

Pedagogia por Tarefas: um Projecto de Formação Inicial de Professores de Inglês

Catarina Castro
(CETAPS)

1. Introdução

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) é uma abordagem inovadora que, em vários aspectos, se tem revelado mais eficaz para o ensino e aprendizagem de uma segunda língua (L2) do que os métodos tradicionalmente privilegiados. Não obstante, apesar de existir uma base psicolinguística e um conjunto de evidências que sustentam a escolha de tarefas como base para o ensino e aprendizagem de L2, existem alguns factores que têm dificultado a sua adopção em vários contextos educativos, designadamente a falta de conhecimento que muitos docentes manifestam sobre os seus princípios e modo de implementação.

Perante a necessidade de contribuir para uma maior divulgação do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) junto de professores de inglês que leccionam (ou que se preparam para leccionar) em escolas portuguesas, começou a ser desenvolvido um projecto de investigação na Universidade Nova de Lisboa em colaboração com a Universidade do Algarve, que recorre ao desenvolvimento, implementação e avaliação de programas de formação com este fim.

Na primeira fase do projecto em que nos encontramos, e para identificar necessidades formativas específicas nesta área, propusemos um questionário *online* a futuros e actuais professores de inglês em diferentes ciclos de aprendizagem, que se encontrassem a fazer ou que tivessem feito a sua formação inicial na Universidade Nova de Lisboa e na Universidade do Algarve. Este inquérito contou com a participação de 30 pessoas e permitiu recolher informação relevante, em particular, o facto de a maioria dos participantes ter revelado algum conhecimento geral sobre o ELBT embora não tenha sido capaz de distinguir adequadamente uma tarefa (conceito central no ELBT) de outro tipo de actividade pedagógica.

Partindo deste enquadramento, e com base na interpretação que fizemos do trabalho que Rod Ellis tem dedicado a este assunto, o artigo tem como finalidade clarificar alguns dos fundamentos do ELBT, designadamente um conceito central para se entender esta abordagem, que é precisamente o conceito de tarefa.

2. O Projecto de Investigação

Muitos professores de línguas continuam a privilegiar métodos de ensino e de aprendizagem que se baseiam fundamentalmente na apresentação, prática e produção, em detrimento do recurso a abordagens que, em vários aspectos, se têm revelado mais eficazes para a aquisição e aprendizagem de L2 como o ELBT, designadamente com faixas etárias mais jovens. (Shintani 30)

Verifica-se, contudo, que a finalidade de envolver os estudantes na comunicação e a liberdade para usarem a língua, como sustenta o ELBT, tende a gerar alguma resistência, não só pelo facto de muitos professores estarem habituados a exercer maior controlo sobre a produção dos estudantes e a recorrer a procedimentos treináveis, mas sobretudo pelo desconhecimento que, em geral, revelam sobre os seus princípios e modo de aplicação. (East 412-414)

No actual contexto de promoção da aprendizagem de línguas, e perante a necessidade de divulgar e clarificar os fundamentos e o modo

de implementação do ELBT, o projecto tem como finalidade desenvolver, realizar e avaliar programas de formação dirigidos a professores de inglês, que leccionem ou se preparem para leccionar em escolas portuguesas.

Com esta finalidade, foram inicialmente estabelecidos os seguintes objectivos: identificar as percepções, crenças e conhecimentos dos participantes sobre o ELBT; estimular os futuros e actuais professores de inglês a trabalhar com abordagens inovadoras como o ELBT; promover o conhecimento sobre os seus princípios e modo de implementação; e adaptar a intervenção para um contexto de formação à distância.

Assim, e tendo em conta que a finalidade da primeira fase do estudo consiste em reunir dados quantitativos, envolvendo concepções, percepções e conhecimentos dos professores, recorremos a uma abordagem quantitativa de carácter descritivo, tendo os dados sido recolhidos através de um questionário *online* que foi criado recorrendo ao *Google forms*, e abrangendo vinte e três questões distribuídas pelas seguintes secções: informação geral; qualificações para o ensino; prática de ensino; princípios de ensino e aprendizagem de L2; grau de conhecimento sobre o ELBT; aplicação de princípios; e necessidades formativas.

O inquérito, dirigido a futuros e actuais professores de inglês em diferentes ciclos de aprendizagem, que se encontrassem a fazer ou que tivessem feito a sua formação inicial na Universidade Nova de Lisboa e na Universidade do Algarve, contou com trinta participantes, dos quais 70% indicou ter conhecimento sobre o que é o ELBT. (Fig. 1)

E1. Conhecimento sobre o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

30 responses

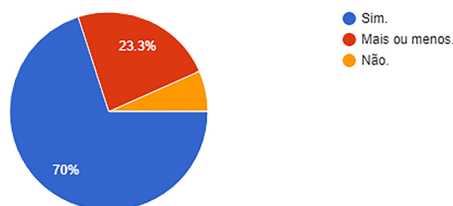


Fig. 1 – Conhecimento sobre o ELBT

Entre os resultados mais relevantes, destacam-se os obtidos numa outra secção do inquérito, segundo os quais a grande maioria dos participantes conseguiu identificar correctamente os princípios fundamentais subjacentes ao ELBT, à excepção da “predeterminação de estruturas, noções ou funções a ensinar”, um aspecto decisivo para o perceber, que foi erradamente associado por uma percentagem significativa de participantes (40%) a esta abordagem.

Entre outros aspectos relevantes, destaca-se também o facto de uma percentagem significativa de participantes ter referido sentir-se confiante em implementar esta abordagem. (Fig. 2)

E3. Nível de confiança na implementação do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

30 respostas

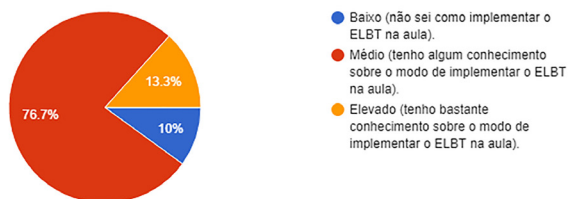


Fig. 2 – Nível de confiança na implementação do ELBT

Não obstante, apenas 20% dos participantes, com experiência de ensino, indica usar tarefas uma vez por semana ou mais, (Fig. 3) o que leva a questionar as razões que levam a um uso tão pouco frequente, uma vez que não indicam ter falta de conhecimento, como referimos.

E4. Frequência no uso de atividades baseadas em tarefas

30 responses



Fig. 3 – Frequência no uso de actividades baseadas em tarefas

Relativamente ao tipo de actividade mais valorizada pelos participantes no inquérito, os resultados mostram igualmente que é dada grande importância à interacção e à fluência dos estudantes em detrimento da gramática, o que pode decorrer da influência de algumas versões iniciais (e mais radicais) da abordagem comunicativa, que foram, entretanto, questionadas pela importância que é dada actualmente também à forma (i.e. à gramática, em sentido lato).

A este respeito, destaca-se igualmente o facto de um número significativo de participantes referir que a adopção de um determinado método ou abordagem está dependente da reacção dos estudantes e da formação recebida, o que leva a considerar que os professores tendem a valorizar a educação que recebem embora dando importância ao que acontece na prática, em sala de aula.

Os dados recolhidos mostram, em suma, que o modo como a gramática é trabalhada no ELBT, bem como o tipo de estratégias e actividades que podem ser usadas para este efeito em função do perfil do estudante são tópicos importantes a ter em conta na planificação da futura formação, que se encontra prevista no âmbito do actual projecto. Por outro lado, apesar de quase 80% dos participantes ter indicado sentir-se razoavelmente confiante na implementação dos princípios propostos pelo ELBT, a grande maioria (à excepção apenas de um participante) manifestou interesse em receber mais formação sobre esta abordagem. Entre as razões apontadas para a necessidade de formação, destacam-se a necessidade de diversificar estratégias e

abordagens, bem como o interesse ou curiosidade manifestadas relativamente ao ELBT, que irão ser tidas em conta na sua planificação.

3. O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

Embora os investigadores na área da ASL não estejam de acordo em relação ao modo como a instrução pode contribuir para o desenvolvimento de L2, tem sido proposto que o ELBT e a instrução com foco na forma podem promover o tipo de processo de aprendizagem interactivo que se considera facilitar a aquisição de L2, (Mackey 57) ou seja, que o recurso a tarefas – isto é, actividades pedagógicas que requerem um uso pragmático da língua com o objectivo global de promover o desenvolvimento de L2 (Bygate and Samuda 93) – pode potenciar o tipo de interacção e um foco em elementos particulares da língua que são considerados benéficos para a sua aquisição. O ELBT é, portanto, uma abordagem que se baseia no uso de tarefas como unidade central de planeamento e ensino de línguas, e que corresponde a uma aplicação da versão forte da abordagem comunicativa, de acordo com a qual a língua pode ser adquirida pela comunicação.

De facto, a mudança gradual de paradigma na Psicologia e na Linguística deu origem ao que se designa genericamente como abordagem comunicativa, que se baseia na assunção de que o foco na estrutura da língua não é suficiente e precisa de ser acompanhado pela capacidade de exprimir sentidos.

No âmbito da abordagem comunicativa emergem, contudo, duas versões: a versão forte e a versão fraca ou moderada. A versão forte sustenta que a língua é adquirida através da comunicação e que os estudantes descobrem o sistema linguístico no processo comunicativo. Pelo contrário, na versão fraca, encontra-se subjacente a ideia de que é possível identificar e ensinar diferentes componentes da competência comunicativa separadamente, assim como promover o uso automático de novos itens linguísticos, mediante uma prática controlada e recorrendo tipicamente a procedimentos metodológicos de apresentação, prática e produção. (Ellis, *Instructed Second Language* 4)

A perspectiva sobre a língua que se encontra subjacente a este segundo tipo de ensino tem, contudo, sido criticada por abordar o ensino da língua como uma série de produtos que podem ser adquiridos sequencial e cumulativamente, quando a investigação tem mostrado que os estudantes não adquirem a língua deste modo e que, pelo contrário, constroem uma série de sistemas que vão sendo gradualmente gramaticalizados e reestruturados, à medida que novas características da língua vão sendo incorporadas. Os defensores da versão forte da abordagem comunicativa, de que o ELBT é um exemplo entre outros possíveis, (Ellis, *Task-based Language* 30) consideram, por seu lado, que o envolvimento dos estudantes em processos que promovem a aquisição é fundamental, apesar de a perspectiva sobre as condições que promovem esses processos ter mudado.

Inicialmente, Krashen exerce grande influência ao argumentar que a disponibilização de *input* é necessária e suficiente para a aquisição, (2) o que foi, depois, questionado, em parte, por Long (na Hipótese da interacção) quando este propõe que a interacção é crucial para a aquisição de L2, aliada à oportunidade para que os estudantes recebam *feedback* personalizado e imediato, dirigido a áreas problemáticas da interlíngua. (*Native Speaker* 127)

A proposta de Krashen foi, ainda, questionada por evidências de lacunas no desenvolvimento da capacidade de produção em programas de imersão, que motivaram a designada Hipótese de *output*, segundo a qual a atenção que o estudante dá à produção facilita a aquisição, quer seja no âmbito da interacção ou não. (Swain 125-126) No mesmo sentido, Long reformula a importância que atribui inicialmente à negociação de sentido e passa a enfatizar a necessidade de haver também um foco na forma, sob pena de os resultados da aprendizagem corresponderem aos já aferidos em programas de imersão. (*Focus on Form* 45-46)

Actualmente, a necessidade de os estudantes darem atenção também à forma no processo de aprendizagem de L2 é amplamente reconhecida na investigação baseada em tarefas, tanto por parte da perspectiva interacionista (e.g. Long) como por investigadores que adoptam uma abordagem mais cognitiva (e.g. Skehan, Robinson) ou

sociocultural (e.g. Swain and Lapkin), sendo que todas as abordagens referidas assumem que a interacção, por si só, não é suficiente e que a promoção de um foco na forma é fundamental.

Por outro lado, o ELBT tem progredido bastante da teoria para a prática, cativando vários educadores (entre os quais se destacam Prabhu, Willis ou Nunan), sendo considerada uma abordagem inovadora, (Tomlinson 160) assim como a que, na última década, tem atraído mais atenção, em particular, por parte de responsáveis pela elaboração, implementação e coordenação de programas de língua em contextos locais, nacionais ou internacionais. (Cook 512)

Não obstante, apesar de existir uma base psicolinguística e um conjunto de fundamentos e de evidências empíricas que sustentam a escolha de "tarefas" como base para o ensino e a aprendizagem de L2, têm havido ainda poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos institucionais, ou para elaborar manuais e outros materiais que reflectam, de facto, a adopção de um ensino baseado em tarefas, como constata Ellis (*Taskbased Language* 336) e Tomlinson (160), situação que se estende também a Portugal, onde não parece haver, ainda, uma tradição de uso de tarefas no ensino de língua, como conclui Dias com base em uma análise feita a métodos publicados em Portugal entre 1997 e 2007, em livro e CDROM. (43)

O ELBT continua, em suma, a enfrentar alguma resistência por parte dos defensores de metodologias mais tradicionais, como Sheen ou Swan que, segundo Ellis, dificilmente mudarão de posição até que haja mais estudos a demonstrar a sua maior eficácia. (*Position Paper* 522) Por outro lado, tem havido ainda poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos educativos (Castro 17) e, apesar das críticas e dúvidas associadas a uma abordagem baseada na apresentação, prática e produção, a maioria dos professores continua a usar este tipo de procedimentos, sendo ainda poucos os que recorrem a tarefas como unidades de ensino, ou seja, preparando cursos completos nos quais as tarefas ocupem um lugar central.

Esta resistência traduz-se também no facto de, actualmente, o ensino de línguas corresponder predominantemente à versão moderada da abordagem comunicativa, que se baseia fortemente no recurso

ao método de apresentação, prática e produção, (Willis and Willis 3) por ser mais compatível com alguns dogmas educativos que tendem a não dar prioridade à comunicação, a reforçar o controlo do professor e a recorrer a procedimentos treináveis. (Ellis, *Task-based* 29)

Assim, e apesar das críticas e dúvidas de que uma abordagem baseada na apresentação, prática e produção possa conduzir ao uso das estruturas ensinadas na comunicação, (Skehan 50) este tipo de instrução continua a ser bastante implementado, e a maioria dos professores tende a optar por incorporar tarefas em abordagens mais tradicionais, sendo ainda pouco significativo o número de tentativas em adoptar as tarefas como unidades de ensino, ou seja, em planificar cursos completos nos quais as tarefas ocupem um lugar central.

As opções anteriores correspondem a dois tipos de ensino (e de utilização de tarefas) que são designados na literatura, respectivamente, como ensino de línguas apoiado em tarefas (*task-supported language teaching*) e ensino de línguas baseado em tarefas (*taskbased language teaching*). Assim, e enquanto o ensino de línguas apoiado em tarefas se baseia em conteúdo linguístico, quer especificado em termos estruturais, quer em termos nocionais ou funcionais (como sucede na versão fraca ou moderada da abordagem comunicativa) e recorre tradicionalmente a procedimentos metodológicos de apresentação, prática e produção, propondo a realização de tarefas normalmente na fase de produção; o ensino de línguas baseado em tarefas corresponde à versão forte da abordagem comunicativa (embora não seja a única forma de a aplicar), sendo que as tarefas são a base de todo o programa.

Neste âmbito, é também importante referir que, embora o ELBT não represente uma forma monolítica de instrução e tenha sido definido e operacionalizado de várias maneiras, pode ser distinguido de outras formas mais tradicionais de ensino, designadamente por não ser apenas um tipo de instrução baseado exclusivamente no sentido e de reconhecer a necessidade de a atenção incidir também na forma, no âmbito de trocas baseadas no sentido. (Mackey 58)

Para compreender melhor esta abordagem, iremos passar, de seguida, a analisar o conceito de tarefa, identificando as características que a permitem distinguir de outros tipos de actividades pedagógicas.

3.1. A Distinção entre Tarefas e outras Actividades Pedagógicas

Como referido, o ELBT não constitui uma abordagem unificada, sendo possível identificar várias versões que reflectem modos distintos de uso de tarefas, embora todas as propostas procurem encontrar respostas para questões que figuram nos debates atuais sobre Pedagogia da Língua, como o papel desempenhado por actividades baseadas no sentido, a necessidade de programas centrados nos estudantes, a relevância dos factores afectivos e a importância de se promover algum tipo de foco na forma. (Ellis, *Task-based* 33) Esta variedade de perspectivas coloca, no entanto, algumas dificuldades quando se procura definir o conceito de tarefa, uma vez que existem, na literatura, várias perspectivas sobre o conceito, como mostram as revisões apresentadas por Van den Braden (3-4), Ellis (*Task-based* 29) e Nunan. (*Task-based* 1-3)

Assim, e entre as várias propostas existentes, destacamos a definição de Ellis, (*Task-based* 16) pelo facto de enunciar um conjunto de características que permitem distinguir mais facilmente a tarefa de outro tipo de exercício ou actividade, e por ser mais abrangente do que outras definições ao reconhecer que a tarefa pode envolver qualquer macro-capacidade,¹ pode ser interactiva ou não interactiva, e pode promover não apenas autenticidade situacional, mas sobretudo interacional:

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes. (Ellis, *Taskbased* 16)

1. A literatura sobre tarefas tende a assumir que as tarefas se dirigem, sobretudo, à expressão oral.

De acordo com a definição de Ellis, uma tarefa é, desde logo, um projecto de trabalho, ou seja, um plano de uma actividade que não especifica a língua necessária para atingir o resultado pretendido, embora crie um espaço semântico e promova a necessidade de certos processos cognitivos que se encontram ligados a determinadas opções linguísticas. Neste sentido, apesar de limitar, de certo modo, as formas linguísticas que o estudante necessita de usar, concede-lhe liberdade para escolher os recursos (linguísticos e não linguísticos) que considera adequados (e de que dispõe) para a sua realização. A definição de Ellis destaca, ainda, o facto de a tarefa promover um foco principal no sentido pragmático (i.e. o sentido contextualizado que resulta dos actos de comunicação) e não apenas no sentido semântico (i.e. o sentido associado a determinados itens lexicais ou estruturas gramaticais específicas).

Por outro lado, para promover o desenvolvimento da competência comunicativa pelo envolvimento na comunicação, a tarefa deverá apresentar algum tipo de lacuna ou necessidade (de informação, opinião ou raciocínio) que estimule o estudante a procurar os recursos linguísticos e não linguísticos necessários para a superar.²


De acordo com a definição apresentada, uma tarefa assemelha-se também directa ou indirectamente, a tarefas que os estudantes são solicitados a realizar fora da sala de aula, o que significa que pode envolver o mesmo tipo de actividade linguística (e.g. preencher um formulário), ou propor uma actividade linguística artificial (e.g. identificar as diferenças entre duas imagens), mas em que se encontram envolvidos processos cognitivos que ocorrem em situações normais de comunicação (como responder e fazer perguntas ou lidar com mal entendidos).

Uma tarefa pode, ainda, promover qualquer das quatro macrocapacidades, ou seja, o projecto de trabalho pode requerer que os estudantes ouçam ou leiam um texto e demonstrem a sua compreensão, produzam um texto oral ou escrito, ou que usem uma combinação de


2. O conceito de lacuna de informação (*information gap*) baseia-se no facto de, na comunicação real, as pessoas comunicarem com a finalidade de obter informação que não possuem. (Richards 18)

macrocapacidades receptivas e produtivas, podendo também envolver um uso da língua monológico ou dialógico, sendo que, em relação a este critério, as tarefas não se distinguem de exercícios.


A realização da tarefa envolve, ainda, determinados processos cognitivos (como seleccionar, classificar, ordenar, raciocinar, avaliar) que influenciam, mas não determinam as formas linguísticas necessárias à sua realização, cabendo ao estudante escolher os recursos que considera adequados, para além de estabelecer um resultado não linguístico (e.g. encontrar um determinado número de diferenças entre duas imagens) que constitui a finalidade da actividade e serve para determinar o momento de conclusão da tarefa. Partindo deste enquadramento, e para ilustrar melhor o conceito de tarefa à luz dos critérios referidos, passamos a analisar as figuras 1 e 2 que constituem dois exemplos de actividades pedagógicas dirigidas a estudantes de inglês mais jovens, sendo que apenas a segunda pode ser considerada uma tarefa.

 **Speaking**

Look at the pictures. Use the words in the boxes to ask and answer.




Sam is getting up.
What time is it?




It's 8:35.

8:35




get up

8:40




have breakfast

9:10



go to school

9:15



learn maths

Fig. 1 – Exemplo de um exercício

becca visits the farm

Can you spot the 5 differences between these two pictures?

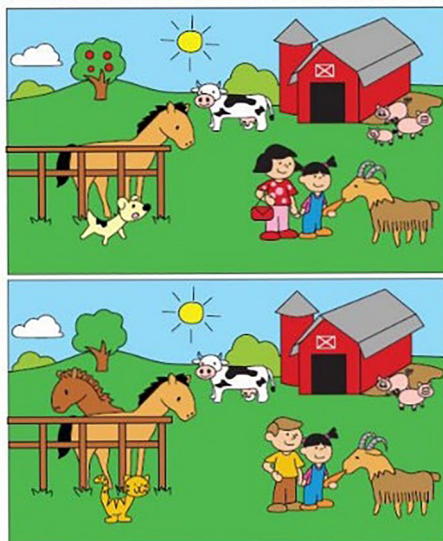


Fig. 2 – Exemplo de uma tarefa

A primeira actividade (Fig. 1) é claramente um exercício e não uma tarefa, pois, embora possa conduzir ao tipo de uso da língua que ocorre no mundo real, promove a atenção dos estudantes, sobretudo, para a forma e não para o sentido. Os estudantes são, ainda, solicitados a usar algumas estruturas e itens pré-determinados para dizer as horas em inglês, em lugar de os poderem escolher, procedimento que pode levar os estudantes a pensar que a única opção correta para realizar a actividade consiste em seguir o exemplo disponibilizado.

Por sua vez, a segunda actividade (Fig. 2) constitui um projecto de trabalho destinado a promover a interacção, mediante a identificação de diferenças entre duas imagens aparentemente iguais. A actividade reflecte globalmente as características fundamentais de uma tarefa: o foco principal incide no sentido (descrever o conteúdo de imagens); os participantes têm liberdade para mobilizar os recursos linguísticos e não linguísticos que consideram mais adequados para a realizar, sendo que a própria natureza da actividade predispõe os estudantes a

usar vocabulário específico (relacionado, em particular, com animais e frutos). Para mais, e ainda que actividade seja artificial, o tipo de linguagem que promove poderia corresponder à que ocorre em situações reais de comunicação (por exemplo, descrever algo ou alguém); o desempenho envolve um uso oral da língua; as imagens apresentam diferenças de natureza semelhante, variando entre a presença/ausência de determinados elementos e envolvendo operações cognitivas simples; e tem um resultado claro (os participantes têm de aferir se as duas imagens têm, os mesmos elementos ou não).

Em suma, a análise de actividades que fizemos permite verificar que, por um lado, os critérios-chave que permitem distinguir uma tarefa de exercícios gramaticais contextualizados é, por um lado, a existência de um foco principal no sentido (pragmático), ou seja, o uso da língua em contexto e, por outro, a ausência de uma predeterminação de estruturas a usar.

O foco no sentido pretende, ainda, estabelecer uma outra diferença entre tarefas e exercícios que diz respeito ao papel dos participantes, pois, enquanto uma tarefa requer que os estudantes actuem como utilizadores da língua, ou seja, que se envolvam nos mesmos processos comunicativos que se encontram subjacentes à realização de actividades no mundo real, sendo a aprendizagem concebida como accidental; os exercícios requerem que os participantes actuem como estudantes, ou seja, a aprendizagem é intencional. (Ellis, *Task-based* 3) Neste sentido, uma diferença fundamental entre tarefas e exercícios consiste em considerar que a comunicação pode desenvolver-se pelo envolvimento na actividade comunicativa ou que, pelo contrário, é um pré-requisito para nela se poder participar. (Widdowson 323-33)

Na definição apresentada, verificámos também que a tarefa tem de manifestar algum tipo de relação com o mundo real, o que se traduz quer na proposta de actividades que reproduzem actividades habituais fora da sala de aula (autenticidade situacional), quer sobretudo na promoção do tipo de comportamento comunicativo que decorre da realização de tarefas no mundo real (autenticidade interacional). Este é um aspecto particularmente importante, uma vez que o sentido atribuído ao conceito de autenticidade, na definição proposta

por Ellis, (*Task-based 3*) abrange tanto as tarefas que são autênticas do ponto de vista situacional como as que procuram promover autenticidade interacional, ainda que esta última seja considerada mais importante.

As tarefas caracterizam-se, ainda, por determinarem um resultado que não se limita ao uso da língua, distinguindo-se do objectivo da tarefa que consiste em promover um uso da língua com foco no sentido, de modo produtivo ou receptivo. O resultado e o objectivo são, portanto, aspectos diferentes da tarefa, o que significa que é possível atingir o resultado e não o objectivo, como sucede, por exemplo, quando os estudantes apresentam o resultado de uma tarefa de identificação de diferenças recorrendo a recursos não linguísticos (e.g. apontando as diferenças), mas porque não utilizam a língua para o fazer, o objectivo pedagógico não é atingido.

Assim, embora a verdadeira finalidade da tarefa seja estimular o uso da língua de modo a promover a aprendizagem, os estudantes devem considerar que o aspecto mais importante é o resultado (e.g. encontrar um determinado número de diferenças entre duas imagens), ainda que do ponto de vista pedagógico possa não ter uma real importância. Neste sentido, e ainda que, da perspectiva dos estudantes, a avaliação do desempenho da tarefa se baseie no resultado obtido, num sentido mais profundo, o êxito decorre do facto de os estudantes manifestarem ou não o tipo de uso da língua que se considera facilitar a aquisição de L2. (Ellis, *Task-based 8*)

4. Conclusão

O ELBT é uma abordagem para o ensino e aprendizagem de línguas que apresenta inúmeros benefícios, como o facto de oferecer oportunidades para uma aprendizagem natural da língua, enfatizar o sentido sem descurar a forma, ser intrinsecamente motivante, compatível com a filosofia educativa de centralização no estudante (sem desvalorizar o papel do professor), e de promover o desenvolvimento da fluência sem negligenciar a correcção. (Ellis, *TBLT: Sorting Out 242*) Não obstante,

na maioria dos contextos educativos, continua a predominar a adopção de programas de ensino apoiados em tarefas, reservando-se o uso de tarefas apenas para promover a prática comunicativa, assim como o recurso ao método de apresentação, prática e produção, com que os professores estão mais familiarizados. (Ellis, *Task-based* 28)

Existe, contudo, uma razão importante para rejeitar um foco inicial e contínuo na forma que tende a ser preconizado em metodologias mais tradicionais: a investigação na área tem mostrado que os estudantes dificilmente conseguem incorporar as novas estruturas na produção espontânea (sobretudo, no espaço de tempo de uma aula), o que decorre do facto de a aprendizagem de L2 ser um processo de desenvolvimento que não se encontra sujeito ao controlo do professor.

Neste âmbito, a posição de Ellis difere bastante da de outros proponentes do ELBT por considerar que esta abordagem não tem de ser uma alternativa completa a procedimentos metodológicos mais tradicionais, dado também existirem argumentos que lhes são favoráveis. O que o autor não considera possível é o desenvolvimento de competências comunicativas eficazes se a aprendizagem de L2 se basear exclusivamente nesse tipo de procedimentos. (*Position Paper* 522)

Assim, e dada a dificuldade sentida em implementar o ELBT, corrobora-se a perspectiva de Ellis e sustentaremos, no programa de formação de professores que nos preparamos para implementar na segunda fase do projecto de investigação em curso, que o ELBT não tem de substituir totalmente procedimentos mais tradicionais, sendo aconselhável fazer, primeiro, uma análise da situação concreta para se decidir que tipo de equilíbrio é possível fazer entre aulas baseadas em tarefas e aulas mais tradicionais.

No mesmo sentido, consideramos que será fundamental preparar os professores para o facto de o ELBT proporcionar uma experiência de aprendizagem muito diferente daquela que é oferecida pelos métodos tradicionalmente privilegiados em muitos contextos educativos, porque o tipo de interacção que resulta da realização de tarefas difere do tipo de interacção que decorre de aulas baseadas, por exemplo, no método de apresentação, prática e produção. Para tal,

será necessário assegurar que os docentes percebem bem o que é uma tarefa, bem como o modo de a implementar no contexto específico em que atuam ou se preparam para actuar.

Consideramos, em suma, que os cursos de formação de professores de línguas devem contribuir para que os docentes possam integrar eficazmente tarefas no currículo, embora não exclusivamente e, decididamente, não em total substituição de métodos mais tradicionais.

Por fim, sublinhamos igualmente que é necessário ir além dos fundamentos psicolinguísticos que sustentam o ELBT e continuar a analisar os factores que, em última análise, determinam os procedimentos e materiais que os professores escolhem.

Obras Citadas

- Branden, K. Van den. *Task-based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Bygate, M., and V. Samuda. "Creating Pressure in Task Pedagogy". *Multiple Perspectives on Interaction*. Edited by A. Mackey and C. Polio. London: Routledge, 2009. 90116.
- Castro, C. *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas: Da Teoria à Prática*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, 2017.
- Cook, V. "Linguistic Relativity and Language Teaching". *Language and Bilingual Cognition*. Edited by V. Cook and A. Bassetti. Psychology Press, 2011. 509-518.
- Dias, H. "Português Europeu Língua Não Materna à Distância: (Per)curso de Iniciação Baseados em Tarefas". Diss. Universidade Aberta. Lisboa, 2008.
- East, M. "Research into Practice: The Task-based Approach to Instructed Second Language Acquisition." *Language Teaching*, 50.3 (2017): 412-424.
- Ellis, R. "Current Issues in the Teaching of Grammar, an SLA Perspective." *TESOL Quarterly*, 40.1 (2006): 43-107.
- . *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*. Wellington: New Zealand, 2005.
- . "Macro- and Micro-Evaluations of Task-based Teaching." *Materials Development*. Edited by B. Tomlinson. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 212-235.

- . "Position Paper: Moving Task-based Language Teaching Forward." *Language Teaching*, 50.4 (2017): 507-526.
- . "Second Language Acquisition Research and Language Teaching Materials". *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Edited by N. Harwood. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 33-57.
- . *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- . *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- . "Task-based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings." *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (2009): 221-246.
- , and N. Shintani. *Exploring Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research*. London: Routledge, 2014.
- Krashen, S.. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.
- Long, M. H. "Native Speaker / Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input." *Applied Linguistics*, 4 (1983): 126-14.
- Long, M. (1991). "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology." *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Edited by K. de Bot, R. Ginsberg, and C. Kramersch. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1991. 39-52.
- Mackey, A. *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Nunan, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- . *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Prabhu, N. S.. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- Robinson, P.. "Task Complexity, Task Difficulty and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework." *Applied Linguistics*, 22 (2001): 27-57.
- Primary Handwriting Paper | All Kids Network. Retrieved from <https://www.allkidsnetwork.com/>
- Richards, J. C.. *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press, 2006.
- Robinson, P. "Individual Differences, Cognitive Abilities, Aptitude Complexes and Learning Conditions for SLA". *Second Learning Research*, 17.4 (2001): 368-392.

- Sheen, R. "A Critical Analysis of the Advocacy of the Task-based Syllabus." *TESOL Quarterly*, 28 (1994): 127-157.
- Shehadeh, A., and C. Coombe. *Task-based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2012.
- Shintani, N. *Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2016.
- Skehan, P. "Second Language Acquisition Research and Task-based Instruction." *Challenge and Change in Language Teaching*. Edited by J. Willis and D. Willis. Heinemann, 1996. 17-30.
- Swain, M. "Three Functions of Output in Second Language Learning". *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Edited by B. Cook and G. Seidlhofer. Oxford: Oxford University Press, 1995. 125-144
- Swan, M. "Legislating by Hypothesis: The Case of Task-based Instruction." *Applied Linguistics*, 26 (2005): 376-401.
- Tomlinson, B. "Materials Development for Language Learning and Teaching." *Language Teaching*, 45.2 (2012):143-79.
- Treloar, F., and S. Thompson. *Fly with English: Pupil's Book*. Marshall Cavendish Education, 2006.
- Widdowson, H. "Context, Community and Authentic Language." *TESOL Quarterly*, 32.4 (1998): 705-716.
- Willis, D., and J. Willis. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Willis, J. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman, 1996.