

A GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS

TEACHING GRAMMAR THROUGH TASK-BASED LANGUAGE TEACHING

Catarina Castro*

Catarina.Castro@fcsh.unl.pt

Apesar de não ser um aspeto central, o ensino da gramática – isto é, o recurso a tarefas específicas e/ou a outro tipo de estratégias com a finalidade de chamar a atenção dos estudantes para determinados aspetos linguísticos sem que deixe de haver um foco predominante na mensagem – desempenha um papel importante no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), sendo incorreto reivindicar o contrário. Não obstante, também é verdade que, no ELBT, se procura evitar o ensino explícito de itens linguísticos predeterminados, que tende a ser privilegiado nos métodos tradicionalmente adotados no ensino de segundas línguas (L2), por não ser considerado um procedimento compatível com o processo de aquisição de L2, à luz do que sobre ele se sabe. Partindo da clarificação do conceito de foco na forma, o presente artigo tem como finalidade exemplificar, em particular, o modo como, no ELBT, se pode trabalhar a gramática e promover a atenção dos estudantes de Português como Língua Estrangeira, de nível inicial, para estruturas e aspetos linguísticos específicos, com recurso a tarefas com foco e a estratégias metodológicas.

Palavras-chave: Ensino de línguas baseado em tarefas. Foco na forma. Materiais didáticos.

Although it is not a central aspect, grammar teaching - that is, the use of specific tasks and/or other types of strategies to draw students' attention to certain linguistic aspects while maintaining a predominant focus on meaning – plays an important role in Task-Based Language Teaching (TBLT), so it is incorrect to claim otherwise. However, it is also true that TBLT avoids explicit teaching of predetermined linguistic items, as in more traditional methods, since it is not considered compatible with the process of second language acquisition, in light of current evidence.

* CETAPS - Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Based on the concept of focus on form, the present article aims to exemplify how TBLT can integrate grammar and promote the attention of students of Portuguese as a Foreign Language to structures and linguistic aspects, by using focused tasks and methodological strategies.

Keywords: Task-based language teaching. Focus on form. Teaching materials.



1. O conceito de foco na forma

Em termos de abordagens pedagógicas, e embora os investigadores na área da Aquisição de Segundas Línguas não estejam de acordo em relação ao modo como o ensino pode contribuir para o desenvolvimento de uma segunda língua (L2), tem sido proposto (Ellis 2003; Ellis & Shintani 2014; Mackey 2012) que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) pode promover o tipo de processo de aprendizagem que se considera facilitar a aquisição de L2. Sustenta-se, assim, que o recurso a tarefas - definidas como atividades pedagógicas que requerem um uso pragmático da língua-alvo com o objetivo global de promover o seu desenvolvimento (Bygate & Samuda 2009, p. 93) - pode potenciar o tipo de interação e um foco em elementos particulares da língua que são considerados benéficos para a aquisição de L2.

No âmbito desta abordagem, destaca-se, ainda, o conceito de foco na forma, introduzido por Long (1991, pp. 45-46) para referir a mudança acidental e ocasional da atenção para a forma (gramática, léxico, fonética) que ocorre durante a atividade comunicativa, enquanto os estudantes se encontram primeiramente centrados no sentido, quer por dificuldades de comunicação, quer por iniciativa dos participantes (professor ou estudantes). O ELBT sustenta que a aquisição é promovida de modo mais eficaz quando os estudantes dão atenção à forma em contextos em que procuram exprimir sentidos.

Assim, e para ilustrar o modo como o foco na forma pode ser promovido no ELBT, iremos, de seguida, recorrer a tarefas específicas, não sem antes sublinhar que existem propostas diferentes para este fim: Long (1985), por exemplo, propõe o recurso a feedback corretivo; Skehan (1998a; 1998b), por seu lado, valoriza o recurso à fase pré-tarefa; ao passo que Ellis (2003), em que nos iremos basear, propõe várias maneiras de promover um

foco na forma em diferentes fases da lição, designadamente recorrendo a tarefas com foco, como iremos ilustrar na secção seguinte.

2. Tarefas com foco na forma

As designadas tarefas com foco, que iremos exemplificar, são atividades elaboradas com a finalidade de chamar a atenção dos estudantes para características linguísticas específicas - gramaticais, fonológicas, lexicais ou discursivas (Ellis & Shintani 2014, p. 154) - de modo a promover a sua aquisição, distinguindo-se das tarefas sem foco pelo facto de estas serem elaboradas com a finalidade de estimular a compreensão e a produção geral na língua-alvo.

Não obstante, as tarefas com foco também têm de corresponder a todos os critérios que definem uma tarefa, nomeadamente: foco predominante na mensagem; liberdade concedida aos estudantes para usarem os recursos (linguísticos e não linguísticos) que consideram mais adequados; e solicitação de um resultado claro e definido. As tarefas com foco podem, ainda, ser produtivas ou recetivas, ainda que seja mais fácil elaborar tarefas que promovem um foco na forma durante a receção do que durante a produção.

Para ilustrar este tipo de tarefas, iremos partir de um conjunto de atividades, algumas delas propostas em manuais recentes dirigidos ao ensino de línguas, desde que cumpram os critérios atrás enunciados ou com potencial para poderem constituir tarefas dirigidas ao ensino do Português como Língua Estrangeira, sendo para tal adaptadas de modo a reunirem todas as características referidas.

A distinção entre uma tarefa com foco e um exercício gramatical contextualizado (definido aqui como um exercício elaborado com a finalidade de promover a prática contextualizada de uma determinada característica linguística) reside essencialmente no facto de, no primeiro caso, os estudantes não serem informados sobre o aspeto linguístico a que devem dar atenção, sendo o foco na forma accidental enquanto a atenção se encontra centrada no sentido (Ellis 2003, p.140). Pelo contrário, em um exercício gramatical contextualizado, os estudantes têm conhecimento, à partida, da estrutura-alvo para a qual a atividade pretende promover a sua atenção sendo a aprendizagem intencional, como ilustrado no exemplo abaixo (v. figura 1), em que os estudantes têm de completar algumas frases com conselhos de saúde, usando verbos específicos no Imperativo.

No final da consulta do Sr. Oliveira, o médico dá-lhe um folheto com alguns conselhos para proteger o coração. Mas neste folheto faltam os verbos. Complete os conselhos do folheto, conjugando os verbos na forma imperativa (você).

POR UM CORAÇÃO SAUDÁVEL



(Fazer) _____ exercício. (Andar) _____ de bicicleta. (Nadar) _____ e (Subir) _____ escadas. (Fazer) _____ exercício, mas com cuidado e moderação. Não (ter) _____ stress, nem (engordar) _____.

(Andar) _____ toda a pt. O seu coração precisa de exercício. Não (correr) _____ todos os dias um pouco. Não (fumar) _____ nem (vamos) _____ gorduras. Não (beber) _____ bebidas alcoólicas.



Figura 1. Exercício gramatical contextualizado (i)¹

Em alguns casos, é possível transformar um exercício gramatical contextualizado numa tarefa com foco e, para o ilustrar, iremos partir de uma atividade retirada de um manual dirigido ao ensino do Português como Língua Estrangeira (nível inicial) que envolve a indicação de instruções sobre um itinerário de viagem (v. figura 2).

A atividade, tal como se apresenta, é um exercício, uma vez que requer o uso de construções (ter de + infinitivo) e verbos específicos (apanhar, mudar e sair), de que os estudantes têm conhecimento com base em sugestões dadas pelo manual.

Imagine que está na estação de metro do Saldanha e alguém lhe pergunta como deve ir para o Parque das Nações.

Indique-lhe como ir para a estação do Oriente.

Pode usar os verbos: apanhar, mudar, sair.

“Desculpe, eu queria ir para o Parque das Nações. Sabe como é que se vai para lá?”

“Olhe, para o Parque das Nações o senhor tem de sair na estação do Oriente.

Então, _____

Figura 2. Exercício gramatical contextualizado (ii)²

1 in Tavares (2003, p. 101).

2 in Tavares (2003, p. 123).

Em alternativa, esta atividade poderia ser implementada como uma tarefa de produção com foco na forma (v. figura 3). Para tal bastaria que a atividade implicasse a indicação de um determinado percurso, mas sem que os estudantes tivessem acesso a qualquer sugestão para a resolução da atividade, esperando-se que recorressem, de modo natural, ao Presente do Indicativo (“o senhor apanha o metro na linha...”), Imperativo (“apanhe o metro na linha ...”), ou determinadas construções (dever/ter de + Infinitivo), dependendo da fase de desenvolvimento em que se encontrassem.

**Imagine que está na estação de metro do Saldanha e alguém lhe pergunta como deve ir para o Parque das Nações.
Indique-lhe como ir para a estação do Oriente.**

Figura 3. Transformação de um exercício em tarefa de produção (ii)³

Deste modo, a tarefa cria apenas um espaço semântico que torna natural o recurso a determinados tempos verbais ou construções, mas viabilizando diferentes soluções para a sua realização, e sem condicionar os estudantes a usarem determinadas estruturas em detrimento de outras para chegar ao resultado solicitado (pedir e dar instruções, neste caso).

Para a elaboração de tarefas com foco, existem, assim, diferentes opções disponíveis a que os professores podem recorrer e que passamos a ilustrar mais detalhadamente, designadamente: (i) tarefas de produção com foco⁴; (ii) tarefas baseadas na compreensão; (iii) e tarefas de promoção da consciência linguística.⁵

As tarefas de produção com foco podem ser elaboradas de modo a que os estudantes recorram a uma determinada forma linguística de três maneiras possíveis (de modo útil, natural ou essencial), sendo um tipo de tarefa mais adequado para a automatização de conhecimento já existente, uma vez que os estudantes não serão capazes de as realizar a menos que já tenham sido expostos ao conteúdo nelas envolvido.

De seguida, apresentamos uma tarefa de produção com foco de modo útil (v. figura 4) que envolve a identificação de diferenças entre duas ima-

³ in Tavares (2003, p. 123).

⁴ No original: *structured-based production tasks*. Tuz (1993) disponibiliza mais informação sobre este tipo de tarefa.

⁵ No original: *consciousness-raising tasks*.

gens. Neste caso, o recurso a preposições (e.g. “a guitarra está em cima do armário”) facilitaria a sua realização, embora os estudantes tenham liberdade para recorrer a outro tipo de estruturas ou estratégias, ou até acompanhar a descrição com sinais não verbais. Caberia, depois, ao professor aferir as estruturas que os estudantes já conseguiam usar e aquelas que ainda não utilizavam (ou evitavam usar) para, com base nessa informação, elaborar novas tarefas que permitissem disponibilizar mais *input*, se necessário.

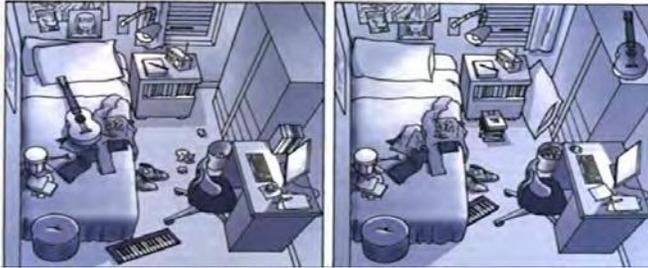


Figura 4 . Tarefa de produção com foco na forma (de modo útil)⁶
Em pares, encontrem 8 diferenças entre os dois quartos:

Por sua vez, em outro exemplo, a realização da tarefa de produção (v. figura 5) requer que os estudantes descrevam como costumavam passar as férias na infância, esperando-se que recorram, de modo natural, ao Pretérito Imperfeito do Indicativo.

E você? Lembra-se onde passava as suas férias quando era criança? O que é que fazia? Com quem ia? Expressão oral

Figura 5. Tarefa de produção com foco na forma (de modo natural)⁷

As tarefas de produção com foco podem, ainda, ser elaboradas de modo a que o recurso a uma determinada forma linguística seja essencial, sob pena de os estudantes não conseguirem atingir, com êxito, o resultado pretendido, como se verifica no exemplo seguinte (v. figura 6) em que os estudantes, a quem os objetos são descritos, apenas poderão completar a tarefa se souberem o nome dos respetivos objetos.

⁶ in Bielsa *et al.* (2009, p. 28, adaptado).

⁷ in Tavares (2003, p. 195, adaptado).



Figura 6. Tarefa de produção com foco na forma (de modo essencial)⁸
Escolha um destes objetos e descreva-o sem dizer o nome.
Os seus colegas vão tentar descobrir o objeto a que se refere.

A elaboração de tarefas de produção com foco na forma de modo essencial revela-se, contudo, difícil (Ellis 2003, pp.152-157) pois, embora seja possível construir tarefas que requerem o uso de estruturas gramaticais específicas, alguns estudos mostram que é mais fácil promover o recurso a certas estruturas, como formas interrogativas (v. Mackey 1999), do que a outras, como adjetivos (v. Tuz 1993). Por outro lado, pode haver variação individual, ou seja, enquanto alguns estudantes usam a estrutura-alvo, outros não o fazem, o que parece depender do nível de desenvolvimento em que os estudantes se encontram.

Em termos de evidências, a meta-análise realizada por Shintani *et al.* (2013), com base em cerca de trinta e cinco estudos realizados entre 1990 e 2010, mostra também que o ensino baseado na produção permite desenvolver tanto o conhecimento recetivo como produtivo, embora se revele mais eficaz em promover o controlo de estruturas parcialmente adquiridas (Ellis & Shintani 2014, p. 131).

O segundo modo de promover um foco na forma que iremos referir consiste no recurso a tarefas baseadas na compreensão, que parecem ser mais eficazes em chamar a atenção dos estudantes para estruturas específicas da língua-alvo do que as tarefas de produção anteriormente referidas, pelo facto de os estudantes não poderem evitar o seu processamento. Este

⁸ in Bielsa *et al.* (2009, p. 29, adaptado).

tipo de tarefa baseia-se na assunção de que a aquisição ocorre em resultado do processamento do *input*, e que o *intake* resulta do registo cognitivo de aspetos linguísticos específicos enquanto os estudantes procuram entender a mensagem (Ellis 2003, p. 149).⁹

No âmbito das tarefas de compreensão torna-se, no entanto, necessário estabelecer uma diferença entre tarefas de compreensão sem foco, em que não é feita qualquer tentativa para estruturar o *input* de modo a promover o *intake*, e em que os estudantes podem evitar o processamento sintático, recorrendo apenas ao processamento semântico; e tarefas de compreensão com foco, em que o processamento sintático é necessário, sendo o *input* manipulado de modo a promover o registo cognitivo de formas específicas, designadamente, com recurso a estratégias de enriquecimento do *input* ou ao processamento do *input*.

As estratégias de enriquecimento de *input* podem, também, adotar várias formas, designadamente: (i) um texto oral ou escrito que os estudantes têm de ouvir ou ler, contendo vários exemplos da estrutura-alvo (*input flood*); (ii) um texto escrito, em que as formas-alvo se encontram destacadas graficamente (estratégias de realce de *input*); (iii) um texto, oral ou escrito, seguido de atividades destinadas a chamar a atenção do estudante para a estrutura (por exemplo, com recurso a perguntas que só podem ser respondidas se os estudantes tiverem processado, com êxito, as estruturas-alvo).

No exemplo seguinte (v. figura 7), o recurso a estratégias de enriquecimento de *input* traduz-se na elaboração de um texto em que determinadas características da língua-alvo se tornam salientes pela sua frequência (neste caso, algumas regências verbais: ser de, estudar em, ir para).

1. Leia o seguinte diálogo entre um grupo de colegas do curso de línguas:

Ingebord - De onde és, Adam?

Adam - Eu sou de Liverpool e estudo tradução aqui em Lisboa e depois vou para Espanha para aperfeiçoar o meu espanhol. E tu o que estudas?

Ingebord - Eu estudo arquitetura.... Ah, este é o Henrik... ele também é de Oslo como eu. E esta é a Isabelle... Ela é de Paris, estuda em Coimbra mas vai para França em breve.

Adam - Vocês também estudam arquitetura em Coimbra?

Henrik - Não, eu estudo direito em Lisboa...

⁹ No modelo proposto por Ellis (2003, p. 149), a aprendizagem é descrita como um processo que envolve duas fases: a fase de *intake*, em que formas passam para a memória a curto prazo, e a fase de aquisição de conhecimento implícito, em que as formas passam para a memória a longo prazo.

Isabelle - E eu estudo relações internacionais em Coimbra. E tu, quando vais para Espanha?
Adam - No próximo ano... Ainda tenho tempo para aprender a falar melhor português!
Ingebord - Fazes bem... Nós falamos sempre em português uns com os outros para praticar a língua!

E2. Releia i texto e complete o quadro:

É de...	Estuda em...	Vai para...
Adam		
Isabelle		

Figura 7. Exemplo de estratégia de enriquecimento de *input*¹⁰

A investigação realizada sugere, também, que o enriquecimento do *input* pode ajudar a aquisição, embora não haja ainda dados claros sobre qual a melhor técnica para o efeito, como mostra o estudo desenvolvido por White (1998), que tendo investigado três técnicas de enriquecimento de *input* (abundante e tipograficamente realçado com extensa audição e leitura; abundante e tipograficamente realçado; e abundante e tipograficamente não realçado), não aferiu diferenças significativas, concluindo que a estrutura-alvo se encontrava igualmente saliente nos três tipos de *input*.

Neste âmbito, outros estudos (e.g. Jourdenais, Ota, Stauffer *et al.* 1995; Trahey & White 1993) sugerem, contudo, que destacar graficamente uma determinada estrutura ajuda o registo cognitivo e tem impacto no seu uso posterior; e que o recurso a técnicas de enriquecimento de *input* como o designado *input flood* (ou seja, a exposição a grandes quantidades de *input* contendo a estrutura-alvo) pode ajudar os estudantes a adquirir novas formas, embora não seja muito efetivo na eliminação de erros na interlíngua dos estudantes (Ellis 2003, p. 159).

De seguida, passamos a destacar um segundo tipo de tarefas baseadas na compreensão, destinadas a promover um foco na forma, e que Ellis (1995, pp. 87-105) designa por tarefas de interpretação.¹¹ Este tipo de tarefas tem como finalidade ajudar os estudantes a estabelecerem ligações entre determinadas formas e o seu significado, promovendo o registo cognitivo dessas estruturas (v. figura 8).

¹⁰ in Castro (2015, p. 463).

¹¹ Este tipo de tarefa tem recebido várias designações: tarefas de compreensão (Loschky & Bley Vroman 1993); tarefas de interpretação (Ellis 1995) e *structured-input tasks* (VanPatten 1996).

1. Ouvir para compreender

A Edit e a Anika são estudantes Erasmus. Ouça o texto e assinale verdadeiro (v) ou falso (f) para cada afirmação.



- (a). _____ A Anika está a gostar do curso.
 (b). _____ A Edit mora com três estudantes estrangeiros.
 (c). _____ A Anika não se lembra do nome dos colegas da Edit.
 (d). _____ A Edit conheceu o Rey e o Mustafa em uma festa.

2 Ouvir para registar

a. Ouça, novamente o diálogo entre a Anne (A.) e a Edit (E.) e sublinhe a construção verbal que ouvir:

A. - Onde _____ (sentamo-nos/nos sentamos)? Que tal aqui? Então, estás a gostar do curso de Tradução, Edit?

E. - Sim, estou a gostar muito ... Já conheço os colegas e como tenho aulas à tarde não _____ (levanto-me/me levanto) muito cedo. E tu, Anika?

A. - Eu também estou a gostar muito dos temas e dos professores... Mas _____ (levanto-me/me levanto) sempre cedo e nunca _____ (deito-me/me deito) tarde.

E. - Tu moras com outros estudantes, não é Anika? Como é que eles _____ (chamam-se/ se chamam)? Já não _____ (lembro-me/me lembro) do nome deles...

A. - Eles chamam-se Rey e Mustafa... O Rey _____ (veste-se/se veste) sempre com um estilo desportivo e o Mustafa, às vezes, também _____ (veste-se/ se veste) assim... Já _____ (lembras-te/ te lembras)?

E. - Sim, claro! Agora, já _____ (lembro-me/ me lembro) bem! O Rey fala muito depressa, não é?

A. - Ah! Ah! É mesmo, Edit!

E. - E onde é que _____ (conheceram-se/ se conheceram)?

A. - Nós _____ (conhecemo-nos/nos conhecemos) aqui na faculdade. Mas agora somos amigos e já _____ (conhecemo-nos/ nos conhecemos) bem e também _____ (ajudamo-nos/nos ajudamos) muito!

E. - Que bom, Anika! Assim, ninguém _____ (sente-se/se sente) sozinho e todos _____ (sentem-se/se sentem) bem!

3 Assinale as frases incorretas e corrija os erros:

- a. – Como é que chamam-se? – Nós chamamo-nos João e Pierre.
 b. – Onde é que eu sento-me? – Podes sentar-te aqui!
 c. – Eu deito-me sempre cedo, e vocês? – Nós deitamos-nos sempre tarde.
 d. – Eles não levantam-se cedo? – Não, eles levantam-se tarde.

4. Experimentação

Faça três perguntas dirigidas a uma figura pública sobre a sua rotina diária. Imagine também as respostas.

Figura 8. Tarefa de interpretação¹²

¹² in Castro (2015, p. 465).

Para a sua elaboração, o autor sugere (*idem*, pp. 98-99), ainda, os seguintes princípios gerais: (i) uma tarefa de interpretação consiste num estímulo (oral ou escrito) a que os estudantes devem responder; (ii) os estudantes devem dar uma resposta não verbal (*e.g.* indicar se uma determinada afirmação é verdadeira ou falsa, selecionar uma imagem, desenhar um diagrama); (iii) as atividades devem ser sequenciadas de modo a promover, primeiro, um foco no sentido, de seguida, um foco na forma e, por fim, a identificação de erros; (iv) os estudantes devem ter a oportunidade para relacionar o *input* com as suas próprias vivências.

Neste âmbito, destacam-se vários trabalhos de investigação (v. Ellis 1999) que, tendo comparado este tipo de ensino (envolvendo tarefas de interpretação) com métodos de ensino mais tradicionais (envolvendo exercícios de prática controlada e exercícios gramaticais contextualizados), disponibilizam evidências de que o ensino baseado no *input* é eficaz tanto para promover o conhecimento recetivo como produtivo, ainda que seja mais eficaz para a aquisição de novas formas gramaticais (Ellis & Shintani 2014, p. 131).

O terceiro e último modo que tem sido usado para promover um foco na forma consiste na elaboração de tarefas de promoção da consciência linguística, que se sustentam, em parte, no papel facilitador atribuído ao conhecimento explícito no processo de aquisição de conhecimento implícito, e que têm como finalidade promover a consciência sobre o modo como determinadas características de L2 funcionam. Diferem, assim, das anteriores pelo facto de se dirigirem à aprendizagem explícita, ou seja, têm como finalidade desenvolver a consciência ao nível da compreensão e não ao nível do registo cognitivo.

Por outro lado, enquanto as tarefas anteriores são construídas em torno de um determinado tipo de conteúdo (histórias ou imagens), o conteúdo das tarefas de consciência linguística é a própria língua. Tal, segundo Ellis (2003, p. 163), não invalida que possam ser definidas como “tarefas” uma vez que os estudantes devem falar de modo significativo sobre uma determinada estrutura de L2, usando os seus próprios recursos linguísticos, ainda que não tenham de a usar, mas apenas pensar sobre ela e discuti-la.

As tarefas de promoção da consciência linguística podem, assim, ser elaboradas com base nas seguintes orientações: (i) seleção de uma característica linguística específica para promover a atenção; (ii) apresentação de dados aos estudantes que ilustrem o uso dessa estrutura-alvo e, eventualmente, da regra explícita que a descreve ou explica; (iii) expectativa de que os estudantes se esforcem para compreender o modo de usar a estru-

tura-alvo; (iv) verbalização (opcional) da regra subjacente ao seu uso (Ellis 1991, p. 234).

O conteúdo das tarefas de promoção da consciência linguística pode, ainda, ser escolhido em função das seguintes opções: corpora ou texto manipulado, texto oral ou escrito, texto contínuo ou frases isoladas, texto com ou sem lacunas, uso desviante ou correto da língua. Por outro lado, os tipos de operações envolvidas podem variar entre identificação, julgamento ou organização. O cruzamento entre as várias opções permite chegar a uma variedade considerável de tarefas do mesmo tipo, como ilustrado na seqüência seguinte (v. figura 9), que parte do texto apresentado na tarefa de interpretação (figura 7).

1. Trabalhe com um colega: a partir do texto anterior (v. figura 7), completem as frases em que os *pronomes reflexos* estão antes do verbo.

Antes do pronome	Pronome	Verbo
Nunca		
	Se	chaman?
Já não		
(O Mustafa, às vezes) também		
	Te	lembras Anika?
(Agora) já		
E onde é que		
(Mas agora) já		
	Nos	ajudemos muito
... todos		

2. Trabalhe com um colega: troquem ideias sobre a opção correta para completar a regra.

- Normalmente, coloca-se o pronome reflexo **antes/depois** do verbo. *Exemplo:* tu levantas-te; ele levanta-se; nós lembramo-nos.
- No entanto, o pronome reflexo é colocado **antes/depois** do verbo em alguns contextos específicos, designadamente:

(advérbio)	Não	me	levanto tarde.
(advérbio)	Nunca	se	levanta cedo.
(pronome interrogativo)	Onde (é que)	nos	sentamos?
(pronome interrogativo)	(Como é que)	te	chamas?
(advérbio)	Também	se	chama Anne?
(advérbio)	Já	se	lembra?

(advérbio)	Ainda não	me	lembro.
(conjunção)	Enquanto	se	sentam, eu falo com o João
(pronome indefinido)	Todos	se	sentem bem.
(pronome indefinido)	Ninguém/alguém	se	esquece de ti

Figura 9. Exemplo de atividade de promoção da consciência linguística¹³

A tarefa de promoção da consciência linguística tem, portanto, como objetivo fazer com que os estudantes descubram autonomamente o modo como uma determinada forma é usada na comunicação, ao mesmo tempo que oferece aos estudantes a oportunidade para comunicarem, sendo um tipo de tarefa que parece ser, de facto, efetivo no desenvolvimento do conhecimento explícito e na promoção subsequente do registo cognitivo. No entanto, segundo Ellis (2003, p. 166), pode não ser adequado para determinados grupos, designadamente, estudantes com dificuldades em colocar hipóteses conscientes sobre a língua, estudantes mais jovens que abordam tipicamente a aprendizagem da língua como um objeto de ação e não de reflexão, assim como estudantes com conhecimentos muito limitados de L2 que terão de recorrer à sua língua materna para falarem sobre a língua-alvo.

Para além do recurso a tarefas com foco, existe também a possibilidade de se promover um foco na forma metodologicamente, isto é, recorrendo a estratégias implícitas e explícitas para chamar a atenção do estudante para a forma enquanto a tarefa está a ser executada. Este tipo de estratégias pode ser usado quando surge algum problema na comunicação, ou quando o professor decide adotar momentaneamente o papel de instrutor (e não o de utilizador da língua), chamando a atenção para a forma e não para o sentido.

As técnicas metodológicas implícitas consistem em pedidos de clarificação (*e.g.* o professor pede clarificação ao estudante sobre o que quis dizer, promovendo a correção da sua produção) ou de reformulações (*e.g.* o professor reformula parte ou a totalidade da produção do estudante), o que permite manter o foco primeiramente no sentido.

O foco na forma pode, ainda, ser promovido com recurso a informação explícita sobre uma determinada estrutura-alvo, ou seja, o professor pode chamar a atenção para uma determinada forma linguística, fazendo perguntas ou comentários metalinguísticos (*preemptive focus*); ou, então,

¹³ in Castro (2015, p. 483).

intervir apenas na sequência dos erros feitos pelos estudantes, mediante alguma correção explícita, fazendo um comentário metalinguístico, uma pergunta direta ou dando um conselho (*responsive focus*).

De facto, o *feedback* explícito parece desempenhar um papel crucial no estabelecimento de novas ligações entre a forma e o sentido, havendo evidências (e.g. Lyster & Ranta 1997; Ellis *et al.* 2001) de que o recurso a técnicas metodológicas explícitas não perturba necessariamente o foco no sentido, quando há um tratamento discreto e rápido que é gerido no âmbito de um trabalho conjunto de reparação entre o professor e o estudante, o que impede a interrupção e garante a fluidez da interação, contrariamente ao que se verifica quando há um tratamento explícito e longo que pode afetar o foco predominante no sentido e perturbar a natureza da tarefa (Ellis 2003, p. 171).

Em suma, nesta secção, analisámos e ilustrámos vários tipos de tarefas - tarefas de produção com foco, tarefas baseadas na compreensão (incluindo as designadas tarefas de interpretação) e tarefas de promoção da consciência linguística - que se destinam a desenvolver o conhecimento implícito ou explícito do estudante, tendo, ainda, sido assinaladas algumas dificuldades que se encontram subjacentes à sua elaboração, em particular, de tarefas de produção com foco na forma nas quais a característica-alvo é essencial.

Por fim, e em alternativa, referimos algumas técnicas metodológicas que, também, permitem promover o foco na forma durante a realização da tarefa (tanto de forma implícita como explícita), e terminamos corroborando a posição de Ellis (*idem*, p. 172), de acordo com o qual a melhor forma de assegurar que os estudantes processam, de facto, a característica-alvo, consiste em recorrer a uma combinação entre tarefas com foco, por um lado, e técnicas implícitas e explícitas, por outro.

3. Considerações finais

A investigação na área da Aquisição de Segundas Línguas tem permitido compreender melhor o modo como os estudantes adquirem uma nova língua e, no que diz respeito ao ensino da gramática, os proponentes do ELBT tendem, em geral, a considerar que pode ser útil se for compatível com o processo natural de aquisição, embora existam entendimentos diferentes em relação ao tipo de ensino mais eficaz para o efeito.

Não obstante, o ELBT tem recebido algumas críticas infundadas quanto ao modo como promove o trabalho sobre a forma, que partem do princí-

pio de que se trata de uma abordagem monolítica quando existem diferentes versões (e.g. Ellis 2003; Long 1985a; Skehan 1998a; 1998b), que se distinguem no modo que consideram mais adequado para o efeito: assim, e enquanto Long enfatiza o recurso a *feedback* corretivo; Skehan valoriza o design da lição e o recurso à fase pré-tarefa; e Ellis propõe várias maneiras de promover um foco na forma em todas as fases da lição, com recurso a tarefas e procedimentos específicos, como procurámos ilustrar.

Relativamente à crítica (Sheen 2003; Swan 2005) de que o ELBT não permite fazer uma adequada cobertura gramatical, Ellis (2009, p. 231) chama a atenção para a necessidade de se fazer uma distinção entre “programa baseado em tarefas” e “ensino baseado em tarefas”: assim, quando falamos em “programa baseado em tarefas” é possível encontrar algumas propostas (e.g. Long & Crookes 1992; Skehan 1998b) que apenas sustentam a integração de tarefas sem foco, sendo que, nesse caso, a gramática, não tem lugar no programa. No entanto, existem também versões (e.g. Ellis 2003; Samuda & Bygate 2008; Willis & Willis 2007) que reconhecem a utilidade de se integrarem tarefas com foco no programa, o que implica determinar o seu conteúdo linguístico e especificar os aspetos gramaticais a ensinar, sendo possível elaborar uma lista de verificação composta por itens e procedimentos destinados a decidir quando um item particular pode ser utilmente trabalhado (Ellis 2003, p. 231).

Contudo, quando nos referimos a “ensino baseado em tarefas”, torna-se necessário abordar também a metodologia (ou seja, o modo como o programa é implementado) e, neste âmbito, todos os defensores do ELBT consideram importante promover metodologicamente um foco na forma, ainda que existam entendimentos diferentes quanto ao modo como deve ser feito, como referimos.

De facto, o foco na forma (de modo accidental), tal como definido por Long (1988, pp. 113-147), é uma das muitas maneiras possíveis de abordar a gramática, no entanto, levou à crítica (v. Sheen 2003) de que, no ELBT, a atenção à forma se encontra limitada a *feedback* corretivo para minimizar a interferência no desempenho, argumentando que a única gramática abordada no ELBT é a que gera problemas de comunicação e conduz à negociação de sentido. Este argumento é verdadeiro, se apenas tivermos em conta a versão do ELBT proposta por Long, mas, como ilustrado, o foco na forma pode ser promovido de várias maneiras, podendo ocorrer mesmo que não ocorram dificuldades de compreensão (Ellis 2009, p. 233), como sucede quando o professor reformula as produções dos estudantes simplesmente para disponibilizar um modelo mais correto da língua-alvo.

Sheen (2003, pp. 225-233) refere ainda que, no ELBT, a atenção à gramática decorre apenas da realização de tarefas de promoção da consciência linguística. Este entendimento parece basear-se na argumentação de Ellis (1991, 1993) que, ao comparar as tarefas de promoção da consciência linguística com outras atividades, conclui que aquelas são mais compatíveis com o que se sabe sobre o processo de aquisição de L2, pelo facto de se dirigirem ao conhecimento explícito e não ao implícito e, por essa razão, não revelarem o problema que decorre da eventual falta de correspondência entre o ensino e o processo de desenvolvimento da língua, que se coloca quando a finalidade consiste em promover o conhecimento implícito. De facto, Ellis sustenta que este tipo de atividade constitui um meio ideal para promover o trabalho gramatical (particularmente com estudantes adultos de nível intermédio), contudo o autor não defende que esta é a única forma de abordar a gramática. Pelo contrário, Ellis (2003, pp. 158-262) propõe várias maneiras de abordar a gramática, incluindo exercícios de prática tradicionais e exercícios de registo cognitivo. Ou seja, Sheen generaliza a interpretação incorreta que faz da posição de Ellis para todo o ELBT.

Em suma, a gramática desempenha um papel importante no ELBT tanto em termos de programa como de metodologia (v. Castro 2017) e, apesar de não ser um aspeto central, é incorreto reivindicar o contrário, uma vez que o ELBT contempla o ensino da gramática de várias maneiras, embora tente evitar o ensino explícito de itens linguísticos predeterminados, que tende a ser privilegiado em métodos mais tradicionais.

Referências

- Bielsa, P. B., Catalán G. S., Tapia, M. Á. D., Ripoll, S. L., Samaniego, A. L. & López, J. M. (2009). *Destino Erasmus 1*. Barcelona, Espanha: Universitat de Barcelona/SGEL Educación.
- Bygate, M. & Samuda, V. (2009). Creating Pressure in Task Pedagogy. In A. Mackey & C. Polio (Eds.), *Multiple Perspectives on Interaction* (pp. 90-116). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Castro, C. (2015). *Materiais para o ensino do português como língua estrangeira: uma proposta de aprendizagem baseada em tarefas* (Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa).
- Castro, C. (2017). *Ensino de línguas baseado em tarefas: Da teoria à prática*. Lisboa, Portugal: Lidel Edições Técnicas.

- Ellis, R. (1991). *Second language acquisition and second language pedagogy*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91-113.
- Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29(1), 87-105.
- Ellis, R. (1999). Input based approaches to teaching grammar: A review of classroom oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19(1), 64-80.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based language learning and teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51(2), 281-318.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B. & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think aloud protocol analysis. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 183-216). Honolulu, Estados Unidos da América: University of Hawaii Press.
- Long, M. (1985). A role for instruction: Task-based language teaching. In M. Pienemann & K. Hyltenstam (Eds.), *Modeling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77-99). Mahwah, Estados Unidos da América: Erlbaum.
- Long, M. (1988). Instructed Second Language Acquisition. In L. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 113-147). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Newbury House.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdão, Holanda: John Benjamins.
- Long, M. & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- Loschky, L. & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In S. M. Gass & G. Crookes (Eds.), *Tasks and Language Learning* (pp. 123-67). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 376-66.
- Mackey, A. (1999). Input, Interaction and Second Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 557-587.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

- Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Palgrave Macmillan.
- Sheen, R. (2003). Focus-on-Form: A myth in the making. *ELT Journal*, 57(2), 225-233.
- Shintani, N., Li, S. & Ellis, R. (2013). Comprehension-based versus production-based grammar instruction: A meta-analysis of comparative studies. *Language Learning*, 63(2), 296-329.
- Skehan, P. (1998a). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998b). Task-Based Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 268-286.
- Swan, M. (2005). Legislating by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376-401.
- Tavares, A. (2003). *Português XXI-1: Livro do aluno*. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Trahey, M. & White, L. (1993). Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 181-204.
- Tuz, E. (1993). From controlled practice to communicative activity: Does training transfer?. *TESOL*, 1, 97-108.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Ablex.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 85-113). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Willis, D. & Willis, J. J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

[recebido em 31 de agosto de 2018 e aceite para publicação em 27 de fevereiro de 2019]