

ANÁLISE DE NECESSIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA: A CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE ENSINO DE INGLÊS POR TAREFAS

Rosely Perez Xavier, PhD, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil
Deise Stolf Krieser¹, Me., Escola de Educação Básica Professor Júlio Scheidmantel, Timbó, SC, Brasil
e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil

Resumo: O objetivo deste artigo é descrever a condução de uma análise de necessidades realizada com cinco turmas de estudantes de 1ª série do ensino médio cursando inglês como língua estrangeira, em regime provisório de ensino remoto, devido à pandemia da Covid-19. Por meio dessa análise, buscou-se obter as “tarefas-alvo” (LONG, 1985, 2005, 2016) que esses estudantes realizam em seu cotidiano para a construção de um programa de ensino por tarefas. Esse tipo de programa tem vantagens em relação aos programas sintéticos por contemplar o uso da língua estrangeira em contextos situados e propositados. Os dados foram coletados por meio de uma atividade que solicitou aos alunos a confecção de duas listas em inglês, uma com atividades que eles realizavam antes da pandemia e outra com aquelas que estavam realizando durante o distanciamento social. A coleta de dados foi realizada na plataforma Google Sala de Aula, usada pelas escolas da rede estadual pública de Santa Catarina para as aulas remotas das disciplinas do currículo escolar. As tarefas-alvo foram categorizadas em tarefas-tipo, seguindo os estágios de construção de um programa baseado em tarefas nos moldes de Long (1985, 2007, 2016). Os resultados constituem um inventário de tarefas que permitirão *insights* para a produção de tarefas pedagógicas para a sala de aula de língua inglesa.

Palavras-chave: Tarefas. Ensino de inglês. Ensino médio.

Abstract: The aim of this article is to describe a needs analysis survey that was conducted with five groups of high school 1st-year students attending English as a foreign language in a temporary condition of remote teaching due to Covid-19 pandemic. By means of this survey, it was possible to collect the “target tasks” (LONG, 1985, 2005, 2016) that these students perform every day aiming at the construction of a task-based syllabus. This type of syllabus has advantages in relation to synthetic syllabi since it is designed to provide the students with situated and purposeful contexts for language use. The data were collected through an activity that required the students to write two lists in English, one with the activities they used to perform before the pandemic, and the other with the activities they were performing during social distancing measures. The data collection was carried out in the Google Classroom platform used by the state public schools in Santa Catarina for remote teaching of the school subjects. The target tasks were categorized in task-types following the stages of construction of a task-based syllabus (LONG, 1985, 2007, 2016). The results consist of a task inventory that is expected to give insights into the design of pedagogic tasks for the English classroom.

Key-words: Tasks. English teaching. High school.

¹ Bolsista do Programa Uniedu/Fundes Pós-Graduação.

INTRODUÇÃO

O termo *análise de necessidades* refere-se a um conjunto de dados sobre um determinado grupo de estudantes, que é coletado para orientar o professor na definição dos objetivos de aprendizagem, dos conteúdos, das atividades de ensino e da avaliação. São informações que o ajudam na elaboração de um programa de ensino para o público-alvo desejado. Na disciplina Língua Inglesa, esses dados podem informar as demandas linguísticas e comunicativas no contexto acadêmico ou ocupacional em que os estudantes estão inseridos, os usos e contatos da língua estrangeira nas situações cotidianas dos estudantes, suas dificuldades nessa língua, seus interesses e expectativas, etc (BRINDLEY, 1989; LONG, 2013; VIAN JUNIOR, 2008; WEST, 1994).

Segundo West (1994), a análise de necessidades predominou (e ainda predomina) em contextos de ensino de inglês para propósitos específicos (ESP – *English for Specific Purposes*) como, por exemplo, em cursos para profissionais do turismo (receptionistas de hotel, garçons), da saúde (médicos, enfermeiros), da aviação (pilotos, comissários de bordo), entre outros. Nesses contextos, buscam-se as “necessidades instrumentais” (BRINDLEY, 1989) necessárias para o profissional exercer o seu trabalho na língua estrangeira, isto é, as tarefas que realizam no seu cotidiano de trabalho e as amostras discursivas predominantes. No entanto, pode-se dizer que uma análise de necessidades é também fundamental para outros tipos de curso, como aqueles para propósito geral (GPE - *General Purpose English*). É o caso da Língua Inglesa na Escola Básica. Os cursos de GPE visam desenvolver a capacidade de o estudante usar a língua estrangeira em contextos gerais de comunicação, e foi com esse objetivo que o presente trabalho foi desenvolvido com estudantes do Ensino Médio.

Neste artigo buscamos relatar uma análise de necessidades, conduzida com estudantes de 1ª série do Ensino Médio, e discutir como os dados dessa análise podem constituir um programa de ensino baseado em tarefas. A análise de necessidades reuniu as tarefas cotidianas que cinco turmas de estudantes de 1ª série do Ensino Médio realizam com e sem o uso da linguagem, aqui denominadas de “tarefas-alvo”. Segundo Long (1985, p. 91), tarefas-alvo “possibilitam ao indivíduo agir adequadamente [na língua estrangeira] em um determinado domínio, seja ele ocupacional, vocacional ou acadêmico”. No caso deste estudo, o domínio

discursivo reside nas muitas tarefas que os estudantes realizam no seu dia-a-dia, no trabalho e no lazer. É o caso de ler um livro, escutar músicas, enviar mensagens de *whatsapp*, etc. São também conhecidas como tarefas de mundo real (*real-world tasks* – NUNAN, 1989), cuja concepção projeta atividades pedagógicas voltadas para a função genuína dos textos e das interações na língua estrangeira.

Uma análise de necessidades baseada em tarefas-alvo permite ao professor estabelecer objetivos de aprendizagem mais próximos à realidade dos estudantes, criando-lhes oportunidades para relacionar o que eles fazem em seu cotidiano (e os seus modos de fazer) com os contextos de uso da língua estrangeira, resguardando o propósito comunicativo das interações. Essa premissa adere-se ao que propõe a BNCC (2018, p. 15): “[...] dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem”.

Este artigo é dividido em quatro seções. A primeira apresenta e discute os estágios de construção de um programa por tarefas nos moldes de Long (1985, 2005, 2007, 2016), que defende uma análise de necessidades baseada em tarefas-alvo como ponto de partida. A segunda seção descreve o contexto da pesquisa realizada no período de pandemia da Covid-19 e, na seção seguinte, a metodologia é abordada. Na última seção, analisamos e discutimos os dados e como eles podem gerar tarefas pedagógicas. O artigo finaliza com as conclusões.

O MODELO DE LONG

Visando romper com programas sintéticos de ensino², Long (1985, 2007, 2016) propõe a construção de programas baseados em tarefas. Para o autor (2016), tarefas são atividades que envolvem o uso da língua estrangeira em práticas sociais, o que implica uma ação dialógica (BAKHTIN, 2003) em contextos propositados para o aprendizado dessa língua. Nas palavras de Long (2016, p. 6), tarefas são “as coisas que fazemos na e por meio da língua estrangeira”, nos mais variados domínios discursivos ou nas diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2003).

² Programas sintéticos de ensino referem-se aos conteúdos previstos para serem aprendidos por um processo de acúmulo gradual, item por item, para o seu uso na comunicação (LONG; ROBINSON, 1998). Como exemplos, temos os programas gramaticais, os lexicais, os nocionais-funcionais, entre outros.

A construção de um programa por tarefas inicia com uma análise de necessidades, que visa identificar as “tarefas-alvo” que os estudantes realizam (irão realizar) num determinado domínio para o qual precisarão da língua estrangeira: ocupacional, vocacional ou acadêmico (LONG, 1985, 2005, 2016). Nesta pesquisa, as tarefas-alvo são aquelas que o estudante realiza em seu cotidiano, uma vez que estamos lidando com alunos da educação básica, que estudam a língua inglesa para propósitos gerais (GPE), e é com eles [os estudantes] que o currículo tem o compromisso de promover a sua “educação integral” (BRASIL, 2018, p. 14).

O conceito de educação integral é defendido na BNCC e entendido como a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14). Segundo Long (2007), a noção de educação integral foi o princípio orientador de filosofias e pedagogias libertárias, exemplificada nos trabalhos de filósofos da Educação, como John Dewey e Paulo Freire. Programas baseados em tarefas são, para Long (2007, p. 6), um exemplo de “aprender fazendo e de educação integral”, pois permite preparar o estudante no atendimento de suas necessidades comunicativas atuais e futuras, identificadas por meio de uma análise de necessidades baseada em suas tarefas cotidianas.

Como segundo passo na construção de um programa por tarefas, Long (2016, p. 7) propõe a coleta de “amostras de uso da língua falada e escrita por falantes nativos engajados nas tarefas-alvo”. Essa etapa nos parece restritiva quando consideramos a “função social e política” da língua inglesa no currículo das escolas brasileiras (BRASIL, 2018, p. 241). Em outras palavras, não nos parece fazer sentido a coleta de amostras de língua produzidas por falantes nativos do inglês, uma vez que o seu *status* é de língua franca, que inclui outros modos de dizer, impulsionado por falantes pluri/multilíngues (BRASIL, 2018, cf. p. 242). Nesse sentido, essa etapa pode ser realizada com amostras de interações que não sejam, necessariamente, de falantes nativos da língua estrangeira, assim como não precisam ser coletadas nesse momento da construção curricular, mas no planejamento das tarefas pedagógicas.

O terceiro passo é a classificação das tarefas-alvo em -tipo. As tarefas-tipo são um nível mais geral e abstrato de tarefa que permite agregar tarefas-alvo semelhantes. Por exemplo, as tarefas-alvo: preencher um formulário médico, preencher um cartão de uso da biblioteca, preencher um formulário de emprego e preencher um formulário de abertura de conta bancária

são todos exemplos de “preenchimento de formulário” (tarefa-tipo) (LONG, 2016). Segundo o autor (1985, 2007, 2016), a tarefa-tipo permite ao professor trabalhar, de forma mais econômica, com uma pequena amostra de tarefas-alvo (nesse caso, preencher formulários), pressupondo o efeito da transferibilidade dessa capacidade comunicativa para outras situações do mesmo tipo, sem que o estudante tenha que, necessariamente, realizar as várias tarefas-alvo que envolvem o preenchimento de formulários/ documentos.

O quarto passo é a produção de tarefas pedagógicas (*pedagogic tasks*), que são aquelas realizadas pelos alunos em sala de aula. Entende-se que um conjunto de tarefas pedagógicas deve ser elaborado para possibilitar a realização efetiva de uma tarefa-alvo. São as tarefas pedagógicas, portanto, que constituem o programa de ensino. Para Long (2007), a atividade final de um módulo ou de uma unidade didática deve culminar na tarefa-alvo. O exemplo, a seguir, ilustra o processo de desenvolvimento de oito tarefas pedagógicas para a tarefa-alvo: “Seguir direções de rua”. O público-alvo são alunos americanos aprendendo coreano como língua estrangeira.

1. Ouvir várias amostras discursivas de coreanos fornecendo direções de rua.
2. Ouvir fragmentos de direções elaboradas para reproduzir o caminho em um mapa simples 2D. Nesta tarefa, os fragmentos aumentam em complexidade.
3. Ouvir fragmentos ainda mais complexos para reproduzir o caminho em um mapa mais complexo, em 3D, eventualmente respondendo a perguntas como: "Where are you now?".
4. Ler um *script* com a direção de rua para o colega seguir em um mapa simples.
5. Ouvir amostras discursivas elaboradas e seguir as rotas marcadas em um mapa de Seul.
6. Partindo de um mesmo ponto, seguir uma rota desconhecida com solicitações periódicas de compreensão, como "Where are you now?", ao longo do caminho e ao final.
7. Fazer o mesmo da tarefa anterior, mas sem interrupções ao longo do caminho para solicitar compreensão. Desta vez, nomeando alguns locais no mapa ao final de cada rota como evidência de ter alcançado os destinos com sucesso.
8. Tarefa com mapa de realidade virtual. Usando um vídeo de uma dada localização e o áudio com a amostra discursiva, completar a simulação da tarefa-alvo.

(LONG, 2007, p. 10 – tradução nossa)

No exemplo acima, as tarefas pedagógicas foram sequenciadas com base em sua complexidade intrínseca, partindo de variáveis que as tornam mais ou menos complexas, como, por exemplo, elementos próximos ou distantes do conhecimento prévio dos estudantes (*here-and-now vs. there-and-then*), número de elementos envolvidos na realização da tarefa, nível de

complexidade linguística e cognitiva, quantidade de ajuda do professor, etc (LONG, 2007; NUNAN, 1989; ROBINSON, 2001).

O último passo na construção de um programa por tarefas é a avaliação do desempenho dos alunos nas tarefas-alvo. Esse estágio pode ser realizado por tarefas do mesmo tipo e avaliadas com base em critérios previamente determinados.

Todos esses procedimentos, iniciando com uma análise de necessidades até a avaliação do desempenho do estudante, são realizados por meio de tarefas, o que explica o nome do programa (baseado em tarefas). Neste trabalho, limitamo-nos a apresentar os resultados de uma análise de necessidades, categorizar algumas tarefas-alvo em -tipo e exemplificar um conjunto de tarefas pedagógicas baseando-se nos dados obtidos.

O CONTEXTO DA PESQUISA

Devido à pandemia da Covid-19, as atividades escolares de educação básica no Estado de Santa Catarina foram suspensas a partir do dia 19/03/2020, nas redes pública, estadual e municipal, assim como na rede privada, em atendimento ao Decreto N° 509, de 17 de março de 2020 (SANTA CATARINA, 2020a) e em consonância com os seguintes decretos, pareceres, editais e portarias subsequentes do Governo do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2020b): Decreto n° 525/2020, Decreto n° 547/2020, Decreto n° 535/2020, Decreto n° 554/2020, Parecer CEE/SC n° 146, Parecer CEE/SC n° 179, Parecer CEE/SC n° 180, Resolução CEE/SC n° 009, Portaria SES n° 233/2020, Edital n° 835/2020, Portaria n° 924 de 23/04/2020, Decreto n° 562, de 17/04/2020, Decreto n° 587, de 30/04/2020 e Decreto n° 630, de 1° de junho de 2020.

Particularmente, no contexto escolar da rede pública estadual de Santa Catarina, nas duas primeiras semanas de suspensão das aulas, os alunos entraram em recesso escolar, antecipando o período de recesso previsto para o mês de julho. Os professores e a equipe administrativa, por sua vez, permaneceram em recesso somente na primeira semana e, na segunda, foram requisitados a participar de uma formação *on-line*. Foi uma ação da Secretaria de Estado da Educação que objetivou preparar os professores para o atendimento aos alunos durante o período de distanciamento social, apresentando ferramentas e estratégias pedagógicas para o ensino remoto.

A formação aconteceu por meio de seminários *on-line*, transmitidos via YouTube, onde permanecem disponíveis para a visualização³. Os seminários iniciaram na segunda semana de recesso dos alunos, em 02/04/2020, e as formações continuaram a ser ofertadas até o dia 15/05, totalizando trinta e um webinars. Nesse período também foram realizadas reuniões pedagógicas e orientativas com a equipe escolar (gestores e professores) por meio de videoconferências. Alunos e professores receberam contas institucionais para utilizar as ferramentas do serviço *G Suite - Google for Education*.

O *G Suite - Google for Education* é uma plataforma de educação em rede da empresa Google, que disponibiliza gratuitamente ambiente de ensino virtual e ferramentas digitais às unidades escolares. Bem antes da pandemia, no final de 2019, um acordo de uso dessas ferramentas foi firmado entre a Secretaria de Estado da Educação (SED), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a companhia Google, para o início de um projeto piloto com duas escolas, visando conectar, futuramente, todas as unidades de ensino da rede estadual catarinense a essa plataforma. No entanto, com o distanciamento social, que se fez necessário no final de março de 2020, todas as escolas estaduais de Santa Catarina começaram a ser conectadas a essa plataforma, como meio de os estudantes terem acesso às atividades de ensino não presenciais.

Entre as ferramentas disponibilizadas, estão o Google Formulários, Google Docs, Google Apresentações, Google Sites, *Hangouts Meet*, Youtube Edu, *Google Earth*, *Jamboard* e *Canvas* do Google, por meio das quais é possível criar apresentações interativas, questionários, fazer videochamadas, produzir e/ou disponibilizar videoaulas, criar arquivos compartilhados para a produção de textos colaborativos, entre outras possibilidades (SANTA CATARINA, 2020c).

A organização e a disponibilização das atividades de ensino-aprendizagem são feitas pela plataforma Google Sala de Aula, que permite ao professor postar atividades, textos, recados, responder a dúvidas e acompanhar a resolução e a entrega das atividades pelos alunos, que é feita na mesma plataforma. A postagem de materiais e a resolução das atividades é assíncrona. Atividades síncronas só acontecem quando o professor agenda videoconferências pelo Google *Meet*. Além das ferramentas mencionadas, os professores podem ainda utilizar

³ Os webinars podem ser acessados no endereço:
<<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/forma%C3%A7%C3%B5es?authuser=0>>.

outros recursos, como o *e-mail* e o Whatsapp, que também são modos assíncronos de comunicação (SALABERRY, 2000).

Ao final das duas semanas de recesso dos alunos, a equipe gestora de cada escola contactou as famílias dos alunos para orientá-las sobre como se daria o ensino remoto de seus filhos a partir da semana de 06/04/2020. A comunicação com as famílias e os alunos foi feita por meio de redes sociais, como o Facebook e o Whatsapp.

Aos alunos sem acesso à internet, foi disponibilizado material impresso na escola, que era retirado pelo seu responsável a cada quinze dias. Ao retirar o material da quinzena vigente, o aluno entregava as atividades realizadas da quinzena anterior. O material impresso contemplava os mesmos conteúdos fornecidos na plataforma Google Sala de Aula. Embora o ambiente virtual possa oferecer melhores condições de aprendizagem, o mesmo não supera o ensino presencial, em nossa opinião.

Para acompanhar e subsidiar o trabalho dos professores, a direção escolar convocava reuniões pedagógicas e orientativas semanalmente, realizadas por meio de videoconferências entre gestão escolar e professores. Nessas reuniões, eram discutidas e alinhadas questões pedagógicas, desafios, dúvidas, ajustes necessários no processo de ensino e questões relacionadas ao preenchimento do Professor *On-line*⁴.

Decorridos pouco mais de dois meses nesta modalidade de ensino, tendo os alunos e professores superado o período inicial de adaptações e maiores dúvidas, procedeu-se à coleta de dados durante as atividades da disciplina de língua inglesa em cinco turmas de 1ª série do ensino médio de uma escola da rede pública estadual catarinense.

METODOLOGIA

Para realizar uma análise de necessidades, vários métodos podem ser utilizados, como questionários, entrevistas, diários de alunos, testes de língua, entre outros, dependendo das informações que se deseja, com mais ou menos detalhes. Para o propósito deste estudo, optamos por uma atividade que também fizesse parte dos objetivos de aprendizagem. Para isso, os alunos

⁴ Professor *On-line* é uma ferramenta digital da Secretaria de Estado da Educação que permite ao professor o acesso a registros e informações da(s) escola(s) em que atua e de suas turmas e alunos. Ao professor, cabe registrar dados como: frequência dos alunos, planos de aula, formas de atendimento e avaliações (agendamento e registro de notas). O estudante tem acesso às informações disponíveis na ferramenta para acompanhar sua situação escolar no decorrer do período letivo.

foram solicitados a especificar suas atividades diárias, em inglês, antes da pandemia e durante o seu isolamento social.

O estudo contou com a participação de 68 estudantes de 1ª série do ensino médio, entre 14 e 17 anos. Foram, no total, cinco turmas.

Para a atividade proposta, foi atribuída uma nota e um prazo de uma semana para a sua realização. Algumas respostas foram postadas na plataforma Google Sala de Aula (94%) e as demais foram entregues por escrito na escola e, posteriormente, retiradas pela professora-pesquisadora (6%).

Além das listas, cinco entrevistas foram conduzidas por meio de videochamadas, utilizando a ferramenta *Google Meet*. Cada entrevista foi realizada com uma turma. Todos os alunos que produziram as listas pela plataforma Google Sala de Aula foram convidados a participar, de forma voluntária, mas, por questões pessoais diversas, nem todos puderam estar presentes. No total, 27 alunos participaram. O objetivo das entrevistas grupais foi compreender, em profundidade, algumas tarefas-alvo mencionadas nas listas. Segundo Gaskell (2002, p. 75), o propósito do grupo focal “é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade”.

Os dados das entrevistas não foram analisados para este artigo, devido à delimitação de escopo que fizemos para atender ao nosso principal objetivo; porém, eles serão úteis posteriormente para prover direcionamentos mais apurados na elaboração das tarefas pedagógicas.

Neste estudo, não buscamos nomear os autores das listas, pois o foco do trabalho reside no levantamento geral das tarefas-alvo que eles realizam, a fim de organizá-las em tarefas-tipo, seguindo os procedimentos de construção de um programa baseado em tarefas nos moldes de Long (1985, 2007, 2016).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como já mencionado, a análise de necessidades reuniu as tarefas cotidianas de alunos entre 14 e 17 anos (suas tarefas-alvo), como primeiro passo para a construção de um programa baseado em tarefas. Por se tratar de um levantamento geral, o fato de as tarefas se referirem ao período antes da pandemia ou durante o isolamento social não foi um fator de análise e

classificação dos dados. No entanto, observou-se que, dentre as tarefas mencionadas antes do período de distanciamento social, muitas estão relacionadas a gestos de afetividade, que antes podiam ser manifestados naturalmente, mas que, em virtude das medidas de precaução, devem ser evitados. É o caso de: “abraçar amigos e pessoas”, “tocar e abraçar outras pessoas”, “dizer adeus com um abraço e um beijo”, “cumprimentar com um abraço ou aperto de mão”, “abraçar e beijar amigos e família”, “ver os professores na escola” e “ver os amigos todos os dias e conversar com eles”.

Com base nas listagens dos estudantes, um total de 1.475 tarefas-alvo foi identificado. Muitas delas se repetiram entre os alunos, diferenciando-se, apenas, na forma como dizê-las. A tarefa “ir à escola”, por exemplo, foi citada por 27 estudantes, sendo também enunciada com o advérbio de modo (“ir à escola de bicicleta”, “ir à escola todos os dias de carro”) e de causa (“ir à escola buscar atividades”), entre outras variações. Assim, ao ter contabilizado todas as tarefas que se referem a “ir à escola”, obtivemos um total de 38 ocorrências. Outras tarefas que tiveram maior frequência, incluindo suas variações na forma de enunciar, foram: “assistir a séries” (47 ocorrências), “sair com amigos” (29 ocorrências), “ouvir música” (27 ocorrências) e “andar de bicicleta” (26 ocorrências).

Para Long (1985), as tarefas-tipo são categorias superordenadas, ou seja, com caráter mais genérico do que as tarefas-alvo. Assim, as tarefas-alvo organizadas em uma mesma tarefa-tipo compartilham características em comum, ainda que se diferenciem nos detalhes.

Na categorização proposta pelo autor (LONG, 1985, p. 91), as tarefas-alvo são compostas por verbo seguido de uma frase nominal, e as tarefas-tipo por um verbo sem complemento ou por um verbo seguido de uma frase nominal mais genérica. Um dos exemplos trazidos por Long (1985) para essa categorização é o caso de um comissário de bordo que desempenha as seguintes tarefas-alvo: “servir café da manhã”, “servir almoço” e “servir jantar”. Essas três tarefas-alvo podem ser categorizadas na tarefa-tipo “servir refeições”. Segue-se, assim, uma categorização linguístico-semântica.

Foi nesta perspectiva que agrupamos, inicialmente, determinadas tarefas-alvo. No entanto, percebemos que tal critério não era suficiente. Por exemplo, a tarefa-alvo “cuidar mais da pele” ou “cuidar da pele e do cabelo” não é a mesma coisa que “cuidar de um bebê”. Embora essas tarefas apresentem o mesmo verbo principal (“cuidar”), elas não poderiam ser categorizadas numa mesma tarefa-tipo, visto que se referem a contextos que não compartilham dos mesmos recursos linguísticos e discursivos. Assim sendo, preferimos classificar as duas

primeiras tarefas, juntamente com “tomar banho” e “ir na tia fazer as unhas”, na tarefa-tipo: “cuidar da higiene pessoal e aparência”, enquanto que a tarefa “cuidar de um bebê” poderia ser classificada como fazendo parte da tarefa-tipo “trabalhar (in)formalmente”. Assim sendo, o critério linguístico-semântico para o agrupamento das tarefas-alvo em –tipo precisou ser complementado com o critério de uso da linguagem em contexto interativo. Desta forma, chegamos a 41 tarefas-tipo. O Quadro 1 ilustra a forma como algumas tarefas-alvo foram agrupadas em tarefas-tipo.

Quadro 1 - Exemplo de classificação de tarefas-alvo em tarefas-tipo

Tarefas-alvo	Tarefas-tipo
Ir ao shopping - comer em restaurantes de <i>fast food</i>	Comer fora de casa
Andar pela cidade com os amigos para fazer um lanche	
Almoçar em restaurantes alguns dias	
Comer fora, em restaurantes ou padarias	
Comer na cantina	
Comer sorvete no centro	
[...]	
Ir ao shopping - comprar roupas	Fazer compras
Fazer compras com a mãe	
Fazer compras em lojas e mercado	
Ir ao mercado com a avó	
Comprar pão toda manhã	
Fazer algumas compras <i>online</i> (algumas decorações para o quarto)	
[...]	

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base no Quadro 1, observa-se que as tarefas-tipo representam um rol muito grande de contextos comunicativos, numa perspectiva genérica. Por exemplo, a tarefa-tipo “Fazer compras” envolve a compra de roupas, pão, produtos diversos. Porém, sabemos que fazer compras em uma loja mobiliza recursos lexicais e linguísticos diferentes daqueles exigidos num contexto de compra e venda no supermercado, ou ainda, no ambiente virtual, que exige competência comunicativa distinta. Novamente, na categorização, deparamo-nos com a falta de um critério mais robusto. Long (1985) e Long e Crookes (1992) já haviam apontado o problema da falta de um critério teórico para a categorização das tarefas-alvo em -tipo. Em artigo mais recente, Long (2016) não aprofunda essa questão.

No estudo de Amorim e Xavier (2017), que visou realizar uma análise de necessidades de recepcionistas de hotel por meio de suas tarefas-alvo, as autoras mostraram que esse problema poderia ser eventualmente resolvido com a noção de gênero discursivo:

[P]odemos afirmar que estruturas esquemáticas ou discursivas semelhantes puderam servir de critério para o estabelecimento de uma categoria genérica de tarefa, isto é, uma tarefa-tipo. Essa forma de agrupamento possibilitou considerar uma tarefa-tipo representante de um gênero discursivo e as tarefas-alvo possíveis variantes desse gênero. (AMORIM; XAVIER 2017, p. 142)

Embora esta possa ser uma saída, o problema que se coloca é que “Fazer compras” não é um gênero discursivo, mas um campo comunicativo de atuação do estudante onde diversos gêneros se manifestam, como a transação de compra e venda, o cupom fiscal, a reclamação e as ofertas. Além disso, pensar a tarefa-tipo como um gênero discursivo seria construir um programa baseado em gêneros ao invés de tarefas. A tarefa como unidade curricular não apresenta o gênero como um objeto de estudo, mas pode utilizá-lo para “gerar eventos comunicativos dos quais os alunos participam com a intenção de resolver problemas ou elaborar novas informações” (AMORIM; XAVIER, 2017, p. 143).

Na tarefa-tipo “Fazer compras”, por exemplo, importa ao aluno a transação de compra e venda, o que implica a interação entre cliente e atendente na língua estrangeira. Esse gênero, também conhecido como “encontro em serviço” (HASAN, 1989) ou “gênero transacional” (EGGINS, 2004), é o que parece manifestar-se nas tarefas-alvo mencionadas pelos estudantes, agrupadas no campo comunicativo “Fazer compras” (tarefa-tipo).

No entanto, esse campo enunciativo é bastante amplo e genérico, pois envolve o uso da linguagem em diferentes formas de se fazer compras. Em outras palavras, fazer compras em uma loja ou em uma farmácia requer uma “configuração contextual” (HASAN, 1989) diferente do fazer compras em um supermercado, cuja interação verbal entre cliente e atendente é mínima, ou, ainda, fazer compras *on-line*, que envolve a modalidade escrita ao invés da oralidade. Assim, a tarefa-tipo “Fazer compras” precisaria ser refinada para considerar as tarefas-alvo que envolvem diferentes variações do gênero transação de compra e venda, como propõe o Quadro 2.

Quadro 2 - Reorganização das tarefas-alvo e da tarefa-tipo “Fazer compras”

Tarefas-alvo	Tarefas-tipo
Ir ao shopping - comprar roupas	Fazer compras presencialmente
Fazer compras com a mãe	
Fazer compras em lojas e mercado	
Ir ao mercado com a avó	
Ir ao supermercado	
Comprar pão toda manhã	
Ir mais [...] [à] farmácia	
[...]	
Fazer algumas compras <i>on-line</i> (algumas decorações para o quarto)	Fazer compras <i>on-line</i>
Ver roupas, maquiagens e sapatos para comprar na internet	
Comprar <i>on-line</i>	

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 2 apresenta uma nova categorização das tarefas-alvo relacionadas a “Fazer compras”, resultando em duas tarefas-tipo: “fazer compras presencialmente” e “fazer compras *on-line*”, uma vez que elas envolvem configurações contextuais distintas entre si na realização do gênero transação de compra e venda. As tarefas-alvo “comprar roupas”, “ir ao mercado”, “ir ao supermercado”, “comprar pão toda manhã” e “ir mais [...] [à] farmácia” (comprar medicamentos) nos remetem a várias estruturas textuais do gênero transação de compra e venda, marcadas por elementos obrigatórios e opcionais (HASAN, 1989), e com maior ou menor quantidade de uso da linguagem, dependendo do grau de autonomia, movimentação e indicação que o contexto da situação proporciona ao cliente. É possível, por exemplo, ir à padaria sem proferir um único enunciado de fala ou somente responder ao agradecimento do caixa. Independentemente da quantidade de fala no contexto comunicativo, há uma comunicação discursiva envolvida, pois, segundo Bakhtin (2003), toda compreensão é ativamente responsiva, seja de forma imediata, postergada ou silenciada. Por outro lado, a tarefa-tipo “Fazer compras *on-line*” é vista como um campo comunicativo diferenciado e distinto do campo “Fazer compras presencialmente”, devido ao uso das tecnologias digitais e das modalidades de linguagem envolvidas (leitura e escrita). As tarefas-alvo “comprar decorações para o quarto” e “roupas, maquiagens e sapatos” *on-line* também requerem configurações contextuais distintas, mas compartilham o mesmo estilo na transação de compra e venda.

Se considerarmos os estudos de gênero textual/discursivo na categorização das tarefas-alvo em -tipo, teríamos as tarefas-alvo como representantes de campos comunicativos que demandam o uso da linguagem para determinados fins, como fazer compras, comer fora de casa, acordar cedo, frequentar cursos, participar de eventos festivos etc.

Os contextos de comunicação em que as tarefas acontecem podem ser relacionados ao conceito de esferas sociais, conforme descrito por Bakhtin (2004). Em uma esfera social, os enunciados são relacionados aos contextos, que, por sua vez, são vinculados a um conteúdo ideológico pertencente a essa esfera. Assim, um determinado enunciado pode ser aceito em um campo, mas ser inadequado em outro: “Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” (BAKHTIN, 2004, p. 33). As esferas admitem os enunciados necessários e adequados para as demandas sociais daquele meio, ou seja, admitem determinados gêneros textuais em detrimento de outros. Nesse sentido, a nomeação das tarefas-tipo leva em consideração, neste estudo, a esfera da realização da tarefa.

Na construção de um programa de ensino nos moldes de Long, as tarefas pedagógicas são elaboradas para permitir a realização efetiva das tarefas-alvo. No caso das tarefas relacionadas a “Fazer compras” (presencial e *on-line*), importa a realização da transação de compra e venda pelos estudantes ao final das tarefas pedagógicas, como sendo o objetivo maior da aprendizagem. Para isso, o gênero textual não é tomado como objeto de estudo, mas como insumo necessário para a realização de um conjunto articulado de tarefas pedagógicas que permita ao estudante aprender a língua estrangeira vivenciando o propósito do texto em situações que acontecem na vida real. Nesse caso, a aprendizagem do gênero acontece pela exposição dos estudantes a inúmeras amostras de suas variantes para o trabalho comunicativo com o texto. O conjunto de tarefas pedagógicas, a seguir, é um exemplo.

Quadro 3 - Proposta de tarefas pedagógicas a partir da tarefa-alvo “comprar roupas”

Tarefa-alvo: comprar roupas
Tarefa-tipo: fazer compras presencialmente
Tarefas pedagógicas:

1. Assistir a um vídeo mostrando a interação entre atendente de loja e cliente para anotar o valor à vista e a prazo a ser pago por uma calça jeans.
2. Assistir a um vídeo mostrando interação similar para também anotar o valor à vista e a prazo a ser pago pela mesma calça jeans.
3. Assistir aos dois vídeos novamente para decidir em qual loja comprar a mercadoria. Justificar a escolha.
4. Assistir a um vídeo mostrando a interação entre atendente de loja e cliente para saber os tamanhos e as cores de camiseta que a loja está vendendo em promoção e para decidir qual delas levaria (ou não), conforme o seu tamanho e cor preferida.
5. Assistir a um vídeo mostrando outra interação entre atendente de loja e cliente para mandar uma mensagem de Whatsapp informando o colega sobre a promoção.
6. Simular uma interação de compra e venda em uma loja com o colega e, após alguns ensaios, gravá-la em vídeo pelo celular.

Fonte: As autoras

Quadro 4 - Proposta de tarefas pedagógicas a partir da tarefa-alvo “comprar roupas”

Tarefa-alvo: comprar roupas

Tarefa-tipo: fazer compras *online*

Tarefas pedagógicas:

1. Acessar a página <<https://www.moneyadviceservice.org.uk/en/articles/shop-safely-online>> para ler e explicar uma das seções sobre a matéria: “Comprar e pagar com segurança *on-line*”. Cada grupo fica responsável por explicar aos colegas uma das seções.
2. Supondo estar interessado em comprar um conjunto de moletom, acessar o *site* ASOS para olhar as ofertas, escolher um dos que lhe mais agradou, descrevê-lo aos colegas e converter o seu valor em reais.
3. Ainda interessado em comprar um moletom, acessar outro *site* (myntra.com) para olhar as ofertas, escolher um dos que lhe mais agradou e relatar a média dos preços do produto nesse *site*, que vem em reais.
4. Navegar pelos dois *sites* para relatar as informações que cada um fornece sobre o produto.
5. Navegar pelos dois *sites* novamente para citar as vantagens de um sobre o outro (no mínimo três).
6. Ir a qualquer um dos dois *sites* navegados para realizar uma compra fictícia. Liste todos os passos (as escolhas que você fez), desde o início que entrou na página até onde pode ir para realizar a compra fictícia.

Fonte: As autoras

As tarefas pedagógicas apresentadas nos Quadros 3 e 4 são uma proposta de organização com base na tarefa-alvo “comprar roupas”, pertencente à tarefa-tipo “fazer compras presencialmente” e “fazer compras *online*”. Contudo, outras tarefas pedagógicas poderiam ser desenhadas para expandir, complementar e aprofundar o contexto de uso da linguagem. As que foram propostas nos Quadros 3 e 4 não estão sequenciadas por um critério teórico específico, mas precisariam estar para a produção de um currículo bem informado. Como já mencionado, há critérios linguísticos e cognitivos que poderiam ser considerados, mas deixamos esta questão para ser discutida em outro momento.

CONCLUSÃO

O ensino de língua baseado em tarefas tal como preconizado por Long (1985, 2007, 2016) constitui-se em uma abordagem comunicativa, com base em práticas situadas e significativas para o estudante, partindo de suas reais necessidades, no contexto em que ele está inserido e de acordo com as tarefas que realiza no mundo real.

No período de distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19, a rotina dos estudantes modificou-se e estes passaram a desempenhar novas tarefas em seu cotidiano, especialmente as mediadas pelas tecnologias, como fazer compras *online*, estudar remotamente, conversar com amigos e familiares por videochamadas, entre outras. Assim, como reflexo das circunstâncias sociais, as necessidades comunicativas dos alunos também se modificaram. O aprendiz de língua estrangeira espera aprender o que ele precisa para se comunicar; ele espera que os conteúdos ensinados sejam relevantes e desenvolvidos especialmente para ele, ou para aprendizes iguais a ele (LONG, 2015). Um programa de ensino de inglês baseado em tarefas mostra-se pertinente e sensível a essas mudanças, visto que o conteúdo a ser abordado parte de uma análise de necessidades, que visa identificar as tarefas que são realizadas pelos alunos no mundo real.

Uma análise de necessidades constitui o primeiro passo para a construção de um programa de ensino baseado em tarefas nos moldes de Long (1985, 2007, 2016). Por meio das listas de atividades produzidas por 68 alunos de 1ª série do ensino médio, foi possível identificar diversas tarefas-alvo que eles realizam em seu cotidiano. A partir deste levantamento, procedemos à categorização das tarefas-alvo em -tipo com base na perspectiva linguístico-semântica. No entanto, essa categorização mostrou ser problemática, levando-nos a rever os

dados sob a ótica dos estudos de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003, 2004; HASAN, 1989). Sob essa perspectiva, as tarefas-alvo foram agrupadas em campos comunicativos ou esferas sociais. Dessa forma, a tarefa-tipo pode ser entendida, neste trabalho, como um campo enunciativo específico onde circulam gêneros textuais/discursivos pertencentes a esse campo. É o caso de “Fazer compras presencialmente” e “Fazer compras *online*”.

Com base nessa nova categorização, as tarefas-tipo nos ajudam a delimitar o(s) gênero(s) que se deseja trabalhar, não como um objeto a ser dissecado ou explicitamente ensinado, mas como um texto que carrega uma função social no campo de atuação dos estudantes. Além disso, a tarefa-tipo pode constituir uma unidade de ensino do programa comportando as tarefas-pedagógicas. O objetivo final da unidade didática é avaliar a capacidade de o aluno desempenhar as diversas tarefas-alvo do campo comunicativo específico.

Por fim, apresentamos dois conjuntos de tarefas pedagógicas, organizados para trabalhar a tarefa-alvo “comprar roupas”, como proposta para compor um programa de ensino por tarefas, que se justifica por trabalhar o ensino da língua estrangeira de maneira contextualizada, situada e propositada, considerando o que fazemos com os textos na vida real.

REFERÊNCIAS

AMORIM, T. P. P.; XAVIER, R. P. Uma análise de necessidades de recepcionistas de hotel para a construção de um programa de ensino de língua estrangeira baseado em tarefas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 123-146, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Tradução de Paulo Bezerra e Tzvetan Todorov. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. *In*: JOHNSON, R. K. (Org.). **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 63-78.

EGGINS, S. **An introduction to functional linguistics**. 2 ed. Londres: Continuum International Publishing Group, 2004.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 2 ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 64-89.

HASAN, R. Part B. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 52-118.

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

LONG, M. H. **Second language needs analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LONG, M. H. Texts, tasks, and the advanced learner. *In*: LONG, M. H. **Problems in SLA**. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum, 2007, p. 1-19. Disponível em: <<https://studylib.net/doc/7895343/texts--tasks--and-the-advanced-learner>>. Acesso em 20 jul. 2020.

LONG, M. H. Identifying language needs for TBLT in the tourist industry. *In*: BOSCH, G.; SCHLAK, T. (Ed). **Teaching foreign languages for tourism**. Research and practice. Bern: Peter Lang, 2013. p. 25-48.

LONG, M. **Second language acquisition and task-based language teaching**. Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell, 2015.

LONG, M. H. In defense of tasks and TBLT: nonissues and real issues. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 36, p. 5-33, 2016.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form. Theory, research, and practice. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Org.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

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

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

SALABERRY, M. R. Pedagogical design of computer mediated communication tasks: learning objectives and technological capabilities. **The Modern Language Journal**, v. 84, n. 1, p. 28-37, 2000.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Decreto Nº 509, de 17 de Março de 2020**. Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo

coronavírus (COVID-19) nos órgãos e nas entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta e estabelece outras providências. 2020a. Disponível em: <http://www.doe.sea.sc.gov.br/material2/Edicao_Extra/Jornal_2020_03_17-A_ASS.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Legislação:** Período do COVID-19. 2020b. Disponível em: <<http://sed.sc.gov.br/principais-consultas/legislacao/30586-legislacao-periodo-do-covid-19>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **SC em formação.** 2020c. Disponível em: <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/manuais-de-acesso>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

VIAN JÚNIOR, O. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. **The ESPECIALIST**, v. 29, n. 2, p. 139-158, 2008.

WEST, R. Needs analysis in language teaching. **Language Teaching**, v. 27, n. 1, p. 1-19, 1994.