

## **TAREFA:** um recurso didático para letrar crianças nos Anos Iniciais

**Wagner Ferreira Angelo**

Universidade do Estado de Santa Catarina  
<https://orcid.org/0000-0002-9890-7182>

**Maria Laura Pozzobon Spengler**

Universidade do Estado de Santa Catarina  
<https://orcid.org/0000-0002-9361-2051>

### **RESUMO:**

O presente trabalho apresenta e discute uma proposta de adequação da tarefa comunicativa (*Task*), construto que se origina da educação de línguas estrangeiras, no processo de letramento em português de crianças nos Anos Iniciais. Para tanto, uma pesquisa bibliográfica foi realizada de modo a contemplar a inter-relação entre o construto tarefa e a perspectiva educacional subjacente aos Parâmetros Curriculares Nacionais. As considerações teóricas da pesquisa apontaram para a possibilidade de incorporação da tarefa no processo de letramento devido à sua aproximação com a proposta pedagógica dos Parâmetros enquanto defensora de uma pedagogia ativa no contexto de Educação Básica brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tarefa. Letramento. Anos iniciais.

### **ABSTRACT:**

This paper presents and discusses an adaptation of the communicative task, a construct that is originated from foreign language education, for literacy education in Portuguese in elementary schools. Therefore, a bibliographical research was carried out in order to contemplate the interrelationship between the construction task and the educational perspective underlying the Parâmetros Curriculares Nacionais. The theoretical considerations of the research pointed to the possibility of incorporating the task in the literacy process due to its approximation with the pedagogical proposal of the PCNs as a defender of an active pedagogy in the context of Basic Education in Brazil.

**KEYWORDS:** Task. Literacy. Elementary school.

### **Resumen:**

Este artículo presenta y discute la adecuación de la tarea comunicativa, originalmente desarrollada para la educación en lenguas extranjeras, como una forma de promoción de la literacidad en portugués de niños en Educación Primaria. Con este fin, se realizó una investigación bibliográfica para contemplar la interrelación entre tarea y la perspectiva educativa subyacente a los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) brasileños. Las consideraciones teóricas de la investigación apuntan a la posibilidad de incorporar la tarea en el proceso de literacidad de los niños brasileños debido a su caracterización y la de los PCNs como pedagogías activas complementares.

**PALABRAS CLAVE:** Tarea. Literacidad. Educación primaria.

## 1 INTRODUÇÃO

Oriunda da literatura do ensino e aprendizagem de língua estrangeira com foco na superação das limitações do ensino centrado na gramática, a tarefa (*Task*) se refere à apropriação da língua em contexto situado de uso por seus usuários e usuárias. Em outras palavras, ela é entendida como uma atividade com foco no significado da língua em uso cujo objetivo se centra na obtenção de um resultado comunicativo pela provisão de interações propositadas, atividades colaborativas e o desenvolvimento criativo e cognitivo do aprendiz (ELLIS, 2002; XAVIER, 2011, 2016).

Por sua natureza, é possível incorporar a tarefa comunicativa enquanto unidade de ensino voltada às práticas de letramento em língua materna por ser condizente com práticas sociais que usam a leitura e a escrita para construir significação. Por essa razão, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e adequar o construto tarefa enquanto um recurso didático voltado ao letramento de crianças nos anos iniciais.

A partir de uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória (COHEN *et al.*, 2007), o presente artigo inicia sua organização textual tratando de alguns conceitos de tarefa. Em seguida, será discutida a possibilidade de um letramento apoiado ou baseado em tarefas e sua repercussão no papel do professor frente a sua função como agente mediador no processo de letramento. Finalmente, tecer-se-ão algumas considerações finais.

## 2 O QUE SE ENTENDE POR TAREFA?

No contexto escolar, muitas vezes, o termo tarefa é usado como sinônimo de atividade. Algumas pessoas utilizam o termo para se referir aos exercícios realizados em sala de aula, a famosa tarefa de classe, e fora da sala de aula, a famosa tarefa de casa (XAVIER, 2011). Na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o termo tarefa é considerado como um tipo de atividade (CAMERON, 2001; XAVIER, 2011), mais especificamente entendida como “[...] uma atividade comunicativa orientada por *objetivos* com um *resultado* específico, cuja ênfase está na troca de *significados* e não na produção [exclusiva ou

predominante] de *formas* [ou gramática] específicas da língua” (WILLIS, 1996, p. 36, grifo nosso). Em outras palavras, a tarefa é compreendida como sendo uma atividade cuja relevância maior de sua proposição está centrada na construção de sentido (ou significado) pelo estudante a partir do estabelecimento de relações entre os seus conhecimentos prévios com aqueles dispostos no “mundo real” (SKEHAN, 1998, 2003).

Na definição apresentada por Willis, os quatro termos destacados (objetivo, resultado, significado e forma) influenciam direta e essencialmente na constituição da tarefa. Assim sendo, ela terá enquanto itens constituintes: (i) um propósito comunicativo orientado por um objetivo (XAVIER, 2011; JACKSON e BURCH, 2017), (ii) um resultado decorrente do uso da língua (XAVIER, 2011, 2016; ELLIS, 2014) e (iii) o uso da linguagem para produzir significação, ou seja, a atenção do estudante deve estar voltada para a significação do falar/dizer em contexto de uso e não puramente, apesar de sua relevância, para (iv) a forma linguística, o como dizer (HISMANOGLU e HISMANOGLU, 2011; ELLIS, 2014; JACKSON e BURCH, 2017).

Mas como sistematizar e materializar a noção de tarefa aqui proposta nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino de língua materna, mais especificamente, no tocante ao letramento?

### **3 UM LETRAMENTO APOIADO OU BASEADO EM TAREFAS?**

O trabalho educacional envolvendo a melhoria do ensino-aprendizagem da escrita no início do Ensino Fundamental é debatido no país desde a década de 80 e tem como uma de suas principais barreiras a dificuldade em garantir bons desempenhos frente ao uso da linguagem verbal durante a progressão dos estudantes em período escolar (BRASIL, 1997; 2021; 2022).

Esse problema apontado pode ser decorrente da limitação de algumas escolas em implementar ações pedagógicas favoráveis ao uso eficaz da linguagem verbal por parte dos discentes, portanto, tendo a origem de sua causa ligada a questões metodológicas, uma vez que. Xavier (2004) chama a atenção para esse fato relacionando-o ao distanciamento com que a perspectiva de

letramento adotada nas escolas se distancia e vai de encontro às necessidades e interesses das crianças.

Apesar de a citação previamente descrita no parágrafo acima ter sido ponderada com base no ensino de língua estrangeira, ela ganha eco no trato com o ensino do português como língua materna, pois envolve um objeto de preocupação indagado pelos PCNs (BRASIL, 1997), o estabelecimento de uma intermediação entre o quanto as práticas pedagógicas inscritas nas escolas brasileiras tocam no ponto de como as crianças aprendem e como usam o que conhecem sobre a língua aprendida.

A respeito da aprendizagem e do uso do conhecimento aprendido, a noção de tarefa permite considerar a premissa de que é possível “aprender a escrever, escrevendo” (PCNs, 1997, p. 48) por meio de textos que circulam na vida cotidiana dos estudantes, ou seja, ela envolve o “[...] aprender fazendo, [no] colocar a linguagem e o significado em uso” (CARLESS, 2004, p. 647). Ademais, a proximidade (in)direta da tarefa com a vida real, a ser explanado mais adiante, diminui o distanciamento entre esses textos e as crianças, tornando-os familiares a elas, uma vez que

[a] palavra ‘real’, que caracteriza as tarefas, tem significados diferentes para os jovens aprendizes. Uma atividade disfarçada de jogo é realidade para uma criança; fantasiar e imaginar também são coisas reais para eles. Em outras palavras, com os jovens aprendizes, o significado de ‘aproximar a sala de aula e a vida real’ tem uma conotação especial, já que as atividades em si podem ser motivadoras e muito próximas do mundo da criança. (ROSA, 2004, p. 213)

Assim sendo, como ainda indica Rosa (2004), a melhor decisão a se tomar em termos de ensino-aprendizagem é tentar estabelecer uma congruência dinâmica entre a escolha de atividades adequadas às características socioculturais das crianças. Nesse sentido, e como já mencionado anteriormente, a tarefa pensada para crianças busca focar primeiramente suas práticas de significação (com trabalhos secundários em relação às formas da língua), a partir de um objetivo, fazendo-as interpretar, apreender e expandir os sentidos socialmente difundidos e via interação entre os seus pares, para materializar um resultado comunicativo. Portanto, em se tratando do letramento,

a escolha/elaboração de uma tarefa não se faz de maneira aleatória<sup>1</sup>. Na verdade, ela requer uma análise cuidadosa das condições contextuais para a sua utilização com um determinado grupo discente, considerando-se suas particularidades sociais, culturais econômicas, geográficas etc.

Em termos curriculares e de modo geral, as escolhas sobre como letrar são, muitas vezes, delegadas por professores e coordenadores pedagógicos a partir da opção adequada sobre um método específico que compreende objetivos a serem atingidos com base em paradigmas conceituais que ladrilham os procedimentos pedagógicos assumidos e aplicados (SOARES, 2003). No entanto, as tarefas não estão vinculadas a um método específico e podem ser entendidas como unidades, com maior ou menor relevância, dentro de um currículo (JACKSON e BURCH, 2017).

O grau de relevância de uma tarefa está relacionado à sua frequência de ocorrência no desenho de um currículo que, por sua vez, alinha-se às escolhas pedagógicas do professor em acordo com seus propósitos de ensino-aprendizagem. Por essa razão, uma tarefa pode ser usada como atividade complementar ao conjunto de outras atividades pensadas para serem empregadas em uma aula, servindo como uma espécie de material de apoio pedagógico ou como eixo central de toda uma proposta curricular (XAVIER, 2011). Logo, se correlacionado o processo de letramento ao uso integral ou parcial da tarefa em seu currículo, duas perspectivas de letramento se desdobram: um letramento baseado em tarefas (LBT) ou um letramento apoiado em tarefas (LAT) em língua materna, respectivamente atrelados ao ensino baseado em tarefas (EBT) e ao ensino apoiado em tarefas (EAT) em língua estrangeira.

#### **4 LETRAMENTO BASEADO EM TAREFAS**

Metodologicamente, um LBT pode ser desenvolvido com base na proposta de Skehan (1996), cuja organização pedagógica se daria por estágios

---

<sup>1</sup> Ressalta-se ainda que o uso da tarefa não implica em uma prática educacional dimensionada a um aprendizado ao acaso, pois ela demanda planejamento, objetivos claros e constante monitoração e orientação (explícita e sistemática) do professor para com os estudantes.

consecutivos, inter-relacionados e objetivando o alcance de um (ou mais) objetivo pedagógico a partir de resultado(s) decorrente(s) do uso da língua. Nesse modelo de implementação de tarefas os estágios são compreendidos como Pré-Tarefa (*Pre-task activities* – Estágio 1), Durante a Tarefa (*During task activities* – Estágio 2) e Pós-Tarefa (*Post-task activities* – Estágio 3), a serem discutidos nas seções subsequentes.

De modo geral, o Estágio 2 (Durante a Tarefa) tem importância indispensável à EBT/LBT, cabendo aos demais estágios (1 e 3) o papel de garantir um desempenho satisfatório do estudante ao realizar a tarefa (ELLIS, 2002). Para tanto, cada estágio tem de ser planejado com cuidado e clareza em seus objetivos de aprendizado (ROSA, 2004).

Explorar-se-á, então, as finalidades desses estágios individualmente para compreender como procede a sua articulação, a começar pelo estágio (1) Pré-Tarefa para, em seguida, discutir o estágio (2) Durante a Tarefa e, por fim, o estágio (3) Pós-Tarefa.

Como o próprio nome sugere, a (1) Pré-Tarefa é o marco inicial, antecessora à realização da tarefa propriamente dita. Nela são realizadas atividades “para aumentar a chance de alguma reestruturação ocorrer no sistema linguístico do estudante, de novos elementos serem incorporados” (SKEHAN, 1996, p. 53), servindo como um meio de preparo dos estudantes. Esse preparo pode ser realizado pelas seguintes atividades de Pré-Tarefa:

- 1 Ensino explícito ou implícito de estruturas linguísticas (consistindo em uma predição ou exposição direta de elementos linguísticos a serem utilizados pelos estudantes);
- 2 Realização de uma tarefa parecida com o que se faria na tarefa (ajudando os estudantes a ativarem esquemas/pistas de suporte à resolução da tarefa);
- 3 Assistir vídeos para observar tarefas sendo realizadas de maneira similar àquelas que serão realizadas posteriormente;
- 4 Planejamento estratégico para mobilizar recursos linguísticos e/ou de conteúdos necessários para a realização da tarefa (auxiliando os estudantes a antever as demandas linguísticas e de conteúdo a serem empregadas).

Essas atividades de Pré-Tarefa (ou Pré-Ensino) têm como propósito “[...] ensinar, mobilizar ou tornar saliente a linguagem relevante para a realização da tarefa” (SKEHAN, 1996, p. 53). Além disso, elas servem à redução da carga de processamento cognitivo no momento em que o estudante estiver realizando a tarefa. Em outras palavras, para Skehan, esse estágio igualmente pode compreender a realização de distintas atividades empreendidas de modo a favorecer o uso pragmático da língua materna por intermédio do levantamento (e do foco em) de informações do tipo vocabular e estrutural da língua.

Uma pré-tarefa possível envolveria um questionamento feito pelo professor aos estudantes a respeito de que todos compreendem sobre respeito mútuo entre as pessoas, solicitando aos estudantes que escrevam no quadro as palavras elencadas por eles. Além disso, o professor poderia aproveitar o momento de escrita para trabalhar sinônimos e antônimos, bem como questões ortográficas caso sejam percebidos deslizos na norma culta da língua portuguesa, abrindo-se um espaço para a realização de alguma dinâmica ou jogo que envolva reflexões metalinguísticas implícitas. A escolha e a seleção desses jogos pode ser antecipada pelo professor com base em possíveis erros esperados pelas crianças de acordo com sua faixa etária, ano escolar e ou dificuldades específicas.

O estágio consecutivo ao de preparo dos estudantes com estímulos cognitivos acerca da linguagem é o da realização da tarefa, denominado de (2) Durante a Tarefa. Para Skehan (1996), a função da tarefa é mediar a precisão gramatical e a fluência em contexto de uso (pragmático) da língua por parte dos estudantes, acarretando no fato de a escolha de uma tarefa anteceder a elaboração das atividades de pré-tarefa. Por essa razão, é importante que o professor defina os tipos de tarefas com as quais deseja trabalhar, sempre atento às necessidades dos estudantes.

Willis (1996) propõe seis tipos de tarefas: (i) listagem, (ii) ordenação e classificação, (iii) comparação, (iv) resolução de problemas, (v) compartilhamento de experiências pessoais e (vi) criativas. As tarefas de listagem referem-se à produção de ideias (*brainstorming*) e à busca por averiguação (*fact-finding*) para ponderar/apurar fatos e descobrir coisas, como,



por exemplo, “[...] buscar fatos específicos em livros, folhetos ou sites, bem como perguntar a outras pessoas fora da sala de aula” ou mesmo “descobrir o que [...] pessoas fora da sala de aula pensam sobre gatos e cachorros. Elas gostam de gatos ou não? Liste as razões que elas fornecem” (WILLIS; WILLIS, 2007, p. 67).

Tarefas de ordenação e classificação envolvem “sequenciamento de itens, ações ou eventos em ordem lógica ou cronológica, [...] [agrupando ou] classificando os itens de acordo com valores pessoais ou critérios especificados, [...] as categorias em si não são dadas” (WILLIS, 1996, p. 26). São exemplos desse tipo de tarefa: descrever os passos para se fazer um truque de mágica; reescrever um noticiário, colocando os acontecimentos em ordem cronológica; agrupar quatro imagens (com uma delas não combinando), entre outros.

Tarefas de comparação correlacionam “informações de natureza semelhante, mas de diferentes fontes ou versões a fim de [...] identificar pontos específicos e relacioná-los, [...] encontrar semelhanças e coisas em comum [e] [...] encontrar diferenças” (WILLIS, 1996, p. 27). Por exemplo, combinar as informações de um texto com o que se vê em um mapa para achar o local de um tesouro perdido ou comparar o final de sua história com o final da história do colega.

Tarefas de resolução de problemas envolvem os estudantes na busca por soluções de um problema global ou local, a resolução de um enigma ou quebra-cabeça (*puzzle*) ou de problemas lógicos, podendo “[...] envolver a expressão de hipóteses, a descrição de experiências, a comparação de alternativas e a avaliação e concordância de uma solução” (WILLIS, 1996, p. 27). Um exemplo dessa tarefa reside na produção de pequenos textos, “em que os estudantes preveem o seu final ou juntam pistas para adivinhá-lo” (WILLIS, 1996, p. 27).

Tarefas de compartilhamento de experiências pessoais consistem na narração de histórias pessoais e na recontagem de histórias e fatos (WILLIS, 1996). Pode ser utilizado o gênero conto para que as crianças se expressem, de forma descontraída, suas histórias sobre diferentes assuntos: sobre si mesmas, pessoas/personagens famosas (ou não), coisas/fatos, arrependimentos, situações, pessoais e outros temas diversos.

Por fim, tarefas criativas correspondem a trabalhos que



[...] tendem a ter mais estágios do que outras tarefas e podem envolver combinações de tipos de tarefas: listagem, ordenação e classificação, comparação e solução de problemas. Pesquisas fora da aula às vezes são necessárias. [...] O resultado, muitas vezes, pode ser apreciado por um público mais amplo do que os estudantes que o produziram. [...] [Por exemplo:] Na vida real, grupos de estudantes preveem, planejam e ensaiam o que poderiam dizer em situações típicas da vida real (por exemplo, comprar selos). Eles então realizam o diálogo na frente da turma e ou gravam-no. Em seguida, eles também podem ouvir uma gravação de um diálogo paralelo da vida real ou [...] vão ao local (por exemplo, os correios) e fazem anotações do que as pessoas realmente dizem. Se possível, eles também participam de uma situação semelhante (por exemplo, comprar os selos) com um colega fazendo anotações. Por fim, os estudantes comparam as versões da vida real com os seus próprios *scripts*. (WILLIS, 1996, p. 27)

Todos esses tipos de tarefa poderiam ser reunidos para tratar de um determinado tema. Um exemplo contendo uma proposta de trabalho interessante às diferentes faixas etárias das crianças envolveria três dos seis tipos de tarefas apresentadas, conforme ilustrado por Willis e Willis (2007) ao explorar o tema “gatos”. A primeira tarefa seria de Listagem, com base na qual o estudante tem de listar “[...] três razões pelas quais as pessoas acreditam que gatos são bons bichos de estimação” (WILLIS e WILLIS, 2007, p. 109), sendo a escrita feita no formato de pôster informativo para adoção de animais. A segunda tarefa seria de Comparação e, como o próprio nome sugere, o estudante tem de comparar “[...] gatos e cachorros como bichos de estimação” (WILLIS e WILLIS, 2007, p. 109). Por fim, a terceira tarefa seria de Resolução de Problemas, tendo como mote para o estudante refletir sobre suas respostas um questionamento, como, por exemplo, “Como e por quem os gatos podem ser cuidados na ausência ou distância da família?” (WILLIS e WILLIS, 2007, p. 109).

As tarefas apresentadas podem dialogar com a prática de letramento nos Anos Iniciais a partir do planejamento do professor ao considerar o que se espera do aprendizado das crianças ao considerar que a perspectiva de educação escolar voltada para os usos sociais da escrita assume o “[...] texto como unidade de trabalho” (BRASIL, 2017, p. 65), indo além da prática limitadora/reducionista em tratar os gêneros textuais apenas por suas tipologias, como a narração, descrição, argumentação e exposição (MARCUSCHI, 2002). Com isto, a escrita textual passaria a proporcionar aos estudantes experiências que contribuíssem

“[...] para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 65-66).

Observa-se, contudo, que nem todos os tipos de tarefas projetam a realidade dos estudantes. Por exemplo, fazer uma lista do que é preciso para uma festa de aniversário surpresa para um colega é uma tarefa de mundo real, pois remete os estudantes a uma situação do dia a dia. No entanto, contar uma história com base em um conjunto de figuras (*flashcards*), retrata uma tarefa distante do cotidiano do estudante, pois para se contar uma história não é preciso um conjunto de figuras. Esse último tipo de tarefa, denominada pedagógica, “são aquelas com perfil acadêmico, o que as tornam típicas de um contexto de sala de aula” (XAVIER, 2004, p. 119).

Independentemente de sua natureza (mundo real vs pedagógica), as tarefas podem ser do tipo aberta ou fechada ao se considerar a resposta exigida para sua produção. Tarefas abertas apresentam a possibilidade de duas ou mais respostas possíveis (XAVIER, 2004), podendo o resultado variar entre os aprendizes (WILLIS, 2004), como é o caso das tarefas de compartilhamento de experiências ou de contagem de histórias. Tarefas fechadas, por sua vez, apresentam objetivos bastante específicos (WILLIS, 1996), com uma única possibilidade de resposta ou solução correta (WILLIS, 2004; XAVIER, 2004), como é o caso de apontar as diferenças entre duas figuras.

Tendo considerado as ponderações feitas a respeito dos estágios de (1) Pré-Tarefa e (2) Durante a Tarefa propostas por Skehan (1996), passar-se-á a correlacionar esses estágios ao seu consecutivo, o de (3) Pós-Tarefa.

Segundo Skehan (1996), devido à centralidade no cumprimento dos objetivos comunicativos da tarefa, os estudantes tenderão a preconizar estratégias de comunicação com foco no léxico, assim, secundarizando a sua capacidade de reestruturação textual, de assumir riscos sintáticos e de precisão gramatical. Por essa razão, no estágio da Pós-Tarefa, os estudantes são levados a direcionar sua atenção para outras nuances textuais, uma vez que a “[...] fluência não é o único objetivo para completar uma tarefa e que reestruturação e acurácia também são importantes” (SKEHAN, 1996, p. 56). Em outras

palavras, para Skehan (1996) e Ellis (2002), é neste estágio que os estudantes têm a oportunidade de repetir ou refazer a mesma tarefa, de refletir sobre como ela foi desempenhada e de redirecionar igualmente sua atenção da significação à forma uma vez que, na retomada ao resultado da tarefa, os equívocos de ordem conceituais (de sentido) e de precisão gramatical podem ser revisitados.

Expresso de outra maneira, apesar de a forma também poder ser trabalhada de maneira implícita durante os estágios de (1) Pré-Tarefa e (2) Durante a Tarefa, é no estágio de (3) Pós-Tarefa que um trabalho mais especializado de reflexão linguística ocorre com base nas tarefas já realizadas pelos estudantes. É neste momento que ocorre a averiguação do que foi produzido na tarefa com todo o grupo por meio de *feedbacks* fornecidos e comentários feitos pelos professores, pois “[...] os estudantes precisam saber exatamente quais são seus equívocos” (HUNG, 2012, p. 27).

Por essa razão, a Pós-Tarefa é composta por dois subestágios constituídos de atividades de síntese e análise, sendo este último propícia a oportunizar a alocação da atenção do aprendiz sobre a forma linguística. No primeiro subestágio, o de síntese, o aprendiz é levado a utilizar suas estratégias de comunicação para, por exemplo, fazer uma apresentação oral aos colegas a respeito do resultado final alcançado com a tarefa feita em sala de aula. Aqui o foco de atenção do aluno está voltado explicitamente ao significado das informações sobre o porquê de suas escolhas para a resolução da tarefa. Por conseguinte, quando ele revisita a mesma tarefa ou faz o mesmo tipo de tarefa mais de uma vez, a atenção deste estudante poderá ser direcionada à forma linguística, tendo-se, então, contemplada o subestágio de análise. Devido à familiarização com a tarefa, com o tema trabalhado, entre outros conhecimentos adquiridos, são liberados recursos atencionais para a forma linguística de modo que o aluno possa perceber possíveis lacunas (*noticing the gap*) na precisão em escrever. Em suma, no segundo subestágio, o de análise, o aprendiz pode, por exemplo, reapresentar a sua tarefa oralmente, direcionando sua atenção à forma, pois “[...] se os estudantes sabem que a tarefa será refeita publicamente, isto os fará alocar a atenção na reestruturação e precisão gramatical” (SKEHAN,

1996, p. 56), fazendo com que se crie uma atmosfera de preocupação/interesse, por exemplo, na sintaxe da tarefa realizada previamente.

A finalização do estágio de Pós-Tarefa não implica um fechamento definitivo do trabalho com determinadas práticas de letramento ou mesmo com a conscientização linguística de elementos da linguagem, pois, como anteriormente reportado, o direcionamento do uso das tarefas aborda a necessidade dos estudantes, podendo, assim, haver retomadas e aprofundamentos caso o/a professor(a) perceba algum interesse ou carência discente em certas temáticas e suas decorrentes possibilidades de letramento.

Considerando a prévia discussão do LBT por meio da proposta de Skehan (1996), buscar-se-á na próxima seção, relacionar o construto tarefa e a sua funcionalidade no LAT com crianças nos Anos Iniciais.

## **5 LETRAMENTO APOIADO EM TAREFAS**

O LAT se configura como uma abordagem de ensino-aprendizagem que utiliza a tarefa como instrumento didático-pedagógico secundário ou complementar. Nesse caso, a tarefa é incorporada a uma abordagem tradicional de ensino e fornece a esta abordagem momentos de uso comunicativo da língua como um meio de expressão de itens linguísticos previamente trabalhados em sala de aula de maneira expositiva.

Segundo Ellis (2003), esse tipo de ensino pode se manifestar pelo procedimento metodológico conhecido como APP, que se refere à Apresentação, Prática e Produção, ancorando-se na concepção de aprendizagem de itens linguísticos seguidos de seu uso na comunicação. A Apresentação, ou sequência instrucional, corresponde a uma explicação gramatical fornecida pelo professor pelo uso de uma regra, grafia de palavras, entre outras formas de ensino explícito do conteúdo. Na sequência, o procedimento da Prática é aplicado de modo a consolidar/internalizar o conhecimento trabalhado. Essa prática é controlada por meio de exercícios, fazendo com que o estudante tome consciência (apropriar-se) do conteúdo ao qual foi exposto. Finalmente, a Produção requer que o estudante, já familiarizado e conhecedor do que foi ensinado em sala de aula, comunique-se por meio da

produção de textos, tomando por base as estruturas ensinadas pelo professor. É nesse momento específico (de Produção) que se reserva o uso de tarefas comunicativas por ser o momento de uso “espontâneo” da língua. Espera-se que o estudante use os conhecimentos que aprendeu ao realizar uma tarefa, correspondente apenas ao estágio (2) Durante a Tarefa do LBT.

No tocante ao processo de letramento em língua portuguesa, verifica-se nos PCNs (BRASIL 1997) a adoção do esquema pedagógico Uso-Reflexão-Uso (URU) enquanto estratégia para a promoção de um aprendizado mais eficaz sobre a produção textual (oral e escrita). Nesse esquema de organização cíclica – e, conseqüentemente, contínua –, o uso da língua é seguido de uma reflexão a respeito de sua adequação linguística ao contexto de utilização para, em seguida, a língua ser empregada novamente, retroalimentando seu usuário com vistas à ressignificação de suas produções linguísticas.

Diferentemente do LAT, que traz a figura do professor como central de vido ao seu papel como expositor de conteúdos, o URU atribui ao estudante o status de protagonista principal na educação, pois todo o processo de ensino-aprendizagem dependerá das constantes práticas de uso e reflexão linguística que ele desempenhará em seu percurso escolar. Com isso, o URU se aproxima do LBT por estar “[...] alinhado a uma filosofia educacional de aprendizagem centrada no estudante” (HISMANOGLU e HISMANOGLU, 2011, p. 1), viabilizando a aplicabilidade da tarefa no letramento em língua materna. Essa aproximação entre URU e LBT recupera os fundamentos do que Chakur (1995) e Araujo (2015) compartilham e definem como sendo uma pedagogia ativa, dentre outras finalidades, por

[...] privilegiar o aspecto operativo da cognição, apelando para a compreensão, interpretação e criação do aluno, em lugar do hábito, da repetição e da reprodução, mais condizentes com a cognição figurativa. A ênfase estaria, portanto, na transformação significativa, antes que no observável, no descritível e na configuração estática. (CHAKUR, 1995, p. 48)

Uma pedagogia baseada em tarefas e uma pedagogia apoiada em tarefas têm suas especificidades e finalidades, cabendo à(o) pedagoga(o), ao adotar uma ou outra perspectiva, levar em consideração os princípios pedagógicos que

regem as suas escolas, a sua disposição em seguir as orientações cabíveis à aplicabilidade dessas perspectivas em seu contexto de sala de aula, bem como a criança em processo de letramento.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sem a pretensão de defender uma proposta pedagógica definitiva e que esgote a discussão da temática em questão, intentou-se apresentar neste artigo uma possibilidade de utilizar o construto tarefa e a sua adequação para o ensino-aprendizagem do letramento em língua portuguesa nos anos iniciais. Para tanto, duas propostas de letramento foram introduzidas, uma apoiada em tarefas (LAT) e a outra baseada em tarefas (LBT). Explicadas suas especificidades, cada uma dessas perspectivas proporciona uma educação centrada, respectivamente, no professor (responsável por decidir as necessidades linguísticas dos aprendizes enquanto premissas para o ensino-aprendizagem) e no estudante (responsável por orientar o docente nas escolhas das necessidades comunicativas a serem trabalhadas), com objetivos direcionados a atingir um resultado claro.

Sabendo-se que a base dos estudos sobre tarefas está fortemente voltada ao ensino de línguas estrangeiras, buscou-se estabelecer uma ponte inicial entre esse construto e o letramento de crianças nos anos iniciais, articulando, principalmente, as ideias centrais discutidas sobre o quê, o porquê e o como ensinar-aprender por intermédio de tarefas sem desmerecer as diretrizes nacionais já existentes sobre o ensino de língua materna. Porém, algumas observações desta empreitada investigativa sobre um letramento apoiado/baseado em tarefas precisariam ainda ser aprofundadas com pesquisas que afirmem sua efetiva funcionalidade pedagógica nos anos iniciais.

Uma vez que as crianças falantes da língua portuguesa como língua materna antes mesmo de frequentarem os anos iniciais já apresentam uma considerável competência comunicativa nessa língua, o foco na produção de sentido e o foco na forma linguística se tornam dois dos principais eixos da educação escolar. Por essa razão, a produção de atividades para um ensino apoiado/baseado em tarefas, por estar a favor do desenvolvimento da interface entre oralidade (gêneros textuais orais), leitura e escrita (gêneros textuais



escritos), pode ser útil na promoção das práticas pedagógicas centradas na aprendizagem e no aprimoramento gradual do processo de letramento de crianças.

Por fim, este trabalho buscou contribuir com *insights* para o desenvolvimento de propostas de letramento mais dinâmicas e significativas para as crianças na intenção de auxiliar pedagogas(os) em sua responsabilidade de mediar o ato de ler e escrever em português como língua materna. No entanto, por se tratar de uma discussão teórica, a eficácia da aplicabilidade da tarefa em sala de aula regular depende de estudos empíricos para sua efetiva validação, inclusive enquanto um recurso didático cientificamente válido para o trabalho com letramento em português como língua materna.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, José Carlos Souza. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). *In*: Reunião Nacional da ANPEd, 37. 2015, Florianópolis. Anais da Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis: UFSC, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: MEC, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Relatório dos resultados do SAEB 2019 – 2º Ano do Ensino Fundamental. Volume 2. Brasília: 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. v. 2. Brasília, 1997.
- CAMERON, Lynne. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CARLESS, David. Issues in teachers' reinterpretation of a task-based innovation in primary schools. *Tesol Quaterly*, v. 38, p. 639-662, 2004.
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Fundamentos da prática docente: Por uma pedagogia ativa. *Paidéia*, p. 37-52, 1995.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. New York: Routledge, 2007.



ELLIS, Roy. *Grammar teaching for language learning*. *Babylonia*, v. 02, p. 10-15, 2014.

ELLIS, Roy. *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press: OUP, 2003.

ELLIS, Roy. The methodology of task-based teaching. *Número de série especial de pesquisa em língua estrangeira*, n. 4, p. 79-101, 2002.

HISMANOGLU, Murat; HISMANOGLU, Sibel. Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. *Elsevier*, v. 15, p. 46-52, 2011.

HUNG, Nguyen Viet. Mother tongue use in task-based language teaching model. *English Language Teaching*, v. 5, p. 23-30, 2012.

JACKSON, Daniel; BURCH, Alfred Rue. Complementary theoretical perspectives on task-based classroom realities. *Tesol Quarterly*, v. 51, p. 493-506, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

ROSA, Manuel Megías. TBL and young learners. *Glosas Didacticas*, n. 11, p. 207-214, 2004.

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

SKEHAN, Peter. Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 18, p. 268-286, 1998.

SKEHAN, Peter. Task-based instruction. *Language Teaching*, v. 36, n. 1, p. 01-14, 2003.

SOARES, Magda Becker. *A reinvenção da alfabetização*. *Presença Pedagógica*, v. 9, p. 15-21, 2003.

WILLIS, Jane. *A framework for task based-learning*. England: Longman, 1996.

WILLIS, Dave; WILLIS, Jane. *Doing task-based teaching*. Oxford: OUP, 2007.

WILLIS, Jane. Perspectives on task-based instruction: understanding our practices, acknowledging different practitioners. In: WILLIS, Jane; LEAVER, Betty Lou. (Org.). *Task-based instruction in foreign language education*. Washington: Georgetown University Press. 2004. p. 3-44.

XAVIER, Rosely Perez. O desenvolvimento da compreensão oral e em leitura em um programa temático baseado em tarefas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, p. 117-154, 2004.

XAVIER, Rosely Perez. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? *In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mmari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. (Org.). A formação de professores de línguas: Novos olhares – Volume 1. Campinas: Pontes Editoras, 2011. p. 147-171.*

XAVIER, Rosely Perez. Planejamento de ensino baseado em tarefas. *In: BARBIRATO, Rita de Cássia; SILVA, Vera Teixeira da. (Org.). Planejamento de cursos de línguas: Traçando rotas, explorando caminhos. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-43.*