avaliação* na tabela, e critica a falta de materiais direcionados para o entretenimento estratégico que conversaria com os outros componentes ou ainda se integrariam a eles.

Tratando-se de reflexões linguísticas, estas aparecem nas formas necessárias para a resolução das Tarefas, pois olham para o ensino da língua como proporcionar ao aluno capacidade de atuação social através da língua estudada. Os adeptos da metodologia ainda acreditam, segundo Sans (2000), que a competência comunicativa se constrói a partir da interação entre a motivação e a própria identidade.

Dessa forma, os componentes relacionados aos conteúdos propostos por Sans (2000) são complementares aos nove elementos encontrados nas unidades por Rodríguez (2010, p.31), já que esses nove elementos estão mais relacionados à estrutura e programação da unidade, isto é, de sua forma, e os componentes da autora ligados aos conteúdos que devem constar nesse material didático.

### 3.2 A Unidade Didática por meio de Tarefas

Trataremos agora, especificamente, de unidades didáticas elaboradas por meio de Tarefas.

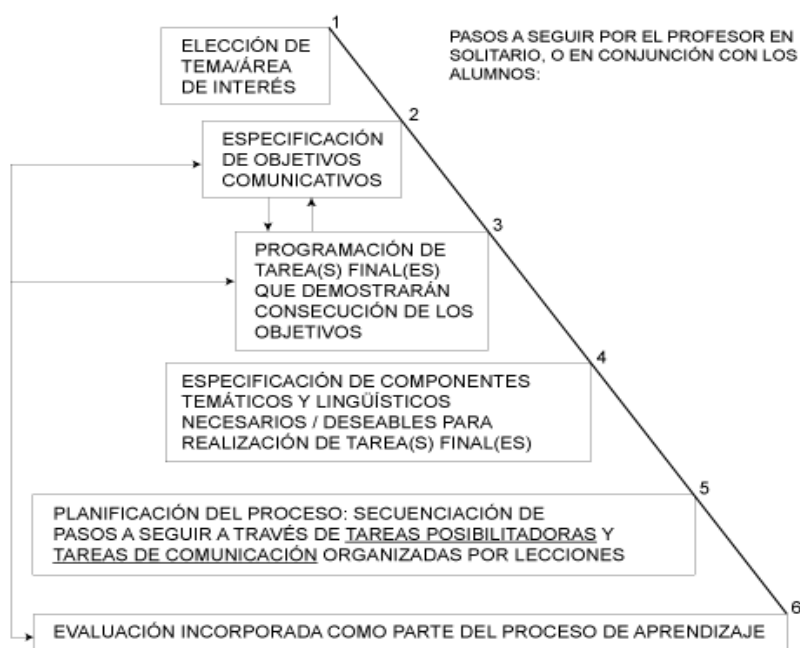
A partir do surgimento da ELMT (enseñanza de lenguas mediante Tareas), começaram a ser desenvolvidas unidades didáticas tendo como tema as Tarefas. A

organização dessas unidades didáticas apresentam, de acordo com Zanón e Estaire (1990, p.1), as seguintes características:

- i) adopta la tarea como unidad de diseño del proceso de enseñanza/aprendizaje y estructura la planificación, articulación y evaluación de las diferentes tareas a realizar (a la luz de 2.1/2/3);
- ii) contempla el modelo educativo para la enseñanza obligatoria plasmado en el Diseño Curricular Base (DCB) (MEC, 1989);
- iii) integra coherentemente los diferentes ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación;
- iv) permite desarrollar los objetivos educativos característicos de un currículum compartido (2.4);
- v) genera unidades didácticas de características muy diversas lo que permite adaptar la enseñanza de la LE a las necesidades del contexto de aplicación (profesores, aprendices, centro, etc.) como requiere un currículum abierto;
- vi) ofrece un contexto ideal para el desarrollo integrado de las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa (2.1), y
- vii) es un instrumento práctico para la innovación y la investigación en la enseñanza de una LE (6 III).

Os autores propõem através do esquema representado pela figura 1 uma forma de programação de uma unidade didática que toma como sua fundamentação o ensino por meio de Tarefas. Nesse esquema fica clara a interação entre os elementos que constituem uma unidade didática, os objetivos, a metodologia abordada, os conteúdos propostos e sua forma de avaliação.

**Figura 1:** Marco na elaboração de unidades didáticas



**Fonte:** (ZANÓN, ESTAIRE, 1990, p.5)

Há em alguns trabalhos dos autores a referência da figura apresentada, como um planejamento para a construção de uma única Tarefa. Entretanto em Zanón e Estaire (1990, p.5) eles apresentam a figura como *Marco* para a programação de unidades didáticas.

Acredito que esse fato se dê ao passo que a estrutura de uma unidade didática não difere da estrutura básica de uma Tarefa, logicamente a unidade é uma estrutura muito mais complexa, já que abriga várias Tarefas em seu interior.

Uma Tarefa comum de aula visa à realização de uma atividade final e várias outras Tarefas, que aqui chamamos intermediárias, que visam proporcionar o conhecimento necessário para a realização dessa atividade final. Na unidade didática não é diferente, existe uma Tarefa final que reúne todos os conhecimentos trabalhados nas Tarefas intermediárias, de forma que essas Tarefas contribuem com o conhecimento necessário ao aluno para a realização da Tarefa final, é nesse aspecto que verificamos uma semelhança muito grande entre o planejamento de uma unidade e uma Tarefa.

Ao analisar a estrutura de uma Tarefa, observa-se que esta apresenta uma Tarefa final que impulsiona a organização de várias Tarefas consideradas intermediárias, que visam dar meios para que a Tarefa final se realize. Nas unidades didáticas desenvolvidas por meio de Tarefas a estrutura é igual, já que existe uma Tarefa final da unidade, que reúne e utiliza de todos os conteúdos trabalhados para sua realização.

Etaire e Zanón (1990) ainda discutem que esse esquema possibilita a elaboração de dois tipos de unidades didáticas. O primeiro deles seriam as “microunidades” que fazem parte do grupo de unidades didáticas que aparecem nos livros didáticos, e é esta que vamos explorar nesse trabalho.

O segundo tipo são as “unidades intermediárias” assim chamadas nesse trabalho devido a sua posição intermediária entre as “macrounidades” e as “microunidade”<sup>3</sup>.

Para os autores a elaboração de uma unidade didática deve começar com a escolha do tema. Para isso é necessário que se leve em consideração as dificuldades, necessidades e muitas outras características relacionadas ao grupo de alunos, isso nada mais é do que levar em consideração as particularidades dos aprendizes. Uma dessas particularidades indispensáveis é o nível da turma, é muito importante que se tenha

---

<sup>3</sup> Microunidades são as unidades didáticas pequenas como as que constituem um livro didático. Já as macrounidades são unidades didáticas maiores, utilizadas para a elaboração de um programa de curso ou de projetos.

muito claro esse elemento, pois é isso que vai ajudar a organizar os conteúdos que deverão ser apresentados aos alunos para que eles possam realizar as Tarefas propostas.

Ainda a respeito da escolha do tema Estaire e Zanón (1990) apontam como “fonte de ideias”, os próprios alunos e argumentam nesse caso, que através de uma negociação poderia se conseguir uma motivação ainda maior por parte dos alunos, pois os temas escolhidos ou negociados com eles estariam mais próximos de seu contexto de vida.

Ao se referirem ao tratamento dos objetivos, os autores afirmam que é recomendável a elaboração de objetivos referentes a todas as etapas do trabalho, formando assim uma espécie de “subobjetivos”. Esse feito contribuiria para a motivação dos alunos, sem contar que aumentaria a responsabilidade deles em relação às Tarefas intermediárias.

O sistema da figura 1 integra os objetivos, a metodologia, os conteúdos abordados e a avaliação, esses constituem um ciclo, por ser formada por várias Tarefas. A proposta oferece a possibilidade de se formar um *continuum* entre os extremos de todos os alunos realizarem a mesma atividade ao mesmo tempo em que realizam Tarefas diferentes dentro de seus grupos. Esse fato se dá porque mesmo que a proposta de Tarefa final seja a mesma para todos os alunos, a forma com que cada grupo vai desenvolver essa atividade é diferente, e é por isso que o resultado desse trabalho nunca é uniforme e homogêneo.

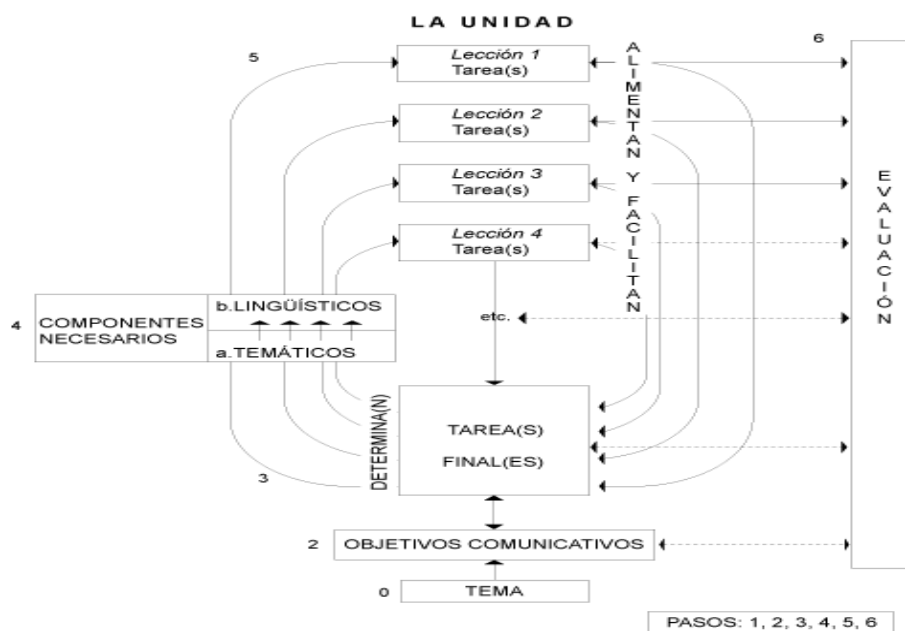
Ao tratar da Tarefa final, os autores afirmam que o “carácter global del proceso de construcción de la competencia comunicativa planteado desde la ELMT lleva a que las cuatro destrezas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita) aparezcan integradas en las tareas finales” (ESTAIRE; ZANÓN, 1990, p.7).

O planejamento da Tarefa final para Estaire e Zanón (1990, p.8) “constituye el punto clave y diferenciador del diseño de la unidad didáctica desde la ELMT”, já que é essa escolha que vai impulsionar todas as escolhas da unidade, como os conteúdos que deverão ser abordados, quais devem ser as Tarefas intermediárias, etc. Essas Tarefas são as comunicativas, e é por meio delas que os alunos observarão o uso da língua.

Apresentamos outro esquema proposto por Estaire e Zanón (1990, p.9) a fim de ilustrar com mais clareza a organização de uma unidade didática baseada em Tarefas.

Nesse esquema os autores apresentam todos os elementos que devem aparecer na unidade, além de serem numerados a fim de mostrar a sequência que deve ser seguida para seu planejamento:

**Figura 2:** A Unidade Didática



**Fonte:** (ESTAIRE; ZANÓN, 1990, p.9)

As setas do esquema representam a sequência dos acontecimentos, juntamente com a indicação dos números. Podemos observar que o tema e os objetivos comunicativos são estabelecidos a partir da Tarefa final de forma que os três elementos juntos definem os componentes linguísticos e temáticos necessários para serem realizadas as Tarefas intermediárias, que por sua vez resultarão na realização da Tarefa final.

Podemos observar ainda que não é apenas a Tarefa final que passa por avaliação, mas todas as outras também, para que quando o aluno chegue à Tarefa final tenha competência suficiente para realizá-la.

Concluimos, assim, que em uma unidade constituída a partir da abordagem do Enfoque por Tarefas as amostras de língua são apresentadas como forma de modelos para as Tarefas, dessa forma esse tipo de unidade didática se organiza em torno de atividades motivadoras, sendo nas aulas as de negociação, resolução de problemas e criação cooperativa as mais frequentes.

## 4 CONSTRUINDO UMA UNIDADE DIDÁTICA

O primeiro passo para a elaboração de uma unidade didática por meio do Enfoque por Tarefas é a escolha da Tarefa final, pois é ela que vai motivar todas as outras Tarefas da unidade.

Ao definir a atividade final é preciso estabelecer quais serão os objetivos a serem atingidos com essa atividade, quais os recursos linguísticos serão necessários para que os alunos realizem a Tarefa final e se eles já são do conhecimento dos alunos.

A seguir é apresentada uma proposta de unidade didática seguindo a metodologia discutida nos capítulos anteriores. São apresentadas também o nível, os objetivos e os conteúdos que podem ser trabalhados nessa unidade.

### 4.1 Los Simpsons vitan la Latino América

Para a realização da Tarefa final deverão ser trabalhados vários aspectos linguísticos e culturais com os alunos, para que eles tenham o conhecimento necessário para a realização da atividade.

Os objetivos dessa unidade são apresentar e discutir as diferenças culturais de diferentes países falantes da mesma língua, estimular os alunos para a produção oral e escrita a fim de proporcionar uma maior interação com a cultura da língua que se estuda. Ela pode ser utilizada no ensino de nível básico/intermediário e pode ser adaptada de acordo com o nível e particularidades da sala.

Entre esses conteúdos estão várias funções da língua, como fazer descrições, dar opiniões, reconhecer características do gênero estudado, etc. Como conteúdos gramaticais, os alunos deverão saber o uso de alguns verbos específicos para a realização da Tarefa como *llebar*, *ser* e *estar*, uso de expressões como *creo que*, *pienso que*, aspectos da organização de uma resenha e tempos verbais do presente e alguns passados.

A respeito dos conteúdos culturais e lexicais, deverão ser trabalhados também, em relação ao tema e a proposta da Tarefa final. Nessa proposta, por exemplo, deverão ser trabalhados léxico relacionado a família, características físicas e psíquicas, vestuário, a diversidade cultural da América latina, os estereótipos, curiosidades de países hispânicos, etc.

#### **4.1.1 Tarefa 1- *La Familia Simpsons***

O professor deve apresentar o tema da Unidade com um dos vídeos de abertura da série e fazer algumas perguntas aos alunos, como por exemplo, se eles conhecem a série, se a assistem, se gostam dela, etc. E apresentar a Tarefa final para a motivação da aula.

Para a realização da primeira das cinco Tarefas que compõem esta unidade, o professor deve apresentar aos alunos a árvore genealógica da família Simpsons e pedir para que eles escrevam o grau de parentesco entre as personagens. Se for uma sala numerosa, acrescente a árvore outros personagens que aparecem na série, como os vizinhos, os amigos dos personagens, o chefe, etc.

Na atividade seguinte que compõe a primeira Tarefa o professor deve apresentar uma lista contendo vocabulário de vestuário e acessórios em espanhol, um dos alunos deve desenhar na lousa o significado da palavra, que será dito pelo professor, para que o restante da sala tente adivinhar, o aluno que acertar primeiro é o próximo a desenhar, a atividade continua até que toda a lista seja preenchida.

Ao que se refere à parte gramatical, deve ser explicado ou/e revisado o uso dos verbos: *ser, tener e llevar*.

O vocabulário de descrição de pessoas também deve ser abordado, uma das formas que pode ser utilizada é a apresentação por meio de figuras, como imagens de pessoas com distintas características físicas, a fim de nomeá-las. As características psíquicas podem ser apresentadas através de imagens de *emoticon*. A atividade dessa etapa é uma descrição oral que os alunos farão em duplas, em que um descreverá o outro.

Para a realização da Tarefa Final o professor deve distribuir figuras dos personagens da série aos alunos, que os descreverão dando suas características físicas, psíquicas, graus de parentesco com outros personagens, quais as roupas e acessórios que usam, etc. Ao final da descrição os demais alunos devem falar qual foi o personagem descrito.

#### **4.1.2 Tarefa 2: *Estereotipos***



Começar a aula pedindo para os alunos definirem pessoas que moram em diferentes regiões do Brasil, como cariocas, mineiros, nordestinos, gaúchos, o caipira etc. Pode-se neste momento apresentar algumas imagens desses estereótipos. A partir dos estereótipos do próprio país, passar a discussão para a imagem de estereótipos hispânicos, como os mexicanos, os argentinos, os espanhóis, os venezuelanos, etc. Mostrar algumas figuras de estereótipos. Motivar a aula com a apresentação da Tarefa final.

O professor deve passar um episódio dos Simpsons que mostre algum país estereotipado (país hispânico ou mesmo o Brasil) e perguntar aos alunos se eles gostaram e se há algo que lhes incomodou, é interessante realizar uma discussão em cima do tema.

Deve-se passar uma definição de estereótipo e realizar uma discussão a respeito do preconceito que está por trás desse tipo de caracterização.

Para a realização da Tarefa final os alunos devem ser divididos em grupos de 6 ou 7, será distribuído pelo professor um país hispânico por grupo, os alunos deverão fazer uma pesquisa e montar um painel sobre o estereótipo desse país e a explicação de como esse estereotipo se formou. Deverá ser organizada uma exposição de painéis para o restante da sala ou até mesmo como parte de algum evento da escola, como por exemplo, uma feira de ciências.

#### **4.1.3 Tarefa 3: *El Mundo Hispánico***

Começar a atividade perguntando aos alunos quais são os países que falam espanhol e anotar na lousa suas respostas. Mostrar um mapa em que há um destaque nos países hispânicos. Deve ser realizada uma discussão sobre a diferença da língua entre essas regiões, a Tarefa final deve ser apresentada para realizar a motivação da atividade.

Na discussão pode ser perguntado se alguém conhece alguma curiosidade cultural desses países para compartilhar com a turma. O professor também deve apresentar esse material com curiosidades de diferentes países de língua espanhola (quanto mais curiosidades e mais variedade entre os países melhor).

Podem ser apresentados alguns vídeos ou áudios curtos em que os falantes contem sobre sua cultura, seu país, e/ou sobre a maneira como falam, costumes, manias, comportamentos, etc. Deve-se realizar uma discussão sobre o que foi dito e o que os alunos entenderam do vídeo.

Para a realização da Tarefa final o professor deve dividir os alunos em grupos de 6 ou 7 pessoas, entregar uma figura de um dos símbolos culturais de um país hispânico e um papel em branco a cada grupo. Os alunos deverão identificar à qual país seu símbolo se refere e como chegaram a essa conclusão. Na folha em branco deverá ser escrito o nome e uma curiosidade cultural do país, o grupo deverá apresentar esse material para o restante da sala. Também pode ser montado um jogo da memória com o material resultante da atividade.

#### **4.1.4 Tarefa 4: *Haciendo una reseña crítica***

O professor pode começar a atividade perguntando quem costuma ler resenhas antes de assistir a um filme ou ler um livro e fazer uma discussão a respeito da função de uma resenha crítica. Apresentar a Tarefa final como motivação para a aula.

Após a discussão podem ser lidas algumas resenhas críticas do episódio da série, que foi assistido na Tarefa anterior. O professor deve discutir e apresentar através do texto as características desse gênero textual, como sua definição, seu contexto de uso, se contém uma linguagem formal ou informal, qual sua extensão, em que tempo verbal deve ser escrita, etc.

Deve ser apresentado outro vídeo da série, ou mesmo algum filme que represente um país, uma região, ou um grupo social estereotipado. Os alunos devem escrever, individualmente, uma resenha crítica a respeito do conteúdo do vídeo apresentado.

#### **4.1.5 Tarefa final 5: *Conociendo hispano-América***

Para a realização da Tarefa final da unidade a sala deverá ser dividida em grupos de 6 ou 7 pessoas, cada grupo fará um trabalho sobre um país hispânico, o professor pode negociar com os alunos se esta distribuição será por meio de sorteio ou se cada grupo escolherá o tema (país) de sua pesquisa.

O professor deve explicar todos os pontos que devem ser retratados no trabalho, como os pontos turísticos do local, os costumes, a gastronomia, a diferença linguística lexical e fonética, o modo de se vestir (roupa típica), etc. Deve-se pedir para que os alunos realizem uma pesquisa a fundo do país, para que não se restrinjam a retratar um estereótipo, mas ao contrário, que eles possam desconstruir essa ideia impositiva e

pensar essas culturas de forma distinta. Essa pesquisa deverá ser entregue ao professor para que ele avalie se todos os pontos exigidos no trabalho foram retratados.

Após essa avaliação os trabalhos devem ser devolvidos para os alunos para que eles possam realizar a atividade final.

A partir da pesquisa, o grupo deve criar e gravar um vídeo de aproximadamente 15 minutos como se fosse um episódio da série trabalhada na unidade, em que a família Simpsons visita os países hispânicos. O professor pode negociar com os alunos como vai ser essa representação, que pode ser uma dramatização realizada pelos alunos, por fantoches, por animações, etc.

Os vídeos serão apresentados para toda a sala. Cada grupo ficará responsável por realizar a resenha crítica de um vídeo apresentado. No final da atividade será montada uma coletânea com os vídeos e um folheto com a resenha crítica de cada um deles.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões a respeito do ensino de línguas estrangeiras são muito importantes, é por meio delas que encontramos novas estratégias para o ensino de línguas.

Uma metodologia de ensino que não tem seu centro na questão comunicativa, está deixando de lado o principal motivo pelo qual se busca conhecer uma nova língua: a comunicação.

Não podemos deixar a estrutura, a gramática e os aspectos funcionais de fora da discussão ou do ensino de uma língua, mas é importante que busquemos sempre a melhor forma de conciliação desses conteúdos com a comunicação.

Foi pensando nessa questão que apresentamos neste trabalho a proposta do Enfoque por Tarefas que consiste em uma forma de ensino contextualizada que aproxima o aluno do ato comunicativo sem deixar de lhe apresentar os conteúdos formais da língua.

Outro aspecto importante nessa proposta é a de oferecer aos alunos atividades que integram as quatro habilidades básicas: compreensão auditiva e leitora, assim como a produção oral e escrita. Pode-se encontrar um exemplo disso nas Tarefas que compõem a unidade didática proposta por esse trabalho, em que também propõe uma variedade de temas que podem ser trabalhados em aula.

É essencial ao professor que pretende utilizar a metodologia apresentada que adapte as atividades conforme os níveis, características e necessidades de seus alunos. Também é imprescindível que se tenha transparência ao propor as Tarefas, para que fique claro aos alunos o que vão fazer e qual aspecto da língua vão trabalhar com determinada atividade.

A metodologia do Enfoque por Tarefas também é uma forma de incentivo ao estudo, pois proporciona aos alunos uma autonomia diante do aprendizado. Torna-se, assim, através dessa perspectiva, uma grande estratégia de incentivo à socialização e a cooperação entre eles, já que a proposta apresenta, em sua maioria, atividades em grupos.

Desse modo, encontramos no Enfoque por Tarefas uma proposta de ensino da língua eficaz e coerente, que possibilita um melhor desenvolvimento do aprendizado de línguas.

## REFERÊNCIAS

ABADÍA, P. M. **Métodos y Enfoques en la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

BARALO, M. ESTAIRE, S. Tendencias Metodológicas Postcomunicativas. In: **Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de las lenguas**. Disponível em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero11/numero11/pdfs/11.BaraloEstaire.pdf>. Consultado em 2 de agosto de 2013.

CANDLIN, C. N. Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. In: **Centro Virtual Cervantes**. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/candlin09.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/candlin09.htm). Consultado em 23 de abril de 2013.

ESTAIRE, S. **El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula**. Madrid: Edinumen, 2009.

ESTAIRE, S. Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. In: **La enseñanza de español mediante tareas**. Madrid: Edinumen, 1999, p. 53- 72.

ESTAIRE, S. ZANÓN, J. El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. In: **Centro Virtual Cervantes**. 1990. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/estaire\\_zanon13.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon13.htm). Consultado em 23 de abril de 2013.

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

NADIN, O. L. O Enfoque por Tarefas no ensino de línguas: sugestões de atividades para aulas de espanhol, 2013. [no prelo]

OSTERMANN, F; CAVALCANTI, C. J. de H. **Roteiro para Construção de um Planejamento de uma Unidade Didática**. 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacao-basica/Roteiro%20para%20Construcao%20de%20um%20Planejamento%20de%20uma%20Unidade%20Didatica.pdf/view>. Consultado em 12 de setembro de 2013.

RODRÍGUEZ, C. C. ¿Cómo Elaborar una Unidad Didáctica? In: **EDUCAINNOVA MAGAZINE**. Número 7. 2010. Disponível em: [http://www.educainnova.com/opencms/export/sites/default/educainnova/revista/vol\\_nx7\\_febrero.pdf#page=30](http://www.educainnova.com/opencms/export/sites/default/educainnova/revista/vol_nx7_febrero.pdf#page=30). Consultado em 01 de julho de 2013.

SANS, N. Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. In: **Centro Virtual Cervantes**. 2000. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/sans01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm). Consultado em 23 de abril de 2013.

SOUZA, A. P. R. de. STEFANELLO, C. A. SPILMANN, I. A. **A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático.** 2010. Disponível em: [editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/226/16](http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/226/16). Consultado em 03 de dezembro de 2012.

TORRES, R. J. **De las programaciones didácticas a la unidad didáctica1: incorporación de competencias básicas 2 y la concreción de tareas.** Revista Docencia e Investigación. ISSN: 1133-9926. 2010. Disponível em: <http://www.uclm.es/variros/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/9.pdf>. Consultado em: 11 de Junho de 2013.

VÁZQUEZ LÓPEZ, M. Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. In: **redELE- Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera.** Número 9. 2009. Disponível em: [http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_vazquez.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf). Consultado em 8 de maio de 2012.

ZANÓN, J. El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. In: **redELE- Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera.** Número 11. 2010. Disponível em: <http://www.marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>. Consultado em 8 de maio de 2012.

ZANÓN, J. La enseñanza del español mediante tareas. In: **La enseñanza del español mediante tareas.** Madrid: Edinumen, 1999, p. 13- 23.