

TAREFAS COMUNICATIVAS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA “PANORAMA BRASIL”: ANÁLISE DE DUAS TAREFAS SOBRE TURISMO E PROPOSTAS DE ADAPTAÇÃO

COMMUNICATIVE TASKS IN THE PORTUGUESE TEXTBOOK AS A FOREIGN LANGUAGE “PANORAMA BRAZIL”: ANALYSIS OF TWO TASKS ABOUT TOURISM AND ADAPTATION PROPOSALS

Patricia Alejandra Faúndez Ríos¹
Eduardo Lopes Piris²

Resumo: *Este artigo situa-se no campo da Linguística Aplicada e discorre sobre as concepções de tarefa no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, especificamente no livro didático de Português como Língua Estrangeira (PLE): Panorama Brasil – Ensino do Português do Mundo dos Negócios (2006). Nossos objetivos são: 1) apresentar distintas concepções de tarefa na literatura; 2) entender os benefícios de seu uso para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes de PLE; e 3) conceber de que forma seria possível adaptá-las para a área de turismo. Assim, baseados em Nunan (2002 [1989]) e Ellis (2003), analisamos duas tarefas do livro didático Panorama Brasil para compreender sua concepção de tarefa. Por fim, os resultados obtidos neste artigo permitem ilustrar as noções de tarefas na literatura; demonstrar a pertinência do uso de tarefas para fins específicos por conta das possibilidades que fornecem aos estudantes por meio da sua execução; compreender de que forma as tarefas podem ser adaptadas a um ambiente laboral de turismo.*

Palavras-chave: *Português como língua estrangeira; Abordagem Comunicativa; Tarefa.*

Abstract: *This paper is situated within the Applied Linguistic area and it approaches the conceptions of tasks in the teaching/learning of foreign language, specifically in the Portuguese textbook as a Foreign Language: “Panorama Brazil – teaching of Portuguese of the business world (2006)”. Our goals are the following: 1) present different conceptions of task in the literature; 2) understand the benefits of tasks for the development of the students’ communicative competence in Portuguese as a Foreign Language; and 3) conceive how it would be possible to adapt them for tourism. Thus, based on Nunan (2002 [1989]) and Ellis (2003), we analyzed two tasks of the textbook “Panorama Brazil” in order to understand its conception of task. Finally, the result obtained in this paper allows us to illustrate the notions of tasks in literature, to demonstrate the relevance in the use of tasks for specific purposes due to the possibilities that are provided to students through their implementation, and understand how tasks can be adapted to a work environment in tourism.*

Keywords: *Portuguese as a foreign language; Communicative Approach; Task.*

1 Introdução

Neste artigo, buscamos, basicamente, discutir a concepção de tarefa comunicativa que está presente no livro didático de Português como Língua Estrangeira (PLE), dirigido ao

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Santiago, Chile. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-7834-7651>>, e-mail: patriciafaundez.rios@gmail.com

² Docente do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, Brasil. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-3718-8126>>, e-mail: elpiris@uesc.br

público específico do chamado mundo dos negócios, ou melhor, mundo do trabalho. Como estamos focalizando o ensino de língua estrangeira para fins específicos, pensamos que é importante contextualizar não as condições de produção do livro didático – uma vez que é uma obra que simula a projeção de um público específico, não contemplando exatamente um determinado público – mas sim as possibilidades de circulação dessa obra didática, voltando-nos ao nosso contexto chileno de utilização de materiais didáticos para ensino de PLE em cursos de hotelaria e turismo.

A Subsecretaria de Turismo do Chile (SENATUR) realizou uma pesquisa em 2016 sobre os níveis de satisfação nos serviços turísticos do Chile e indicou que os turistas não estão satisfeitos com o nível de domínio das línguas estrangeiras, especialmente em serviços de atendimento ao público, com uma cifra alarmante que alcançou 29% de insatisfação nos serviços gastronômicos.

É fato que existem muitos institutos de línguas no Chile, tais como o *Tronwell*, que possui sedes em todo o País, o Instituto Teach Me, o Instituto Sem Fronteiras, o Instituto de Idiomas Cultura Brasil, entre outros, e que, inclusive, algumas universidades – Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad de Santiago de Chile – têm no seu currículo cursos livres de português de diferentes níveis. Contudo, apesar dessa oferta, ainda não existe curso no País voltado à formação de professores de língua portuguesa ou para especialização pedagógica.

Dentre outras preocupações importantes, também nos parece surpreendente que não se dê, no mercado editorial chileno, atenção à produção e a circulação de livros didáticos de PLE para fins específicos que possam dar suporte aos professores que atuam nas universidades, centro de línguas e escolas de idiomas do Chile.

Em nossa experiência no ensino de PLE num instituto profissional chileno, DuocUC, pudemos notar a escassez de materiais didáticos adequados para fins específicos, como o turismo e a hotelaria, e, a despeito da carreira ou da finalidade de estudo, a utilização dos mesmos livros didáticos como única fonte de conhecimento sobre a língua, nos quais a compreensão leitora, exigida inclusive no exame do final de curso, limita-se a atividades mecanicistas de reconhecimento e cópia de informações explícitas no texto, em detrimento da leitura crítica e da reflexão acerca do conteúdo. Além disso, são apresentadas listas de palavras para memorização e sem contexto comunicativo situado, gramática normativa, exercícios de repetição e de fixação de estruturas linguísticas. Em suma, a língua enquanto forma e sistema é privilegiada em detrimento do significado dos enunciados em situação

concreta de comunicação. Essa sondagem inicial dos poucos materiais didáticos de PLE disponíveis no Chile nos permite identificar uma abordagem de ensino similar a que foi encontrada nos estudos de Coracini realizados no final dos anos 1990 sobre o uso do livro didático e o ensino de língua estrangeira em que a autora conclui que: “[...] fomos formados para compreender que a aprendizagem de uma língua se reduz à aquisição, ou melhor, à assimilação de um certo número de formas linguísticas especialmente escolhidas conforme o nível em que se encontra o aluno ou a aluna [...]” (CORACINI, 2011, p. 157).

A fim de romper com essa concepção de ensino baseada no estudo formal da língua e que se reproduz nos livros didáticos, nossa análise e proposta de adaptação de tarefas do livro didático *Panorama Brasil* assume o quadro teórico da abordagem comunicativa, que, em linhas gerais, consiste num metaparadigma pertencente ao paradigma do movimento comunicativo de línguas, por meio do qual uma comunidade de pesquisadores e professores se mobilizam em prol da concepção de língua como “ato social, como comunicação” (BORGES, 2010, p. 73), tendo, assim, como um dos seus principais objetivos o ensino da língua em uso, em situação de comunicação, por meio de vivências relevantes na língua-alvo que favoreçam o desenvolvimento das capacidades de uso na língua estrangeira. Nesse sentido, Widdowson (2005) explica que o que está em jogo na comunicação não se restringe a colocar o sistema linguístico em uso:

Geralmente se exige que usemos o nosso conhecimento do sistema linguístico com o objetivo de obter algum tipo de efeito comunicativo. Isso equivale a dizer que geralmente se exige que produzamos exemplos de *uso de linguagem*: nós não manifestamos simplesmente o sistema abstrato de língua, mas também o fazemos fluir simultaneamente como comportamento comunicativo com significados (WIDDOWSON, 2005, p. 16).

De acordo com Widdowson o foco da Abordagem Comunicativa é relacionar o ensino-aprendizagem ao uso da língua em termos de resultados comunicativos, considerando os aspectos imprevisíveis e heterogêneos próprios da comunicação numa situação comunicativa ordinária. Vale ressaltar que a Abordagem Comunicativa se desenvolveu com os estudos de Widdowson a partir do conceito de “competência comunicativa” tal como formulado por Dell Hymes (1995 [1972]). Canale e Swain (1980, p. 04) explicam que a competência comunicativa implica compreender quando uma expressão específica pode ser usada e quando poderia causar estranheza ou desconforto em um determinado contexto situacional, considerando, então, o conhecimento da língua e o seu uso para a comunicação. Nessa perspectiva, as tarefas comunicativas estão alinhadas à Abordagem Comunicativa como

resultado de uma tentativa de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes de língua estrangeira num contexto de sala de aula. É nesse sentido que Widdowson (2005 [1978], p. 68) já afirmava que, ao usar a língua com fins comunicativos, isto é, para se dar a compreender pelo ouvinte e conseguir obter alguma resposta dele, o falante apela a um conhecimento comum de formas gramaticais, a fim de formular pistas sobre o significado pretendido em seu discurso.

Do ponto de vista do quadro teórico-metodológico do Inglês para Fins Específicos [*English for Specific Purposes (ESP)*], Hutchinson e Waters (1987, p. 7) consideram que “se a linguagem varia de uma situação de uso para outra, deveria ser possível determinar as características de situações específicas e, em seguida, tornar essas características a base do curso dos alunos”³. Ao alterar o foco da gramática para o uso da língua, os estudos de Hutchinson e Waters (1987) permitiram perceber que existem diferenças importantes entre, por exemplo, o inglês do comércio e o inglês da engenharia, contribuindo, fortemente, para o desenvolvimento da reflexão sobre o ensino comunicativo de línguas.

Essa perspectiva teórica nos levou a confrontar nossa experiência no ensino de PLE com os escassos materiais didáticos disponíveis, sobretudo no que diz respeito à questão do uso do livro didático em aulas que permitam os estudantes a interagir na língua-alvo em situações comunicativas especificamente recorrentes em seu ambiente de trabalho, como, por exemplo, utilizar ou adaptar o livro didático a situações comunicativas próprias do campo de atividade do turismo ou da hotelaria. Por essa razão, focalizamos nosso estudo nas tarefas propostas pelo livro didático de PLE para fins específicos *Panorama Brasil - Ensino do Português do Mundo dos Negócios*, publicado no Brasil, em 2006, com o objetivo de mostrar até que ponto esse tipo de atividade pode oferecer oportunidades para o desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo.

Uma vez apresentado o problema e o quadro teórico de nosso trabalho, iremos, nos tópicos seguintes, discorrer sobre as noções de tarefas encontradas na literatura, depreender a concepção de tarefa que o livro didático *Panorama Brasil* nos permite observar em suas atividades e propor adaptações a duas tarefas sobre Turismo.

³ No original em inglês: “[...] if language varies from one situation of use to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learners’ course” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 7).

2 Concepções de tarefas no ensino de língua estrangeira

Nesta seção, apresentamos, num primeiro momento, as concepções de tarefa segundo a literatura da área, chegando a uma definição de tarefa comunicativa, e, num segundo momento, discorremos sobre os elementos que compõem uma tarefa, segundo Nunan (2002 [1989]).

2.1 Definição de tarefa

Em primeiro lugar, situamos que nossa discussão sobre tarefas no ensino de línguas estrangeiras assume como referência a obra de Rod Ellis (2003), intitulada *Task-based Language Learning and Teaching*. Para Ellis, as tarefas possuem lugar central nas pesquisas sobre aquisição de segunda língua e na pedagogia de línguas, o que se comprova graças ao grande número de publicações sobre o assunto.

Dentre as diversas conceituações de tarefa encontradas na obra de Ellis (2003), a primeira a se destacar é a de Breen (1989), para quem tarefa é “Um plano estruturado pelo fornecimento de oportunidades para o aperfeiçoamento do conhecimento e as capacidades envolvidas numa nova língua e o seu uso durante a comunicação.” (BREEN, 1989 *apud* ELLIS, 2003, p. 4, tradução nossa).⁴

Ellis (2003, p. 4) ressalva que Breen especifica que a tarefa pode ser tanto um pequeno exercício de prática quanto um plano de trabalho complexo no qual haja comunicação de significado. Adicionalmente, na definição de Breen, a tarefa está desenhada com a finalidade de pôr em prática o conhecimento da língua estrangeira mediante um processo comunicativo. Desse modo, a atividade possibilitaria ao estudante a produção de discursos orais e/ou escritos.

Outra conceituação de tarefa discutida por Ellis (2003) é a de Long (1985), segundo a qual as tarefas são todas as coisas que as pessoas dizem que fazem diariamente sem serem linguistas aplicados, tais como pintar uma cerca, vestir a uma criança, preencher um formulário etc. Para o autor, essas tarefas podem ser realizadas para si ou para outros, de forma gratuita ou remunerada. Ao fazer tal afirmação, Long está incluindo as ações que são realizadas no trabalho e fora dele. Para nós, a definição de Long é bastante ampla, mas exhibe

⁴ No original: “[...] a structured plan for the provision of opportunities for the refinement of knowledge and capabilities entailed in a new language and its use during communication” (BREEN, 1989 *apud* ELLIS, 2003, p. 4)

parte do que representa uma tarefa, que implicaria atividades que realizamos na nossa rotina cotidiana, ou seja, da nossa realidade fora da sala de aula. Contudo, falta a delimitação para o ensino de língua estrangeira.

Ellis (2003) considera também a definição de tarefa apresentada pelo *Dicionário Longman de Linguística Aplicada* [Longman Dictionary of Applied Linguistics], de Richards, Platt e Weber (1985), segundo os quais, uma tarefa é:

Uma atividade ou ação que é realizada como resultado do processamento ou entendimento da língua, isto é, como uma resposta. Por exemplo, desenhar um mapa enquanto estiver escutando uma gravação, e escutar uma instrução e executar um comando, podem ser consideradas tarefas. As tarefas podem ou não envolver a produção de língua. Uma tarefa usualmente requer que o professor especifique o que será considerado como uma tarefa concluída com sucesso [...] (RICHARDS, PLATT e WEBER, 1985, *apud* ELLIS, 2003, p. 4, tradução nossa).⁵

De nossa parte, acreditamos que todas as tarefas devem partir do entendimento da língua, portanto, já deve haver um grau de conhecimento da língua estrangeira para a sua compreensão e execução. Contudo, o fato de que nem todas as tarefas exigem uma resposta por meio da língua não é algo que possa ser considerado como uma alternativa dentro do contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. De fato, é um requisito excludente no contexto que estamos estudando, já que o objetivo final do uso de tarefas em aulas de língua estrangeira é aprimorar o desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo.

Ellis (2003) também traz à baila uma revisão transdisciplinar de tarefa publicada em 1986 por Crookes, que qual destaca a tarefa ser “uma parte de um trabalho ou atividade, usualmente com um objetivo específico, realizado como parte de um curso educacional, no trabalho, ou usado para obter dados para pesquisa” (CROOKES, 1986, *apud* ELLIS, 2003, p. 4, tradução nossa)⁶.

Podemos ver que Long (1985) e Crookes (1986) manifestam que a tarefa é apenas parte de um trabalho ou atividade mais ampla que reúne as condições necessárias para a elaboração de um curso completo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o que, conforme Ellis (2003, p. 27), é chamada de “Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

⁵ No original: “A task is ‘an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language, i.e. as a response. For example, drawing a map while listening to a tape, and listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task [...]” (RICHARDS, PLATT & WEBER, 1985, *apud* ELLIS, 2003, p.4)

⁶ No original: “[...] a piece of work or an activity, usually with a specified objective, undertaken as part of educational course, at work, or used to elicit data for research.” (CROOKES, 1986, *apud* ELLIS, 2003, p. 4)

(ELBT)”. A característica-chave realçada por Crookes (1986) é que toda tarefa deve ter um objetivo específico, o que a qualifica como sendo uma atividade significativa para o estudante.

Ellis (2003) apresenta ainda a perspectiva do indiano Prabhu (1987), responsável pelo projeto Bangalore de ensino de inglês, para o qual tarefa constitui-se como “Uma atividade que exige dos estudantes chegarem a um resultado a partir de uma dada informação por meio de um processo de pensamento, o que permite aos professores controlar e regular o processo” (PRABHU, 1987 *apud* ELLIS, 2003, p. 4, tradução nossa)⁷.

Prabhu filia-se não apenas ao estudo de segunda língua, mas também à psicolinguística, e é por esse motivo que está particularmente interessado na regulação de processos de pensamento na aquisição de L2. Prabhu também destaca que deve haver um resultado ao qual o estudante chegará com determinada informação entregue na atividade.

Outra concepção de tarefa comentada por Ellis (2003) é a do neozelandês Nunan (2002 [1989]), segundo o qual tarefa é:

Uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os estudantes em compreender, manipular, produzir, ou interagir na língua-alvo enquanto a sua atenção está focalizada, principalmente, no significado, e não na forma. A tarefa também deveria ter um sentido de completude, ser capaz de significar só como um ato comunicativo por si mesmo (NUNAN, 2002 [1989], *apud* ELLIS, 2003, p. 4, tradução nossa)⁸.

Como podemos observar, Nunan (2002 [1989]) manifesta, de um lado, a ideia de que a tarefa é “parte” de algo maior, colocando a sua importância em segundo plano, e, de outro lado, destaca que a tarefa se concentra no significado quando a língua está em uso.

Ellis (2003) também relaciona o trabalho publicado na renomada revista *Applied Linguistics* pelo britânico Skehan (1996), que define tarefa como “Uma atividade na qual o significado é primário; há algum tipo de vínculo com o mundo real; a conclusão da tarefa tem

⁷ No original: “[...] an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process.” (PRABHU, 1987 *apud* ELLIS, 2003, p. 4).

⁸ No original: “[...] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right. (NUNAN, 2002 [1989], *apud* ELLIS, 2003, p. 4)

certa prioridade; e a avaliação da execução da tarefa se dá em termos de resultado da tarefa” (SKEHAN, 1996, *apud* ELLIS, 2003, p. 4, tradução nossa).⁹

Neste ponto, podemos ver uma definição mais delimitada que nos permite compreender que tipo de atividade representa uma tarefa dentro do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A correlação feita por Skehan (1996) entre o mundo real e a tarefa forneceria aos estudantes a possibilidade de encontrar um sentido na execução dessa atividade. Skehan (1996) evidencia que uma atividade filiada à Abordagem Comunicativa não pode ser avaliada de outra forma que não seja por meio de resultados comunicativos.

Outra concepção de tarefa inventariada por Ellis (2003) é de Lee (2000), que afirma que tarefa é:

1) Uma atividade de sala de aula ou exercício que tem: (a) um objetivo alcançável apenas por meio da interação entre participantes, (b) um mecanismo para estruturar e sequenciar a interação e (c) um foco na troca de significado; (2) um esforço de aprendizagem da língua que exige dos estudantes compreender, manipular e/ou produzir a língua-alvo na medida em que realizam alguns conjuntos de planos de trabalho (LEE, 2000, *apud* ELLIS, 2003, p. 4-5, tradução nossa).¹⁰

Na visão de Lee (2000), existe a possibilidade de que a tarefa seja um tipo de exercício, o que resulta numa afirmação contraditória a partir de qualquer ponto de vista. No entanto, além disso, ressalta uma característica que não havíamos visto antes nas outras definições de tarefa e que se relaciona com a importância da interação entre participantes para sua execução, o que nos parece fundamental, porque essa interação é o que viabiliza e contextualiza a aprendizagem mediante a comunicação, já que não pode haver comunicação sem sujeitos. Adicionalmente, como o ponto de partida é o pressuposto da primazia da comunicação sobre o estudo das formas da língua, as intervenções do parceiro na interação oportunizam a aprendizagem concreta da língua estrangeira.

Finalmente, Ellis (2003) conclui sua revisão – apresentada em ordem cronológica – discorrendo sobre a definição formulada por Bygate, Skehan e Swain (2001), segundo os quais a tarefa é entendida como “[...] uma atividade que requer que os aprendizes usem a

⁹ No original: “[...] an activity in which: meaning is primary, there is some sort of relationship to the real world; task completion has some priority, and the assessment of task performance is in terms of task outcome.” (SKEHAN, 1996, *apud* ELLIS, 2003, p. 4)

¹⁰ No original: “[...] (1) a classroom activity or exercise that has: (a) an objective obtainable only by the interaction among participants, (b) a mechanism for structuring and sequencing interaction, e (c) a focus on meaning exchange; (2) a language learning endeavor that requires learners to comprehend, manipulate, and/or produce the target language as they perform some set of workplans.” (LEE, 2000, *apud* ELLIS, 2003, p. 4-5).

língua, com ênfase no significado, para alcançar um objetivo” (BYGATE, SKEHAN e SWAIN, 2001, *apud* ELLIS, 2003, p. 5, tradução nossa)¹¹.

É importante destacar que Bygate, Skehan e Swain (2001) acentuam dois pontos essenciais, anteriormente discutidos por Lee (2000), Skehan (1996) e Nunan (2002 [1989]): (1) foco no significado e (2) objetivo específico. Desse modo, poderíamos dizer que estamos diante de duas propriedades inerentes a uma tarefa comunicativa.

Segundo Ellis (2003), as distintas concepções de tarefa encontradas na literatura sobre ensino de línguas estrangeiras e aqui mostradas deixam entrever as seguintes dimensões:

(1) o propósito da tarefa; (2) a perspectiva a partir da qual uma tarefa é considerada; (3) a autenticidade de uma tarefa; (4) as habilidades linguísticas exigidas para realizar uma tarefa; (5) os processos psicológicos envolvidos na realização da tarefa; (6) o resultado de uma tarefa (ELLIS, 2003, p. 2)¹².

Debrucemo-nos, pois, sobre a dimensão do propósito da tarefa. Segundo Ellis (2003, p. 2-3), as diferenças sobre o propósito de uma tarefa estabelecem uma distinção central no lugar que a tarefa ocupa no ensino de línguas, pois autores como Long (1985), Richards, Platt e Weber (1985), Nunan (2002 [1989]) e Skehan (1996) reservam o termo “tarefa” para atividades em que o significado da língua em uso é prioridade, enquanto que Breen (1989), por sua vez, propõe uma definição mais ampla do termo a fim de incorporar todo tipo de atividade com a língua, incluindo os exercícios. Tomando posição, Ellis (2003, p. 3) ressalta a importância da comunicação focada no significado tanto para as teorias de segunda língua quanto para a pedagogia de línguas e, então, adota a definição mais restrita do termo, delimitando que “‘tarefas’ são atividades que convocam principalmente o uso da linguagem com foco no significado”¹³ (ELLIS, 2003, p. 3).

Assim, para compreender de que forma as tarefas se diferenciam de outros tipos de atividades, é necessário entender que as atividades têm foco no significado da língua em uso, enquanto os exercícios focalizam a forma da língua em uso, ou seja, um exercício limita-se a explorar o significado na esfera semântica da língua, enquanto a tarefa preocupa-se com o significado na esfera pragmática da língua. Ellis (2003, p. 3) lembra que Widdowson coloca uma distinção fundamental entre ambas as atividades, a saber: nos exercícios, as habilidades

¹¹ No original: “[...] an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.” (BYGATE, SKEHAN e SWAIN, 2001, *apud* ELLIS, 2003, p. 5)

¹² No original: “(1) the scope of a task, (2) the perspective from which a task is viewed, (3) the authenticity of a task, (4) the linguistic skills required to perform a task, (5) the psychological process involved in task performance, and (6) the outcome of a task” (ELLIS, 2003, p. 2).

¹³ No original: “‘Tasks’ are activities that call for primarily meaning-focused language use” (ELLIS, 2003, p. 3).

linguísticas são um pré-requisito para seu desenvolvimento, ao passo que as tarefas são desenvolvidas por meio de atividades comunicativas. Podemos encontrar esse postulado já em Widdowson (2005 [1978]), segundo o qual, no planejamento dos cursos com foco no uso da língua, não significa que “exercícios com aspectos específicos de acidência formal não possam ser introduzidos onde necessários; mas esses seriam auxiliares com relação aos propósitos comunicativos do curso como um todo e não introduzidos como um fim em si mesmo” (WIDDOWSON, 2005 [1978], p. 38). Em suma, acreditamos que é preciso fixar que “uma tarefa exige que o estudante atue principalmente como usuário da língua e dê atenção especial à comunicação da mensagem”¹⁴. (ELLIS, 2003, p. 5, tradução nossa).

No que tange à dimensão da perspectiva a partir da qual uma tarefa é considerada, Ellis está pensando no ponto de vista de quem propõe a tarefa (o professor ou material didático) ou de quem participa da tarefa (os estudantes) e, considerando a discussão feita na área, o autor acompanha as definições de Richards, Platt e Weber (1985), Prabhu (1987), Breen (1989), Nunan (2002 [1989]) e Lee (2000), para estabelecer que, tomando a dimensão da perspectiva da qual uma tarefa é considerada, “uma tarefa é, usando um termo de Breen (1989), um ‘plano de trabalho’ que se destina a envolver o estudante no uso da linguagem com foco no significado”¹⁵ (ELLIS, 2003, p. 5, tradução nossa).

A dimensão da autenticidade, por sua vez, compreende a questão em torno da necessidade de a tarefa corresponder a alguma atividade reconhecida nas relações sociais para além da escola. Nesse sentido, Ellis (2003) defende uma definição de tarefa que apresente uma situação de comunicação autêntica e/ou que busque alcançar uma autenticidade interacional.

Quanto às demais dimensões, Ellis (2003) define que uma tarefa envolve qualquer uma das quatro habilidades linguísticas, emprega processos cognitivos e tem um resultado comunicativo definido, ou seja, o plano de trabalho pode exigir que os estudantes leiam ou escutem um texto e explanem sobre sua compreensão e/ou que produzam um texto oral ou escrito e/ou que combinem todas essas habilidades; o plano de trabalho pode solicitar dos estudantes processos cognitivos como selecionar, classificar, ordenar, raciocinar e avaliar informações a fim de realizar uma tarefa; o plano de trabalho estipula um resultado de tarefa, cujo enunciado de comando deve orientar os estudantes sobre sua conclusão.

¹⁴ No original: “[...] a task requires a learner to act primarily as a language user and give focal attention to message conveyance [...]” (ELLIS, 2003, p. 5).

¹⁵ No original: “[...] a task is, to use a Breen’s (1989) term, a ‘workplan’ that is intended to engage the learner in meaning-focused language use” (ELLIS, 2003, p. 5).

Feito esse percurso, nossa proposta é formular uma definição de tarefa comunicativa mais adequada aos propósitos de ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira para fins específicos que sustente tanto o planejamento de cursos quanto a elaboração de materiais didáticos próprios e/ou adaptados de livros didáticos, como, por exemplo, o *Panorama Brasil*.

Dessa maneira, podemos dizer que uma tarefa comunicativa consiste na didatização de uma atividade de linguagem que visa desenvolver e aprimorar a competência comunicativa do aluno, desafiando-o a mobilizar habilidades linguísticas e processos cognitivos, contextualizadas numa situação de comunicação descrita no plano de trabalho, a fim de realizar uma ação com um propósito definido, de modo que o aluno se concentre no significado contextual dos recursos linguísticos.

2.2 Forma composicional de uma tarefa

Para compreender o emprego da tarefa no ensino de línguas, é importante considerar, além da definição de tarefa, os elementos que a compõem. Assim, podemos recorrer a David Nunan (2002 [1989], p. 48), para quem esses elementos consistem em: (1) informação de entrada, verbal ou não verbal; (2) atividades derivadas dessa informação; (3) delimitação do papel do professor e do estudante. Segundo o autor, a informação de entrada refere-se aos dados apresentados ao aluno para a realização da tarefa, ou seja, corresponde às instruções da atividade; as atividades são os procedimentos e as sub-tarefas a serem realizadas pelo aluno para completar o objetivo da tarefa; os papéis assumidos pelo professor e pelo aluno especificam a relação entre os participantes da atividade no que se refere às relações sociais e interpessoais estabelecidas entre eles (NUNAN, 2002 [1989]).

Nesse sentido, Rod Ellis (2003) também apresenta uma sugestão do que poderia ser um denominador comum da composição de uma tarefa, a saber: objetivo, entrada, condições, procedimentos, resultados previstos e processo da tarefa.

Quadro 1: Elementos para composição de uma tarefa comunicativa

Elementos	Definição do elemento
Objetivo	O propósito geral da tarefa
Entrada	Todo tipo de informação verbal ou não verbal fornecida pela tarefa para apoiar o aluno no desenvolvimento da tarefa

Condições	A forma ou o modo como a informação é apresentada, ou seja, é um desdobramento da própria informação de entrada
Procedimentos	A metodologia a ser seguida durante a realização da tarefa, o que não obsta ao que Nunan (2002 [1989]) entende por procedimentos
Resultados previstos	O produto resultante da realização da tarefa
Processo	Os processos linguísticos e cognitivos que a tarefa espera gerar

Fonte: Quadro elaborado a partir de Ellis (2003, p. 21)

Com base em Nunan (2002 [1989]) e Ellis (2003), poderíamos dizer que a composição de uma tarefa pode se organizar da seguinte maneira:

- (1) informação de entrada, na qual deve constar a descrição da situação comunicativa, incluindo, minimamente, os papéis sociais dos participantes da comunicação, o contexto de interação, o objetivo, o produto resultante e os resultados esperados da tarefa. Ou seja, a informação de entrada deveria dar conta de contextualizar para o aluno todo o cenário de comunicação da tarefa;
- (2) instruções ou comandos da atividade, por meio dos quais são apresentados os procedimentos e as subtarefas para cumprir o objetivo da tarefa e são projetados os processos linguísticos, sócio-cognitivos e comunicativos mais pertinentes às habilidades ou, melhor, às práticas de linguagem mobilizadas para a realização da tarefa. Em outras palavras, trata-se de fornecer ao aluno os procedimentos para execução da tarefa comunicativa, para que ele se ocupe da língua em uso, sem a necessidade de se preocupar com a forma da língua.

Além da tarefa em si, é interessante ainda considerar os períodos que antecedem e que sucedem uma tarefa. A esse respeito, Ellis (2003, p. 31), baseado em Skehan (1996), sugere que a tarefa pode ser organizada em termos de “pré-tarefa”, “durante a tarefa” e “pós-tarefa”, em que a fase “durante a tarefa” consiste na própria execução da tarefa (ELLIS, 2003, p. 243).

Assim, Ellis (2003, p. 245) afirma que a “pré-tarefa” pode ser elaborada conforme quatro propósitos:

- (1) apoiar os alunos na execução de tarefas semelhantes à tarefa que irão realizar durante a fase de tarefas da lição;
- (2) pedir aos alunos que observem um modelo de como realizar a tarefa;
- (3) engajar os alunos em atividades não-tarefa destinadas a prepará-los para executar a tarefa;
- (4) planejamento estratégico do desempenho da tarefa principal.¹⁶

¹⁶ No original: “(1) supporting learners in performing a task similar to the task they will perform in the during-task phase of the lesson; (2) asking students to observe a model of how to perform the task; (3) engaging learners in non-task activities designed to prepare them to perform the task; and (4) strategic planning of the main task performance. (ELLIS, 2003, p. 245).

Para Santos (2014), a “pré-tarefa” deve criar um interesse para conduzir o estudante a executar a tarefa. Para tanto, seria ideal ter contato com textos relacionados ao assunto, fazer discussões, ouvir a opinião dos colegas e relatos de falantes nativos. A pesquisadora afirma que, nessa fase, pode-se ganhar vocabulário por meio da reflexão e discussão sobre o tema e, aqui também, deverá ficar claro o resultado pretendido com a atividade.

Por fim, a fase da “pós-tarefa” engloba os procedimentos que se seguem ao desenvolvimento da tarefa, focalizando o exame das questões sobre a língua (ELLIS, 2003). Assim, os estudantes podem realizar atividades que promovem a conscientização de características linguísticas específicas que apareceriam na entrada da tarefa e/ou nas transcrições de falantes fluentes durante o desenvolvimento da mesma (ELLIS, 2003). A esse respeito, é importante ressaltar que Ellis (2003, p. 258) aponta três objetivos pedagógicos da fase “pós-tarefa”: 1) fornecer uma oportunidade para repetir a execução da tarefa; 2) incentivar a reflexão de como foi desenvolvida a atividade; 3) estimular a atenção à forma, em particular, às estruturas gramaticais que causaram problemas aos estudantes no desenvolvimento da tarefa.

A fim de ilustrar essa discussão, passemos à análise de duas tarefas relacionadas ao campo do Turismo apresentadas pelo livro didático *Panorama Brasil – Ensino do Português do Mundo dos Negócios*, de autoria de Harumi de Ponce, Silvia Burim e Susanna Florissi (2006).

3 Análise das tarefas relativas ao Turismo presentes do livro didático *Panorama Brasil*

A “Unidade 6 – Turismo” do livro didático *Panorama Brasil* está compreendida da página 63 à página 72, somando um total de dezoito atividades, sendo que, destas, apenas duas podem ser consideradas tarefas comunicativas (atividades 8 e 11), enquanto as demais correspondem a atividades de compreensão leitora, com respostas a perguntas de verificação de informações ou de conteúdo semântico ou com redação de pequenos textos (atividades 1, 2, 3, 5, 9, 12, 17 e 18), de apreensão de estrutura linguística (atividades 4, 6, 7, 14, 15) e de conversação simulada por meio de distintos elementos provocadores (atividades 10, 16, 13, 16), que tomam o mundo do turismo apenas como tema gerador. Cada um desses três grupos merece uma análise detalhada, o que demandaria outro trabalho devido à especificidade de cada tipo de atividade que foi construída na continuidade histórica dos materiais didáticos de

línguas estrangeiras. Como o foco do nosso trabalho incide sobre a tarefa comunicativa, restringimo-nos a analisar as atividades n. 8 e n. 11 do livro didático de Português como Língua Estrangeira para Fins Específicos do livro *Panorama Brasil*.

3.1 Análise da primeira tarefa da “Unidade 6 – Turismo”

Apresentamos, inicialmente, a primeira tarefa (atividade 8) da “Unidade 6 – Turismo”, do livro didático *Panorama Brasil*, composta por um texto de leitura complementar (Figura 1) e pela apresentação da situação comunicativa seguida das instruções para realização da tarefa (Quadro 2).

Viagens de Negócios Atraem Investimentos

A empresa Carlos Wagonlit Travel, líder mundial no setor de administração de viagens corporativas, aposta no Brasil como uma de suas doze unidades de interesse estratégico ao redor do mundo. Há um grande potencial para o crescimento, que na prática já está acontecendo, na avaliação de Hubert Joly, presidente Mundial da CWT, que veio ao Brasil anunciar o plano estratégico do grupo até 2007. "O Brasil é um dos dez maiores mercados para viagens de negócios no mundo, por ter uma economia aberta às exportações", afirma. O desafio estratégico da empresa será descobrir tipos de serviços focados na média empresa, um nicho de mercado ainda a ser explorado.



Fonte: adaptado do artigo de Andrea Vialli para o jornal O Estado de S. Paulo, junho/2005

Figura 1: Texto de leitura complementar à primeira tarefa
Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2006, p. 67)

Quadro 2: Instruções para realização da primeira tarefa

8. Muitas empresas têm o costume de desenvolver Planos Estratégicos para Curto, Médio e Longo Prazos. Pense na empresa para a qual trabalha e:
- a) Elabore uma breve apresentação sobre o Plano Estratégico da sua empresa para o Curto Prazo.
 - b) Analise e discorde sobre os principais problemas a serem enfrentados a Médio Prazo.
 - c) Aponte algum ponto em que o plano a Longo Prazo não lhe pareça convincente.
 - d) Imagine esquemas diferentes para a análise e o planejamento do futuro de uma empresa e discuta-os com um colega ou com o professor.
 - e) Analise possíveis remunerações variáveis atreladas ao Planejamento Estratégico de uma empresa e apresente-as à classe.
 - f) Discuta o quanto qualquer tipo de Planejamento Estratégico deve levar em conta o RH da empresa, bem como possíveis admissões e/ou demissões.

Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2006, p. 67)

Considerando, em primeiro lugar, a relação entre o texto complementar e as instruções da tarefa, notamos que a leitura complementar oferece apenas certa visão a respeito do contexto econômico brasileiro para o estudante entender a tarefa. No entanto, a leitura não ajuda a compreender o que se entende por “plano estratégico”, ou seja, o próprio objeto de leitura e de produção textual escrita e oral.

Parece-nos que estamos diante de uma situação difícil para o aluno e também para o professor, uma vez que se constata a ausência de um “plano estratégico” que poderia ser oferecido como modelo, implicando em uma necessidade de pesquisa por materiais autênticos para realização da tarefa. Na instrução da tarefa, o verbo “pense” orienta o aluno para uma ação imaginativa, ou seja, para a simulação de uma situação comunicativa, deixando de indicar os papéis sociais que os parceiros da comunicação devem aí assumir (acionistas da empresa, diretor de planejamento, gerente de planejamento?).

A despeito desse problema de partida, observemos as ações ou sub-tarefas solicitadas aos alunos e seus respectivos objetivos. A falta de coordenadas de uma situação de comunicação também é percebida nas instruções dadas pelos verbos dos enunciados em (a), (b) e (c), pois o aluno precisa saber para quem ele deve apresentar o “plano estratégico”, discursar sobre os “principais problemas a serem enfrentados a Médio Prazo” e apontar “algum ponto em que o plano a Longo Prazo não lhe pareça convincente”. Em (d) e (e), os parceiros da comunicação são um colega, o professor ou a classe. Ainda que a proposta da tarefa não tenha sido formatada numa perspectiva de assunção de papéis ou *role play*, perguntamo-nos como o aluno pode pensar na empresa em que trabalha para considerar o “plano estratégico” de uma empresa e discuti-lo (analisar, apresentar, elaborar, discursar, apontar, imaginar, discutir) com interlocutores que estão no papel de professor e de colegas de sala de ensino de língua estrangeira? Ao que nos parece, as sub-tarefas não contribuem para a realização da tarefa principal, que poderíamos dizer que se apresenta no enunciado em (a), embora essa informação não esteja explícita.

Assim, embora a tarefa aproxime o conteúdo proposicional à realidade de diferentes empresas, o que permite ampliar o seu alcance a distintas áreas e, portanto, propor um vínculo com o âmbito profissional, acreditamos que a tarefa – além de incompleta – exige do aluno um conhecimento empresarial muito específico, sobretudo nas sub-tarefas, as quais solicitam conhecimentos sobre remunerações, estratégias de Curto, Médio e Longo Prazos, o que, em termos gerais, são atribuições dos colaboradores da alta hierarquia na empresa.

Desse modo, entendemos que, de modo a viabilizar a execução dessa tarefa para o aluno, o professor pode planejar atividades de pré-tarefa, a fim de lhes mostrar concretamente cada um dos termos desconhecidos.

A tarefa está focalizada na área de turismo, pois trata da importância das viagens corporativas no país, e sobre uma das empresas consideradas, naquela época, como um líder mundial, conforme o texto complementar. Conferimos o *site* da empresa CWT e encontramos algumas cifras que nos permitem entender a dimensão da companhia. Contudo, não pudemos comprovar se a informação está atualizada ou de que forma foi medida, mas segundo a sua *web*, a empresa conta com mais de 18.000 trabalhadores em nível mundial e está distribuída em quase 145 países, incluindo o Chile e o Brasil (CWT).¹⁷ Numa perspectiva de adaptação desse material didático na sala de aula, acreditamos que seria mais interessante que o professor orientasse os estudantes de turismo a escolher diferentes empresas envolvidas com viagens corporativas, tanto do Chile quanto do Brasil, a fim de construir distintos pontos de vista.

Sem esses cuidados com a situação comunicativa e essas adaptações ao material didático, corre-se o risco de as atividades comunicativas não favorecerem o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, uma vez que os procedimentos para cumprir o objetivo da tarefa focalizam processos cognitivos e linguísticos. Esses processos exploram as habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, alijando do processo de ensino-aprendizagem as práticas de linguagem para execução da tarefa comunicativa e preocupando-se mais com a forma linguística e menos com a língua em seu uso concreto.

3.2 Análise da segunda tarefa da “Unidade 6 – Turismo”

Acompanhemos, agora, a segunda tarefa (atividade 11) da “Unidade 6 – Turismo”, do livro didático *Panorama Brasil*, que é composta pela apresentação da situação comunicativa seguida da instrução para execução da tarefa (Quadro 3) e por um texto de leitura complementar (Figura 2).

Quadro 3: Instruções para realização da segunda tarefa

11. Projetos ousados precisam de muito planejamento para se tornarem realidade. São necessários muitos Planos de Ação consistentes para que ideias vanguardistas se tornem
--

¹⁷ Mais informações disponíveis em: <http://twixar.me/zTSn>. Acesso em: 27 abr. 2019.

viáveis. Leia o artigo abaixo e imagine que Plano de Ação referente à sua área de atuação profissional você precisaria elaborar para implementar um projeto de turismo sustentado na região do Alto Xingu.

Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2006, p. 67)

Um Programa Bem Legal com os Índios, em Pleno Alto Xingu
Projeto turístico estabelece refúgio onde os visitantes entram em contato com o cotidiano de uma tribo

Conviver com os índios parece um sonho distante. Mas o turismo caminha a passos largos em direção ao Alto Xingu, em Mato Grosso, onde foi criada uma área para receber turistas interessados em conhecer um pouco da rotina de uma tribo. Trata-se de um projeto turístico que, desde 1996, recebe hóspedes naquela região. "Mas o fluxo sempre foi mínimo e acabei desistindo", explica o proprietário de terras, João Vicentini. Para que desta vez dê certo, ele contratou um consultor, que chegou à conclusão de que o plano só seria possível se esses hóspedes tivessem contato direto com alguma tribo. Os índios da tribo waurá montaram a aldeia Puiwa Poho para receber os hóspedes. Lá, eles fazem demonstrações de como é a vida numa aldeia. Mostram sua rotina, contam lendas e histórias, apresentam danças e preparam um saboroso peixe assado com beiju, imperdível. "Se até 2007 não tivermos retorno, vamos queimar tudo e voltar definitivamente para o parque", avisa Takapé, o chefe da aldeia.

Fonte: adaptado do artigo de Cristiana Vieira para o jornal O Estado de S. Paulo, maio/2005

Figura 2: Texto de leitura complementar à segunda tarefa

Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2006, p. 69)

Podemos notar que essa segunda tarefa também possui um vínculo com o âmbito de trabalho, pois se apresenta como tal e demanda do aluno um Plano de Ação para implementar um “projeto de turismo sustentado na região do Alto Xingu”. Evidentemente, não é um projeto de ação que será efetivamente concretizado, porém a forma como a tarefa está didatizada oferece mais condições de interação (unicamente escrita, porém) comunicativa, pois se aproxima mais da realidade e da área profissional do turismo e indica um gênero textual/discursivo compatível e pertinente para a ação que se solicita como objetivo da tarefa, o que, previamente, define os lugares de fala dos participantes da comunicação.

Contudo, é preciso notar que o material didático não fornece um modelo do gênero textual/discursivo Plano de Ação (objeto e resultado da tarefa), o que exige pesquisa por parte do aluno e do professor, para construção de conhecimento sobre esse dispositivo de comunicação indicado para se alcançar o objetivo da tarefa. Entendemos que seria pertinente aí o planejamento de uma pré-tarefa que favoreça a observação dos alunos a “um modelo de como realizar a tarefa” (ELLIS, 2003, p. 245).

Outra questão que, para nós, merece destaque e também suscita planejamento de pré-tarefa refere-se à especificidade declarada na instrução da tarefa e no texto para leitura complementar, que é a região onde moram os habitantes da tribo. Nossa sugestão, nesse sentido, seria organizar uma pré-tarefa para “engajar os alunos em atividades não-tarefa destinadas a prepará-los para executar a tarefa” (ELLIS, 2003, p. 245), na qual seria

interessante mostrar-lhes vídeos sobre o lugar e a tribo, para que possam ter ideia da realidade sócio-econômica e cultural da região e do povo local, bem como criar espaço para discutir as demandas dos povos originários, para que os indígenas não sejam apresentados de maneira folclórica. Desse modo, essa tarefa poderia permitir aos alunos compreender outras realidades do Brasil e perceber que há muitos brasileiros que não falam o português ou que falam o português como língua não materna.

Por fim, podemos dizer que a concepção de tarefa presente no livro didático *Panorama Brasil* corresponde a uma atividade que possui certa relação com o mundo fora da sala de aula, com foco no significado da língua em uso e que representa um plano de trabalho complexo. Por outro lado, acreditamos que a adaptação das tarefas presentes poderia considerar o planejamento de atividades pós-tarefas, ou seja, direcionar as atividades de apreensão de estrutura linguística (atividades 4, 6, 7, 14, 15 da unidade 6 do *Panorama Brasil*) para reflexão sobre a língua em uso, a fim de explorar as dificuldades linguísticas apresentadas pelos alunos durante a realização da tarefa em si.

4 Considerações finais

Após conferir diversas concepções de tarefa na literatura especializada, observar o que tinham em comum e elaborar uma definição adaptada aos nossos propósitos de análise, somos capazes de afirmar que a noção de tarefa comunicativa surgiu dentro do movimento comunicativo e que se afigura como um instrumento pedagógico que permite o desenvolvimento da competência comunicativa por meio de uma atividade com foco no significado da língua em uso e significativa em termos contextuais, o que possibilita aos estudantes se posicionarem no papel de um trabalhador de outra área ou da própria para resolução de problemas, de forma crítica e criativa, com os quais poderiam se deparar no seu ambiente laboral.

Parece-nos que as tarefas podem se apresentar como atividades importantes no ensino-aprendizagem de PLE para fins específicos, já que permitem aos estudantes colocarem-se no papel de outro trabalhador, questionar as condições socioeconômicas e culturais que atravessam a atividade proposta e organizar um discurso para alcançar um determinado objetivo em termos comunicativos. Além disso, possibilitam aos estudantes a reflexão sobre a língua estrangeira não a partir de exercícios descontextualizados de fixação de estruturas

linguísticas, mas de atividades linguísticas relacionadas às próprias dificuldades encontradas na execução da tarefa.

Para concluir, neste estudo, nosso dilema surgiu quando quisemos voltar nosso olhar às tarefas para profissionais que trabalham no turismo, pois as tarefas se mostraram parcialmente pertinentes para quem trabalha nessa área e busca qualificação no aprendizado de outra língua, no caso o Português, o que nos levou a fazer algumas propostas de adaptação do livro didático para ampliar o uso das tarefas, sobretudo no que diz respeito à autenticidade e aos objetivos das tarefas, à situação de comunicação e ao planejamento de atividades pré-tarefa e pós-tarefa. Esperamos que este trabalho possa contribuir de alguma maneira para incentivar a adoção de planejamentos de curso baseado em tarefas e que, sobretudo, o ensino de PLE possa trilhar caminhos mais comunicativos.

Referências

- BORGES, E. F. V. Paradigma, movimento e abordagem na LA: uma reflexãofilosófica sobre a constituição da subárea ensino-aprendizagem de LE/L2 na contemporaneidade. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, v. 16, p. 65-93, 2010.
- BREEN, M. P. The evaluation cycle for language learning tasks. *In*: JOHNSON, R. K. (Ed.). **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. **Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing**. Harlow: Longman, 2001.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CORACINI, M. J (Org.). A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011, p. 152-157.
- CROOKES, G. Task classification: a cross-disciplinary review. **Technical Report**, n. 4. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii, 1986.
- DE PONCE, H.; BURIM, S.; FLORISSI, S. **Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios**. Hawaii: Editora Galpão, 2006.
- ELLIS, R. **Task-based Language Learning and Teaching**. New York: Oxford University Press, 2003.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: A learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa [1972]. *In*: LLOBERA, M. M. *et al.* **Competencia comunicativa** – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995, p. 5-26.

LEE, J. **Tasks and Communicating in Language Classrooms**. Boston: McGraw-Hill, 2000.

LONG, M. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. *In*: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (Eds.). **Modelling and Assessing Second Language Acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1985. p. 77-99.

NUNAN, D. **El diseño de tareas para la clase comunicativa**. Tradução: M. González Davies. Madrid: Cambridge University Press, 2002 [1989].

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; WEBER, H. **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. London: Longman, 1985.

SANTOS, J. M. P. **Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN-UFPR**. 2014. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

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

SUBSECRETARÍA DE TURISMO DE CHILE (SENATUR). **Estudio de Tipificación de la Demanda Turística Temporada Estival**. Disponível em: <<http://twixar.me/L9nn>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SUBSECRETARÍA DE TURISMO DE CHILE (SENATUR). **Brasileños, europeos y chinos aumentan visitas a nuestro país**. 23 de abril de 2018. Disponível em: <<http://twixar.me/W9nn>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de língua para a comunicação**. Tradução: J. C. P. de Almeida Filho. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005 [1978].

Data de recebimento: 31 de maio de 2019.

Data de aceite: 30 de setembro de 2019.