

Diversidade Linguística na Escola Portuguesa

Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*
(ILTEC)

Princípios

para o ensino da língua portuguesa em contextos de diversidade linguística

Apesar de não ter sido objecto desta investigação a forma como os professores lidam com a situação de diversidade linguística em sala de aula, ou seja, não se pretendeu conhecer nem estudar o que fazem e como o fazem para assegurar a todos os seus alunos a aprendizagem do Português, o *corpus* recolhido e a análise que dele é feita evidenciam a necessidade de desenvolver, num outro momento, linhas de investigação centradas nas metodologias de ensino. Não abandonando o perfil de professor generalista, nem as tarefas que esta dimensão de ensino exige, a realidade do ensino básico mostra-nos que o professor de 1º ciclo é cada vez mais um professor de língua cuja formação inicial não contemplou esta nova função tal como hoje lhe é pedido que a desempenhe.

É neste âmbito que se enquadram orientações recentes do Ministério da Educação através de um conjunto legislativo iniciado pelo Decreto-Lei 6/2001 e agora desenvolvido pelo Despacho Normativo n.º7/2006 a par de outras publicações que vêm também reforçar a necessidade de repensar a formação dos professores confrontados com a situação de heterogeneidade linguística nas suas aulas.

A inclusão deste texto pretende apenas levantar **algumas questões** que despertem o interesse e estimulem o estudo e a pesquisa sobre as metodologias de ensino da língua portuguesa em contextos de diversidade linguística.

Naturalmente que sendo este domínio alimentado e fundamentado pela Linguística, a Psicologia, a Sociologia e a Pedagogia, a presença e influência destes saberes aparece com maior ou menor projecção em cada um dos princípios.

Tratando-se de uma breve abordagem, como já se referiu, não houve preocupação em os hierarquizar nem em lhes dar o mesmo nível de desenvolvimento mas, sublinha-se, a articulação entre eles é indispensável.

I- Alguns princípios

O aluno é o sujeito da aprendizagem

É para ele que os professores organizam o ensino mas é ele que aprende. Por essa razão é importante conhecer cada aluno por si e a turma no seu conjunto. Considerar o aluno enquanto pessoa, ser social, alguém que comunica e alguém que aprende¹ permitirá organizar planos de aprendizagem mais adequados e realistas.

A língua de ensino: objecto de estudo e meio para adquirir e/ou desenvolver competência comunicativa

Considerar a língua como **objecto de estudo** quer dizer que os alunos vão estudar a língua-alvo, saber como funciona, aprender vocabulário, conhecer e aplicar as regras de gramática.

Quando consideramos a língua como **meio de comunicação**, ou seja para adquirir ou desenvolver competência comunicativa, estamos a pensar na sua função receptiva, produtiva e interactiva.

Neste caso, é comunicando que os alunos aprendem a língua, ou seja, usando a língua vão aperfeiçoando o seu conhecimento. E o que é usar a língua? É, globalmente, compreender o que se ouve, compreender o que se lê, falar e escrever.

A língua é utilizada como meio de aprendizagem das outras áreas do currículo

A língua de escolarização ou língua da escola assume também outra função – transversal – e outro objectivo: **meio de aprendizagens curriculares**, ou seja, a aprendizagem da língua é de imediato reinvestida em outras aprendizagens escolares. Esta função traz ao professor de Português uma maior responsabilidade na turma, mas obriga também os professores das outras disciplinas a assumirem o papel de uma espécie de “vigilantes” do uso da língua.

¹ A publicação do ME/DGIDC “Perfis Linguísticos Teste Diagnóstico” de 2006 pode dar alguma ajuda.

Competências transversais: trabalho autónomo, estudo e pesquisa

É também usando a língua portuguesa que os alunos desenvolvem competências transversais. Consideram-se neste âmbito as técnicas de trabalho, estudo e pesquisa, como, por exemplo, saber consultar um dicionário ou uma gramática, um livro de estudo de qualquer disciplina, organizar um *dossier* mas também fazer um relatório de uma visita de estudo ou do resultado de uma experiência, fazer uma pesquisa pela *Internet* ou apresentar oralmente um trabalho. Também aqui a língua está ao serviço das outras disciplinas pois as actividades atrás indicadas contribuem para que os alunos façam aprendizagens em História, Matemática, etc.

Considerar que o erro faz parte da aprendizagem

A aprendizagem faz parte de um processo. É natural, portanto, que quem aprende não o faça de forma completa e de uma só vez. Quando aparecem erros, o professor deve **saber identificá-los** (saber se são fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos ou semânticos); **saber explicá-los** (verificar se o aluno estava apenas distraído mas sabia, ou se não aprendeu de facto e porquê) e **saber agir** em função das questões anteriores.

Privilegiar a compreensão activa

É importante dar uma particular atenção e mais espaço e tempo à compreensão activa.

A compreensão activa pratica-se quando são dadas tarefas concretas ao aluno durante uma actividade de compreensão, oral ou escrita. Podem ser utilizados *Guiões* ou *Roteiros* de apoio à compreensão.

Por exemplo, se o professor ler um texto em voz alta ou contar uma história, o aluno ouve mas deve fazê-lo orientado por instruções prévias, como por exemplo: identificar as personagens quanto à idade, nome ou sexo, etc. Atitude idêntica deve ser adoptada quando se trata da compreensão escrita.

E importante privilegiar a compreensão activa de modo a criar segurança nos alunos, ou seja, se o aluno tem a possibilidade de controlar melhor o seu processo de compreensão, sentir-se-á mais seguro e autónomo na sua aprendizagem.

Também o professor passará a dispor de mais informação para verificar o progresso dos alunos no alargamento da compreensão.

Trabalhar a oralidade e a escrita

O tempo dedicado na aula ao trabalho da oralidade e da escrita deve ser assumido, por parte do professor, com idêntico empenho. Para cada competência os alunos devem realizar actividades úteis, adequadas e de complexidade variável, de modo a não descuidar a necessária e adequada progressão.

Uma prática eficaz da comunicação oral consiste em dar a palavra aos alunos, para que eles possam desenvolver progressivamente as competências de compreensão e expressão orais.

São muitas as actividades de comunicação oral a propor aos alunos, quer no plano da comunicação real – recitação, resumo, relato, reconto, discussão, debate – quer no plano da comunicação simulada – representação de textos dialogados, dramatização de textos narrativos, jogos, simulação de situações do quotidiano.

Com estas actividades podem recriar-se na sala de aula situações de comunicação que os alunos poderão vir a encontrar no seu quotidiano fora da escola.

A componente lúdica e teatral das representações, dramatizações e simulações constitui um atractivo para a generalidade dos alunos, inclusivamente os mais tímidos, tantas vezes mais abertos a exprimir-se no plano da ficção do que no plano da realidade.

As propostas de actividades relacionadas com a língua escrita, quer na vertente recepção – leitura, interpretação e análise de textos – quer na vertente produção, são diversificadas. Favorecem o enriquecimento da componente lexical e permitem consolidar alguns dos mecanismos gramaticais de base, nomeadamente no campo da morfologia e da sintaxe.

Apesar da importância da compreensão escrita, a produção escrita deve ocupar um lugar de destaque: é necessário dedicar mais tempo e cuidado às formas de a controlar e aperfeiçoar. Por esta razão, é fundamental escrever muito nos primeiros tempos (aprender a ortografia, transcrever as palavras ouvidas, saber aplicar regras de gramática, iniciar a escrita mais criativa e autónoma, etc.) para que os alunos possam aprender e desenvolver a expressão escrita.

Desempenhando a escrita um papel importante nas estratégias de memorização dos alunos (tomar notas, elaborar listas, copiar textos, escrever diálogos,...), deverá o professor desenvolver estratégias de ensino/aprendizagem através de exercícios sistemáticos e constantes, em que o aluno utiliza a língua em diversas situações e produz diferentes tipos de textos que lhe proporcionam uma oportunidade de desenvolvimento do seu gosto pela escrita.

Promover a progressão em espiral activando sempre o que os alunos já sabem

É importante promover a autonomia dos alunos através da atribuição permanente de tarefas interessantes e úteis e de dificuldade adequada, de modo a permitir o reinvestimento dos

conhecimentos já adquiridos e a proporcionar novas aprendizagens.

Este processo interactivo entre o novo e o já adquirido mantém os alunos motivados, implicados nas tarefas, e vai contribuir positivamente para o desenvolvimento da sua autonomia. Tem ainda a vantagem de permitir a despistagem, o reforço e a consolidação de aprendizagens menos bem sucedidas.

Análise prévia de necessidades, interesses e motivações dos alunos

A consulta do programa é indispensável, mas o professor pode, dentro do programa, organizar o seu trabalho escolhendo **os temas** a tratar em função dos interesses e das necessidades linguísticas dos alunos.

Daqui decorre que a escolha dos **conteúdos** deve ser feita tendo em vista os **objectivos definidos** e não apenas a obrigação de seguir as listas dos programas. Também a selecção das **estratégias, das actividades e dos materiais** deve obedecer ao que atrás foi dito.

Naturalmente que a questão da motivação em contexto escolar é controversa, mas implicar os alunos nas escolhas possíveis aumenta a sua participação e envolvimento nas tarefas e o seu grau de responsabilização.

Recurso, sempre que for possível e oportuno, aos *Realia* ou documentos autênticos

Os documentos autênticos são materiais que não foram feitos com intenções pedagógicas mas podem servir para ensinar a língua. São um meio muito bom de disponibilizar aos alunos “amostras” de língua não didactizadas. Também aqui é necessário considerar a oralidade e a escrita. Como exemplos de documentos autênticos temos artigos ou anúncios de jornais ou revistas, folhetos de agências de viagens, folhetos publicitários, rótulos de produtos vários, catálogos de exposições, canções, extractos de documentos vídeo, calendários, reproduções de obras de arte, cartazes, etc.

Para atingirem uma efectiva competência de comunicação, os alunos devem utilizar, tanto quanto possível, materiais que empreguem diferentes tipos de discurso: textos narrativos (histórias, pequenos contos, banda desenhada), descritivos (descrição de pessoas, paisagens ou animais), prescritivos (receitas, instruções), poéticos, etc.

A selecção de materiais pode considerar os seguintes critérios:

- assegurar uma quantidade de materiais que permitam um volume de leitura razoável, sendo desejável que o professor a personalize, integrando documentos mais próximos dos interesses dos alunos;
- proporcionar abordagens e conhecimento de tipos de discurso diferente em cada tema do programa;

- incluir textos que possam facilitar a compreensão nas outras áreas curriculares;
- insistir na autenticidade dos textos e documentos propostos de modo a facilitar a transição dos alunos da escola para a vida;
- ter o cuidado necessário em relação à correcção e adequação.

Diversificação das formas sociais de trabalho

Promover o trabalho de pares, de grupo, individual ou colectivo em função dos objectivos comunicativos e pedagógicos, dar lugar à experimentação, à criatividade e à diversidade de práticas permite desempenhar diferentes papéis, estabelecer diferentes contactos linguísticos na sala de aula. Naturalmente que a interacção no grupo-classe, no que diz respeito às actividades de rotina deve também ser estimulada, tendo em vista a comunicação autêntica.

Não se exclui a existência de alguns momentos expositivos por parte do professor, desde que os alunos participem com tarefas adequadas que permitam ao professor verificar que os alunos o compreendem.

É interessante e formativo aproveitar factos, celebrações e outras ocasiões festivas em diferentes culturas para dar, nessa altura e com mais oportunidade, espaço e voz às crianças que as representam.

A avaliação deve considerar os princípios anteriores

A avaliação que se pretende levar a efeito deve estar prevista desde o momento em que realizamos a planificação, contemplando todos os objectivos e conteúdos seleccionados, acompanhando o processo de aprendizagem (avaliação formativa) e não aparecendo apenas no final da aprendizagem (avaliação sumativa) como um "instrumento de castigo" para os "maus alunos" e de prémio para os "bons alunos". A prática da auto e hetero-avaliação são coerentes com um ensino centrado no aluno e na consciencialização da evolução da sua aprendizagem.

Há uma grande tendência para valorizar a escrita nas actividades de avaliação. Neste âmbito, não podendo a oralidade deixar de ser ensinada, não pode também deixar de ser avaliada.

Tendo presentes os princípios atrás enunciados, a metodologia de trabalho que propomos considera que o processo de ensino-aprendizagem será mais favorável para o aluno se evoluir de forma flexível mas segura, seguindo um conjunto de fases ou momentos articulados entre si (Dalgalian, Lieutaud e Weiss, 83). Flexível porque não se identificam fronteiras rigorosas entre cada fase nem se espera que todos os alunos progridam ao mesmo tempo, mas segura porque o professor deverá sempre ter o processo controlado não queimando etapas sem se assegurar que as aprendizagens se fizeram. Daqui se conclui desde já que a avaliação formativa tem um papel muito importante neste processo.

Apresenta-se de seguida uma breve explicitação de cada uma destas fases e dão-se exemplos de tipos de exercícios mais adequados.

(i) Apresentação da tarefa e definição de objectivos – o professor apresenta aos alunos os objectivos, o tema a estudar e algumas das actividades que irão realizar. Pretende-se que os alunos, sabendo o que vão aprender, possam sentir-se mais motivados para a sua aprendizagem. Esta fase é particularmente importante e vai exigir dos professores criatividade, expressividade, empatia e capacidade de captar os alunos para as tarefas de aprendizagem.

(ii) Aquisição dos meios linguísticos para realizar o que é pedido e atingir os objectivos definidos. Nesta fase podemos encontrar dois momentos:

- a) apresentação, compreensão (por recepção ou por descoberta) e fixação.
- b) reflexão, análise e conceptualização de regras.

Esta fase é uma das mais importantes da aprendizagem. É a **fase de exposição à língua**, porque os alunos vão tendo contacto (por recepção ou por descoberta) com a “matéria” a aprender (apresentação), vão compreendê-la (compreensão), e vão começar a memorizá-la (fixação). Para cada um destes momentos os alunos devem realizar exercícios específicos (orais ou escritos) e o professor tem de estar atento à evolução do processo e eventuais dificuldades dos alunos. É também uma fase inicial de prática da língua que continuará nas fases seguintes.

O momento de reflexão, análise e conceptualização de regras terá lugar sempre que o professor considere que os alunos devem conhecer as regras do que aprenderam ou quando os alunos as quiserem saber. Isto deve ser feito a partir de casos concretos, em situações de uso da língua.

(iii) Actividades de produção convergente – exercícios guiados de aplicação e de exploração para reemprego e aplicação do que os alunos aprenderam.

O professor ajuda os alunos na realização das tarefas, recomendando o uso do livro ou do caderno se for necessário. Chama-se a produção convergente porque o trabalho dos alunos é feito sob a orientação do professor ou com a ajuda de colegas e recorrendo aos materiais de estudo. É portanto uma fase de prática apoiada.

(iv) Actividades de produção divergente – exercícios de aplicação em situações diferentes e que o aluno realiza com mais autonomia. Nesta fase, tendo verificado que os alunos são capazes de realizar as actividades das fases anteriores, o professor propõe outras mais complexas. Embora a “matéria” seja a mesma, ela vai aparecer em situações diferentes que o aluno deve tentar resolver sozinho. Esta fase pode configurar situações de “avaliação formativa”.

(v) Resolução de problemas novos – apresentação de situações e problemas que devem ser resolvidos com espontaneidade e completa autonomia por parte dos alunos.

Esta é a fase última de aprendizagem. Se o aluno for capaz de realizar sozinho tarefas mais complexas em relação à matéria que aprendeu, podemos concluir que a aprendizagem se fez com sucesso. Pode coincidir com a avaliação sumativa.

O professor não deve ter a preocupação de percorrer **rigidamente** todas estas fases. As duas últimas etapas são difíceis de atingir com alunos de nível médio. O que tem de saber é que é preciso respeitar a ordem indicada: sem motivação e apresentação clara da matéria, o aluno não pode saber o que é que se espera que aprenda, portanto, mais dificilmente se envolverá nas tarefas; sem compreender não pode “fazer” e sem a “prática” dificilmente saberá usar a língua de forma espontânea e autónoma.

Bibliografia

- Cuq, J.-P. (orgs.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français Langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Dalgalian, G. Lieutaud, S., Weiss, F. (1983). *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Gouveia, A., Solla, L.(2004). *Português Língua do País de Acolhimento*. Lisboa: ACIME.
- Neuner, G. *et al* (1985). *Didáctica das Línguas Estrangeiras* (org e trad. de P. Panes, H. Araújo e M. H. Peralta) Lisboa: Apáginastantas Col. Materiais Críticos

Ficha Técnica

- Luísa Solla