

TAREFAS PROBLEMATIZADORAS E A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA *

María Caridad Ginarte AGRA

RESUMO *A presente pesquisa interpreta a interação que se obtém entre professor e alunos quando tarefas, e entre elas tarefas problematizadoras, são desenvolvidas em sala de aula dentro de um ensino de línguas com base em conteúdos, no nosso caso história dos Estados Unidos.*

A análise dos dados demonstrou como professor e alunos, mediados por um material didático flexível e questionador, construíram uma base de conhecimento comum, dentro de um quadro interativo e dialógico a partir do uso constante da língua inglesa para implementar tarefas problematizadoras.

O processo garante quantidade de insumo compreensível, mas a qualidade da linguagem nos ambientes gerados pelas tarefas não é ainda do melhor padrão. Isso é compensado nos dados pela produção auto-iniciada que engendra sinais de maior autonomia discursiva nos aprendentes. A estrutura típica das tarefas problematizadoras depende de uma motivação que o fio temático propicia e depois sustenta num trabalho em pequenos grupos que desemboca numa exposição e debate em plenária dos grupos.

Palavras-chave: tarefas problematizadoras, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

SUMMARY *This piece of research focuses on the interaction that is obtained between a teacher and his students when tasks within them, “problematizing tasks” are implemented in foreign language teaching.*

The data collected showed how the teacher and students, mediated by a didactic material centered on the history of the United States, built a common dialogue that led to an interactive frame of active thinking in the target language. The “problematizing tasks” were just the result obtained from that environment.

The process produced quantity of comprehensible input but the quality obtained in the environment generated by the tasks were not yet of the expected standard

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 17 de fevereiro de 2001, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

(optimal input). This was compensated by the frequent self-initiated output, which showed signs of a greater discursive autonomy on the students' side. The typical structure of the problematizing task was seen to depend at first on a motivation generated by the topic and then on a plenty of small group work and finally ending on a plenary session presentation.

Key words: problematizing tasks, foreign language teaching.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar o impacto de experiências com tarefas em dentro delas tarefas prolematizadoras na aquisição de uma Língua Estrangeira (inglês), através da utilização sistemática de materiais produzidos para esse tipo de atividade. Dessa forma, pretendemos contribuir para uma procura ativa e teoricamente fundamentada de procedimentos mais adequados para instaurar qualidade no ensino de línguas e na aprendizagem associada a ele.

Durante os anos de experiência de ensino de línguas, tenho incorporado às minhas aulas na Universidade da Havana, Cuba, um conjunto de materiais voltados para o estabelecimento de interação propositada e nessa perspectiva experimentei especificamente tarefas que chamam o aluno a enfrentar e resolver problemas em atividades comprometidas com o cotidiano em diversos graus de complexidade.

Com essas experiências buscava estimular o interesse dos alunos na aprendizagem da língua-alvo e ativar o processo de ensino-aprendizagem. À medida que íamos nos aprofundando no estudo da teoria sobre os métodos produtivos ou de procura com o objetivo de desenvolver maior independência cognitiva dos estudantes, fomos confirmando a esperança de que tais métodos constituem uma das vias de potencial para a eficácia da aprendizagem de línguas em contextos formais (universitário no nosso caso).

Este trabalho toma como anteparo da pesquisa o **Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas** (Almeida Filho, 1993: 17), constituído de quatro dimensões distintas de materialidades do ensino seqüenciadas e relacionadas entre si, a saber, o planejamento de unidades de ensino, a produção/seleção de materiais didáticos, o método ou vivências da nova língua e a avaliação de rendimento- nos quais residem as influências da abordagem norteadora do processo de ensino- aprendizagem. Por isso, fundamentam-se aqui os princípios teóricos que direcionam a realização das tarefas que primam pelo uso comunicativo da língua-alvo.

Orientadas por uma abordagem comunicativa, as tarefas que aqui apresentaremos devem possibilitar uso maior, mais intenso e de natureza mais próxima às atividades ocorridas na língua-alvo em contextos reais de comunicação interpessoal. Neste sentido, as tarefas selecionadas se enquadraram nos critérios que envolvem interação social, troca de informação e teor cognitivo desafiador, e foram escolhidas a partir dos tópicos das unidades derivadas de um tema comum, que dá

organicidade ao programa. Ademais, essas atividades tiveram como meta criar ambientes para envolver os alunos na construção de um discurso constituído socialmente, estimulando raciocínios situados dentro de uma visão crítica, bem como levar os aprendizes a compartilhar experiências por meio de entrevistas, interações, pesquisas e levantamento de opiniões.

Partimos do pressuposto de que saber usar uma nova língua implica esforço, busca de solução de problemas, implementação de hipóteses levantadas mentalmente, questionamento e criação de idéias nessa língua-alvo.

O diálogo com os alunos e a reflexão na seleção dos tópicos utilizados conduzem a uma aprendizagem de língua estrangeira que tem como eixo a interação entre professor e alunos, entre aprendiz e aprendiz, num processo que busca uma qualidade da mesma, através da linguagem que vai servir de elemento básico para se transformar em competência lingüístico-comunicativa.

Tomamos como base nesta pesquisa de sala de aula uma visão de linguagem, não abstrata e estanque, e que levasse em conta não apenas indivíduos reprodutores de códigos lingüísticos, mas sim sujeitos produtores de enunciados e, portanto, discursos, cuja concretização depende de outros (co) enunciadorees.

Esta visão interacionista de linguagem estaria ligada a práticas específicas em sala de aula: uma prática que privilegia a construção do conhecimento através da interação e da solução de problemas, enfrentando e resolvendo situações de tipos diversos e crescentemente complexos. E, a partir dela, redefinir-se-iam os papéis dos agentes condutores desse processo: professor e alunos.

Estas propostas não são novas do ponto de vista cronológico. Elas remontam às décadas de 20 e 30 e já estão de alguma forma nos textos dos autores russos como Vygotsky (1934), Majmutov (1983). No Brasil, citamos a Paulo Freire com sua proposta embasada em tarefas que implicam conflitos, e nos Estados Unidos, Nina Wallerstain (1983) com sua proposta curricular de problematização (problem-posing na terminologia inglesa). Na Índia, citamos Prabhu (1988) com uma proposta que tem como objetivo básico um ensino de conhecimentos implicando esforço em saber usar a nova língua para resolver uma tarefa.

A nossa proposta parte do princípio de que a aprendizagem de línguas se dá com apoio em conhecimentos já estabelecidos, em particular na língua materna. Um outro conceito básico, derivado deste é o de que a linguagem é discurso, e, portanto, está em permanente construção e sempre **em** movimento. Ela é produto da interação social e dos embates de formações discursivas diversas de sujeitos que são frutos e sementes da sociedade em que vivem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na presente pesquisa, se desenvolveu um relato de cunho etnográfico na concepção de Frederick Erickson (1986) no qual assumi uma postura de observadora

participante quanto à análise dos fenômenos observados, já que participei como assistente e apoio nas aulas ao professor regente tendo planejado e construído o material didático utilizado.

Entrevistas, questionários, gravações de aulas em vídeo e áudio, materiais didáticos, documentos, etc, foram alguns dos instrumentos utilizados na coleta de dados para a pesquisa.

Iniciamos a pesquisa pelo planejamento de um curso piloto de inglês para alunos que já tinham tido acesso ao estudo da língua-alvo (o inglês). Para este curso objeto da pesquisa se construiu um material didático *The Building of a Culture*, versando sobre o desenvolvimento histórico dos Estados Unidos.

No início do curso foi aplicado um questionário-sondagem com o objetivo de conhecer dados da formação histórico-social dos alunos e algumas das suas expectativas sobre o curso. Um segundo questionário foi respondido ao final do curso para se avaliarem os resultados obtidos durante o mesmo. Além dos questionários, foram gravadas cinco aulas do curso em vídeo e as tarefas nelas contidas para posterior análises. As aulas foram gravadas em áudio e vídeo, com uma câmara de vídeo posicionada estrategicamente. Também foi utilizado um mini-gravador. Foram feitas anotações em forma de um diário de classe e em cada final de sessão foi realizada uma análise do observado, anotando ao lado e ao final da transcrição meus comentários.

A coleta dos dados foi desenvolvida durante um curso piloto experimental, ministrado por um professor de larga experiência no mês de julho de 2000. O curso intensivo teve uma duração de uma semana num total de 18 horas aulas, no período matutino, de segunda á sexta no mês de julho de 2000. O cenário do curso foi uma sala de aula de uma universidade pública do sudeste brasileiro. Foram analisados alguns trechos de aulas ilustrativos dos pontos observados, tendo em vista a necessidade de atender o foco da pesquisa.

A turma em foco se compôs de 27 alunos e a idade média dos alunos variou entre 20 e 35 anos. Eram em sua maioria falsos participantes no sentido de que haviam estudado a língua-alvo sem obter resultados na aprendizagem.

CRENÇAS DOS ALUNOS

Quando abordados sobre o conhecimento do conteúdo proposto, apenas 6 alunos de um total de 27, responderam que já conheciam algo da história dos Estados Unidos. No entanto, quando solicitados a dar maiores informações, nenhum deles soube precisar que conhecimento era esse.

A questão do termo “comunicativo” foi associado à esperança de lograr uma maior interação na língua-alvo. Na própria expressão dos alunos, seu objetivo era: “saber usar a língua adequadamente em contextos diferentes”, “conseguir entender e responder o que se deseja, fazer perguntas, etc”, “conseguir expressar algo muito

próximo do que pensamos e entender o que outro fala”, “utilizá-la em situações reais de uso, resolver situações em que há necessidade do inglês”, “poder interagir nas mais diversas situações (formais e informais)”, “expressar-se livremente sem bloqueios”, “interagir”.

CENÁRIO E PAPÉIS

Muitas vezes a definição do cenário depende das decisões conjuntas entre professor e alunos tomadas na sala de aula. Quanto aos papéis desempenhados pelo professor e alunos, é importante salientar que no curso objeto desta pesquisa eles estão geralmente implícitos no cenário da pesquisa. Os alunos, por exemplo, podem assumir papéis de questionador, colaborador, observador, dentre outros, enquanto que o professor pode assumir os papéis de negociador, orientador, integrador de grupos, questionador, facilitador.

Dentro desse cenário, a presente pesquisa se desenvolveu. O fato de produzir e implementar o material com tarefas que fazem um chamado á problematizar (ação-pensar) produziu um processo de ensino /aprendizagem com uma abordagem diferente, onde mudou a natureza da interação e o papel do professor/aluno interagindo na sala de aula de línguas estrangeiras.

O termo tarefa foi entendido neste trabalho de pesquisa como uma atividade (manifestação de ação comunicativa, interna, psíquica, relativa a atividade externa, prática) que serve para construir aquele cenário em que seja possível ao aluno interagir com o professor, os colegas ou com a turma toda, resolvendo um determinado problema ou questão.

Partimos do pressuposto Vygotskiano que linguagem e sociedade têm uma base comum. Ele considera a linguagem como constitutiva das experiências humanas e aponta o papel regulador da linguagem frente ao pensamento ressaltando as mudanças que provoca no processo de internalização, a partir do desenvolvimento das capacidades de categorização, representação e abstração. Assim, a categorização do real depende da generalização.

A concepção de ensino-aprendizagem de Vygotsky inclui dois aspectos relevantes para a presente pesquisa. Por um lado, a idéia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador sempre fisicamente presente. A presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

ENSINO PROBLEMATIZADOR

Se considerarmos o processo de ensino-aprendizagem de uma L2, é lícito concluir que os postulados apresentados por Vygotsky mostram-se mais adequados

às reflexões que apresentamos aqui e também à proposta de trabalho que desenvolvíamos. Isto se dá porque não podemos pensar num modelo ou proposta de ensino-aprendizagem de línguas no qual a língua esteja apartada dos aspectos sociais que determinam a sua estrutura e funcionamento. Esses pressupostos teóricos vão nos levar à necessidade de um ensino significativo, propositado e problematizador.

No Brasil, citamos Paulo Freire que, apesar de voltado à alfabetização de adultos, mantém uma filosofia de aprendizagem que passa pela problematização, ou “problem-posing”, termo que é utilizado em língua inglesa para expressar o conceito. Parte da realidade de mundo do aprendiz para criar sentidos e tornar o ensino mais significativo, levando nesse processo à aprendizagem.

O ensino problematizador consiste em que o aluno deva analisar o material que for apresentado pelo professor (realizar as tarefas propostas) aprender a operar com ele, para obter uma informação nova, isto é aplicar seus conhecimentos a partir daqueles que já foram incorporados anteriormente ou empreender uma nova aplicação dos conhecimentos anteriores.

O ensino problematizador, ao contrário, não só motiva e eleva o interesse cognitivo, mas também ajuda a desenvolver de maneira eficaz os processos mentais produtivos e criativos dos estudantes o que se pode conseguir através de uma adequada combinação das atividades reprodutivas, produtivas e criativas no processo de ensino-aprendizagem (Majmutov, 1983).

O que é que se denomina atividade ou processo mental reprodutivo e criativo no processo docente?

A atividade reprodutiva consiste na assimilação consciente de novos conhecimentos e habilidades a partir de um modelo. São exemplos desse tipo de atividade: a sistematização de fatos. A atividade produtiva consiste na combinação entre a assimilação do material explicado pelo professor e uma atividade de busca com o objetivo de realizar trabalhos semi-independentes.

Existe criatividade quando os estudantes, sem ajuda substancial do professor, “descobrem” de maneira independente e subjetiva o desconhecido, e assimilam novos conhecimentos mediante atividades que apresentem problemas. Tentando dar uma solução, ou procurando vias para resolver problemas práticos, os alunos inventam, compõem e recompõem (Majmutov, 1983).

Os elementos fundamentais de um problema docente são o conhecido e o desconhecido, ou seja, encontrar o nexo, as relações entre o conhecido e o desconhecido. O conhecimento aprendido no problema inclui não apenas os dados da tarefa, mas também um círculo mais amplo de conhecimentos assimilados anteriormente e uma experiência de linguagem. Experiência pessoal do aluno é a base sobre a qual se pode determinar o caráter do desconhecido (conhecimento+ linguagem) pessoal do aluno, sobre cuja base se pode determinar o caráter do desconhecido.

Esquemáticamente isto pode ser expresso assim:

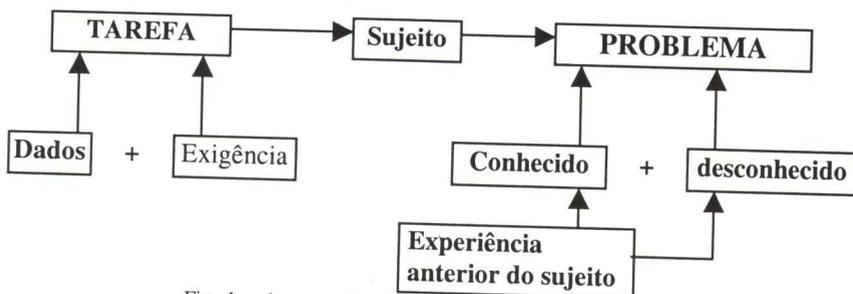


Fig. dos elementos fundamentais de um problema docente

A TAREFA PROBLEMATIZADORA

Dentro de uma abordagem comunicativa constituída também por tarefas problematizadoras, a idéia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina, quem aprende e a relação entre as pessoas não se refere necessariamente a situações em que haja um professor fisicamente presente. A presença de um outro social pudesse manifestar por meio de objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Dessa forma, a idéia de “alguém que ensina” pode estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real. Na sala de aula de ensino de línguas podem ser os ambientes criados para interagir, pôsteres, desenhos, imagens, mapas, etc. O professor é visto como um orientador, um animador, um facilitador da aprendizagem entre outros papéis também importantes. Quando nos referimos ao desenvolvimento do aluno, o que buscamos compreender é o que ele/ela já sabe fazer em termos de saber usar a língua-alvo, recirculando conhecimentos adquiridos não somente na escola, mas na sua experiência de vida já incorporada à sua língua materna. Assim, observamos seu desempenho em diferentes níveis de interação através de tarefas que fazem pensar e implicam esforço.

Então, para implementar a problematização, mesmo ela seja esporádica na sala de aula, temos de estar comprometidos com uma abordagem que enfatiza o sentido, a construção de sentidos entre pessoas (nossos alunos buscando juntos aprender uma nova língua). É difícil problematizar sozinho; é difícil problematizar quando temos um forte componente de aspectos gramaticais; de aspectos formais da língua. Porque a problematização implica estar solto para pensar o mais livremente possível e para isso um filtro da forma seria no mínimo, contraproducente.

SÍNTESE DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

1) A problematização não é um fenômeno isolado. O que analisamos nesta pesquisa de sala de aula é precisamente quais dessas interações produziram

resultados ao instituir atividades que problematizam, que incentivam a conversação propositada e negociadora no processo de ensino-aprendizagem.

2) As tarefas problematizadoras são uma manifestação de abordagem e as abordagens do professor e do produtor de materiais é que pode propiciar isso. A implicação é que uma certa maneira de ver o mundo do ensinar e do aprender produz alterações significativas nesse processo.

3) O diálogo que se produziu foi visto como tendo uma qualidade diferente onde professor e alunos costuram um caminho histórico que começou séculos atrás e veio até hoje .

Na sala de aula foi se construindo a competência lingüístico comunicativa a partir de um fio histórico, que foi o chamado desenvolvimento dos Estados Unidos da América.

A partir desse questionamento foi se construindo um forte capítulo da história e cultura estadunidense, onde o homem como ser social ajudou a tecer os caminhos sócio-históricos da mesma. Juntos professor e alunos foram tecendo um diálogo comum através da interação, mas uma interação com significação nova em forma de espiral e onde professor e alunos conseguiram negociar, distribuir turnos de fala, introduzir tópicos, contrapor-se e se envolver dentro de um ambiente de sala de aula.

4) A análise de base etnográfica nos permitiu a exploração de níveis de análise que abrangeram a minúcia e o contexto. Esses recursos metodológicos respondem apenas parcialmente, entretanto, à necessidade de se dar conta do que acontece na sala de aula de línguas estrangeiras, sobretudo quando se considera "a escola" como instituição social, um lugar historicamente legitimado para a transmissão/construção do conhecimento.

Em resposta condensada, portanto, podemos afirmar que o processo de aprendizagem que observamos foi construído com uma forte presença de um professor, orientador, criador de conhecimentos e de linguagem (na língua-alvo) que manteve uma motivação viva no andamento das unidades. O processo se intensificou com as oportunidades de resolução de tarefas problematizadoras na língua-alvo que constituíram ambientes intensos de vivências. Essas tarefas propiciariam um pensar e um posicionar-se que dependem de uma produção de linguagem que, qualitativamente, pode não atender nossa mais alta exigência, mas que vem oportunizando autonomia.

Em síntese podemos descrever como foram implementadas as tarefas objeto de nosso estudo:

- 1 Introduzindo e mantendo um fio temático ou de conteúdo mediante um material didático adequado.
- 2 Propondo tarefas problematizadoras tanto pelo professor (+ freqüentemente) como pelo próprio aluno (-freqüentemente).
- 2.1 Trabalhando em pequenos grupos, na interação com o professor regente / visitante e às vezes individualmente.

2.1.1 Nomeando um líder pelo professor e um representante relator pelos alunos.

3 Aplicando, debatendo, expondo e extrapolando conhecimentos e idéias.

Acreditamos que a presente pesquisa permitiu o desenvolvimento de tarefas e, dentre elas, de tarefas problematizadoras que valorizam os efeitos da ação-pensar na ativação de um modo específico do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C. (1997). (org.). *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, Pontes.
- _____. (1999). (org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, Pontes.
- _____. (1999). Avaliação e Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas. Havana, Cuba.
- _____. (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes.
- ALMEIDA FILHO, J.C e BARBIRATO, R.C. (2000). Ambientes Comunicativos no Ensino de Línguas: In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.34.
- AUERBACH, E. (1996). *From the Community to the Community*. A guidebook for Participatory Literacy Training. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- BREEN, M., CANDLIN, Ch. e WATERS, A. (1998). A Produção de Materiais Comunicativos: Alguns Princípios Básicos. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 32, p.39-49. Campinas.
- BROWN, D.H. (1993). *Principles of Language Learning*. San Francisco State University.
- CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L.P. (1991). Implementação da Pesquisa na Sala de Aula de Língua Estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* nº 17, p.133-144.
- ERICKSON, F. e SHULTZ, J. (1982). *The Counselor as Gatekeeper, Social Interactions in Interviews*. London: Academic Press, Inc.
- _____. (1986). Qualitive Methods in Research on Teaching. In: M.C. Wittrok (org.). *Handbook of Research in Teaching*. New York: Macmillan, 119-161.
- FARIÑAS, G. (1989). *La selección de las tareas docentes en el proceso de dirección de la enseñanza superior*. Cuba: Universidad de la Habana.
- FREIRE, P. (1998). *Professora Sim, Tia Não. Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Loyola.
- _____. (1982). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. SP: Paz e Terra.
- GINARTE, A.M.C. (2001). Tarefas problematizadoras e a construção do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp.
- MAJMUTOV, M.I. (1983). *La Enseñanza Problémica*. Editorial Pueblo y Educación: La Habana, Cuba.

- MOITA LOPES, L.P. (1994). Pesquisa Interpretativa em Linguística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução, *Delta*, vol. 10, nº 2, p.329-338.
- _____. (2000). Co-construção de Discurso em Sala de Aula: Alinhamento a Contextos Mentais Gerados pela Professora. In: *Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em Homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*, Florianópolis: Editora Insular p.247-271.
- _____. (1987). Elaboração de Programas de Ensino de Línguas Estrangeiras: Um Modelo Operacional. *Revista Perspectiva*, nº 8. Florianópolis, Editora da UFSC.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Estrangeira). 5ª a 8ª séries. Secretaria de educação fundamental. Brasília, 1998.
- PRABHU, N.S. (1988). Materials as Support, Materials as Constraint. Singapura: RELC seminar.
- _____. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1990). There is no best method-why? *Tesol Quarterly*, vol.24, nº 2, p.238-298.
- RODRIGUEZ, B.R. (1988). *Principio, Enfoque o Método Comunicativo*. ISPLE, La Habana, Cuba.
- VYGOTSKY, L.S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. S.P: Martin fontes, 1987.
- _____. (1988). *A Formação Social da Mente*. S.P.: Martin Fontes.
- WALLERSTEIN, N. (1983). *Language and Culture in Conflict*. Texas: Addison-Wesley Publ. Co.
- _____. (1989). Paulo Freire in the North: Interdisciplinary Approaches to Empowerment Education. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 14, p.1-14, Campinas:SP.
- _____. (1983). Problem-posing can help students to learn: from refugee camp to resettlement country classrooms. In: *Tesol Newsletter*, vol. 17, nº 5, p. 28-30.
- _____. (1980). By teaching we can learn: Freire Process for teachers. In: *California Journal of Teacher education*, "Adult Education for the 1980's: priorities for Staff development," Winter.
- WIDDOWSON, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task -Based Learning*, Longman Handbook for Language Teaching Learning.