

3. O ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT)

3.1 Introdução

A mudança de paradigma já referida na interligação entre tecnologia e pedagogia (cf. Cap. 2) encontra também um espaço natural na investigação e na pedagogia de língua. Os estudos sobre aquisição de uma Segunda Língua (L2) têm ajudado a compreender como uma L2 é aprendida, contribuindo para a procura de caminhos que conduzam a uma forma mais eficiente de ensinar. Numa reflexão crítica ao modelo tradicional do ensino de inglês como L2, conhecido como PPP¹⁰⁰, muitos investigadores constataram a sua ineficácia dizendo que não só a aprendizagem não surtia os efeitos esperados como também os seus fundamentos têm vindo a ser desacreditados pelos trabalhos de investigação mais recente. Na realidade, a investigação em aquisição de L2 tem demonstrado que os estudantes não aprendem estruturas gramaticais ou itens lexicais sob pressão, nem um de cada vez, nem pela ordem apresentada pelo professor ou pelo

¹⁰⁰ *Presentation, Practice, Production (PPP)*, é um modelo de ensino de língua muito popular entre professores, que tem dominado no ensino do inglês desde meados dos anos 70 do séc. XX. Trata-se, como diz van Els *et al.* (1984: 264), de uma sequência de três etapas que formam um ciclo de actividades de ensino/aprendizagem. Na primeira etapa, o item de língua é apresentado ao estudante através de exemplos, com ou sem explicação. Na segunda, é praticado de forma controlada usando exercícios e recorrendo a manipulação e a repetição da(s) estrutura(s) alvo. Na terceira etapa, são criadas oportunidades para uso em interacções mais naturais, consideradas como prática livre em que o aprendiz tem maior liberdade para usar a língua de forma criativa. É nesta fase de produção que têm sido utilizadas tarefas com o fim de levar os aprendentes a usar a língua partindo de um estágio mais controlado para um mais automático. Não se trata, no entanto, de um ensino apoiado em tarefas. Recorre-se à manipulação de textos que estruturam a língua para os aprendentes seguindo-se tarefas textuais em que estes a estruturam para eles próprios (Ellis 2003: 29). Há, neste modelo, claras associações com a teoria do comportamento humano, desenvolvida por Skinner, e com raízes históricas no ensino das línguas directamente relacionadas com o *'situational language teaching'* e outros métodos anteriores como o Método Directo e o Audio-oral (Keith Johnson, 1999: 252). O PPP encara a língua como séries de 'produtos' que se vão arrumando sequencialmente (Rutherford 1987), uma visão que contraria os resultados obtidos pela investigação sobre sequências de desenvolvimento. Com efeito, estes resultados mostram como os aprendentes passam por vários estádios de transição até adquirirem uma característica gramatical específica, demorando, por vezes, muito tempo até atingirem a forma alvo. Skehan (1988:94) afirma que há duas razões pelas quais este modelo se tem mantido. Uma é a relação entre a formação de professores e o sentimento de profissionalismo, porque o PPP constitui uma sequência fácil de organizar com um conjunto de técnicas que não só organizam de forma eficiente grandes grupos de estudantes, como mantêm o professor no centro estabelecendo relações de poder na sala de aula. A outra razão está directamente relacionada com a forma precisa como o programa pode ser cumprido, uma vez que contém objectivos claros e precisos com itens individualizados que permitem uma avaliação muito eficiente sem ter em conta quaisquer restrições provocadas por factores relativos aos aprendentes.

manual escolar. Pelo contrário, eles aprendem estruturas seguindo mais ou menos uma mesma ordem independentemente da instrução recebida ou da sequência do item em foco (Ex., Ellis 1989 e 1994, Long 1983 e 1988, Pienemann 1984). O desenvolvimento da língua é condicionado por processos internos pelo que não se trata de uma conversão simples de *input* em *output*. Como já foi referido antes, sabe-se actualmente que o ensino não determina, nem pode determinar, o modo como se desenvolve a língua do aprendente (Ellis 1985, 1994) e que, como diz Skehan

(...) os processos pelos quais o aprendente opera são processos 'naturais'. Os professores e os estudantes não podem simplesmente 'escolher' o que irá ser aprendido. Em grande parte o programa é 'construído internamente' no aprendente. (Skehan 1996b: 19)¹⁰¹

O mesmo acontece com os erros produzidos. Durante alguns anos, privilegiou-se o *input* de língua, acreditando que, se o professor fornecesse *input* linguístico com qualidade e de forma 'adequada', esse material de base serviria para apresentar uma 'perspectiva' do sistema da língua alvo aos aprendentes (Krashen 1984). No entanto, a sequência de desenvolvimento linguístico do aprendente não segue directamente para a forma correcta; pelo contrário, envolve muitos erros pelo caminho que são comuns a aprendentes de muitas línguas maternas. Além disso, os estudantes parecem controlar partes do sistema em determinadas circunstâncias, mas não em outras, provavelmente quando têm, ou não, mais tempo para processamento consciente (Skehan 1996b: 21). Estes e outros resultados provocaram a rejeição dos programas gramaticais tradicionais e da metodologia que os acompanhava, que M. Long (1997) designa como '*foco em formas*'¹⁰², tendo mesmo chegado a pôr em dúvida o papel da educação formal (instrução) na aprendizagem da língua, como já foi referido. Todavia, novas conclusões foram surgindo na investigação, tornando cada vez mais claras estas mudanças de perspectiva e explorando as suas implicações no ensino da língua ao mesmo tempo que

¹⁰¹ No original: *The processes by which the learner operates are 'natural' processes. Teachers and learners cannot simply 'choose' what is to be learned. To a large extent the syllabus is 'built in' to the learner. (Skehan 1996b: 19)*

¹⁰² Long especifica que (...) *focus on forms lessons tend to be rather dry, consisting principally of work on the linguistic items, which students are expected to master one at a time, often to native levels, with anything less treated as "error", and little if any communicative L2 use (Long 1997) em <http://www.mhhe.com/soscience/foreignlang/option1.htm> (acedido em 23.04.2005)*

colocavam ênfase especial na instrução e na interacção. Michael Long (1988), por exemplo, mostrou que, por um lado, o efeito da instrução na aprendizagem é indirecto e não imediato e que, ainda que o estudante deva prestar atenção à forma da língua em geral, não significa que seja necessário focar-se numa forma específica em dada lição. Por outro lado, diz que os aprendentes que seguem um percurso de instrução progridem mais depressa e atingem níveis mais elevados de proficiência do que os que aprendem a língua em ambiente informal. Fazem-no, no entanto, ao seu próprio ritmo, seguindo a sua própria sequência de desenvolvimento e não uma sequência imposta pelo professor.

Assim crescente tomada de consciência sobre a importância de estudar e aprender a língua no seu contexto de uso foi determinante para que se desenvolvessem estratégias de produção de amostras de língua dos aprendentes, colocando-os em contacto mais directo com o uso da língua e tornando o ensino mais comunicativo. Deste modo, as 'tarefas' constituíram uma característica importante no Ensino Comunicativo da Língua, sendo usadas, quer como apoio ao ensino mais tradicional, quer constituindo unidades de pleno direito em novos programas. Na realidade, a preocupação com actividades orientadas para o sentido, associadas aos trabalhos de investigação em modelos de interacção, sugeria uma *abordagem baseada em tarefas* para o ensino de línguas estrangeiras, podendo dar origem a uma teoria para o ensino de língua, motivada em grande parte pela investigação desenvolvida na área da aquisição em L2, que, segundo Michael Long (2007: viii)¹⁰³, se encontra ainda em fase embrionária.

3.2 Pedagogia e uso da língua

O Ensino Comunicativo da Língua, ao contrário dos métodos anteriores que viam a língua como um conjunto de sistemas linguísticos (fonológico, lexical e gramatical), enfatiza o lado funcional da língua e a teoria da competência comunicativa. Tal

¹⁰³ Segundo Long (2007: viii), a abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas, motivada em grande parte pelos trabalhos desenvolvidos em aquisição de L2, foi delineada inicialmente em cursos de metodologia na Universidade da Pensilvânia entre 1980 e 1982; posteriormente foi sendo aperfeiçoada nos anos seguintes em seminários de pós-graduação na Universidade do Hawai'i, continuando desde 2003 nos cursos de aquisição de L2 na 'School of Languages, Literatures and Cultures da Universidade de Maryland.

significa, que em vez de se focar na capacidade de usar correctamente a língua, o ensino é dirigido para o uso da língua em comunicação com sentido e adequado à construção do discurso. Ellis (2003: 1-2), considerando que nem sempre foi fácil estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática pedagógica, afirma que tal cenário está em mudança, pois o uso de *tarefas* na sala de aula, surge como forma de promover a interacção e desenvolver uma consciência comunicativa nos aprendentes. Na realidade, a produção do estudante, seja oral ou escrita, é um indicador do processo de aprendizagem que vai permitir ao professor compreender como e quando intervir e que estratégia adoptar em casos específicos. Merrill Swain (1995) mostra claramente a importância que o *output* tem no desenvolvimento da aprendizagem, indicando três funções concretas, para além de, naturalmente, contribuir para aumentar a fluência na língua. Segundo Swain, por um lado, o *output* alerta para uma tomada de consciência, desencadeando processos cognitivos que podem gerar conhecimento linguístico novo ou consolidar o já existente, por outro, permite testar hipóteses sobre a compreensibilidade de formas linguísticas. Para além disso, serve como metalinguagem permitindo controlar e interiorizar o conhecimento linguístico (Swain 1995: 125-126).

Ellis (2003: 28) refere-se ao Ensino Comunicativo da Língua como uma abordagem que não é nem ‘monolítica’ nem ‘uniforme’ e, baseando-se em Howatt (1984), distingue, dentro dele, duas versões, uma ‘fraca’ e uma ‘forte’. A primeira é baseada na convicção de que as componentes da competência comunicativa podem ser identificadas e ensinadas de forma sistemática, um pouco à semelhança da forma como se procedia antes com o ensino das propriedades estruturais da língua¹⁰⁴. A versão forte, pelo contrário, assumindo que a “língua é adquirida através da comunicação” (Howatt 1984: 279, citado por Ellis 2003: 28), propõe implicitamente que os aprendentes tenham oportunidades para experimentar a língua, usando-a naturalmente em comunicação¹⁰⁵. Estas duas versões encontram-se em sintonia, respectivamente, com o *ensino apoiado por tarefas* e com o *ensino baseado em tarefas*.¹⁰⁶ Enquanto a versão fraca encara as

¹⁰⁴ A versão fraca acompanha as propostas nocionais e funcionais desenvolvidas por Wilkins (1976) e concretizadas por van EK (1978) no *Threshold Level*, publicado pelo Conselho da Europa, integrando nos programas de ensino da língua noções gerais de, por exemplo, ‘duração’, ‘espaço’, ‘quantidade’, ‘qualidades’, etc..) e noções específicas, como ‘pedir desculpa’, ‘cumprimenta’, ‘convidar’, etc..

¹⁰⁵ Esta perspectiva é evidente na Abordagem Natural proposta nos trabalhos de Krashen & Terrell (1983).

¹⁰⁶ No original: ‘task-supported language teaching’ e ‘task-based language teaching’.

tarefas como forma de fornecer prática comunicativa para os itens da língua que foram ensinados de forma tradicional¹⁰⁷, a versão forte vê as tarefas como uma forma de possibilitar aos aprendentes a experiência de usar a língua em comunicação. Assim, as tarefas constituem a base do plano de um curso de língua e são um instrumento útil para planejar um currículo comunicativo, particularmente em contextos em que há poucas oportunidades para experiências comunicativas autênticas, como é o caso de muitas situações de aprendizagem de língua estrangeira.

Embora possa parecer uma abordagem única, o ensino baseado em tarefas tem sido encarado de formas bastante diversas. Ellis (2003: 31-33) identifica quatro abordagens com características bem distintas: 1) o *ensino humanístico de língua*, que reconhece as dimensões afectiva e cognitiva na aprendizagem, enfatizando o envolvimento de todo o potencial dos aprendentes, encorajando-os a aumentar a auto-estima e a motivação e partilhando os seus próprios sentimentos (Moskowitz 1977); 2) o *“procedural syllabus”*, um projecto realizado nas escolas secundárias indianas, proposto por Prabhu (1987), que valoriza as tarefas focadas no sentido (*meaning-focused tasks*) exigindo que os estudantes compreendam, transmitam e ampliem o sentido mantendo apenas ocasionalmente a atenção na forma linguística; 3) o *“process syllabus”* defendido por Breen (1987) e Candlin (1987), construído através de negociação entre o professor e os estudantes, sem qualquer programa inicial, porque são os estudantes que analisam as suas próprias necessidades e escolhem o conteúdo apropriado também de acordo com os seus interesses; 4) a abordagem com foco metacognitivo, *i.e.*, um programa que prevê a elaboração das tarefas com o objectivo de focar os aprendentes em aspectos metacognitivos, *i.e.*, construindo tarefas que ajudem cada estudante a consciencializar-se, a reflectir e a avaliar o seu próprio desempenho, as suas estratégias e estilos de aprendizagem. Ellis & Sinclair (1989) apresentam tarefas destinadas a tornar os aprendentes mais eficientes e auto-orientados para a aprendizagem da L2, tornando-os mais conscientes da sua aprendizagem.

Estes são, talvez, exemplos das abordagens mais extremadas que utilizam tarefas para o ensino e, naturalmente, para a aprendizagem de uma L2. No entanto, o interesse em

¹⁰⁷ O modelo PPP, referido atrás, integra-se naturalmente na versão fraca.

construir um curso baseado em tarefas reside na potencialidade que estas oferecem para a produção de cursos que respondam com exactidão às necessidades comunicativas específicas dos aprendentes, desenvolvendo uma proficiência funcional na segunda língua sem sacrificar a correcção gramatical, e por conjugar a forma como as línguas são ensinadas com os resultados divulgados pela investigação em aquisição sobre a forma como elas são aprendidas.

3.3 O que é uma tarefa?

Perante a centralidade que as tarefas ocupam actualmente tanto na investigação em aquisição como pedagogia de L2, torna-se importante saber o que se entende por **tarefa**. Uma das definições mais completas parece ser a que Rod Ellis apresenta depois de analisar o que diversos autores (Breen 1989; Long 1985; Richards, Platt & Weber 1985; Crookes 1986; Prabhu 1987; Nunan 1989; Skehan 1996; Lee 2000; Bygate, Skehan & Swain 2001) propunham. Rod Ellis (2003) procura integrar o que de mais representativo emerge de todas elas e propõe a seguinte definição:

Uma tarefa é um plano de trabalho que requiere que os aprendentes processem língua de forma pragmática para atingirem um resultado que será avaliado em termos de correcção e de adequação proposicional do conteúdo transmitido. Para isso, exige-se que, em primeiro lugar, dêem atenção ao sentido e aos seus próprios recursos linguísticos, apesar do 'design' da tarefa poder predispor-los a escolher formas particulares. Espera-se que a tarefa resulte em uso de língua e que este tenha semelhanças, directas ou indirectas, com a forma como a língua é usada no mundo real. Como outras actividades de língua, uma tarefa pode envolver 'capacidades' produtivas ou receptivas e orais ou escritas e também vários processos cognitivos. (Ellis 2003: 16)¹⁰⁸

¹⁰⁸ No original: *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 2003: 16)*

No entanto, Nunan, complementando a sua anterior definição de ‘tarefa comunicativa’ (1989: 10)¹⁰⁹, considera, reactivamente à definição proposta por Ellis, que

(...) uma tarefa pedagógica é uma peça de trabalho de sala de aula que envolve os estudantes na compreensão, manipulação, produção e interacção na língua alvo, enquanto a sua atenção é focada na mobilização do seu conhecimento gramatical, de modo a exprimir sentido e em que a intenção é transmitir sentido mais do que manipular a forma. A tarefa deverá também ser completa de modo a existir por si só com princípio, meio e fim. (Nunan 2004: 4)¹¹⁰

Trata-se de duas definições aparentemente equiparáveis tanto do ponto de vista de objectivo da tarefa como do processamento da língua alvo. Num sentido geral, as duas definições concordam no facto de a tarefa envolver o uso comunicativo da língua no qual a atenção do aprendente (utilizador) está mais focada no sentido do que na forma gramatical. No entanto, enquanto Ellis enfatiza em primeiro lugar o sentido, Nunan procura não afastar muito a forma do sentido, vendo a gramática como “recurso dinâmico para criar sentido” (Nunan 2004: 6).

Nesta linha de pensamento, e porque acredita que, quando os aprendentes começam a usar a língua de forma criativa, se empenham na sua aquisição, uma vez que são obrigados a depender dos seus recursos e capacidades linguísticas emergentes, Nunan (2004) apresenta um modelo para um Ensino Baseado em Tarefas formado por três elementos-chave: (i) tarefas-alvo da vida real, (ii) tarefas pedagógicas e (iii) actividades

¹⁰⁹ Em 1989, Nunan propôs como definição de ‘tarefa comunicativa, o seguinte: *I too will consider the communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right* (Nunan 1989: 10)

¹¹⁰ No original: *(...) a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing and interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand in its own right with a beginning, a middle and an end.* (Nunan 2004: 4)

comunicativas¹¹¹ (*'enabling skills'*) (Nunan 2004: 20). O ponto de partida para o ensino baseado em tarefas é o 'mundo real', o que corresponde às mil e uma coisas que se fazem quando é usada língua, oral ou escrita, na vida quotidiana. A implementação de tarefas no contexto pedagógico obriga a que as situações do mundo real sejam transformadas em tarefas pedagógicas de modo a que sejam criadas oportunidades de aprendizagem. Para isso, Nunan propõe dois tipos de tarefas pedagógicas que podem funcionar em contínuo. Partindo de uma 'tarefa-ensaio' directamente relacionada com a vida real (a que o autor chama *'rehearsal task'*) é possível chegar a tarefas de activação (*'activation tasks'*) que são estratégias que visam passar de um uso meramente reprodutivo de língua (através da repetição de modelos fornecidos pelo material didáctico ou pelo professor) para um uso mais criativo (através da recombinação de palavras, estruturas e frases familiares em novos contextos). O objectivo destas tarefas é 'activar' um conjunto de funções e de estruturas que podem incluir, por exemplo, os actos de pedir e dar informação, manifestar concordância ou discordância, usar estruturas interrogativas, etc., sem que os estudantes se sintam obrigados a usar formas específicas. Mas, paralelamente, em particular nos níveis iniciais do processo de aprendizagem, é importante que sejam desenvolvidos *exercícios de língua e actividades comunicativas, i.e., 'enabling skills'*, porque é necessário tornar a língua acessível aos estudantes através do desenvolvimento de capacidades que facilitem o caminho para uma comunicação autêntica. Naturalmente, a construção de um programa para ensino de língua baseado em tarefas exige que sejam desenvolvidas 'tarefas encadeadas', que a um nível mais global se unem tematicamente através de macro e micro funções e dos elementos gramaticais que expressam (Nunan 2004: 25-30).

Numa outra perspectiva (com preocupações mais orientadas para a investigação do que para a pedagogia), Ellis (2003) afirma que a ênfase dada ao sentido e à forma está na origem, de dois tipos diferentes de tarefas, comumente chamadas 'tarefas não focadas' (*'unfocused tasks'*) e 'tarefas focadas' (*'focused tasks'*). As primeiras não são desenhadas para usos de formas específicas pelo que os aprendentes podem fazer as suas escolhas a partir do seu próprio conhecimento linguístico de acordo com o que

¹¹¹ A inexistência, em Português, de uma tradução adequada para a expressão *'enabling skills'* justifica a proposta sintética apresentada como 'actividades comunicativas. No entanto, não a considero a melhor opção dado que apenas parcialmente corresponde ao sentido original, não exprimindo a perspectiva de exercícios para treino de estruturas comunicativas muito ligados ao contexto funcional da tarefa.

mais se ajusta ao sentido do que pretendem transmitir. As ‘tarefas focadas’, pelo contrário, têm a intenção de induzir os aprendentes a “processar, receptiva ou produtivamente, determinadas características da língua, como por exemplo, uma estrutura gramatical” (Ellis 2003: 16). É claro que este procedimento deverá ocorrer de forma integrada e como resultado de actividades realizadas dentro dos critérios estabelecidos no interior da tarefa. Assim, as tarefas focadas têm dois objectivos: por um lado, estimulam o uso comunicativo da língua e, por outro, incidem no uso específico de uma estrutura alvo. Também aqui parece haver um certo paralelismo, talvez mais simplificado e linear, com as tarefas pedagógicas (de ensaio e de activação) e as ‘actividades comunicativas’ (*enabling skills*) propostas por Nunan (2004), como apresentado acima. No entanto, antes de uma análise mais detalhada sobre a controvérsia que permanece entre os investigadores em volta das prioridades da forma e do sentido, será útil ver como os mesmos autores (Ellis 2003 e Nunan 2004) propõem componentes para o *design* de tarefas e estabelecem princípios para o seu uso.

3.3.1 Componentes das tarefas

Independentemente do tipo, existem elementos de concepção que caracterizam as tarefas. Ellis (2003), numa tentativa de (i) permitir uma descrição sistemática de diferentes tarefas, (ii) fornecer uma base para identificar as várias opções para ‘desenhar’ tarefas e (iii) ajudar na identificação de diferentes tipos de tarefas e respectiva classificação, estrutura um modelo de acordo com cinco dimensões: 1 – objectivo; 2 – *Input*; 3 – condições; 4 – procedimentos; 5 – resultados previstos: o produto e o processo:

Objectivo	É o propósito geral da tarefa. P. ex. praticar a capacidade de descrever objectos de forma concisa; fornecer oportunidade de usar frases relativas
<i>Input</i>	É a informação verbal e não verbal fornecida pela tarefa P. ex. mapas, textos, imagens...
Condições	São as formas diversas como a informação pode ser

	apresentada, ou como pode ser usada. P. ex. Informação dividida ou partilhada Tarefa convergente vs divergente;
Procedimentos	São os procedimentos metodológicos que deverão ser seguidos na execução da tarefa. P. ex. Grupos vs pares; Tempo para planear vs sem tempo de planeamento
Resultados previstos: Produto	É o que resulta da execução da tarefa. P. ex. Completar um gráfico; Desenhar um caminho no mapa; Fazer uma lista de diferenças entre imagens... O produto previsto pode ser aberto (permitindo várias possibilidades) ou fechado (admitindo apenas uma solução possível)
Processo	Corresponde aos processos linguísticos e cognitivos que hipoteticamente a tarefa pode gerar

Quadro 3.1 *Modelo para descrição de tarefas* (adaptado de Ellis 2003:21)

Por outro lado, Nunan (2004), posicionando-se numa perspectiva um pouco diferente, embora complementar, interrelaciona os vários elementos necessários para a descrição de uma tarefa, que inclui componentes comuns ao modelo de Ellis (2003), mas claramente enquadradas no contexto pedagógico. Nunan especifica que os elementos que fazem parte de uma tarefa são os **objectivos** da tarefa, os **dados de input** e os **procedimentos** do aprendente, todos eles apoiados pelo **professor** e pelas **funções dos estudantes**, nas **situações /locais (settings)** em que as tarefas são executadas. Mais concretamente, sem nunca perder de vista o contexto de sala de aula em que as tarefas são realizadas, explicita as componentes:

- Objectivos (*i.e.*, as intenções gerais que estão por de trás de qualquer tarefa de aprendizagem e que estabelecem uma ligação entre a tarefa e o currículo mais

geral). Considera que os objectivos mais importantes estão directamente relacionados com o estudante e são observáveis em termos de performance;

- *Input* (*i.e.*, os dados orais, escritos e visuais com que os estudantes contactam para executar a tarefa). São aqui incluídos os recursos diversificados e estimulantes, preferencialmente autênticos mas que poderão percorrer vários pontos ao longo de um contínuo (genuínos, alterados, modificados, adaptados, simulados e mínimos);
- Procedimentos (*i.e.*, o que o aprendente fará com o *input* que constitui o ponto de partida para a tarefa de aprendizagem). Os procedimentos deverão ser analisados de acordo com a sua autenticidade, o(s) seu(s) objectivo(s), ou foco, o grau de desenvolvimento de correcção e de fluência e a capacidade de controlo;
- Tipos de tarefas (*i.e.*, os mais diversificados tipos de tarefas que têm sido concebidos para ensinar língua, de forma comunicativa, através de tarefas). São apresentadas várias tipologias de tarefas bem como um método de classificação que propõe cinco tipos de estratégias diferentes: cognitivas, interpessoais, linguísticas, afectivas e criativas;
- Funções do professor e do aprendente (*i.e.*, os papéis que se espera que uns e outros desempenhem tanto na execução das tarefas de aprendizagem como nas relações sociais e interpessoais entre participantes);
- Situações (*i.e.*, a organização da sala de aula especificada ou implicada na tarefa dentro e fora da sala de aula).¹¹²

Esquemáticamente esta especificação é representada da seguinte forma:



Quadro 3.2 *Modelo para uma especificação mínima de 'Tarefa'*. (Adaptado de Nunan 2004: 41)

¹¹² Os dois últimos pontos serão naturalmente diferentes em situação de aprendizagem a distância. Tanto as funções do professor e do aprendente como a localização em que tarefa será executada como os processos de interacção entre aprendentes terão caracterizações diferentes que se relacionam tanto com o ambiente de aprendizagem e com as características do ensino a distância como com os procedimentos e tipos de tarefas.

Se compararmos os dois modelos de especificação de tarefas quanto aos elementos que uma tarefa deve conter, encontramos, tal como na definição de ‘tarefa’, duas posições que se complementam embora colocadas em dois pólos, aparentemente, opostos. Ellis (2003) posiciona-se, enquanto investigador, na sequência de uma compartimentação de cada uma das componentes, descrevendo-as de forma isolada, e de modo a criar um ambiente que permita analisá-las individualmente. Considera que, embora outros autores, como Wright (1987) e Nunan (1989), não incluam as ‘condições’ como uma componente separada do *input*, esta distinção é importante por permitir separar o tipo de dados que a tarefa fornece bem como a forma como esses dados são apresentados (2003: 19). Explica que um mesmo *input*, por exemplo, um conjunto de ilustrações que contam uma história, pode variar nas condições em que é explorado, uma vez que as ilustrações podem ser apresentadas a todos os participantes ou divididas entre eles, o que levará à obtenção de resultados diferentes. Esta subdivisão pode constituir um aspecto bastante interessante de um ponto de vista de investigação e enquanto a actividade constituir uma tarefa por si só. No entanto, a organização apresentada em Nunan, enquanto subdivisão em unidades de trabalho, revela uma visão mais integradora e orgânica das etapas envolvidas para a realização da tarefa, contribuindo para que, dentro dessas etapas, se construam graus de maior ou menor complexidade.

Na realidade, Ellis (2003) reconhece que não tem o objectivo de produzir um plano para o desenvolvimento de programas baseados em tarefas mas apenas o de tentar sintetizar a informação necessária para chegar a um conjunto de procedimentos de trabalho que informam mais do que orientam (cf., Ellis 2003: 210). Nunan (2004), pelo contrário, constrói um círculo em volta do qual todas as componentes fluem de forma interligada para a concretização da tarefa, sem nunca perder de vista o ambiente de sala de aula onde tais concretizações acontecem. Este posicionamento torna-se ainda mais claro quando descreve como se podem desenvolver sequências instrucionais em volta de tarefas. Aí, Nunan (2004) enumera um conjunto de procedimentos (2004: 31-35) de que fazem parte, num primeiro momento, aspectos de carácter mais reprodutivo para, gradualmente, integrar novos elementos que conduzem a uma prática mais criativa. Assim, propõe a (1) *construção de um esquema* através de exercícios que servem para introduzir o tópico, delimitar o contexto da tarefa e introduzir vocabulário-chave e expressões de que os estudantes necessitarão para a executar; (2) *exercícios de prática controlada* a partir do uso de vocabulário, estruturas e funções da língua alvo que são

apresentados através de, por exemplo, contacto com breves textos orais e/ou escritos, usando léxico relacionado com a etapa 1, procurando que os estudantes desenvolvam já alguma flexibilidade comunicativa; (3) exposição a *prática de audição* autêntica que pode envolver gravações áudio ou vídeo de falantes nativos em conversa sobre o tópico, permitindo que os aprendentes comparem informação com a apresentada na primeira etapa; (4) exercícios que focam *elementos linguísticos* e orientam os aprendentes para uma atenção consciente em aspectos formais específicos. A partir da etapa (5), o uso da língua torna-se mais criativo e visa encorajar os estudantes para uma *prática mais livre* – recorre-se a pequenos trabalhos em grupos para completar informação dentro do tópico e pode integrar-se, por exemplo, em dramatizações em que os aprendentes poderão usar livremente a língua que dominam e inovar, aproximando-se do discurso de uma conversa normal; (6) a execução de *tarefa pedagógica* que visa aglutinar as etapas anteriores e conduz ao desempenho de uma tarefa real que usa a língua para se aproximar cada vez mais da vida real.

Um programa de ensino de língua baseado em tarefas pressupõe, assim, uma interligação dentro de uma área temática abrangente onde se podem estabelecer sequências, integradas no encadeamento das diversas etapas. A união temática deverá ser mantida “através das macro funções, micro funções e dos elementos gramaticais que expressam” (Nunan 2004: 25).

Esta sequência contém implícitos um conjunto de sete princípios que Nunan (2004: 35-38) enumera do seguinte modo: 1. **Apoio** (*‘Scaffolding’*) – As lições e os materiais devem fornecer modelos de ‘protecção’ dentro dos quais a aprendizagem tem lugar, uma vez que, no início do processo de aprendizagem, não é esperável que os aprendentes produzam língua que não lhes tenha sido apresentada, nem explícita nem implicitamente. Segundo este autor, a ‘arte’ do ELBT está em conhecer qual o momento mais adequado para retirar essa ‘protecção’; 2. **Precedências** – Dentro da lição, a tarefa deve crescer e construir-se sobre as anteriores. Este princípio impõe uma ‘história pedagógica’ enquanto os aprendentes são conduzidos de degrau em degrau até ao ponto em que serão capazes de levar por diante a tarefa pedagógica final. Dentro deste modelo desenvolvem-se os princípios de recepção para produção em que se inicia o ciclo instrucional. No início deste, os aprendentes gastam bastante mais tempo em tarefas receptivas (ouvir e ler) do que em tarefas produtivas (falar e escrever). Mais tarde, dentro do ciclo, as proporções mudam, passando as tarefas produtivas a exigir mais

tempo; 3. **Reciclagem** – A reutilização da língua maximiza as oportunidades para aprender e activa o princípio ‘orgânico’ de aprendizagem, possibilitando aos estudantes descobrir os itens de língua alvo num conjunto de diferentes ambientes, ambos linguísticos e experienciais; 4. **Aprendizagem activa** – Os estudantes aprendem melhor quando usam activamente o que aprendem. Isto significa que a maior parte do tempo deverá ser dedicado ao uso da língua em múltiplas e diversificadas formas, desde prática de diálogos memorizados a preenchimento de quadros, por exemplo. É fundamental que seja o estudante e não o professor a fazer o trabalho; 5. **Integração** – Os estudantes devem ser ensinados a estabelecer relações claras entre forma linguística, função comunicativa e sentido semântico. O maior desafio para a pedagogia é reintegrar os aspectos formais e funcionais da língua, explicitando, para isso, as relações sistémicas entre forma, função e conteúdo; 6. **Reproduzir para criar** – Os aprendentes devem ser encorajados a mover-se de um uso de língua reprodutivo para um uso cada vez mais criativo e 7. **Reflexão** – Devem ser dadas oportunidades aos aprendentes para reflectir no que aprenderam e na correcção com que estão a usar a língua.

Em 2005, Rod Ellis, constatando como a investigação e a teoria não apresentavam concordância quanto ao modo como a educação pode facilitar a aprendizagem da língua, enumera dez princípios que considera um conjunto de “generalizações que deverão servir de base para a formação de professores de língua” (2005b: 1-2). É, pois, uma tentativa de fazer o ponto da situação e de equilibrar as, ainda existentes, controvérsias sobre a primazia de uma instrução mais direccionada para a forma ou para o sentido. O primeiro caso envolve o ensino sistemático de características gramaticais, enquanto o foco no sentido propõe maior atenção para características linguísticas integradas em contexto e em actividades comunicativas, originadas em programas baseados em tarefas (Ellis 2005b: 2-12). Sucintamente, aponta para uma instrução que deve assegurar que os aprendentes (i) desenvolvem um repertório rico, não só em ‘expressões lexicalizadas’, mas também em competência baseada em regras, (ii) se concentram predominantemente no sentido e (iii) se concentram também na forma. Para além disso, a instrução deve (iv) ser predominantemente orientada para o desenvolvimento do conhecimento implícito da L2 embora sem negligenciar o conhecimento explícito, (v) ter em consideração o programa desenvolvimental do aprendente (a construção do seu próprio programa – desenvolvimento da sua interlíngua), (vi) apresentar extenso *input* na L2, (vii) providenciar oportunidades de

output, (viii) criar oportunidades de interacção na L2, (ix) ter em consideração as diferenças individuais dos aprendentes e (x) avaliar os aprendentes não apenas pela sua produção livre mas também pela produção controlada.

Embora reconhecendo limitações aos princípios gerais atrás apresentados, principalmente por não integrarem o contexto social nem as relações sociais no processo de aprendizagem da língua, Ellis (2005b) considera-os como uma tentativa de apresentar um conjunto de orientações baseadas numa conceptualização alargada dos estudos em aquisição de L2. Para além disso, o autor considera também necessário fazer o balanço psicolinguístico do modo como os aprendentes interiorizam as novas formas linguísticas e como estruturam o seu conhecimento linguístico no processo de aquisição. Assim, os sete princípios enunciados em Nunan (2004), atrás referidos, e os dez apresentados por Ellis (2005b), sendo diferentes quanto ao destinatário, parecem interligados e em perfeita sintonia de conteúdo, quase constituindo uma prova real do que deverá estar subjacente ao ensino e à aprendizagem de uma L2. De facto, pode constatar-se que cada um dos princípios de Ellis, enquanto generalizações para a formação de professores, se integra perfeitamente em todos os princípios pragmáticos enunciados por Nunan, parecendo mesmo formar uma base a considerar no desenvolvimento de sequências instrucionais para a elaboração de actividades e tarefas.

3.3.2 Classificação de tarefas

A literatura sobre implementação de tarefas para o ensino e aprendizagem de língua mostra uma tipologia muito diversa na forma de as classificar. Em 1993, Pica, Kanagy & Falodun (conforme referido em Nunan 2004: 84) fazendo uma síntese dos estudos sobre tarefas e negociação de sentido, apresentaram cinco tipos básicos de tarefas que correspondiam a (i) peças desordenadas de um todo (*'jigsaw'*), (ii) trocas de informação, (iii) resolução de problemas, (iv) tomadas de decisão e (v) trocas de opinião. Os mesmos autores acrescentavam ainda quatro condições que, em sua opinião, optimizavam as oportunidades para a negociação de sentido. Eram elas a) informação parcial para cada participante, b) troca completa da informação para completar a tarefa, c) metas convergentes entre todos os participantes e d) a obtenção de

um único resultado final. Na sequência disto, previam que a primeira tarefa, que contém as quatro condições, geraria mais negociação enquanto a última, a troca de opinião, que não contém nenhuma, produziria muito menos. As restantes tarefas formariam um *continuum* entre elas. Na realidade, a investigação sobre os graus de dificuldade das tarefas não só tem vindo a contrariar esta opinião como tem aberto alguns caminhos para compreender um pouco melhor os diversos tipos de factores envolvidos, como sejam os que estão directamente relacionados com o aprendente (confiança, motivação, conhecimentos prévios, entre outros factores), com a própria tarefa (complexidade cognitiva, contexto apresentado, número de etapas, tipo de ajuda, correcção gramatical exigida, etc.) e com o *input* (tamanho, densidade, clareza, grau de familiaridade, indicações contextualizadas, ...) (Nunan 2004: 86).

Numa perspectiva mais alargada, Rod Ellis (2003) analisa o que considera um “conjunto confuso de tipos de tarefas, rotulados de formas diversas”¹¹³ e procura integrá-las em quatro abordagens que classifica como (i) *pedagógica*, (ii) *retórica*, (iii) *cognitiva* e (iv) *psicolinguística*. A classificação *pedagógica* corresponde às tarefas dirigidas às quatro tradicionais competências do aprendente (leitura, escrita, audição e fala), a duas áreas de conhecimento linguístico (vocabulário e gramática) e paralinguístico. O autor considera que esta classificação vai contra os princípios básicos das tarefas enquanto geradoras de oportunidades de aprendizagem holística e experiencial (*Id.*: 212). Este tipo de classificação corre o risco de perder a sua capacidade activa, transformando-se essencialmente em exercícios orientados para aspectos discretos da língua. Concentra-se, por isso, na classificação de Jane Willis (1996) mais focada no tipo de tarefas que surgem em materiais didácticos e que reflectem o tipo de operações que são pedidas aos aprendentes, *i.e.*, listar, ordenar, seleccionar, comparar, resolver problemas, partilhar experiências e desenvolver tarefas mais criativas (como o envolvimento em projectos, por exemplo)¹¹⁴. A classificação *retórica* das tarefas assenta, de acordo com Ellis (*Id.*), nas teorias que distinguem

¹¹³ No original *The survey of the research literature on tasks (...) has revealed a bewildering array of types of tasks, variously labelled* (Ellis 2003: 210).

¹¹⁴ Não sendo uma lista exaustiva, Jane Willis fornece também uma especificação detalhada das operações envolvidas em cada tipo de tarefa, incluindo pontos de partida, amostras e desenvolvimento das etapas em cada operação (V. Willis 1996: 149-154 Apendice A). Esta lista encontra-se sintetizada no Anexo I deste trabalho.

diferentes domínios discursivos em termos da sua estrutura e propriedades linguísticas, como a narrativa, as instruções, a descrição, os relatórios, etc., e está normalmente relacionada com discurso escrito para fins académicos bem como com funções de língua e programas linguísticos em que as tarefas foram previamente apresentadas e praticadas. A classificação *cognitiva* baseia-se na distinção apresentada por Prabhu (1987), e já referida, de três tipos de tarefas que, para serem realizadas, têm de envolver algum movimento dentro de uma linha de pensamento lógico, criando condições para a aprendizagem. Correspondem a (a) transferência de informação de uma pessoa para outra, ou de uma forma para outra, ou de um lugar para outro, codificando ou descodificando a informação de e para a língua (*'Information gap activity'*, Prabhu 1987: 46); (b) extração de informação nova a partir de informação fornecida através de processos de inferência, dedução, raciocínio prático ou de percepção de relações ou modelos (*'Reasoning gap activity'*, *Id.*); (c) identificação e articulação de preferências, sentimentos ou atitudes, como resposta a uma dada situação (*'Opinion gap activity'*, *Id.*: 47). A classificação *psicolinguística* das tarefas tem por base as categorias interaccionais que afectam as oportunidades que os aprendentes têm para compreender o *input*, para obter *feedback* e para modificar o seu próprio *output*. Ellis identifica essas categorias como contendo (1) 'relações interactantes' que dizem respeito a quem tem a informação, a quem a pede e a fornece para executar a tarefa e relaciona-se com tarefas de um ou dois sentidos; (2) 'requisitos de interacção', que se referem ao facto de poder ser ou não opcional o pedido e o fornecimento da informação; (3) 'orientação por objectivos' que se relaciona com a questão de a tarefa poder permitir concordância ou discordância em um ou mais resultados; (4) 'opções de resultados' que dizem respeito ao escopo dos resultados da tarefa disponíveis para que os participantes atinjam os objectivos da tarefa (Ellis 2003: 215). O autor considera estas categorias equiparáveis ao sistema de classificação sintetizado e apresentado por Pica, Kanagy & Falodun (1993), acima mencionado (*Id.*: 215-216).

Como corolário da classificação que efectuou e reconhecendo a ausência de consenso para a elaboração de uma tipologia única de tarefas, Ellis (2003) apresenta, então, um quadro geral em que expande o seu modelo para descrição de tarefas para um conjunto de 'dimensões-chave' das tarefas.

Característica de ‘desenho’	Dimensões-chave
Input , <i>i.e.</i> , a natureza do <i>input</i> fornecido na tarefa	1 – Meio <ul style="list-style-type: none"> • pictórico • oral • escrito 2 – Organização <ul style="list-style-type: none"> • estrutura apertada • estrutura alargada
Condições , <i>i.e.</i> , forma como a informação é apresentada aos aprendentes e a forma como é usada	1 – Configuração da informação <ul style="list-style-type: none"> • dividida • partilhada 2 – Relação interactantes <ul style="list-style-type: none"> • um sentido • dois sentidos 3 – Requisitos de interacção <ul style="list-style-type: none"> • requerida • opcional 4 – Orientação <ul style="list-style-type: none"> • convergente • divergente
Processos , <i>i.e.</i> , a natureza das operações cognitivas e o discurso requerido pela tarefa	1 – Cognitivo <ul style="list-style-type: none"> • troca de informação • troca de opiniões • explicações e raciocínios 2 – Modo de discurso <ul style="list-style-type: none"> • monólogo • diálogo
Resultados , <i>i.e.</i> , a natureza do produto da execução da tarefa	1 – Meio <ul style="list-style-type: none"> • pictórico • oral • escrito 2 – Domínio / género do discurso Ex., descrições, argumentos, receitas, discursos políticos... 3 – Escopo <ul style="list-style-type: none"> • fechado • aberto

Quadro 3.3 *Um modelo geral de tarefas* (adaptado de Ellis 2003: 217)

Esta sistematização de ‘dimensões-chave’ para cada uma das especificidades de ‘desenho’ da tarefa mostra, não só a diversidade, mas também as possibilidades e os desafios que se colocam ao autor dos materiais didácticos para adequar tipos de tarefa aos temas de comunicação, sobre o que o aprendente deverá ser capaz de realizar.

3.3.3 Sequência e complexidade

A conjugação das componentes e das classificações das tarefas coloca um outro tipo de reflexão que se interliga com o conteúdo temático dos módulos que constituem um curso, uma vez que estarão directamente relacionados com a decisão sobre o que irá ser pedido aos aprendentes. Assim, a selecção do tema tem um papel de relevo na construção das tarefas (reflectindo-se, obviamente, na preparação das actividades e dos exercícios), pois pode contribuir para orientar o percurso que o aprendente fará na construção da interface com o contexto, como é discutido em White (2003), apresentado no Capítulo anterior. No caso do presente trabalho, em que é proposto um modelo para a preparação de módulos, enquanto partes de um curso de proficiência geral (por oposição a cursos para usos específicos de língua), os tópicos seleccionados procuram ser familiares e intrinsecamente interessantes, permitindo representar situações previsíveis e frequentes de uso da língua com que, com um grau elevado de probabilidade, os aprendentes se venham a defrontar.¹¹⁵

No Ensino de Língua Baseado em Tarefas, as oportunidades de aprendizagem estão maioritariamente enraizadas na associação dos tipos de tarefas com os conteúdos temáticos respectivos, pelo que podem formar uma base para melhor especificar quais as tarefas que devem ser integradas na concepção do programa de cada módulo. Assim, a preparação de cada um dos módulos do curso não pode ignorar o grau de

¹¹⁵ No caso de cursos orientados para objectivos específicos, desenvolver-se-á uma maior eficácia se os tópicos forem seleccionados de acordo com tarefas alvo que os aprendentes tenham de executar na sua realidade profissional quotidiana. Para isso, será natural que haja um maior conhecimento do campo de especialidade, recorrendo a fontes de informação e a métodos de investigação em Ciências Sociais, tal como exposto em Long (2005), para uma mais completa identificação das necessidades comunicativas desses aprendentes. Como já foi referido, Long (2005) tem uma posição bastante firme sobre a importância de se proceder sempre a um levantamento das necessidades comunicativas dos aprendentes, pois considera que qualquer curso de língua será sempre um curso para fins específicos.