

O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em Cabo Verde

Jorge Pinto¹

jalpinto@clul.ul.pt

Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (Portugal)

RESUMO. O objectivo principal deste artigo é apresentar uma reflexão sobre o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) e a abordagem foco na forma, pela importância que têm actualmente na aprendizagem de uma L2 e ainda por se considerar que poderá possibilitar uma aprendizagem mais eficiente e eficaz da Língua Portuguesa em Cabo Verde. O ELBT procura desenvolver a interlíngua dos alunos através da execução de uma tarefa, durante a qual necessitam de utilizar a língua para a resolver. Com o recurso à abordagem foco na forma, procura-se chamar a atenção dos alunos para as formas linguísticas, que surgem espontaneamente em actividades cujo foco fundamental é o significado, o caso do ELBT. Com base nestes princípios teóricos, apresenta-se o resultado parcial de um estudo com três professores cabo-verdianos, que adoptaram durante um mês o ELBT, incluindo, para o ensino da gramática, uma abordagem foco na forma, como alternativa ao ensino mais tradicional que predomina nas aulas de língua.

PALAVRAS-CHAVE. Ensino de línguas baseado em tarefas, Foco na forma, Ensino e Aprendizagem do Português Língua Segunda, Cabo Verde.

ABSTRACT. The main purpose of this article is to present a reflection on the Task Based Language Teaching (TBLT) and the focus on form approach due to the importance they currently have in the learning of an L2 and because they are thought to allow a more efficient and effective learning of Portuguese in Cape Verde. The TBLT aims to develop the students' interlanguage through the execution of a task in which the students need the language to solve it. By resorting to the focus on form approach we want to call students' attention to the linguistic forms that come up spontaneously in activities whose main focus is the meaning, which is the case of TBLT. Based on these theoretical principles, we present the partial results of a study that counted with the participation of three Cape Verdean teachers who have adopted the TBLT for a month and have included a focus on form approach for the teaching of grammar as an alternative to the more traditional teaching that predominates in the language lessons.

KEYWORDS. Task-based language learning, Focus on Form, Portuguese Second Language learning and teaching, Cape Verde.

1 - Introdução

Em Cabo Verde, a situação linguística observada é sobretudo de diglossia e não do tão pretendido bilinguismo (Veiga, 2004). O Português é a língua oficial, a língua de prestígio, usada sobretudo em situações formais, na comunicação social, na administração pública, na

¹ O autor beneficia de uma bolsa de Pós-Doutoramento financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/70757/2010).

literatura e no ensino, tendo o estatuto de L2. O Crioulo, de base lexical portuguesa, é a língua materna, nacional, usada no quotidiano (sobretudo oralmente) e que tem vindo a adquirir um espaço maior em relação à primeira. Este apresenta duas variantes: a do Barlavento, falada em Santo Antão, S. Vicente, S. Nicolau, Sal e Boavista, e a do Sotavento, falada no Maio, Santiago, Fogo e Brava. No entanto, para além dos factores geográficos que contribuem para a diferenciação linguística,

[...] outros factores concorrem igualmente para esta diferenciação, como o contacto e a exposição à língua portuguesa (LP), que se processam diferentemente dentro da mesma ilha e de grupo social para grupo social. Desta forma há um continuum de variedades desde as mais afastadas do português, as basilectais, até às mais próximas do português, as acrolectais. (Ançã, 2000: 1031)

A problemática da co-habitação destas duas línguas coloca-se especialmente devido ao não ensino da LM e às metodologias usadas no ensino da L2. O ensino desta segue abordagens próprias do ensino de uma LM, o que dificulta a sua aprendizagem, pois pretende-se que os alunos façam tábua rasa da sua própria língua e adquiram a segunda como se tratasse da primeira (Pinto, 2004). As estratégias utilizadas pelos professores para o ensino da Língua Portuguesa não são adequadas à situação linguística de Cabo Verde e, por conseguinte, o seu reflexo na aprendizagem dos alunos é claramente negativo. Estes avançam ao longo dos anos escolares com lacunas que se vão perpetuando e que não se resolvem mesmo ao nível do ensino superior. Os professores recorrem a estratégias predominantemente relacionadas com o ensino tradicional de línguas, em que se observa um estudo da gramática mnemónico, sem qualquer reflexão (Ançã, op. cit.), e baseiam-se sobretudo nas propostas dos manuais existentes, também estes desadequados (Pinto, 2010).

Importa-nos, pois, verificar em que medida a inclusão de novas estratégias, no âmbito de uma língua segunda, como o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) e o foco na forma, potenciará a aprendizagem da Língua Portuguesa naquele país. Neste sentido, procedemos previamente à construção de um guião, com estratégias baseadas no ELBT e na abordagem foco na forma, a fim de ser utilizado por três professores do 7.º ano, de três

escolas da cidade da Praia, como recurso didáctico, durante um período experimental de um mês, numa turma seleccionada por cada um deles. A esta fase, seguiu-se a realização de entrevistas que nos permitiram ter um feedback das percepções destes professores sobre as estratégias aplicadas e cujos resultados, obtidos através de uma análise de conteúdo, apresentamos mais adiante como ilustração e prova dos princípios que defendemos no decorrer deste texto.

2 - O ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) e o foco na forma – uma complementaridade no ensino/aprendizagem de L2

O ensino de língua baseado em tarefas consiste numa abordagem para ensinar línguas segundas ou estrangeiras que envolve os alunos na aprendizagem da língua, que usam para executar tarefas e obter informações, reflectir e dar a opinião. O ELBT propõe o uso de tarefas como principal componente das aulas de línguas, uma vez que criam melhores situações para activar os processos de aquisição dos alunos e promover a aprendizagem da L2. Richards & Rodgers (2001: 228) sugerem isso, dado que *“tasks are believed to foster processes of negotiation, modification, rephrasing, and experimentation that are at the heart of second language learning”*. Estamos perante uma abordagem baseada numa série de ideias saídas da filosofia da educação, das teorias de aquisição de uma língua segunda, de estudos empíricos sobre estratégias educativas eficazes e das exigências da aprendizagem de línguas na sociedade contemporânea.

Ao realizarem uma tarefa, os alunos centram-se no sentido; a sua comunicação é motivada por uma finalidade, que se deve aproximar da vida real. *“By engaging in meaningful activities, such as problem-solving, discussions, or narratives, the learner’s interlanguage system is stretched and encouraged to develop”* (Foster, 1999: 69). Na execução da tarefa, os alunos envolvem-se numa actividade comunicativa que reflecte muito de perto a linguagem utilizada fora da sala de aula. Neste sentido, a tarefa implica uma actividade na qual o aluno

se implica a fim de conseguir cumprir um objectivo não-linguístico mas para o qual precisa de um meio linguístico. É fundamental que eles sejam expostos às características do discurso espontâneo, pois têm de ser preparados para o mundo real: pessoas que falam rapidamente, usam abreviaturas, linguagem vaga, isto é, aspectos muitas vezes não abordados em situação de aula.

O facto de pôr o foco no *significado* não implica que o ELBT exclua o foco na forma. Efectivamente, segundo Long & Norris (2000: 599), a união entre significado e forma configura um dos elementos constitutivos essenciais do ELBT:

Task-based language teaching... is an attempt to harness the benefits of a focus on meaning via adoption of an *analytic* syllabus, while simultaneously, through use of *focus on form* (not forms), to deal with its known shortcomings, particularly rate of development and incompleteness where grammatical accuracy is concerned.

A abordagem ELBT procura, por um lado, proporcionar aos alunos uma aprendizagem da língua a partir de contextos reais; as tarefas têm uma clara relação pedagógica com as necessidades comunicativas do mundo real (Long & Crookes, 1992). Portanto, é importante que se tenha em conta o contexto social em que a língua é usada e que os alunos tenham consciência desta dimensão social, pois “*el contexto del aula en realidad no es otra cosa que un fiel reflejo de aquellas problemáticas sociales que prevalecen en la sociedad*” (Vez, 2004: 14). Em simultâneo, também é necessário consciencializar os alunos para a forma como a língua é usada nesses contextos, pois deste modo eles poderão verificar que a língua varia de acordo com o contexto social, os propósitos e as circunstâncias em que é usada. O ELBT permite ainda que os alunos, ao trabalharem em conjunto para concluir uma tarefa, tenham a oportunidade de interagir bastante. Pensa-se que tal interacção facilita a aquisição de língua, uma vez que estes têm de trabalhar para se entenderem uns aos outros e se exprimirem (Larsen-Freeman, 1986).

Pedagogicamente, o ensino baseado em tarefas reforçou os seguintes princípios e práticas (Nunan, 2004):

- a selecção dos conteúdos com base nas necessidades dos alunos;
- a ênfase na aprendizagem comunicativa, através da interacção na língua-alvo;
- a introdução de textos autênticos nas situações de comunicação;
- a possibilidade dos alunos focalizarem não só a língua como também o processo de aprendizagem em si mesmo;
- o aumento da própria experiência pessoal dos alunos como um importante contributo para a sua aprendizagem na sala de aula;
- a relação da língua em aprendizagem na sala de aula com a língua utilizada fora da sala de aula.

Estamos, pois, perante uma abordagem que baseia o ensino de língua em tarefas, sendo que estas têm uma conotação diferente de exercícios de língua. A tarefa tem características próprias, formas e etapas de ensino. Existem vários tipos de tarefas, mas o objectivo de cada uma é resolver uma situação comunicativa, através de uma espontânea troca de sentidos, que tem uma relação com a vida real e a experiência dos alunos, o que desperta o interesse destes e o seu envolvimento na aprendizagem (Willis, 1996; Bygate, Skehan e Swain, 2001; Ellis, 2003; Nunan, 2004). O Conselho da Europa (2001: 218), no *Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)*, precisa esta contextualização das tarefas, esta situação real de comunicação que funciona como factor de motivação:

As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato). As tarefas deste tipo podem envolver tarefas (intermediárias) ‘metacognitivas’, ou seja, a comunicação sobre a implementação da tarefa e a língua usada para a realizar.

As tarefas implicam ainda processos cognitivos como selecção, raciocínio, classificação, organização de informação e transformação da informação de uma forma de representação para outra (Prabhu, 1987). É a tarefa que faz o sistema do aluno progredir,

ativando os processos de aquisição (Long & Crookes, 1993). O ELBT vê o processo de aprendizagem como uma aprendizagem pela realização; é por se ocupar principalmente do sentido que o sistema do aluno é estimulado a desenvolver-se.

Levanta-se, agora, uma questão: qual a relação entre a tarefa e a língua que a sustenta ou através da qual é realizada? Importa, pois, saber se uma estrutura gramatical específica é essencial para que uma tarefa seja finalizada com sucesso, ou se é possível completar a tarefa com êxito utilizando qualquer estrutura linguística disponível. Uma questão-chave, então, para o ELBT é a de saber se as tarefas devem ser focalizadas ou não focalizadas. Uma tarefa focalizada implica o uso de uma determinada estrutura para que seja concluída; uma tarefa não focalizada é aquela em que os alunos conseguem utilizar quaisquer recursos linguísticos à sua disposição para a terminar (Ellis, 2003; Nunan, 2004).

Loschky & Bley-Vroman (1993) pensam que enquanto uma determinada estrutura pode não ser fundamental para a conclusão bem sucedida de uma tarefa, é de esperar que algumas estruturas ocorram naturalmente durante a realização da tarefa. Os autores realçam ainda que o uso de algumas formas linguísticas irá facilitar muito o término das tarefas, mesmo que algumas dessas formas planificadas pelo currículo, pelo livro ou pelo professor, possam não ser consideradas essenciais.

Willis & Willis (2001: 173/174) restringem a noção de tarefa *focalizada* ou, como os autores designam, *metacomunicativa*:

The use of the word 'task' is sometimes extended to include 'metacommunicative tasks', or exercises with focus on linguistic form, in which learners manipulate language or formulate generalizations about form. But a definition of task which includes an explicit focus on form seems to be so all-embracing as to cover almost anything that might happen in a classroom. We therefore restrict our use of the term 'task' to communicative tasks and exclude metacommunicative tasks from our definition. One feature of TLB (task-based learning), therefore, is that learners carrying out a task are free to use any language they can to achieve the outcomes: language forms are not prescribed in advance.

Todavia, não quer isto dizer que numa sequência de ensino/aprendizagem não se deva incluir um exercício de foco na forma, mas apenas que este não deve ser designado de tarefa

(Nunan, op. cit.). É, pois, importante fazer-se uma distinção entre tarefa focalizada e exercício de gramática (Ellis, op. cit.): no caso da primeira, os alunos não são informados do foco numa estrutura linguística e, por isso, realizam a tarefa do mesmo modo que o fariam se não se tratasse de uma não focalizada, colocando primeiro a tónica no conteúdo da mensagem; o que não significa que os alunos não se apercebam, de modo accidental, no decurso da tarefa, da forma-alvo. Relativamente ao exercício gramatical, aqueles são informados da estrutura linguística em foco e, portanto, ao executarem a tarefa, esforçar-se-ão por utilizá-la com correcção. Neste caso, a atenção na forma é intencional.

As tarefas focalizadas são importantes para os professores, uma vez que elas proporcionam um meio de ensino das estruturas linguísticas específicas de forma comunicativa, em situações reais de funcionamento (Pinto, 2010).

Ellis (op. cit.) defende uma variante específica das tarefas focalizadas que ele designa de “*consciousness raising (CR) tasks*” e que já se encontra muito próxima da “*language awareness*”. As tarefas “*consciousness raising*” são idealizadas para chamar a atenção dos alunos para um item linguístico específico, através de uma variedade de procedimentos indutivos e dedutivos. Não se pressupõe que o item seleccionado incorpore de imediato a interlíngua dos alunos, mas que seja um primeiro passo nesse sentido. Ellis (op. cit.: 162/163) estabelece uma distinção entre as tarefas “*consciousness raising*” e os outros tipos de tarefas focalizadas como as tarefas de compreensão e as de produção:

First, whereas structure-based production tasks, enriched input tasks and interpretation tasks are intended to cater primarily to implicit learning, CR-tasks are designed to cater primarily to explicit learning – that is, they are intended to develop awareness at the level of ‘understanding’ rather than awareness at the level of ‘noticing’ (see Schmidt 1994). Thus, the desired outcome of a CR-task is awareness of how some linguistic feature works. Second, whereas the previous types of task were built around content of a general nature (e.g. stories, pictures of objects, opinions about the kind of person you like), CR-tasks make language itself the content. In this respect, it can be asked whether CR-tasks are indeed tasks. They are in the sense that learners are required to talk meaningfully about a language point using their own linguistic resources. That is, although there is some linguistic feature that is the focus of the task learners are not required to use this feature, only think about and discuss it. The ‘taskness’ of a CR-task lies not in the

linguistic point that is the focus of the task but rather in the talk learners must engage in order to achieve an outcome to the task.

Ao planificar uma tarefa “*consciousness raising*”, o primeiro passo é isolar um determinado item linguístico para focalizar. Os alunos recebem exemplos ilustrativos da utilização desse item e também lhes pode ser dada a regra que rege o seu uso. Pretende-se, pois, que eles compreendam a regra, ou, no caso de esta não lhes ter sido fornecida, que descrevam a estrutura gramatical em questão.

No ELBT, como podemos verificar, considera-se importante o foco na forma e a gramática para uma aprendizagem eficiente e uma comunicação eficaz. Long (1991) destaca a importância do foco na forma para aprendizagem de uma L2, no contexto de uso da língua pelo sentido, como forma de orientar a atenção dos alunos para aspectos do input que de outra forma poderiam passar despercebidos e não ser aprendidos:

Focus on form refers to how focal attentional resources are allocated [...] during an otherwise meaning-focussed classroom lesson, focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems in communication. (Long & Robinson, 1998: 23)

Long (op. cit.) defende, então, uma abordagem foco na forma como uma tentativa de manter a atenção dos alunos direccionada principalmente para a comunicação, rompendo, simultaneamente, com os problemas enfrentados no foco no sentido. De acordo com o autor, a comunicação permanece como o objectivo central da instrução, sendo que a diferença principal é a tentativa de resolver problemas que surjam na interacção, focalizando brevemente a atenção em aspectos linguísticos. Para Long (op. cit.) e Long & Robinson (op. cit.), o ensino através do foco no sentido centrava-se pouco tempo ou tempo nenhum nas particularidades da língua; pelo contrário, o interesse era o uso da língua em situações reais de comunicação. Este tipo de ensino está presente, por exemplo, na Abordagem Natural (Krashen, 1985), que, em teoria, bane o ensino directo da gramática. Em oposição, aqueles autores sustentam que o foco ocasional em formas da L2 através da correcção, explicações

directas, reformulações, etc., pode ajudar os alunos a terem consciência delas, compreenderem-nas, e por fim adquirirem essas formas mais complexas. O *QEER* também considera importante que o ensino de línguas não se detenha exclusivamente no significado e isso é possível através da abordagem por tarefas:

[...] no caso das tarefas concebidas para o ensino e a aprendizagem da língua, o desempenho diz respeito tanto ao significado como ao modo como este é compreendido, expresso e negociado. É necessário manter, de forma constante, um equilíbrio instável entre a atenção prestada ao sentido e à forma, à fluência e à correcção, tanto na escolha geral, como na organização das tarefas, de modo que se facilite e se reconheça convenientemente tanto a realização da tarefa como a progressão da aprendizagem. (Conselho da Europa, op. cit.: 218)

Verifica-se, pois, uma mudança ocasional da atenção dos alunos para a forma linguística, resultando numa intervenção reactiva, uma vez que se baseia nas formas que provocam dificuldades na interacção. Assim, professor e alunos prestam em primeiro lugar atenção ao uso da língua com fins comunicativos e não à aprendizagem sobre a língua. Apesar deste foco no sentido, vão surgindo momentos em que se torna fundamental recorrer ao foco na forma. Este possibilita aos alunos efectuarem uma pausa no foco no sentido para se concentrarem em certas formas gramaticais que regularmente representam um problema. Neste sentido, Basturkmen, Loewen & Ellis (2002) consideram que o foco na forma permite aos alunos prestarem atenção às formas gramaticais no input e que esta focalização facilita o aperfeiçoamento da sua interlíngua. Schmidt (1990) acredita também que a atenção na forma é fundamental, pois a aquisição só ocorre se os alunos tiverem uma percepção consciente da forma no input. Por conseguinte, Long (op. cit.) e Long & Robinson (op. cit.) defendem que o ensino formal de uma L2 deve dar grande parte da sua atenção à exposição dos alunos aos discursos escrito e oral que reflectem a vida real, como, por exemplo, realizando entrevistas de emprego, escrevendo cartas a amigos, interagindo em debates na aula. Nesses momentos, quando o professor verifica que os alunos enfrentam dificuldades na compreensão ou produção de uma determinada forma gramatical na L2, aquele deve ajudá-los chamando a atenção para os usos errados e/ou para a compreensão das formas e dar-lhes explicações

adequadas e exemplos dessas formas. O professor pode também ajudar os seus alunos e estes, os seus colegas, alertando-os para as formas de que eles necessitam em determinado momento; estes devem ainda ter consciência, para além disso, do seu global desenvolvimento gramatical na L2.

Long (op. cit.) e Long & Robinson (op. cit) consideram a abordagem foco na forma diferente dos modos de ensino que, habitualmente, tinham como finalidade ensinar formas gramaticais específicas na L2, em vez de apresentarem a língua como um sistema de comunicação. Este tipo de ensino, que Long & Robinson denominam “*focus on forms instruction*”, era característico dos programas de métodos como, por exemplo, o audio-oral. Nestes métodos, o ensino avançava à medida que os alunos provavam dominar as sequências gramaticais estudadas, não existindo uma preocupação comunicativa, no sentido que aqueles não eram envolvidos em situações reais de comunicação. Estes métodos preocupavam-se com as formas gramaticais da L2 estabelecidas pelos programas e que os professores transmitiam aos seus alunos, tratando-se de métodos centrados no professor. Pelo contrário, a abordagem foco na forma é centrada no aluno, devido ao objectivo daquela de responder às necessidades evidenciadas por ele de modo espontâneo (Pinto, 2010).

As afirmações de VanPatten & Cadierno (1993), paralelamente às de Long (op. cit.) e Long & Robinson (op. cit), determinam que o “*processing instruction*” é melhor do que o “*traditional instruction*”. O primeiro compreende o foco no sentido e nas formas na L2, e, portanto, é, sem dúvida, a abordagem foco na forma. Contrariamente, o segundo só diz respeito a exercícios mecânicos dos itens gramaticais em estudo – uma típica abordagem foco nas formas.

O foco na forma pode possibilitar a aquisição da língua de outro modo: fornece o impulso para o que Swain (1985, 1995) designou “*pushed output*”, isto é, o output aumenta a competência dos alunos pela necessidade de expressarem uma ideia na língua, de forma

correcta e adequada. Por exemplo, quando o professor reage aos erros dos alunos através de um feedback correctivo, ele cria condições para que eles próprios produzam as formas correctamente em usos posteriores, o que Lyster & Ranta (1997) designam de “*uptake moves*”. O “*uptake*” pode ser entendido como uma indicação de que os alunos prestaram atenção às formas linguísticas e procuraram incorporá-las devidamente nos seus discursos. Embora o “*uptake*” possa não ser visto como uma evidência de aquisição, Lightbown (1998: 193) defende que “*a reformulated utterance from the learner gives some reason to believe that the mismatch between learner utterance and target utterance has been noticed, a step at least toward acquisition*”.

O foco na forma sucede quando um professor isola uma ou duas formas específicas para o estudo, estruturas gramaticais específicas ou realizações funcionais, e começa a explorar essas formas fora do contexto de uma actividade comunicativa, sendo depois introduzidas na realização de uma outra actividade comunicativa (Willis & Willis, 2007).

Doughty & Williams (1998a) propõem que a intervenção foco na forma tenha três aspectos claros, a saber:

- antes da focalização nos itens linguísticos, os alunos devem trabalhar com o sentido, certificando-se de que as formas-alvo são necessárias para que a tarefa seja concluída;
- os itens linguísticos devem ser seleccionados através de uma análise das necessidades dos alunos, feita de forma reactiva ou pró-activa;
- o tratamento dado a esses itens deve ser breve e claro, garantindo que não represente, por um lado, um constrangimento à actividade comunicativa principal, e que seja, por outro, relevante para os alunos.

O foco na forma (realizações que incluem noções como “*consciousness-raising*”, “*form-focused instruction*”, ou “*form-focused intervention*”) também pode integrar as

interacções conversacionais modificadas, com o objectivo de tornar a mensagem compreensível, chamando a atenção dos alunos para as relações de forma, de sentido e de função da L2 (Pica, 2002).

3 - Percepções dos professores quanto ao recurso ao ELBT e ao foco na forma

Os professores que participaram no estudo têm consciência de que habitualmente seguem uma metodologia que não corresponde aos interesses dos alunos, que não produz o efeito pretendido na aprendizagem da língua, mas, como é exposto por um dos entrevistados, eles não têm conhecimentos científico-didáticos que lhes possibilitem ultrapassar este problema e avançar sozinhos para novas metodologias mais adequadas. Consequentemente, mantém-se a tónica no ensino, nos conteúdos a ensinar, e as necessidades dos alunos, as suas características cognitivas e socioculturais, interesses e motivações, continuam relegados para segundo plano. No entanto,

A eficácia na aprendizagem de uma língua está subordinada às motivações e características dos aprendentes, o que consequentemente conduz a uma grande variedade de objectivos e a uma variedade ainda maior de métodos e materiais. (Grosso, 2005: 35)

Outros factores também indicados pelos professores e que contribuem para uma desadequação metodológica prendem-se com a inexistência de materiais didáticos apropriados ao ensino de L2 e com a existência de um único manual para o 7.º e 8.º anos. Dado não haver outros recursos disponíveis que permitam aos professores variar as suas estratégias, verifica-se um uso ilimitado do manual que parece ser um dos principais problemas: conteúdos descontextualizados, leituras sem prazer, gramática normativa, não uso de outras linguagens e pouco, ou nenhum, espaço para a realidade dos alunos.

Uma forma de alterar esta situação passa pela implementação de novas estratégias, que sejam diversificadas e que se adequem a um ensino da língua segunda. Portanto, a experiência com o ELBT e a abordagem foco na forma foi para estes professores uma oportunidade para

saírem das suas rotinas e testarem juntamente com os seus alunos novas formas de ensinar e aprender a Língua Portuguesa.

Todos os professores reagiram favoravelmente às novas estratégias pelo seu carácter dinâmico e interactivo, que permite aos alunos comunicarem efectivamente na língua-alvo, usando-a de forma contextualizada, autêntica ou semi-autêntica na sala de aula. O facto de os alunos se terem envolvido na realização de tarefas possibilitou-lhes compreenderem melhor a língua-alvo, manipularem-na e interagirem com os colegas nessa mesma língua, tendo um propósito comunicativo subjacente (cf. Nunan, 1989). Segundo os docentes, a diversidade das tarefas que os alunos tiveram que executar foi igualmente um elemento motivador, pois quebrou com a monotonia das actividades a que estão habituados. Parece-nos óbvio que qualquer aluno necessita de se sentir motivado para a aprendizagem, pois a monotonia acaba por conduzir mais cedo ou mais tarde à insatisfação, sendo assim a mudança e a diversidade necessárias.

Os professores realçaram ainda que o ELBT, do ponto de vista do ensino, também é mais estimulante para eles, pois há muitas vezes uma inércia natural em repetir actividades já elaboradas há algum tempo e até algum receio ou falta de vontade em fazer alterações. Esta abordagem permite que eles tenham um papel menos interventivo, mais discreto, ainda que participante, e se limitem a orientar os alunos ao longo dos seus trabalhos, nas suas dúvidas e problemas, mas sem interferirem demasiado no funcionamento dos grupos.

Não obstante os pontos positivos enunciados pelos docentes, existem alguns pontos que, segundo eles, prejudicam a aplicação destas estratégias: por um lado, as turmas numerosas que são um obstáculo à boa execução do ELBT; por outro lado, a resistência dos próprios professores a estas estratégias novas que exigem uma atenção especial e uma maior preparação. Na nossa opinião, o facto de as turmas serem normalmente numerosas prejudica sempre a promoção de um ensino diferenciado, em que todos os alunos podem participar. No

entanto, o ELBT pode resolver este problema, pois os alunos ao trabalharem em grupo na prossecução de objectivos comuns acabam, aí sim, por se envolver todos activamente, uma vez que cada um tem uma função a desempenhar na execução da tarefa; todos contribuem para o resultado final (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Willis & Willis, 2007). Portanto, por oposição às aulas magistrais, em que uma parte dos alunos não tem possibilidade de participar, surge o ELBT em que todos interagem, introduzindo na turma, ainda que numerosa, uma maior dinâmica que na forma tradicional, de facto, não acontece. Portanto, cremos que este problema colocado pelos professores ao ELBT acaba por ser um não-problema. No nosso entender, o segundo entrave referido – a provável falta de adesão por parte do corpo docente – poderá realmente representar um obstáculo inicial. Se os professores se deixam vencer pelos obstáculos e vivem num estado de frequente ou permanente resistência às inovações não trarão nada de novo ao ensino da Língua Portuguesa; viverão profissionalmente estagnados. Contudo, ao nos referirmos a este obstáculo como sendo apenas inicial, acreditamos, tal como Antúnez, Cerda & Bonals (2002), que se se envolverem os professores nos planos de inovação e mudança, será difícil estes resistirem a uma decisão de mudança na qual eles próprios participaram. Portanto, estabelecer objectivos comuns a um grupo e determinar métodos de trabalho para que todos os professores possam intervir são princípios que levam a que os docentes se impliquem nas tarefas e haja um aumento da sua participação na discussão e práticas das novas metodologias que se pretende adoptar para o ensino/aprendizagem do PL2.

Os professores entrevistados mostraram-se igualmente favoráveis a uma abordagem foco na forma, por oposição ao foco nas formas (de acordo com a nomenclatura de Long, *op. cit.*) e ao foco no sentido. Esta nova abordagem significou para estes docentes uma novidade positiva, uma vez que estavam (e estão) habituados às duas últimas. Por um lado, ao foco nas formas, em que há uma visão da língua segmentada em léxico, regras gramaticais,

pronúncia... (cf. Long & Robinson, 1998), sendo os conteúdos apresentados de forma linear e cumulativa. Por outro lado, ao foco no sentido, em que o modelo de aquisição de uma L2 se aproxima dos modelos de aquisição de uma LM. Ora, neste tipo de abordagem em que há um nível elevado de input, os alunos conseguem atingir um bom nível de fluência, mas não atingem a competência linguística, que caracteriza os falantes nativos.

As novas estratégias que estes professores experimentaram, durante este estudo, permitiram comprovar que, à semelhança de outros estudos (cf. Lightbown & Spada, 1990), ao incluir a abordagem foco na forma e o ELBT nas suas práticas, os resultados dos alunos na aprendizagem da língua foram mais positivos, pois não só esteve em causa a abordagem em si, como a própria motivação daqueles, que se implicaram mais activamente na construção do seu conhecimento e na dos colegas.

4 - Reflexões finais

O ELBT possibilita aos alunos partilharem informações na língua-alvo com outros colegas, interagirem recriando situações reais, onde as convenções sociais do grupo intervêm na sua aprendizagem. Isto num ambiente colaborativo, onde se promove a discussão e o diálogo entre eles e com o professor. Logo, ouvir os outros, explicar e defender a opinião são actividades fundamentais que os leva a reflectirem e repensarem as suas próprias ideias. Este tipo de ensino permite, pois, que os alunos se sintam mais motivados para a aprendizagem da língua e que a vejam não como um objecto de estudo difícil e aborrecido, mas como um meio de comunicação, com as suas particularidades, que eles aprendem, comunicando. As tarefas que executam estão sujeitas a negociações e reinterpretações de professores e de alunos, havendo por conseguinte um trabalho conjunto na sala de aula. “Il s’agit d’une approche qui motive les élèves et qui les fait participer activement à l’apprentissage. C’est donc compatible avec la pédagogie centrée sur l’élève” (Pinto c.p. 2009: s/p). O professor pode, pois, actuar como um mediador, um facilitador, mas o papel central é do aluno, que constrói activamente

o seu conhecimento da e sobre a língua. Há uma preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e com o foco na competência linguística contextualizada nos propósitos comunicativos da estrutura em causa, o que é sugerido pela abordagem foco na forma.

Parece ser consensual, entre os diversos autores, que, na aprendizagem de uma L2, as actividades de foco na forma não prejudicam o processamento do sentido, mas que, pelo contrário, estão ao serviço deste. De acordo com Doughty & Williams (1998b), o que importa é focalizar a forma numa tarefa comunicativa, em vez de partir de um objectivo comunicativo para abordar um conteúdo linguístico. Ainda segundo Long (op. cit.) e Long & Robinson (op. cit) quer o ensino através do foco nas formas, quer através do foco no sentido são válidos, mas devem complementar-se em vez de se excluírem. O ensino pelo foco na forma, na sua opinião, mantém um equilíbrio entre os dois, fazendo com que professor e alunos se ocupem da forma quando necessário, num contexto comunicativo.

No estudo realizado, elaborámos inicialmente uma série de tarefas diferentes que criaram oportunidades para os alunos usarem diversos itens gramaticais e reflectirem sobre os seus usos, no próprio contexto em que os utilizaram para cumprir as tarefas comunicativas. Com essa reflexão pretendíamos que os alunos prestassem atenção à gramática enquanto resolviam as tarefas que focalizavam o sentido.

Com recurso ao ELBT, os professores envolvidos conseguiram, por um lado, que os seus alunos participassem mais activamente na sua aprendizagem da língua e que se sentissem mais implicados na construção dessa aprendizagem; e, por outro lado, que o estudo da gramática se realizasse de forma mais atractiva e com sentido, ou seja, que os alunos compreendessem as regras, claro, mas que principalmente compreendessem os usos dos diversos itens gramaticais nos seus contextos, em situações reais de comunicação.

Verificámos que estes três professores, ao direccionarem a atenção dos alunos para aspectos fundamentais da gramática do PL2, no decorrer de uma tarefa comunicativa, que privilegia a troca de sentidos, não interromperam o acto comunicativo para o estudo e prática de itens gramaticais, de uma maneira isolada, mas apenas provocaram um desvio temporário da atenção dos alunos, enquanto estes estavam empenhados em realizar uma determinada tarefa de compreensão e/ou de produção. O que foi ao encontro do que pretendíamos inicialmente, pois a abordagem foco na forma chama a atenção para a forma, mas não a isola da comunicação (Doughty & Williams, 1998b).

Parece-nos evidente que centrando-se a aula nos alunos e seleccionando estratégias diversificadas, dinâmicas e adequadas ao ensino/aprendizagem de uma L2 facilmente se conseguirá motivar os alunos cabo-verdianos e despertar o seu interesse para a Língua Portuguesa. A metodologia desajustada que ainda se observa, em Cabo Verde, deve-se ao facto de a noção de L2 ainda não estar devidamente explorada e fundamentada no meio docente. Como se sabe, a aprendizagem de uma L2 segue um percurso metodológico específico, que difere da metodologia usada no ensino da LM. Portanto, propusemos uma nova abordagem, naquele contexto de PL2, recorrendo ao ELBT e à abordagem foco na forma, com o intuito de provarmos que o ensino da língua pode ser bem mais significativo do que a simples memorização e aplicação de regras gramaticais descontextualizadas.

Referências:

- Ançã, M. H. 2000. Conhecimentos em português – língua segunda: Cabo Verde e Angola. In: *Didáctica da língua e da literatura: actas do V Congresso Internacional da língua e da literatura*. Coimbra: Almedina, 1031-1042.
- Antúñez, S.; Cerda, R.; Bonals, J. 2002. *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Basturkmen, H.; Loewen, S.; Ellis, R. 2002. Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom. *Language Awareness*. 11 (1): 1-13.
- Bygate, M.; Skehan, P.; Swain, M. 2001. *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman

- Conselho da Europa 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- Doughty, C.; Williams, J. 1998a. Issues and terminology. In: C. Doughty; J. Williams (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-14.
- Doughty, C.; Williams, J. 1998b. Pedagogical choices in focus on form. In: C. Doughty; J. Williams (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-262.
- Ellis, R. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P. 1999. Task-based learning and pedagogy. *ELT Journal*. 53 (1): 69-70.
- Grosso, M. J. 2005. O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras*. 27: 31-36.
- Krashen, S. 1985. *The natural approach language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. 1998. The importance of timing in focus on form. In: C. Doughty; J. Williams (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 177-196.
- Lightbown, P.; Spada, N. 1990. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*. 12 (4): 429-448.
- 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 Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 39-52.
- Long, M.; Crookes, G. 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*. 26 (1): 27-56.
- Long, M.; Crookes, G. 1993. Units of Analysis in Syllabus Design: the Case for Task. In: G. Crookes; S. Gass (eds.), *Tasks in Pedagogic Context: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 9-54.
- Long, M.; Norris, J. M. 2000. Task-based teaching and assessment. In: M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of language teaching*. London: Routledge, 597-603.
- Long, M.; Robinson, P. 1998. Focus on form: theory, research, practice. In: C. Doughty; J. Williams (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-63.
- Loshcky, L.; Bley-Vroman, R. 1993. Grammar and task-based methodology. In: G. Crookes; S. Gass (Eds.). *Task and Language Learning*. Clevedon Avon: Multilingual Matters, 123-167.
- Lyster, R.; Ranta, L. 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*. 19: 37-66.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T. 2002. Subject matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners?. *The Modern Language Journal*. 86 (1): 1-19.
- Pinto, J. 2004. O ensino das línguas em Cabo Verde: a questão da interlíngua. In: I. Duarte; J. V. Adragão (orgs.). *Actas do Encontro Regional Associação Portuguesa de Linguística. O Ensino das Línguas e a Linguística*. Setúbal: APL/ESE Setúbal (CD-ROM).
- Pinto, J. c.p. 2009. L'approche par tâches dans l'enseignement du Portugais langue étrangère. Comunicação apresentada na Mesa Redonda *La Didactique des Langues*, realizada na Fundação Abdul Aziz Al Saoud pour les Etudes Islamiques et les Sciences Humaines, Casablanca, 20-21 Março.
- Pinto, J. 2010. *Contributos para a formação contínua de professores de português L2 em Cabo Verde: dificuldades perante uma estratégia inovadora*. Tese de Doutoramento. Universidade Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Prabhu, N. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.; Rodgers, T. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. 11 (2): 129-158.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass; C. Madden (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-256.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In: G. Cook; B. Seidlhofer (Eds.). *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- VanPatten, B.; Cadierno, T. 1993. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*. 15: 225-243.
- Veiga, M. 2004. *A construção do bilinguismo*. Praia: IBNL.
- Veiz, J. M. 2004. La DLE: de hoy para mañana. *Porta Linguarum*. 1: 5-30.
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D.; Willis, J. 2001. Task-based language learning. In: R. Carter; D. Nunan (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 173-179.
- Willis, D.; Willis, J. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.