

## O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

*Sofia Saraiva*

Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (Bulgaria)

*Sofia Saraiva*

Camoesh Institute for Cooperation and Language (Bulgaria)

*Sofia Saraiva.* TASK-BASED LANGUAGE TEACHING

<https://doi.org/10.60055/phl.2023.44.111-124>

**Abstract.** This paper aims to present the communicative approach of task-based language teaching (TBLT) and the most significant contributions towards the definition and establishment of this methodology. After a brief overview on foreign language teaching, we will present the origins of the TBLT and its most prominent characteristics. We will go through the principles behind how language is conceived in this methodology and we will recover its main guidelines regarding course design (selection and sequencing of contents). In conclusions, we will present some of the limitations some authors point out in relation to this methodology, as well as its main advantages in language teaching.

**Keywords:** task-based language teaching, foreign language learning, communicative approaches

*София Сарайва.* ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ, БАЗИРАНО НА ЗАДАЧИ

**Резюме.** Целта на статията е да представи комуникативния подход на дейностно ориентирания подход в обучението по чужд език (ТВЛТ) и най-значимите приноси към дефинирането и изграждането на този вид методология. След кратък обзор на обучението по чужд език се представят произходът на *TBLT* и най-важните му характеристики. Разглеждат се принципите, чрез които се разбира езикът в тази методология, и се извеждат основните насоки за дизайна на курса (подбор и последователност на съдържанието). В заключението се представят част от ограниченията, които някои автори изтъкват в тази методология, а също така и предимствата ѝ в преподаването на чужд език.

**Ключови думи:** дейностно ориентиран подход, обучение по чужд език, комуникативни подходи

## **Introdução**

O campo do ensino de línguas estrangeiras experienciou, nos últimos 60 anos, profundas transformações, com contributos de novas áreas científicas, oriundos em particular do foro da psicologia e das neurociências. Os inúmeros aportes trazidos por estes dois domínios ao campo da linguística, aliados a um mundo cada vez mais global onde a aprendizagem de línguas se tornou uma necessidade cada vez mais central, proporcionaram terreno para a realização de múltiplos estudos e investigações que permitissem abordagens mais adequadas e eficazes.

É neste marco que surgem teorizações sobre novas concepções de língua e do seu ensino, em que ganham especial relevo as que a concebem enquanto algo instrumental de que um usuário se serve para realizar ações, estabelecendo-se, assim, as bases da abordagem comunicativa e as primeiras propostas de operacionalização desta metodologia assente num ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT).

A publicação, em 2001, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas representa a consolidação desta visão sobre o ensino de línguas, ao preconizar um ensino orientado para a ação, destacar o valor instrumental de uma língua e o papel de agente social de um aprendente, e veicular uma preferência pelo ensino através da realização de tarefas comunicativas.

Neste artigo, procura-se recuperar o caminho percorrido até ao estabelecimento das bases do ELBT, bem como os mais importantes contributos na definição dos seus princípios orientadores e metodológicos, procurando fundamentar a pertinência e centralidade desta metodologia de ensino, que se afigura como solução para o hiato deixado pelos programas nocionais-funcionais entre o desenho de curso e a sua implementação.

### **1. O ensino de línguas estrangeiras – breve percurso cronológico**

Os métodos de ensino de línguas estrangeiras (LE) constituem um campo no qual, ao longo das últimas décadas do século XX, se verificaram mudanças significativas. As novas necessidades de aprendizagem aliadas às novas concepções linguísticas sobre o conceito de língua, bem como o crescente interesse e necessidade em homogeneizar a aprendizagem de LE impulsionaram o desenvolvimento de novos olhares sobre os métodos de ensino.

Com efeito, após a introdução, pelo linguista norte-americano Noam Chomsky (1957) de uma concepção de língua enquanto sistema criativo não derivado exclusivamente da imitação, toda a tradição estruturalista no ensino de línguas estrangeiras é colocada em causa. De acordo com o autor, todos os falantes possuem aquilo

que designa por “competência linguística”, uma capacidade inata que lhes garante um conhecimento inconsciente das regras da sua língua materna e lhes permite produzir uma quantidade infinita de enunciados.

A aprendizagem de uma língua não pode, por isso, como admitiam os modelos estruturalistas de até então, cingir-se à repetição mecânica e recursiva de certas estruturas, de um número limitado de signos que possibilitem um conjunto fechado de realizações. A língua, devido ao seu caráter criativo e, por conseguinte, imprevisível, não pode aprender-se através de um modelo condutivo e linear de aprendizagem, baseado no binómio estímulo-resposta. Os materiais didáticos utilizados, especificamente desenhados para o ensino de uma bateria de vocabulário e estruturas gramaticais que se pretendia desenvolver, revelam-se insuficientes em garantir uma utilização adequada da LE, já que pressupõem como condição para uma aprendizagem bem-sucedida o domínio desses conteúdos gramaticais e a memorização de algum léxico de uso mais frequente.

As limitações deste modelo tornar-se-iam ainda mais evidentes com a introdução, a princípio dos anos 70, pelo linguista Hymes (1972), do conceito de “competência comunicativa”, que previa a necessidade, para o domínio de uma língua, da adaptação a uma série de fatores externos à língua enquanto sistema, como são o contexto da comunicação, a relação entre os falantes, a intenção comunicativa, entre outros, tornando claro que a aprendizagem de uma língua transcende o domínio da totalidade de elementos que compõem uma língua e das suas possíveis combinações, uma vez que requer a integração de fenómenos extralinguísticos, tendo em conta a centralidade da sua dimensão social.

À introdução deste conceito veio aliar-se o interesse do Conselho da Europa em homogeneizar o ensino das línguas europeias como resposta às necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, colocando em marcha, até finais da década de 80, diferentes estudos e projetos, com a participação de inúmeros especialistas oriundos de diferentes países e áreas do saber, com o objetivo de encontrar métodos inovadores no ensino de línguas, que tivessem como ponto de partida uma conceção de língua enquanto sistema de comunicação interpessoal.

No âmbito destes estudos, o linguista britânico Wilkins (1972), em consonância com a perspetiva de Hymes sobre a indissociabilidade do uso da língua do contexto em que ele ocorre, introduz dois conceitos fundamentais para facilitar a sistematização da definição e seleção de conteúdos de programas de ensino de LE aplicável a todas as línguas europeias: o conceito de categoria nocional (em que se incluem os expoentes linguísticos que traduzem noções de tempo, quantidade, espaço, duração, etc.) e o de função comunicativa (em que se organizam as categorias gramaticais necessárias a diferentes ações realizáveis através da língua: apresentar-se, pedir, oferecer, queixar-se, opinar, etc.). Este trabalho, posteriormente desenvolvido e ampliado, estabeleceu as bases para a publicação do *The Threshold Level* (1975), no âmbito do projeto *Linguae Vivas* do Conselho da Europa, coordenado por John

Trim, no qual elencam, de maneira ordenada e sistemática, as noções e funções de uma língua, bem como as formas linguísticas de que um falante precisa para poder expressá-las. Este trabalho, posteriormente revisto e aumentado, apresenta a língua como um sistema instrumentalizado de que um falante se serve para comunicar com um objetivo específico, sendo, por isso, indissociável de uma série de fatores extralinguísticos, tais como a intencionalidade do emissor, o contexto em que decorre a comunicação, os objetivos que pretende alcançar, entre muitos outros. O ensino de uma língua já não pode cingir-se à aquisição de uma sequência finita de estruturas, maioritariamente gramaticais, e de uma lista de léxico mais frequente, mas deve sustentar-se numa conceção nocional-funcional da língua, na qual esta, enquanto elemento central das relações sociais, não se pode estudar de forma isolada dos objetivos do seu uso.

Posteriormente a esta publicação, os manuais de pendor estruturalista vão sendo progressivamente abandonados e os conteúdos gramaticais vão deixando de constituir o centro dos conteúdos a transmitir, começando a ser trabalhados em função do objetivo comunicativo que se pretende atingir. No entanto, as propostas indubitavelmente comunicativas surgem apenas no início da década de 90, como resultado dos contributos introduzidos por Michael Canale y Merrill Swain (1980), que, reconhecendo a relevância dos aportes de Hymes e Wilkins, alargam o conceito de “competência comunicativa”, incluindo três novas habilidades necessárias para uma comunicação eficaz: a de relacionar diferentes enunciados, a de adequar o discurso ao contexto em que este decorre e a de conhecer certos aspetos culturais próprios do contexto em que se usa a LE em questão. A competência comunicativa resulta, pois, segundo estes autores, da soma de cinco subcompetências: a linguística ou gramatical, que supõe o domínio das unidades e regras de funcionamento da língua e a sua correta utilização; a discursiva, que corresponde à capacidade de relacionar partes de um discurso ou discursos distintos e, assim, compreender e produzir mensagens coerentes e coesas; a sociolinguística, que regula a adequação do discurso à situação comunicativa, tendo em conta o papel dos interlocutores e a intenção comunicativa; a estratégica, que consiste na capacidade de proceder aos ajustes necessários para que a comunicação seja eficaz, através do recurso a sinais extralinguísticos, tais como gestos, pausas, partículas de ênfase ou matização; e a sociocultural, que assume o conhecimento de determinados aspetos da cultura dos países onde se fala a LE como determinante para o êxito da atuação comunicativa.

A amplificação da definição de competência comunicativa vem promover a consolidação de novas abordagens no ensino de línguas, sustentadas em princípios derivados de estudos das áreas da sociolinguística e da psicolinguística — tais como a valorização da aprendizagem a partir de situações reais de comunicação ou o recurso a materiais autênticos —, que procuravam dotar o aluno da capacidade de interagir linguística e culturalmente de forma adequada em diferentes situações comunicativas. O método comunicativo, não constituindo uma rutura relativamente

aos programas nocionais-funcionais, vem colmatar o vazio que estes, ao contemplar unicamente os conteúdos a ser trabalhados e não os procedimentos para a consecução dos objetivos definidos, tinham deixado, propondo diretrizes claras para a atuação didática.

A culminação de todos estes trabalhos ver-se-ia materializada com a publicação, em 2001, pelo Conselho da Europa, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), em que se apresentam uma série de pressupostos teóricos que estão na base de um ensino orientado para a ação e se estabelecem seis diferentes níveis de consecução, definidos mediante descritores apropriados, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. A dimensão e âmbito desta publicação deram início, um pouco por toda a Europa, a um processo de harmonização dos programas de ensino de LE que não tardaram em adotar a metodologia orientada à ação preconizada pelo QECR.

## **2. O ensino de línguas baseado em tarefas – uma proposta orientada para a ação**

A proposta do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) surge nos anos oitenta, aquando do estabelecimento do método comunicativo. Tem na sua génese uma conceção do aprendiz de uma língua enquanto “agente social”, cujas necessidades de aprendizagem se prendem com a sua atuação em situações da vida real, em que são levados a exprimir-se de variadas formas e a realizar tarefas de diferentes naturezas:

Ver os aprendizes como agentes sociais implica envolvê-los no processo de aprendizagem, possivelmente com descritores como meio de comunicação. Isso também implica reconhecer a natureza social da aprendizagem de línguas e do uso da linguagem, a interação entre o social e o individual no processo de aprendizagem. Ver os aprendizes como usuários de línguas implica o uso extensivo da língua-alvo na sala de aula – aprender a usar a linguagem, em vez de apenas aprender sobre a linguagem (...). Ver os aprendizes como seres plurilíngues e pluriculturais significa permitir que eles usem todos os seus recursos linguísticos quando necessário, incentivando-os a perceber semelhanças, regularidades, bem como diferenças entre línguas e culturas. Acima de tudo, a abordagem orientada para a ação implica tarefas propositadas e colaborativas na sala de aula, cujo foco primário não é a linguagem. Se o foco principal de uma tarefa não é a linguagem, então deve haver algum outro produto ou resultado (por exemplo, planear um passeio, fazer um póster, criar um blogue, projetar um festival, escolher um candidato, etc.).

(Council of Europe, 2020, p. 30)

Importa, no entanto, recuperar a distinção proposta por vários autores, entre os quais Ellis (2003), entre duas vertentes na aplicação didática da abordagem comunicativa com recurso à realização de tarefas, uma a que designam de “fraca”, em que o ensino se centra nas realizações de diferentes noções e funções da língua, e uma “forte”, que prevê que a aquisição de uma língua ocorre através da comunicação. Estas duas opções didáticas estão na base da distinção entre um ensino de língua suportado por tarefas, que corresponderia à abordagem fraca, e um ensino baseado em tarefas, decorrente da abordagem forte.

A primeira propõe um procedimento baseado na apresentação-exercitação-produção, em que, primeiramente, se expõe um determinado item linguístico através da apresentação de diferentes exemplos do seu emprego, acompanhados ou não de uma explicação, que é depois posto em prática por meio da realização de exercícios e, finalmente, aplicado numa oportunidade de comunicação livre, correspondendo este momento à realização de uma tarefa comunicativa. Segundo esta visão do ensino de uma língua, os alunos são sequencialmente guiados desde um primeiro momento em que manuseiam, de forma controlada, o uso de novas estruturas linguísticas, para depois criar textos em que aplicam de forma autónoma essas mesmas estruturas. As principais críticas apontadas a este modelo prendem-se com a perceção do ensino de uma língua através da apresentação e execução de uma série de produtos, que desvalorizam a ideia processual da aprendizagem de uma língua, mas também com a tendência para, na realização da tarefa final, o aluno se sentir tentado a utilizar a estrutura em foco, transformando a tarefa comunicativa num mero exercício de aplicação e exercitação.

A corrente forte desta abordagem está plasmada no ELBT e, embora seja possível elencar outras atividades ditas comunicativas cuja finalidade não se prende com a realização de uma tarefa – como são as visitas de estudo, a participação em conferências ou a interação, própria de uma sala de aula, entre alunos e entre estes e o professor -, esta metodologia de ensino define como elemento central a realização de tarefas comunicativas que são organizadas em função da sua proximidade com uma situação real, sendo as mais próximas definidas como tarefas finais. Uma das vantagens apontadas a esta abordagem prende-se com o facto de eliminar o hiato existente entre os conteúdos programáticos definidos e a metodologia a utilizar para os atingir, uma vez que torna explícitos tanto o que se vai aprender como a forma em que essa aprendizagem se vai concretizar.

O ELBT afigura-se como uma resposta à operacionalização da abordagem orientada para a ação, preconizada no QECR, que visa o desenvolvimento de diferentes competências, isto é, de um conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências

comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

(Conselho da Europa, 2001, p. 29)

Deste modo, é possível observar que no ELBT ganham importância alguns aspetos antes pouco valorizados, relacionados com os processos que subjazem à aprendizagem e às condições em que esta ocorre: a aprendizagem é concebida como um processo de construção que implica ativamente o aluno, que apenas resulta significativa se derivar de uma interação contínua entre a informação nova apresentada e aquela que o aluno possuía previamente. Para que exista essa interação, as atividades propostas devem ter em conta os interesses e as necessidades dos estudantes e devem proporcionar um uso linguístico ajustado a situações reais, próximas do universo dos alunos, proporcionando a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas.

Inscrito nas teorias do construtivismo social, dentro da psicologia cognitiva, o ELBT é considerado um dos mais significativos referentes metodológicos da abordagem comunicativa, que utiliza a realização de uma „tarefa final“ como unidade organizadora dos diferentes componentes do processo de ensino-aprendizagem e, assim, planifica o caminho que o estudante deve percorrer até à sua resolução.

### **3. Planificação, organização e sequenciação didáticas segundo o ELBT**

O ELBT constitui uma proposta de operacionalização didática com vista à aquisição de uma competência comunicativa. Tem como elemento central a decisão sobre um produto ao qual se quer chegar — a tarefa final —, que vai determinar a definição de todos os conteúdos a trabalhar e, por conseguinte, a planificação de todas as atividades ou tarefas intermédias necessárias para a sua consecução, funcionando, assim, como princípio organizador. Os conteúdos deixam de desempenhar o papel primordial e passam a ocupar a posição de „recursos“ para a realização das tarefas, que são organizadas de acordo com a dificuldade de execução exigida. A tarefa final é, então, o núcleo central da planificação da unidade didática, a partir da qual se definem os seus objetivos gerais, listam os exponentes linguísticos necessários para a sua realização e planificam as atividades requeridas para a aquisição e treino desses conteúdos, vistas como tarefas intermédias, facilitadoras ou possibilitadoras. Estas centram-se nos conteúdos subsidiários e necessários para a concretização da tarefa comunicativa, sendo, por isso, interdependentes.

Estaire (1990) propõe os seguintes passos para a programação de uma unidade didática segundo os preceitos do ELBT:

1. Seleção do tema/ área de interesse;
2. Programação de tarefa(s) final(is) em que se coloque em evidência a consecução dos objetivos definidos;
3. Definição dos objetivos comunicativos da tarefa;
4. Especificação dos componentes necessários para a realização da(s) tarefa(s) final(is);
5. Planificação de tarefas possibilitadoras comunicativas necessárias para a realização da(s) tarefa(s) final(is);
6. Avaliação contemplada como parte do processo de aprendizagem.

Willis (1996), por sua vez, divide em três grandes momentos a estruturação de uma sequência didática centrada na realização de uma tarefa:

(i) a fase pré-tarefa, na qual se introduz o tema e a tarefa propriamente dita, e que serve para ativar conhecimentos prévios dos estudantes e pode incluir momentos de realce de palavras e sequências frásicas adequadas para a sua resolução, embora não preveja a introdução de novas estruturas, ou a exposição a modelos de resolução de tarefas semelhantes;

(ii) o ciclo de realização da tarefa, também dividido em três momentos – o de execução, geralmente desenvolvido a pares ou em grupos, com recurso às estruturas que os estudantes possuem, com monitorização encorajadora do professor, que deve corrigir eventuais erros apenas quando solicitado, de forma a colocar ênfase no uso espontâneo e exploratório da LE por parte dos pequenos grupos; o de planificação, em que os estudantes são convidados a partilhar os procedimentos que adotaram e os resultados a que chegaram, durante o qual devem elaborar um rascunho – com a ajuda do professor (que utiliza este momento para esclarecer dúvidas linguísticas concretas que surgem em contexto), dos pares e do recurso a instrumentos como dicionários – que apoie a realização de uma breve exposição pública de forma clara, organizada e precisa; e o de apresentação, em que alguns grupos apresentam aos restantes elementos as suas descobertas ou conclusões, que estes são convidados a ouvir e comparar com os seus, enquanto o professor afere, sem fazer correções, os itens linguísticos mais problemáticos;

(iii) e o momento pós-tarefa, em que os estudantes ouvem, por exemplo, uma gravação de falantes nativos ou com um nível de fluência superior a executar a mesma tarefa e comparam essa produção com a sua.

Fernández (2001, p. 14), introduz ainda outros aspetos a ter em conta no ELBT, ao ressaltar a importância da inclusão de atividades que proporcionem o desenvolvimento de estratégias e competências transversais, como a criatividade, a responsabilização pela aprendizagem e a autonomia, já que o trabalho baseado em tarefas deve incitar os alunos a “(...) tomar la iniciativa, negociar, elegir, decidir, ensayar, descubrir, asumir, encargarse, ser responsable (...)”. Nesse mesmo sentido, vários

autores defendem a participação dos alunos na negociação dos critérios de avaliação da tarefa, com o objetivo de amplificar o seu compromisso e responsabilidade no alcance dos objetivos previstos, bem como uma maior reflexão acerca das aprendizagens alcançadas.

#### **4. Características de uma tarefa no ELBT**

O objetivo último do ELBT consiste em que os alunos ampliem a sua competência comunicativa, através do trabalho das diferentes subcompetências que a compõem. Devem, por isso, oferecer aos alunos situações a partir das quais possam desenvolver, de forma natural, processos autênticos de interação, garantindo, através da sua participação ativa em todo o processo de aprendizagem, a sua motivação, a sua responsabilidade e o desenvolvimento da sua autonomia. Assim, as tarefas definidas devem ser representativas de processos de comunicação inerentes a situações da vida real e, por isso, levar os alunos a escrever, entender e falar sobre coisas que antes não eram capazes, e devem tratar temas que estejam de acordo com os interesses e necessidades do grupo, pois só assim se poderá garantir que sejam significativos e, conseqüentemente, suscetíveis de promover a aprendizagem.

Para Prabhu (1987), um dos precursores da teorização e aplicação de tarefas significativas no ensino de línguas, estas podem dividir-se em três tipos: (i) atividades de lacuna de informação (information gap), que envolvem a transferência de informação de uma pessoa para outra, em que cada uma detém apenas uma parte da informação total e, para completar a tarefa, precisa de obter a informação que não possui e transferir aquela de que está em posse; (ii) atividades de raciocínio (reasoning gap), que se referem à descoberta de informação nova, através de processos de inferência, dedução e negociação, em que os alunos são convidados a tomar decisões em conjunto para atingir um determinado objetivo ou resolver um determinado problema; e (iii) atividades de troca de informação (opinion gap), que pressupõem a expressão de preferências pessoais ou atitudes em relação a uma situação e a manifestação de acordo ou discordância entre os intervenientes.

Estaire e Zanón (1990) classificam as tarefas segundo cinco características que as definem: em primeiro lugar, serem representativas de um processo de comunicação autêntico e de exigirem o suprimento de uma necessidade comunicativa própria da vida real; em segundo lugar, serem identificáveis enquanto unidade de atividade em sala de aula; em terceiro lugar, serem intencionalmente projetadas para ocasionar aprendizagem linguística; em quarto lugar, serem desenhadas com um objetivo, uma estrutura e estarem integradas numa sequência de trabalho; e, finalmente, o facto de estarem orientadas à consecução de um objetivo de manipulação de informação ou de significados.

Por sua vez, Willis (1996) elenca quatro características fundamentais para a aprendizagem de uma língua, que devem ser tidas em conta na definição e opera-

cionalização dos ciclos de execução da tarefa: (i) deve proporcionar exposição a mostras de língua ricas e autênticas, adequadas ao nível dos alunos, que podem advir do professor, dos seus pares, ou do input cedido durante o momento que antecede a realização da tarefa; (ii) deve proporcionar uma oportunidade real de utilização da língua, em que os estudantes podem expressar-se e interagir espontaneamente entre pares e, posteriormente, na apresentação de resultados, dirigir-se a um público mais alargado com preparação prévia de um discurso planificado, revisto e ensaiado; (iii) deve dar lugar a uma motivação intrínseca de ouvir, ler, falar e escrever, derivada da execução da tarefa e da comparação do seu produto com o de outros; (iv) deve ocasionar foco na forma, no sentido de evitar a fossilização de erros e desafiar os alunos a melhorar a sua competência comunicativa, especialmente nos momentos de preparação/ treino para a apresentação de resultados e de análise após a sua realização, em que são convidados a trabalhar ao seu ritmo e fazer as suas descobertas de forma autónoma, focando-se em aspetos que lhes despertam maior interesse, como sejam a pronúncia, o vocabulário, ou outros.

Em 2007, numa publicação conjunta com Dave Willis, a autora (Willis & Willis 2007) propõe uma classificação de sete tipos de tarefas, de acordo com o que exigem do aprendiz: (i) listagem (criar uma lista, a pares, com as pessoas mais importantes do século XX, indicando, para cada uma, a razão da sua inclusão, por exemplo); (ii) ordenação (contar uma história a partir da ordenação prévia de uma série de imagens); (iii) correspondência (associar textos a imagens, justificando as opções); (iv) comparação (discutir com um colega diferenças culturais entre dois países e apresentar as suas conclusões); (v) resolução de problemas (listar com um colega possíveis soluções para a poluição ambiental da cidade onde vivem, apontando as vantagens e limitações de cada uma, tendo em conta os custos associados, por exemplo, e, posteriormente, apresentar e discutir as soluções com o grupo); (vi) partilha de experiências pessoais (relatar a um colega diferentes vivências, pedindo-lhe que identifique as que não correspondem a experiências verdadeiras); (vii) tarefas criativas ou projetos (realizar uma sondagem e apresentar aos colegas os resultados com apoio de um cartaz).

Ellis (2003), numa publicação de referência no campo do ELBT, destaca algumas características de tipo qualitativo que permitem distinguir com clareza uma tarefa de uma atividade ou exercício, residindo a principal no facto de a consecução da primeira requerer que os estudantes atuem como “utilizadores da língua”, ou seja, que se envolvam nos mesmos processos comunicativos que se encontram subjacentes à realização de atividades no mundo real, sendo a aprendizagem concebida como acidental, decorrente da atuação linguística, enquanto que a realização de exercícios requer que os participantes atuem como “estudantes”, pelo que a aprendizagem é intencional. Neste ponto, o autor destaca o papel do professor enquanto facilitador da focalização da atenção do aluno na forma, através da possibilitação de momentos que permitam uma planificação prévia a uma

tarefa de produção, do destaque de certas características do input concedido ou da interação (*feedback*) com os estudantes quando estes revelam problemas na compreensão ou produção da língua-meta. O autor elenca ainda outras diferenças, a saber: o foco de uma tarefa reside sempre no sucesso da comunicação e não no uso correto da linguagem, como acontece na resolução de um exercício; a tarefa pressupõe a existência de um vazio de informação que o falante precisa de resolver, ao contrário daquilo que exige a conclusão de um exercício; numa tarefa, os aprendentes são convidados a pôr em uso os recursos que possuem (linguísticos e não linguísticos) para a completar, em vez simplesmente aplicar uma estrutura sugerida e previamente manipulada; e, finalmente, o sucesso na realização de uma tarefa advém da consecução do seu objetivo e resolução do vazio de informação existente – um resultado genuinamente comunicativo – e não do correto emprego de um conteúdo-alvo.

Além desta distinção, o autor apresenta uma proposta de tipologia de tarefas estabelecida de forma dicotômica:

- a. tarefas unidirecionais vs. bidirecionais: diz respeito à forma como se produz a comunicação – nas primeiras, um dos estudantes precisa de partilhar informações, enquanto o(s) outro(s) exercitam as suas competências de receção e, nas segundas, a comunicação é feita de forma dialogada;
- b. tarefas abertas vs. fechadas: dependente do resultado previsto – nas primeiras, não existe uma só solução, enquanto que nas segundas o resultado possível é apenas um;
- c. tarefas convergentes vs. divergentes: derivado da tipologia de resposta pretendida – nas primeiras, os aprendizes devem chegar a um acordo sobre como resolver uma determinada situação, enquanto que as segundas admitem diferentes resultados, com base nas opiniões distintas de cada um;
- d. tarefas-alvo vs. tarefas pedagógicas: relaciona-se com o âmbito da tarefa – as primeiras são tarefas da vida real transpostas para a sala de aula e as segundas correspondem a interações criadas especificamente para instrução em sala de aula;
- e. tarefas de input vs. output: depende do tipo de competência exigida – as primeiras exigem que os aprendizes acionem sobretudo as suas competências de receção (leitura e audição), enquanto que as segundas preveem a utilização das competências de produção (oralidade e escrita);
- f. tarefas focadas vs. desfocadas: decorre do tipo de utilização linguística prevista: as primeiras são criadas para induzir a utilização e treino de uma determinada característica linguística, enquanto que as segundas não são planeadas com esse objetivo, antecipando que os alunos escolham estruturas variadas.

Martín Peris (2004) destaca ainda algumas características de pendor qualitativo: a tarefa deve (i) ser unitária, isto é, ter um princípio, um meio e um fim; (ii) ser

exequível, ou seja, adequada ao nível de língua da totalidade dos alunos; (iii) ser realista, interessante e útil, resultando próxima do universo dos alunos; (iv) estar vinculada aos objetivos do currículo em que se insere; (v) e estar aberta à tomada de decisões, permitindo a integração do aluno em todo o processo, inclusivamente na avaliação do seu desempenho já que, uma vez conhecedor e, idealmente, coautor dos seus critérios de avaliação, é capaz de, autonomamente, fazer uma apreciação acerca da sua performance.

## 5. Conclusão

O modelo de ELBT apresenta inúmeras potencialidades no que toca ao desenvolvimento da competência comunicativa numa língua estrangeira, ao mesmo tempo que reforça a motivação, a disponibilidade e a reflexão sobre a aprendizagem por parte dos alunos e possibilita a observação contínua do seu desempenho por parte do professor, fornecendo dados valiosos para os sempre necessários ajustes decorrentes da atuação didática.

Ao oferecer uma abordagem estruturada, em que o *quê* e o *como* ensinar estão intrinsecamente ligados, permite ao professor uma planificação e uma prática passíveis de adaptação e melhoria contínuas, em função dos interesses e desempenhos dos seus estudantes.

Por outro lado, ao preconizar o uso de materiais autênticos e a realização de tarefas que aproximam a realidade externa ao ambiente escolar à sala de aula, facilita a perceção de utilidade e satisfação dos alunos – que deixam de percecionar o processo de aprendizagem de uma LE como algo artificial, porque realizam ações e resolvem vazios de informação com ela, valorizando o seu natural carácter instrumental – estimulando, assim, uma aprendizagem mais significativa e possibilitando, ao mesmo tempo, uma mais ampla acomodação a diferentes estilos de aprendizagem.

Ao ver-se envolvido no processo, desde a negociação das tarefas a realizar à definição dos critérios de avaliação a empregar, o aluno sente-se, naturalmente, mais empenhado e consciente da sua aprendizagem. O trabalho a pares e em grupos, muitas vezes preferido nesta abordagem, proporciona momentos de interação espontânea, promove a confiança no uso da língua-meta e permite a heterocorreção, ao mesmo tempo que cria oportunidades para o desenvolvimento de competências não estritamente linguísticas, como a estratégica, a capacidade de negociação, de tomada de decisão, o trabalho colaborativo ou a autonomia.

Assim, e apesar das limitações do ELBT apontadas por alguns autores (como a ocorrência de eventuais constrangimentos na preparação para realização de exames com exercícios estritamente linguísticos, a impossibilidade de implementação do ELBT em contextos onde a aprendizagem não é vista como um processo colaborativo e experiencial, ou a escassez de estudos formais sobre o seu impacto em sala de aula, para indicar alguns), não há dúvida de que esta abordagem reúne muitos dos

princípios que regem atualmente o ensino de LE, colocando o aluno no centro da sua aprendizagem, sem impedir que o professor funcione como guia e orientador, avaliando continuamente as necessidades do seu grupo e decidindo os caminhos mais adequados para as suprir.

## Bibliography

- Canale, M. y Swain, M. (1980), Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47, disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing](https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing) (acedido a 15 de dezembro de 2023).
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structures*, Haia.
- Conselho da Europa (2001), *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, Traduzido por M. J. P. Rosário e N. V. Soares, Edições Asa, Porto, disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf) (acedido a 12 de dezembro de 2023)
- Council of Europe. (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe, Strasbourg, disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languageslearning-teaching/16809ea0d4> (acedido a 12 de janeiro de 2024)
- Ellis, R. (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford.
- Estaire, S. (1990), La programación de unidades didácticas a través de tareas, *Cable – Revista didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp. 28–39, disponível em: [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redE-LE\\_1\\_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redE-LE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811) (acedido a 8 de janeiro de 2024)
- Estaire, S. e Zanón, J. (1990), El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo, *Comunicación, Lengua y Educación*, disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/estaire\\_zanon01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm) (acedido a 10 de janeiro de 2024)
- Fernández, S. (2001), Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas, *Frecuencia-L*, 17, pp. 6-16, disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/fernandez.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm) (acedido a 12 de janeiro de 2024)
- Hymes, D. H. (1972), On Communicative Competence, in Pride, J. B. & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269–293.
- Martín Peris, E. (2004), ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?, *RedE-LE -Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, disponível em: [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redE-LE\\_0\\_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redE-LE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3) (acedido a 12 de dezembro de 2023)
- Prabhu, N. S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford.
- Wilkins, D. A. (1972), *Grammatical, Situational and Notional Syllabuses*, Londres.
- Willis, J. (1996), *A Flexible Framework for Task-Based Learning*, London.

Willis, D., & Willis, J. (2007), *Doing Task-Based Teaching*, Oxford.

Van Ek, J.A. (1975), *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Teaching by Adults*, Council of Europe, Strasbourg.

**Sofia Saraiva**

sofia.saraiva@camoes.mne.pt

Portuguese Lecturer of Camões

Institute for Cooperation and Language

7<sup>th</sup> Pozitano street, Bl. 3, 5<sup>th</sup> Fl., Sofia 1000

Bulgaria

**София Сарайва**

sofia.saraiva@camoes.mne.pt

Лектор по португалски език и култура

Институт за сътрудничество и език

ул. „Позитано“ 7, бл. 3, ет. 5, София 1000

България