

Percepção de professores de português como língua estrangeira na China sobre o ensino baseado em tarefas

Percepción de los docentes chinos de portugués como lengua extranjera sobre la enseñanza basada en tareas

The perceptions of task-based teaching by Chinese teachers of Portuguese as a foreign language

[Qiuchen Deng](#)  [Sara Santos](#) 

Destaques

Este estudo analisou a percepção de professores relativamente ao ensino de línguas baseado em tarefas.

Os professores revelaram conhecimentos limitados sobre os pressupostos metodológicos desta abordagem.

Os participantes opinam que tarefas pedagógicas podem promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos no contexto chinês.

Resumo

Este estudo quantitativo, baseado em questionários, teve como objetivo investigar a percepção de professores bilíngues na China relativamente ao ensino de português como língua estrangeira baseado em tarefas. Foi aplicado um questionário a vinte e cinco informantes. Os resultados mostraram que os professores tinham um conhecimento limitado dos pressupostos metodológicos do ensino de línguas baseado em tarefas, mas reconheciam benefícios na adoção desta proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Espera-se que este trabalho seja um contributo válido para a reflexão de questões relativas à percepção de professores de língua em contextos asiáticos versus contextos ocidentais.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Português como língua estrangeira. Competência comunicativa. Percepção de professores. Ensino baseado em tarefas.

Recebido: 17.11.2023

Aceito: 16.09.2024

Publicado: 16.10.2024

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202451616>

| Introdução

Na área da aquisição de segundas línguas (ASL) em contexto de instrução, o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) tem atraído a atenção de investigadores e professores por ser uma abordagem que privilegia o uso de atividades significativas (ou seja, com primazia no significado) para desenvolver a competência comunicativa dos alunos (Long 2015; 2016; Nunan, 2004; Ellis, 2003; Ellis et al., 2020). Estudos empíricos (Borro, 2022; Doughty & Williams, 1998; Ellis et al., 2019; Santos, 2023a) têm demonstrado que, através do foco na forma, o ELBT possibilita uma aprendizagem reativa e natural, quer dizer, a atenção dos alunos em relação a determinados itens da língua ocorre quando as dificuldades surgem, para resolver problemas comunicativos. Desta forma, o ELBT respeita o currículo interno e as capacidades de processamento dos alunos, potenciando a aquisição da língua estrangeira.

Embora vários investigadores reconheçam a validade do ELBT no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (Ellis, 2003; 2009; Long, 2015; Nunan, 2004; Skehan, 2018; Van den Branden, 2006), esta abordagem também tem sido alvo de críticas (Hadley, 2013; Littlewood, 2007; 2014; Swan, 2005). Considerando as diferentes posições relativamente ao ELBT, Ellis et al. (2020) enumeram algumas das críticas encontradas na literatura. Por exemplo, a seleção da tarefa como unidade de análise na elaboração do programa de um curso de língua estrangeira é vista, por alguns críticos, como uma questão problemática devido à imprevisibilidade da língua usada pelos alunos durante a realização da tarefa (Bruton, 2002; Seedhouse, 2005). Na mesma linha, a aprendizagem de “língua nova” e o papel da gramática são aspetos em debate entre os proponentes do ELBT e os críticos, pois, sendo uma metodologia que privilegia uma aprendizagem acidental, a sua eficácia é questionada por defensores de abordagens mais tradicionais. Sem recusar o uso de tarefas, os críticos defendem que estas devem ser encaradas com uma atividade suplementar para a promoção da fluência (Swan, 2005), esquecendo que diversos estudos (Gilabert, 2005; Malicka, 2014; 2018; Révész, 2011; Santos, 2018; 2021; 2023b) têm demonstrado que o desempenho de tarefas facilita o desenvolvimento da interlíngua dos alunos.

Contrariando os argumentos dos críticos, Ellis et al. (2020) defendem que o uso de tarefas em sala de aula pode potenciar o desenvolvimento de um discurso mais complexo, correto e fluente e destacam o papel do professor no ELBT: para além de facilitador, o professor é também fonte de *input*, sendo que a exposição a *input* significativo é fundamental no ELBT, sobretudo, para alunos menos proficientes. Segundo Ellis et al. (2020) e Long (2016), muitas destas críticas são “não questões”, pois ignoram resultados empíricos recentes relativos a pressupostos teóricos e metodológicos do ELBT. Todavia, estes defensores do ELBT reconhecem a pertinência de alguns dos argumentos críticos apontados à aprendizagem de uma língua estrangeira numa abordagem baseada em tarefas. Uma das questões teóricas mais problemáticas na literatura relaciona-se com a definição do constructo de tarefa. Tendo em conta a proliferação de definições encontradas, pode ser difícil avançar com uma definição consensual, até porque,

por vezes, a diferença entre um exercício e uma tarefa pedagógica não é absolutamente clara (East, 2021; Ellis et al., 2020; Faez & Tavakoli, 2019; Khezrlou, 2022; Sasayama, 2022). No ELBT, o foco principal da tarefa pedagógica tem sido associado ao significado e o exercício pressupõe o foco na estrutura da língua (Sasayama, 2022). Todavia, esta distinção não é linear, pois, por vezes, uma atividade pode parecer uma tarefa (por exemplo, um *role-play* num restaurante), mas é usada para que os alunos possam praticar estruturas (e vocabulário) que foram ensinados num primeiro momento da aula (na fase da apresentação), não havendo, por isso, um objetivo comunicativo claro, mas somente um objetivo linguístico: o uso correto de estruturas/ léxico ensinados anteriormente (East, 2021). Para além da dificuldade na definição do conceito de tarefa, o uso da língua materna (L1) em sala de aula e o contexto aquisicional dos aprendentes são, igualmente, aspetos que requerem uma atenção especial na adoção do ELBT. Genericamente, muitos professores pensam que, numa aula de ELBT, os aprendentes não poderão usar a sua L1 (Carless, 2008) e alguns críticos consideram que, numa abordagem por tarefas, o ensino da gramática é negligenciado (Ellis et al., 2020; Long, 2016). Porém, pelo contrário, na perspetiva do ELBT, o uso moderado da L1 dos aprendentes poderá facilitar a apresentação de determinados itens lexicais e/ou gramaticais, bem como ajudar na explicitação dos objetivos e resultados da tarefa. No que respeita ao contexto aquisicional, Swan (2005) argumenta que a adoção de uma abordagem estruturalista é importante em contextos sem exposição à L2, nos quais os alunos dependem muito das aulas para aprender a língua. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem explícita não é incorporada (ou é negligenciada) num programa de ELBT, o autor defende que, em contextos aquisicionais fracos, a aprendizagem sistemática e estruturada dos itens linguísticos irá facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa. Ora, no ELBT, defende-se o foco na forma, pelo que não se rejeita a possibilidade de, em determinadas situações, itens gramaticais e /ou lexicais serem “trabalhados” de forma explícita na sala de aula. Aliás, Ellis (2009; 2017) salienta que o ELBT não é uma abordagem monolítica e que a percepção de muitos professores (e críticos) em relação aos seus pressupostos metodológicos é errónea e deriva de vários equívocos.

Na literatura, nomeadamente no contexto asiático, o ELBT é encarado por muitos professores com desconfiança, pois o desconhecimento dos seus princípios e procedimentos tem resultado em percepções negativas no que respeita à sua utilidade/ aplicabilidade em sala de aula (Ellis et al., 2020). Sendo que, até ao momento, a maioria da investigação feita sobre a percepção de professores em relação ao ELBT incidiu sobre a aprendizagem do inglês, este trabalho procurou analisar a percepção de professores de português como língua estrangeira (PLE) relativamente ao ELBT na China. Partindo da aplicação de um questionário, foi feita uma análise quantitativa das respostas dadas por alguns professores bilingües que atuam no contexto de ensino universitário de PLE na China. Este texto está dividido em seis partes. A segunda parte constitui a fundamentação teórica: apresentam-se o conceito de tarefa e os princípios metodológicos do ELBT. Na terceira parte, é feita a revisão da literatura, sendo referidos alguns estudos anteriores no contexto asiático. De seguida, são descritas questões metodológicas e, na penúltima parte, apresentam-se e discutem-se os resultados. Finalmente,

tecem-se considerações finais nas quais se incluem algumas limitações do estudo e perspectivas para investigação futura.

| Conceito de tarefa e princípios metodológicos do ELBT

Como foi referido, na literatura, encontram-se várias definições para o conceito de tarefa. Conscientes desta diversidade, adotou-se, no âmbito deste estudo, a definição proposta por Ellis et al. (2020). Define-se, por isso, tarefa como um plano de trabalho no qual os alunos transmitem uma mensagem, usando os seus próprios recursos linguísticos e não linguísticos; a tarefa implica, portanto, a existência de uma lacuna de informação e o cumprimento de um objetivo comunicativo claramente definido (Ellis et al., 2020, p. 10). Partindo desta definição, apresentam-se, de seguida, os dez princípios metodológicos (PM) do ELBT propostos por Doughty e Long (2003) e Long (2009; 2015; 2016).

Segundo Long (2015), estes princípios são teórica e empiricamente motivados pela investigação nas áreas de ASL, psicologia educacional, filosofia da educação, organização/ gestão curricular, entre outras. Dos dez princípios metodológicos do ELBT propostos pelos autores supracitados, três são originais do ELBT, nomeadamente, “o uso da tarefa como unidade de análise”, “o *input* elaborado” e “o foco na forma”.

De acordo com Doughty e Long (2003) e Long (2009; 2015; 2016), os dez PMs do ELBT são:

1. Uso de tarefas como unidade de análise
2. Promoção da aprendizagem através da ação
3. *Input* elaborado
4. Fornecimento *de input* rico
5. Encorajamento de uma aprendizagem indutiva de expressões
6. Foco na forma
7. *Feedback* corretivo
8. Respeito pelo currículo interno do aluno e processos de desenvolvimento
9. Promoção de uma aprendizagem colaborativa
10. Instrução individualizada

O PM1 distingue o ELBT das outras abordagens comunicativas (ensino apoiado em tarefas, instrução baseada em conteúdo, ensino de línguas baseado em competências, etc.). No ensino apoiado em tarefas, por exemplo, a língua é considerada como um objeto e é dividida em diferentes itens linguísticos, que são apresentados aos alunos de forma isolada, esperando-se, posteriormente, a sua sintetização. Na fase de produção, os alunos vão realizar tarefas, no entanto o objetivo é memorizar e praticar as estruturas específicas trabalhadas na fase anterior. De facto, nestes cursos baseados em itens linguísticos, as tarefas são incluídas no programa como uma ferramenta para desenvolver a competência gramatical. No ELBT, o programa é planeado totalmente em torno das tarefas. A

tarefa é a unidade de análise de todas as fases. O PM1 cumpre os requisitos de uma abordagem analítica, porque, com o foco no significado, os alunos precisam de utilizar e experimentar a língua durante a realização das tarefas pedagógicas. O objetivo do ELBT é que, através do desempenho de tarefas, os alunos consigam resolver problemas semelhantes aos da vida real, utilizando a língua-alvo.

O PM2 revela a ligação estreita entre ação e aprendizagem. A investigação tem demonstrado que conhecimentos adquiridos no processo de agir são mais prováveis de serem integrados na memória a prazo longo (Li, 2010; Long, 2015; 2016). As tarefas pedagógicas utilizadas nas aulas do ELBT relacionam-se com as tarefas-alvo (tarefas do mundo real), exigindo que os alunos recorram aos seus recursos linguísticos para procurar soluções, de modo a facilitar a compreensão e a produção em língua.

O *input* elaborado (PM3) é descrito como uma alternativa ao *input* autêntico e ao *input* simplificado (Long, 2015). O *input* autêntico (textos usados na vida real) não é produzido com uma finalidade didática, pelo que alguns textos poderão ser complexos para alunos com níveis de proficiência mais baixos, necessitando, por isso, de explicações explícitas por parte dos professores (sendo, portanto, possível que a aprendizagem através da comunicação dê lugar à aprendizagem das regras gramaticais). Quanto ao *input* simplificado, embora seja mais fácil de entender do que o *input* autêntico, elimina características autênticas dos textos reais e os alunos perdem oportunidades para aprender itens linguísticos desconhecidos. Diferente do *input* autêntico e do *input* simplificado, na proposta do ELBT, o *input* elaborado é mais apropriado em relação às capacidades de processamento dos alunos, dado que mantém itens lexicais e gramaticais novos e preserva o conteúdo semântico. Segundo Long (2015), o *input* elaborado implica a adição de redundância e regularidade (através de repetições, paráfrases, fornecimento de sinónimos, etc.) a um texto autêntico, tornando, assim, o *input* compreensível.

O PM4 salienta a importância de fornecer *input* rico. Para os estudantes adultos que estão longe do ambiente da língua alvo, o grande problema é a falta de exposição à língua. Baseando-se na análise das necessidades comunicativas dos alunos, o *input* rico oferece numerosos exemplos significativos da língua-alvo, para que os alunos sejam capazes de transferir o que aprendem na aula para situações da vida real. Concluindo, o *input* rico não só inclui maior complexidade linguística através da utilização de textos elaborados, mas também se relaciona com qualidade, quantidade, variedade, autenticidade e relevância (Long, 2015).

No PM5, Long (2015) salienta as dificuldades dos alunos na aprendizagem de colocações. Por isso, os estudantes são encorajados a memorizar algumas expressões ou colocações e a reusá-las em novas situações e/ ou contextos diferentes. O foco na forma (PM6), um dos PM originais do ELBT, baseia-se no pressuposto de que, para a resolução de problemas comunicativos, os alunos deverão direcionar a atenção para um determinado item da língua e para as relações entre forma, significado e função. Seguindo esta perspetiva, no PM7 defende-se o uso de *feedback* corretivo no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, por ser considerado necessário em algumas situações e

facilitador noutras, dado que, durante a negociação do sentido, o uso do *feedback* corretivo permite a focagem na forma e no significado (Long, 2015). Consequentemente, dar *feedback* corretivo é uma estratégia importante no ELBT.

Em relação ao PM8, tendo em conta os resultados da investigação em ASL, Long (2015) refere que, sendo uma abordagem analítica, o ELBT beneficiará a aprendizagem por respeitar o currículo interno e o processo natural de desenvolvimento da língua.

O PM9 é baseado nos estudos que reconhecem o papel positivo do trabalho colaborativo e cooperativo na aprendizagem da língua. A aprendizagem colaborativa estimula a participação ativa dos alunos e a interação, possibilitando a negociação do sentido e o foco na forma.

Por último, o PM10 demonstra que o ELBT é uma abordagem centrada nos alunos, sendo que a elaboração de um curso de línguas deve partir da análise das necessidades dos alunos e respeitar o seu currículo interno e o desenvolvimento do processamento. Long (2015) reconhece o impacto das diferenças individuais (objetivos, interesses, motivação, estilo cognitivo, estratégias de aprendizagem, aptidão e memória de trabalho) na aquisição da língua.

Estudos anteriores no contexto asiático

No que diz respeito à implementação do ELBT no contexto asiático, vários desafios têm sido apontados, pelo que alguns autores têm investigado as percepções e atitudes dos professores não nativos que ensinam uma língua alvo. O estudo de Liu et al. (2021) revelou que a maioria dos participantes, neste caso, professores de inglês na China, sentia pressão psicológica ao enfrentar problemas novos na utilização do ELBT. Além disso, o estudo concluiu que o sistema de exames públicos era visto como uma das principais razões que impediam a adoção do ELBT. Ye (2018) explorou as percepções dos professores de inglês sobre o ELBT no ensino secundário, no sudoeste da China, e concluiu que os professores identificavam vários problemas na implementação do ELBT, nomeadamente limitações nos recursos didáticos e dificuldades nos métodos de avaliação. Na investigação de Liu (2011), foram encontradas muitas contradições entre o ELBT e a realidade atual no ensino universitário de inglês na China, sendo que tanto os professores como os alunos revelavam algum desconhecimento em relação aos princípios metodológicos específicos e modos de operacionalização do ELBT. Para além disso, as inúmeras responsabilidades e a sobrecarga de trabalho dos professores na China resultaram na perda de energia e motivação para investir na reforma da prática pedagógica.

Noutros países asiáticos, podem encontrar-se outros estudos relevantes. O estudo de Harris (2016), por exemplo, analisou a implementação do ELBT no Japão. Foram entrevistados dez professores que utilizavam esta abordagem nas suas aulas, investigando as suas motivações, crenças sobre as vantagens e desvantagens do ELBT e concordância com as críticas comumente feitas a esta opção metodológica. Os resultados mostraram que os professores reconheciam a

eficácia do ELBT para o desenvolvimento da competência comunicativa, bem como a necessidade de adaptação da abordagem para alunos iniciantes ou para alunos habitualmente mais expostos a estilos de aprendizagem passivos. Jeon e Hahn (2006) distribuíram 228 questionários a professores de 38 escolas diferentes da Coreia do Sul e concluíram que a maioria dos respondentes tinha um nível relativamente alto de compreensão dos princípios do ELBT. No entanto, também foram identificadas algumas visões negativas em relação à implementação do ELBT na prática. No estudo, foram enumeradas três preocupações dos professores: os alunos envolvidos não se sentiam confiantes na realização da tarefa, os professores não dispunham de materiais adequados e a dimensão da turma era demasiado grande, sendo que era possível haver problemas de disciplina.

Na literatura, as vantagens do ELBT parecem mais reconhecidas no ensino de línguas estrangeiras nos países e/ou sociedades ocidentais. East (2012) investigou as percepções de vinte e sete professores da Nova Zelândia e descobriu que muitos professores tinham um elevado nível de compreensão do ELBT e uma atitude positiva em relação à sua implementação. De acordo com os professores entrevistados pelo investigador, o ELBT ajuda no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, promove o equilíbrio entre a fluência e a correção e facilita a interação e o desenvolvimento da proficiência.

É de notar que a maioria dos estudos citados é da área do ensino de inglês como língua estrangeira. Na área de ensino de português com língua estrangeira (PLE), apenas se realizaram um número relativamente pequeno de pesquisas em relação à implementação do ELBT, nomeadamente o ensino de português baseado em tarefas no contexto chinês. Na área de PLE na China, não foi encontrado nenhum estudo relativo à percepção dos professores sobre o ELBT. Espera-se que este estudo possa preencher essa lacuna e contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de PLE na China.

Através da aplicação de um questionário, este estudo quantitativo visa analisar as percepções de professores chineses de PLE no interior da China e em Macau sobre o ELBT, tentando responder às seguintes perguntas:

1. Os professores de PLE na China que participaram na pesquisa conhecem os princípios metodológicos do ELBT?
2. Quais são as atitudes dos professores de PLE na China (participantes da pesquisa) em relação ao ELBT?
3. Há diferenças na percepção dos professores (participantes da pesquisa) que ensinam no interior da China vs. em Macau?

| Metodologia

Neste trabalho, para atingir os objetivos da investigação, foram distribuídos questionários entre professores de PLE no interior da China e em Macau. Na área das ciências sociais, os questionários são amplamente utilizados para compreender as percepções dos informantes sobre um determinado assunto.

Brown (2001) define o questionário como qualquer ferramenta escrita distribuída aos informantes com uma série de perguntas ou declarações às quais devem reagir, através de respostas a perguntas ou através da seleção de opções dadas. Podendo ser em suporte de papel, na verdade, atualmente, a aplicação e distribuição de questionários é feita cada vez mais através de plataformas *online*, o que pode ser vantajoso (por exemplo, na poupança de tempo e recursos ou na garantia de anonimato aos participantes) mas também um desafio (devido à fraca participação ou pouca motivação para completar o questionário, por exemplo) (Iwaniec, 2020).

Na elaboração das questões do questionário, foram seguidas as orientações de Dörnyei e Taguchi (2009). Os questionários de Liu et al. (2021), Jeon e Hahn (2006) e Harris (2016) serviram de base para a preparação do questionário a aplicar no âmbito desta análise quantitativa, uma vez que os informantes eram também professores atuantes no contexto asiático. Os questionários foram distribuídos *online* em língua portuguesa e em língua chinesa (a língua materna dos informantes), evitando-se, assim, quaisquer problemas ou ambiguidades na interpretação das questões.

O questionário foi dividido em três partes: a primeira parte incluía questões demográficas, por exemplo, o sexo, a região, a idade, anos de ensino de PLE e disciplinas que o informante ensinava. A segunda parte foi criada com o objetivo de obter informações relativas à compreensão dos professores sobre o ELBT, incluindo onze itens (Q1 a Q11), que possibilitavam aferir o grau de conhecimento dos professores sobre os princípios metodológicos do ELBT. A terceira parte continha quinze itens (Q12 a Q26). Através das respostas, foi analisada a atitude dos professores em relação ao ELBT. Os vinte e seis itens da segunda e da terceira parte do questionário foram elaborados numa escala de *Likert* de cinco pontos (escalas de resposta: 1= discordo totalmente; 2= discordo; 3= não sei; 4= concordo, 5= concordo totalmente).

Antes da aplicação do questionário, foi realizado um estudo-piloto, com a participação de quatro professores. Foi feito um pré-inquérito para aferir a viabilidade dos métodos de pesquisa selecionados.

A aplicação do questionário aos professores foi feita pela internet. O questionário foi inserido numa plataforma online - *Wenjuanxing*¹ - e foram criados um *link* e um código QR do questionário. O convite para o preenchimento dos questionários foi feito através do envio de mensagens eletrónicas e de mensagens por WeChat para várias universidades de diferentes regiões do interior da China (para assegurar representatividade geográfica) e para universidades de Macau (Região Administrativa e Especial da China onde o Português é língua oficial). Dos quarenta e seis *e-mails* enviados a professores das diversas universidades e institutos houve apenas onze respostas (24%). Em relação à plataforma *WeChat*, enviaram-se dezassete mensagens diretamente a professores e catorze

1 *Wenjuanxing* é uma plataforma da China que se destina a distribuir questionários, que em chinês é 问卷星.

questionários foram recolhidos, com uma taxa de resposta de 82.4%. No total, foram validados vinte e cinco questionários.

Os participantes deste estudo foram 25 professores bilíngues de PLE do interior da China e de Macau que trabalhavam em instituições de ensino superior. A maioria dos inquiridos era do sexo feminino (88%), com uma idade entre 20-39 (92% dos informantes). Quase metade dos informantes (48%) tinham até cinco anos de experiência de ensino de PLE; 28% situou a sua experiência docente entre os 6 e 10 anos e 24% indicou ter entre 11 e 20 anos de serviço.

Os informantes eram de 14 instituições de ensino superior, sendo duas de Macau e doze do interior da China. A lista das instituições de ensino superior é apresentada na tabela 1.

Tabela 1

Distribuição das instituições de ensino superior dos inquiridos:

Instituições de ensino superior dos respondentes	Respondentes
Universidade de Macau	4 (16%)
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	3 (12%)
Universidade Normal de Harbin	3 (12%)
Universidade Politécnica de Macau	2 (8%)
Universidade Jiaotong do Leste da China	2 (8%)
Colégio de Estudos Estrangeiros de Jiangxi	2 (8%)
Universidade Jiaotong de Lanzhou	2 (8%)
Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	1 (4%)
Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai	1 (4%)
Instituto de Chengdu da Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	1 (4%)
Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an	1 (4%)
Universidade Normal de Hunan	1 (4%)
Universidade de Yuexiu de Zhejiang	1 (4%)
Universidade de Estudos Estrangeiros de Dalian	1 (4%)
Total	25 (100%)

Fonte: as autoras.

Os dados recolhidos foram processados através do programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão, 27.0 para *Windows*. A análise estatística envolveu métodos de estatística descritiva para responder às duas primeiras questões da investigação. Foram usadas medidas de tendência central e de dispersão (médias, respetivos desvios padrão e frequências). Para investigar as diferenças entre os dois grupos de professores (interior da China vs. Macau), ou seja, para responder à terceira questão da investigação, recorreu-se à estatística inferencial. Foi computado o Teste-T para amostras independentes.

Resultados e discussão

De seguida, apresentam-se e discutem-se os resultados das três questões da investigação.

Em relação á primeira questão da investigação, apresenta-se, na tabela 2, a estatística descritiva dos dados recolhidos na dimensão “compreensão dos professores sobre o ELBT”. É indicada a média (*M*) e o desvio-padrão (*DP*). Os itens três, quatro, cinco e oito obtiveram um valor médio de quatro ou superior, o que significa que os professores concordaram com as afirmações feitas: o ELBT foi reconhecido como uma abordagem centrada no aluno, com três fases, e que, através de tarefas contextualizadas no mundo real, os alunos devem ser capazes de agir e usar a língua de forma adequada.

Tabela 2

Compreensão dos professores sobre o ELBT (N=25):

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>
Q1. A tarefa tem o foco principal no significado.	3.36	0.95
Q2. A tarefa tem um objetivo comunicativo definido.	3.96	1.02
Q3. O ELBT é uma abordagem centrada nos alunos.	4.00	1.04
Q4. A tarefa tem o foco em contextos do mundo real.	4.44	0.51
Q5. O ELBT inclui três fases: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa.	4.52	0.59
Q6. O aluno pode usar recursos linguísticos e não linguísticos para realizar a tarefa.	3.96	1.17
Q7. A tarefa implica o preenchimento de uma lacuna de informação, raciocínio ou opinião.	3.44	1.29
Q8. No ELBT, os alunos devem ser capazes de agir em língua, ou seja, usar a língua de forma adequada.	4.44	0.51
Q9. No ELBT, o professor não ensina gramática.	2.88	1.33
Q10. No ELBT, o professor não dá <i>feedback</i> corretivo (correção dos erros) aos alunos.	3.12	1.24
Q11. No ELBT, o <i>input</i> pode ser elaborado, isto é, os textos autênticos podem ser tornados compreensíveis.	3.72	1.17

Nota: 1=discordo totalmente; 2= discordo; 3= não sei; 4= concordo; 5= concordo totalmente.

Fonte: as autoras.

Na tabela 3, analisam-se as frequências e percentagens relativas às afirmações sobre a compreensão do ELBT. Em resposta ao primeiro item, 52% dos professores entenderam que a tarefa tinha o foco principal no significado. Na segunda afirmação, a maioria dos professores concordou que a tarefa tinha um objetivo comunicativo definido, característica que tem sido descrita, na literatura, como um dos critérios para definir o conceito de tarefa. Sobre a relação entre a tarefa e o mundo real (Q4), todos os professores consideraram que a tarefa tinha o foco em contextos do mundo real. Os resultados dos itens três e cinco sugeriram, respetivamente, que mais de metade dos professores associa o ELBT à centragem no aluno, e que a maioria dos professores reconheceu três fases diferentes do ELBT, incluindo pré-tarefa, implementação da tarefa e pós-tarefa. Quanto ao item

seis, 64% dos professores concordaram que, no processo de realização da tarefa, os alunos podiam usar os recursos linguísticos e não linguísticos. Cinco professores manifestaram desconhecimento e quatro não concordaram com a afirmação. Em relação ao sétimo item, 56% dos professores consideraram que, na tarefa, devia haver uma lacuna de informação, raciocínio ou opinião.

No item oito, as respostas foram unânimes na mesma direção, pois todos os professores escolheram “concordo” ou “concordo totalmente”.

As afirmações 9 e 10 são relativas ao foco na forma no ELBT. Quanto ao nono item, ou seja, relativamente à possibilidade de ensino da gramática no ELBT, sete professores (28%) rejeitaram essa hipótese, tendo-se verificado um empate (36%) nas respostas com a opção “não sei” e na concordância com a possibilidade de ensino de gramática numa aula de ELBT. Nas respostas obtidas no item 10, houve também um empate percentual (32%) em relação à importância do *feedback* corretivo no ELBT: oito professores negaram a possibilidade de correção dos erros e, por outro lado, oito professores defenderam a importância do *feedback* corretivo no ELBT. Os restantes nove professores (36%) escolheram a opção “não sei”. No item 11, mais de metade (68%) dos professores considerou que o *input* podia ser elaborado, porém, cinco professores (20%) não concordaram.

Em conclusão, a análise das respostas aos itens relativos à compreensão dos professores sobre o ELBT parece evidenciar que os professores de PLE na China revelam divergências em relação aos princípios metodológicos do ELBT. Nesta perspetiva, destaca-se, principalmente, a divergência nas respostas às questões relacionadas com o princípio metodológico do foco na forma, pois a possibilidade de ensino explícito da gramática e a importância do *feedback* corretivo numa aula de ELBT não foram claramente identificados pela maioria dos informantes. Pelo contrário, a possibilidade de uso de *input* elaborado foi uma questão mais consensual, dado que foi um princípio reconhecido pela maioria dos professores que participaram no estudo. Assim, embora alguns dos pressupostos da teoria do ELBT tenham sido identificados, há ainda um conhecimento limitado em relação a esta proposta pedagógica. Possivelmente, muitos professores privilegiam o uso de uma forma fraca de ELBT (Ellis, 2017), ou seja, o ensino apoiado por tarefas [análoga à metodologia *Presentation/ Practice/ Production*, (PPP)], através da qual as tarefas oferecem oportunidades para praticar itens linguísticos que são introduzidos de uma forma tradicional.

Tabela 3

Frequências e percentagens relativas à compreensão do ELBT (N=25):

Item	Valor	Frequência	Percentagem (%)
Q1. A tarefa tem o foco principal no significado.	2	6	24
	3	6	24
	4	11	44
	5	2	8
Q2. A tarefa tem um objetivo comunicativo definido.	2	3	12
	3	4	16

	4	9	36
	5	9	36
Q3. O ELBT é uma abordagem centrada nos alunos.	2	3	12
	3	4	16
	4	8	32
	5	10	40
Q4. A tarefa tem o foco em contextos do mundo real.	4	14	56
	5	11	44
Q5. O ELBT inclui três fases: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa.	3	1	4
	4	10	40
	5	14	56
Q6. O aluno pode usar recursos linguísticos e não linguísticos para realizar a tarefa.	2	4	16
	3	5	20
	4	4	16
	5	12	48
Q7. A tarefa implica o preenchimento de uma lacuna de informação, raciocínio ou opinião.	1	2	8
	2	5	20
	3	4	16
	4	8	32
	5	6	24
Q8. No ELBT, os alunos devem ser capazes de agir em língua, ou seja, usar a língua de forma adequada.	4	14	56
	5	11	44
Q9. No ELBT, o professor não ensina gramática.	1	5	20
	2	4	16
	3	9	36
	4	3	12
	5	4	16
Q10. No ELBT, o professor não dá <i>feedback</i> corretivo (correção dos erros) aos alunos.	1	2	8
	2	6	24
	3	9	36
	4	3	12
	5	5	20
Q11. No ELBT, o <i>input</i> pode ser elaborado, isto é, os textos autênticos podem ser tornados compreensíveis.	1	1	4
	2	4	16
	3	3	12
	4	10	40
	5	7	28

Nota: 1=discordo totalmente; 2= discordo; 3= não sei; 4= concordo; 5= concordo totalmente.

Fonte: as autoras.

Na tabela 4, apresentam-se a média e o desvio-padrão das respostas aos itens relativos à terceira parte do questionário, ou seja, às “atitudes dos professores no

que respeita ao ELBT”. Estes resultados dizem respeito à segunda questão da investigação.

As médias dos itens 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24 e 26 atingiram um valor relativamente alto (superior a 3), significando que, em geral, os professores concordaram com as afirmações feitas nestes itens. Nos restantes três itens (17, 21 e 25) a média foi inferior a três, mostrando que os professores tinham uma opinião contrária às afirmações.

Tabela 4

Atitudes dos professores em relação ao ELBT (N=25):

Item	M	DP
Q12. Tenho interesse em implementar o ELBT nas minhas aulas.	3.96	0.84
Q13. O ELBT proporciona um ambiente mais relaxado para promover o uso da língua-alvo.	3.76	1.01
Q14. As tarefas podem promover o interesse dos alunos e estimular a motivação pessoal.	3.76	1.01
Q15. O ELBT oferece aos alunos <i>input</i> extensivo e oportunidades de output para desenvolver a proficiência da língua-alvo.	3.88	0.88
Q16. O ELBT possibilita a interação entre os alunos, bem como entre alunos e professor.	4.40	0.58
Q17. O ELBT não é adequado para ensinar gramática.	2.84	1.38
Q18. O ELBT não é adequado para um nível baixo de proficiência.	3.40	1.23
Q19. A gramática e o vocabulário devem ser ensinados antes de os alunos realizarem a tarefa.	3.12	1.13
Q20. As tarefas não podem ser a unidade de um programa de um curso de língua.	3.44	0.96
Q21. Comparando com outras abordagens, o papel do professor não é tão importante numa aula de ELBT.	2.36	1.15
Q22. O <i>scaffolding</i> do professor na pré-tarefa é importante.	4.04	0.84
Q23. É difícil impedir o uso excessivo da língua materna durante a realização das tarefas.	3.52	1.16
Q24. Não é permitido usar a língua materna numa aula de ELBT.	3.12	1.09
Q25. O ELBT não é adequado a contextos de língua estrangeira (por exemplo, na China).	2.96	0.89
Q26. Considerando o contexto da China, o ELBT precisa de ser adaptado e combinado com outras abordagens.	4.16	0.69

Nota: 1=discordo totalmente; 2= discordo; 3= não sei; 4= concordo; 5= concordo totalmente.

Fonte: as autoras.

Na tabela 5, mostram-se os valores das respostas aos itens 12 a 26 (atitudes dos professores em relação ao ELBT) e as respetivas frequências e percentagens. Na primeira afirmação da terceira parte do questionário (Q12), 80% dos professores demonstraram interesse em implementar o ELBT nas suas aulas. Os resultados parecem indicar que estes professores chineses estão abertos e têm vontade de conhecer e implementar esta abordagem para facilitar desenvolvimento da aprendizagem da língua. No item 13, 78% dos professores concordaram que o ELBT criava um ambiente relaxado, no qual os alunos conseguiam comunicar de

forma significativa. 76% dos professores consideraram que a tarefa podia promover o interesse dos alunos e estimular a motivação (Q14). 72% dos professores acharam que o ELBT oferecia *input* extensivo e oportunidades de *output*, possibilitando o desenvolvimento da proficiência na língua-alvo (Q15). Por fim, no décimo sexto item, 96% dos professores concordaram que o ELBT possibilitava a interação entre os alunos, bem como entre alunos e professores. No item 17, 48% dos professores considerou que no ELBT há lugar para o ensino da gramática; 24% manifestou desconhecimento relativamente a esta questão e 28% dos professores apontaram para a inadequação do ELBT para o ensino da gramática. No que respeita à adoção do ELBT com estudantes menos proficientes (Q18), apenas 28% dos professores considerou adequada essa possibilidade. Esta posição pode relacionar-se com a perspectiva errónea de que o ELBT só envolve tarefas orais, não se reconhecendo a valorização das tarefas de *input* nos níveis iniciais de aprendizagem de uma língua estrangeira (Ellis, 2003, Ellis et al., 2020).

No item 19, 48% dos professores concordaram que o ensino da gramática e do vocabulário devia ocorrer na fase da pré-tarefa, 40% discordaram e 12% responderam “não sei”.

As respostas ao item 20 revelaram uma rejeição à possibilidade da seleção da tarefa como unidade de análise no programa de um curso de língua, pois a maioria dos informantes (52%) concordou com a afirmação e 28% responderam “não sei”. Estes resultados são pertinentes, dado que este é um princípio original e distintivo do ELBT – nas abordagens tradicionais e no ensino apoiado em tarefas, os itens linguísticos são a unidade de análise.

As respostas às afirmações 21 e 22 mostraram o reconhecimento do papel do professor no ELBT, uma vez que, no primeiro item, 72% dos professores discordaram da afirmação e, no segundo item (Q22), 76% concordaram que, na fase da pré-tarefa, os professores deviam proporcionar *scaffolding*, isto é, ajudar os alunos para facilitar a aprendizagem.

No que respeita ao uso da língua materna (L1) na aula de ELBT (Q23 e Q24), os resultados parecem ser contraditórios: 60% dos professores consideraram que é difícil impedir o uso excessivo da L1 durante a realização das tarefas (Q23), mas apenas 32% dos informantes discordaram da proibição de usar a L1 no ELBT (Q24).

Finalmente, nas questões relacionadas com o contexto chinês de aprendizagem do PLE (Q25 e Q26), parece haver uma quase unanimidade (92%) em valorizar a adoção de uma metodologia eclética (Q26), combinando o ELBT com outras abordagens; sendo que no item 25 as respostas foram mais ambíguas: 40% dos professores discordaram da afirmação de que o ELBT não é adequado a contextos de língua estrangeira, como, por exemplo, na China; 24% revelaram não ter opinião (“não sei”) e 36% concordou com a referida afirmação.

Numa leitura global, estes resultados parecem estar em linha com as conclusões da primeira questão da investigação. Os professores de PLE da China que

participaram neste estudo parecem evidenciar atitudes de alguma abertura e interesse em relação ao uso de tarefas em sala de aula, porém, revelaram, igualmente, opiniões contraditórias, o que pode indicar que a adoção da tarefa no contexto chinês poderá ser entendida numa perspectiva de ensino apoiado em tarefas, não se assumindo uma versão forte, ou seja, o ELBT. A rejeição da tarefa como unidade de análise na preparação de um programa de um curso de língua é sintomática dessa perspectiva.

Tabela 5

Frequências e percentagens relativas às atitudes dos professores (N=25):

Item	Valor	Frequência	Percentagem (%)
Q12. Tenho interesse em implementar o ELBT nas minhas aulas.	2	2	8
	3	3	12
	4	14	56
	5	6	24
Q13. O ELBT proporciona um ambiente mais relaxado para promover o uso da língua-alvo.	2	1	4
	3	4	16
	4	14	56
	5	6	24
Q14. As tarefas podem promover o interesse dos alunos e estimular a motivação pessoal.	2	1	4
	3	4	16
	4	14	56
	5	6	24
Q15. O ELBT oferece aos alunos <i>input</i> extensivo e oportunidades de <i>output</i> para desenvolver a proficiência da língua-alvo.	2	2	8
	3	5	20
	4	12	48
	5	6	24
Q16. O ELBT possibilita a interação entre os alunos, bem como entre alunos e professor.	3	1	4
	4	13	52
	5	11	44
Q17. O ELBT não é adequado para ensinar gramática.	1	4	16
	2	8	32
	3	6	24
	4	2	8
	5	5	20
Q18. O ELBT não é adequado para um nível baixo de proficiência.	1	1	4
	2	6	24
	3	6	24
	4	6	24
	5	6	24
Q19. A gramática e o vocabulário devem ser ensinados antes de os alunos realizarem a tarefa.	1	1	4
	2	9	36
	3	3	12
	4	10	40
	5	2	8

Q20. As tarefas não podem ser a unidade de um programa de um curso de língua.	2	5	20
	3	7	28
	4	10	40
	5	3	12
Q21. Comparando com outras abordagens, o papel do professor não é tão importante numa aula de ELBT.	1	5	20
	2	13	52
	3	1	4
	4	5	20
	5	1	4
Q22. O <i>scaffolding</i> (ajuda) do professor na pré-tarefa é importante.	2	1	4
	3	5	20
	4	11	44
	5	8	32
Q23. É difícil impedir o uso excessivo da língua materna durante a realização das tarefas.	1	1	4
	2	5	20
	3	4	16
	4	10	40
	5	5	20
Q24. Não é permitido usar a língua materna numa aula de ELBT.	1	1	4
	2	7	28
	3	8	32
	4	6	24
	5	3	12
Q25. O ELBT não é adequado a contextos de língua estrangeira (por exemplo, na China).	2	10	40
	3	6	24
	4	9	36
Q26. Considerando o contexto da China, o ELBT precisa de ser adaptado e combinado com outras abordagens.	2	1	4
	3	1	4
	4	16	64
	5	7	28

Nota: 1=discordo totalmente; 2= discordo; 3= não sei; 4= concordo; 5= concordo totalmente.

Fonte: as autoras.

Como foi referido, para responder à terceira questão desta investigação, foi feita uma comparação inter-sujeitos, isto é, foram comparados os dois grupos de professores (interior da China vs. Macau). Os dados da estatística inferencial (Teste-T para amostras independentes) são apresentados na tabela 6 e confirmam algumas diferenças significativas entre a percepção dos professores do interior da China e de Macau. Em relação às afirmações relacionadas com a definição de tarefa e o ELBT, foi obtida significância estatística nas segunda ($t= 3.076$; $p<0.01$) e quinta ($t= -4.609$; $p<0.01$) afirmações do questionário, evidenciando alguma discrepância nas respostas: se o grupo do interior da China associou o conceito de tarefa à existência de um objetivo comunicativo definido ($M=4.26$ vs. $M=3$), o grupo de Macau identificou claramente as três fases do ciclo da tarefa ($M=5$). No que

respeita a afirmações relacionadas com o foco na forma (um princípio metodológico original do ELBT), houve diferenças estatisticamente significativas em três afirmações: na nona questão ($t= 2.419$; $p<0.05$), no item 10 ($t= 6.080$; $p<0.01$) e na afirmação 17 ($t= 3.233$; $p<0.01$). Comparativamente com o grupo de informantes do interior da China, o grupo de Macau reconheceu a possibilidade do ensino da gramática (Q9) e do fornecimento do *feedback* corretivo (Q10) pelos professores no ELBT, uma vez que os valores das respostas foram mais baixos. A opinião dos professores de Macau e dos professores do interior da China no que respeita à adequação do ELBT para a aprendizagem da gramática (Q17) foi na mesma direção, pois, nos últimos, os valores foram mais altos. No item “as tarefas podem promover o interesse dos alunos e estimular a motivação pessoal”, foram também encontradas diferenças significativas ($t= -2.331$; $p<0.05$), sendo que, no grupo de Macau, os valores das respostas foram mais altos ($M=4.33$ vs. $M=3.58$). Houve, igualmente, diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em relação à opinião sobre a dificuldade de impedir o uso excessivo da L1 na realização de tarefas (Q23), ($t= 3.479$; $p<0.01$): os valores dos professores do interior da China foram mais altos do que os dos professores de Macau ($M=3.89$ vs. $M=2.33$, respetivamente). Finalmente, na afirmação “o ELBT não é adequado a contextos de língua estrangeira (por exemplo, na China)” foram detetadas diferenças significativas ($t= 6.834$; $p<0.01$) entre o grupo de informantes de Macau ($M=2$) e o grupo de professores do interior da China ($M =3.26$), evidenciado uma atitude mais aberta à implementação desta abordagem pelos professores de Macau.

Concluindo, os resultados da estatística inferencial parecem confirmar algumas diferenças entre os professores de Macau e os professores do interior da China, principalmente no que respeita às atitudes, sendo que os docentes que ensinam em Macau revelaram maior abertura em relação aos princípios metodológicos do ELBT. Estas diferenças de atitudes entre os dois grupos de professores poderão relacionar-se com o estatuto da língua portuguesa em Macau (língua oficial) e com aspetos específicos relativos ao ensino da língua (por exemplo, uma maior e mais antiga presença de docentes nativos, permitindo um maior contacto dos professores bilíngues com abordagens mais comunicativas). Todavia, estes dados devem ser interpretados com cuidado, uma vez que o tamanho da amostra deste estudo foi pequeno. Mais trabalhos de investigação nesta área poderão esclarecer estas diferenças e ajudar a compreender também estas e/ou outras razões que possam estar subjacentes aos dados obtidos.

Tabela 6

Diferenças entre a percepção dos professores do interior da China e de Macau:

	interior da China		da Macau		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>(n=19)</i>		<i>(n=6)</i>			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Q1. A tarefa tem o foco principal no significado.	3.42	0.96	3.17	0.98	0.562	0.579
Q2. A tarefa tem um objetivo comunicativo definido.	4.26	0.73	3.00	1.26	3.076	0.005**

Q3. O ELBT é uma abordagem centrada nos alunos.	3.84	0.96	4.50	1.22	-1.375	0.183
Q4. A tarefa tem o foco em contextos do mundo real.	4.42	0.51	4.50	0.55	-0.327	0.747
Q5. O ELBT inclui três fases: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa.	4.37	0.60	5.00	0.00	-4.609	0.000**
Q6. O aluno pode usar recursos linguísticos e não linguísticos para realizar a tarefa.	4.05	1.08	3.67	1.51	0.696	0.494
Q7. A tarefa implica o preenchimento de uma lacuna de informação, raciocínio ou opinião.	3.42	1.26	3.50	1.52	-0.128	0.900
Q8. No ELBT, os alunos devem ser capazes de agir em língua, ou seja, usar a língua de forma adequada.	4.47	0.51	4.33	0.52	0.583	0.565
Q9. No ELBT, o professor não ensina gramática.	3.21	1.23	1.83	1.17	2.419	0.024*
Q10. No ELBT, o professor não dá <i>feedback</i> corretivo (correção dos erros) aos alunos.	3.58	1.02	1.67	0.52	6.080	0.000**
Q11. No ELBT, o <i>input</i> pode ser elaborado, isto é, os textos autênticos podem ser tornados compreensíveis.	3.63	1.16	4.00	1.26	-0.663	0.514
Q12. Tenho interesse em implementar o ELBT nas minhas aulas.	3.89	0.94	4.17	0.41	-0.683	0.501
Q13. O ELBT proporciona um ambiente mais relaxado para promover o uso da língua-alvo.	3.68	1.11	4.00	0.63	-0.871	0.397
Q14. As tarefas podem promover o interesse dos alunos e estimular a motivação pessoal.	3.58	1.07	4.33	0.52	-2.331	0.031*
Q15. O ELBT oferece aos alunos <i>input</i> extensivo e oportunidades de <i>output</i> para desenvolver a proficiência da língua-alvo.	3.74	0.93	4.33	0.52	-1.481	0.152
Q16. O ELBT possibilita a interação entre os alunos, bem como entre aprendentes e professor.	4.32	0.58	4.67	0.52	-1.318	0.201
Q17. O ELBT não é adequado para ensinar gramática.	3.26	1.28	1.50	0.55	3.233	0.004**
Q18. O ELBT não é adequado para um nível baixo de proficiência.	3.47	1.31	3.17	0.98	0.527	0.603
Q19. A gramática e o vocabulário devem ser ensinados antes de os alunos realizarem a tarefa.	3.00	1.11	3.50	1.22	-0.943	0.356
Q20. As tarefas não podem ser a unidade de um programa de um curso de língua.	3.47	1.02	3.33	0.82	0.306	0.762
Q21. Comparando com outras abordagens, o papel do professor não é tão importante numa aula de ELBT.	2.32	1.16	2.50	1.22	-0.336	0.740

Q22. O <i>scaffolding</i> do professor na pré-tarefa é importante.	4.00	0.88	4.17	0.75	-0.416	0.681
Q23. É difícil impedir o uso excessivo da língua materna durante a realização das tarefas.	3.89	0.94	2.33	1.03	3.479	0.002**
Q24. Não é permitido usar a língua materna numa aula de ELBT.	3.32	1.06	2.50	1.05	1.651	0.112
Q25. O ELBT não é adequado a contextos de língua estrangeira (por exemplo, na China).	3.26	0.81	2.00	0.00	6.834	0.000**
Q26. Considerando o contexto da China, o ELBT precisa de ser adaptado e combinado com outras abordagens.	4.21	0.54	4.00	1.10	0.645	0.525

Nota: * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$.

Fonte: as autoras.

Considerações finais

Tendo em conta os pressupostos teóricos do ELBT, neste trabalho apresentou-se uma análise relativa à percepção de 25 professores de PLE na China sobre o ELBT. Foi aplicado um questionário *online* e foi feito um tratamento estatístico dos dados. De acordo com os resultados obtidos, parece haver um conhecimento limitado dos pressupostos metodológicos do ELBT por parte destes docentes, embora sejam reconhecidas vantagens na implementação desta abordagem. Apesar de o ensino de línguas estrangeiras na China ser muitas vezes associado a abordagens estruturalistas, os docentes que participaram nesta investigação manifestaram interesse em adotar uma abordagem por tarefas e revelaram uma atitude de abertura em relação a esta proposta pedagógica, nomeadamente os professores chineses que atuam em Macau.

Este trabalho apresenta, naturalmente, limitações na escala e no conteúdo do questionário. O tamanho da amostra é relativamente pequeno e o facto de a recolha ter sido feita *online* pode ter tido um impacto negativo, pois o questionário pode ter sido completado de forma mais apressada ou superficial. Quanto ao conteúdo do questionário, não tendo sido feita uma distinção entre a versão fraca e forte do ELBT, não é possível distinguir claramente se os professores estão sensibilizados para a versão forte ou para a versão fraca do ELBT. Apesar de não ser possível generalizar a situação de implementação do ELBT na China com base neste estudo, os resultados fornecem algumas perspetivas de investigação futura. Espera-se que este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento do ELBT na China e sirva como ponto de partida para outros estudos sobre as percepções dos professores de PLE em diferentes contextos. No futuro, será também importante investigar as percepções dos alunos em relação ao ELBT.

| Referências

- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge University Press.
- Borro, I. (2022). Comparing the effectiveness of task-based language teaching and presentation-practice-production on second language grammar learning: A pilot study with Chinese students of Italian as a second language, In M. J. Ahamadian & M. H. Long (Eds.). *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (pp. 549-565). Cambridge University Press.
- Bruton, A. (2002). From tasking purposes to purposing tasks. *ELT journal*, 56(3), 280-288. <https://doi.org/10.1093/elt/56.3.280>
- Carless, D. (2008). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *ELT journal*, 62(4), 331-338. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm090>
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Doughty, C., & Long, J. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Forum of International Development Studies*, 23, 35-58. <http://doi.org/10125/25214>
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom language acquisition*. Cambridge University Press.
- East, M. (2012). *Task-based language teaching from the teacher's perspective: Insights from New Zealand*. John Benjamins Publishing Company.
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Routledge.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*. 50 (4), 507-526. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000179>
- Ellis, R., Li, S. & Zhu, Y. (2019). The effects of pre-task explicit instruction on the performance of a focused task. *System*, 80, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.system2018.10.004>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: theory and practice*. Cambridge University Press.
- Faez, F., & Tavakoli, P., (2019). *Task-based language teaching*. TESOL International Association.
- Gilabert, R. (2005). *Task Complexity and L2 Oral Narrative Production*. (Unpublished doctoral dissertation). Universidade de Barcelona.
- Hadley, G. (2013). Review of task-based language teaching from the teacher's perspective. *System*, 41(4), 194-196.
- Harris, J. (2016). Teachers' beliefs about task-based language teaching in Japan. *Journal of Asia TEFL*, 13(2), 102-116. <http://doi.org/10.18823/asiatefl.2016.13.2.3.102>
- Iwaniec, J. (2020). Questionnaires: implications for effective implementation, In J. McKinley & H. Rose (Eds.). *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 324-335). Routledge.
- Khezrlou, S. (2022). *Insights into task-based language teaching*. Castledown Publishers.
- Jeon, I., & Hahn, J. (2006). Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: a case study of Korean secondary school classroom practice. *Asian EFL Journal*, 8(1), 123-143.

- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365. <https://doi-org.libezproxy.um.edu.mo/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40(3), 243-249. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004363>
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47, 349-362. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000134>
- Liu, X. (2011). A research on the adaptability of the task-based language teaching in college English. *Zigong Teachers College Journal*, (3), 88-92.
- Liu Y., Mishan, F. & Chambers, A. (2021). Investigating EFL teachers' perceptions of task-based language teaching in higher education in China. *The Language Learning Journal*, 49(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1465110>
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Long, M. H. (2009). Methodological principles for language teaching, In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching*. pp. 373-394. Wiley Blackwell.
- Long, M.H. (2016). In Defense of tasks and TBLT: Nonissues and real Issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 5-33. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000057>
- Malicka, A. (2014). The Role of Task Sequencing in Monological Oral Production. In M. Baralt, R. Gilabert & P. Robinson (Eds.). *Task Sequencing and Instructed Second Language Learning* (pp. 71-93). Bloomsbury.
- Malicka, A. (2018). The role of task sequencing in fluency, accuracy, and complexity: Investigating the SSARC model of pedagogic task sequencing. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168818813668>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Révész, A. (2011). Task Complexity, Focus on L2 Constructions, and Individual Differences: A Classroom-Based Study. *The Modern Language Journal*, 95, 162-181. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01241.x>
- Santos, S. (2018). Effects of task complexity on the oral production of Chinese learners of Portuguese as a foreign language. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1), 49-62. <https://doi.org/10.22599/jesla.40>
- Santos, S. (2021). Complexidade linguística e correção no desempenho oral de uma tarefa argumentativa. *Moderna Sprak*, 115(1), 37-55. <https://ojs.ub.gu.se/index.php/modernasprak/article/view/5083/3997>
- Santos, S. (2023a). Efeitos do realce do *input* no *noticing* e na aprendizagem da gramática em PLE: um estudo de rastreamento ocular. *Moderna Sprak*, 117(1), 72-95. <https://doi.org/10.58221/mosp.v117i1.11380>
- Santos, S. (2023b). Aumento das exigências de raciocínio de uma tarefa e sequenciação na produção oral de aprendizes chineses de português como língua estrangeira. *D.E.L.T.A: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 39(4). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339456813>
- Sasayama, S. (2022). Why task? Task as a unit of analysis for language education. In M. J. Ahmadian & M. H. Long (Eds.). *Task-Based Language Teaching* (pp. 55-72). Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language teaching*, 38(4), 165-187. <https://doi.org/10.1017/S0261444805003010>
- Skehan, P. (2018). *Second language task-based performance: Theory, research, assessment*. Routledge.

- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied linguistics*, 26(3), 376-401. <https://doi.org/10.1093/applin/ami013>
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Ye, X. (2018). Task-based language teaching in Southwest China: Insider perspectives from secondary school teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(11), 1415-1425. <https://core.ac.uk/download/pdf/266995321.pdf>

Sobre os autores

Qiuchen Deng

Universidade de Ciência e Tecnologia de Gannan, Ganzhou, China
 <https://orcid.org/0009-0006-1794-8027>

Mestre em Língua Portuguesa e Estudos Interculturais (variante de Linguística Aplicada) pela Universidade de Macau (2022). Docente da Faculdade de Humanidades da Universidade de Ciência e Tecnologia de Gannan, China. E-mail: 9320220034@gnust.edu.cn

Sara Santos

Universidade de Macau, China
 <https://orcid.org/0000-0001-8852-3380>

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Macau (2018). Professora Auxiliar na Universidade de Macau, China. E-mail: saras@um.edu.mo

Contribuição na elaboração do texto: os autores contribuíram igualmente na elaboração do manuscrito.

Resumen

Este estudio tenía como objetivo investigar las percepciones de los profesores bilingües de China sobre la enseñanza del portugués como idioma extranjero basada en tareas. Se distribuyó un cuestionario a veinticinco informantes. Los resultados mostraron que los profesores tenían un conocimiento limitado de los supuestos metodológicos de la enseñanza de idiomas basada en tareas, pero reconocían los beneficios de adoptar esta propuesta pedagógica para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. Se espera que este trabajo suscite una reflexión sobre las cuestiones relativas a la percepción de los profesores de idiomas en contextos asiáticos contra los occidentales.

Palabras clave: Portugués como idioma extranjero. Competencia comunicativa. Percepciones de los profesores. Enseñanza basada en tareas.

Abstract

This study aimed to investigate the perceptions of Chinese teachers of Portuguese as a foreign language regarding task-based learning. A questionnaire survey was carried out with the participation of twenty-five informants. Results showed that teachers had limited knowledge concerning methodological principles of task-based language teaching, but they recognized some benefits on adopting this approach to develop learners' communicative competence. This study can raise relevant issues on the perceptions of language teachers in Asian versus Western contexts.

Keywords: Portuguese as a foreign language. Communicative competence. Teachers' perceptions. Task based language teaching.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Deng, Q., & Santos, S. (2024). Percepção de professores de português como língua estrangeira na China sobre o ensino baseado em tarefas. *Linhas Críticas*, 30, e51616.
<https://doi.org/10.26512/lc30202451616>

Referência completa (ABNT): DENG, Q., SANTOS, S. Percepção de professores de português como língua estrangeira na China sobre o ensino baseado em tarefas. *Linhas Críticas*, 30, e51616, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202451616>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/51616>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

