

Encontro da APL sobre Português Língua Não Materna

O ensino do Português em contexto multilingue

Maria Helena Mira Mateus

Fausto Caels

Nuno Carvalho

Maior de 2008

Nota prévia

Antes de entrar na exposição do que nos ocorre dizer sobre o ensino do Português em contexto multilingue, queremos chamar a atenção para a dificuldade de encontrar, em Portugal e com análise do Português, estudos aprofundados sobre *processos de aquisição de uma língua não materna*, que aqui designamos como língua segunda, de modo a fundamentar, relativamente ao ensino da língua portuguesa, práticas pedagógicas adequadas às circunstâncias das nossas escolas. É nossa convicção que se torna absolutamente necessária uma investigação teórica e aplicada neste campo, investigação que deve ser desenvolvida por quem tenha, também, relação com a realidade escolar, seja ao nível universitário ou não universitário. O convite que nos foi dirigido está relacionado, sem dúvida, com o projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, desenvolvido no ILTEC entre 2003 e 2007, e com o projecto *Turmas Bilingues* que estamos agora a iniciar e de que falaremos durante esta conferência. Mas estes projectos, que nos põem em contacto com uma realidade pouco estudada, são a nossa forma de conhecer e reflectir sobre estas questões e levantam-nos mais dúvidas do que certezas. Desejamos que entendam deste modo as observações e opiniões que vamos apresentar em seguida.

1. Introdução

O ano de 2008 foi proclamado na Assembleia-geral das Nações Unidas como o Ano Internacional das Línguas. Esta proclamação das Nações Unidas vem chamar a atenção, mais uma vez, para as movimentações das sociedades actuais cujos percursos não conhecem fronteiras. A decisão da ONU torna, portanto ainda mais pertinente e necessário este encontro da Associação Portuguesa de Linguística sobre *O Português Língua não Materna*.

Todos sabemos que o ensino tem hoje, em Portugal, aspectos que há poucos anos estavam longe das nossas preocupações. Quem se lembrava, nos anos 90, de reflectir e discutir as estratégias do ensino do Português como língua segunda em Portugal? Quem procurava compreender os mecanismos que entram na aquisição de uma língua que é “segunda” em relação àquela com que se aprendeu a falar, mas cujo domínio se torna imprescindível para obter êxito escolar e social? Quem tinha mesmo uma clara ideia do que era ensinar uma língua segunda por oposição à estrangeira? Quem procurava na bibliografia produzida em países de imigração, modelos e experiências para aplicar no ensino do Português aos alunos com diferentes línguas maternas? E, sobretudo, quem se preocupava com a especificidade da aprendizagem escolar do Português pelas crianças vindas dos países africanos de língua oficial portuguesa que não tinham o Português como língua materna? O problema só adquiriu dimensão nacional e preocupante com o aumento da população escolar imigrante vinda de diversos países, nomeadamente do Leste europeu e da Ásia.

Assim se tornou evidente que o Português é hoje língua segunda para um grande número de crianças que frequentam a nossa escola. O termo “língua segunda” utiliza-se em diversas circunstâncias e merece que lembremos algumas situações em que é usado e que diferem da nossa situação. Nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, em que as línguas nacionais são as línguas maternas da maioria da população, o Português também é língua segunda porque tem o estatuto de língua oficial e de língua de escolarização. Nos Estados Unidos o inglês é língua segunda para os milhões de americanos que são falantes de espanhol. Em muitos países de vários continentes, onde convivem duas ou mais línguas com estatuto oficial (como na Índia, na Suíça, na China, na África do Sul), a língua de escolarização pode ser língua segunda para uma parte dos alunos que são nativos de regiões onde se fala uma língua diferente. Em Portugal, país tradicionalmente monolingue mas com forte imigração nos últimos anos, o Português é língua segunda para os alunos que, provindos de outras sociedades ou rodeados de outras línguas e culturas no contexto da sua vivência em Portugal, têm que aprender na escola a língua do país de acolhimento. Em todos os casos referidos, os alunos têm de adquirir um

domínio expedito da língua segunda como condição imprescindível para obter sucesso escolar e social. Para atingir este objectivo, torna-se indispensável que a escola se adapte às novas circunstâncias, procurando e encontrando os meios, os instrumentos e as estratégias que permitam a esses alunos fazer o seu caminho na escola em condições idênticas às dos falantes nativos de Português.

A importância atribuída à aprendizagem do Português como língua não materna é sentida por todos os que estão em contacto com a escola actual, e a ela são dedicados documentos da responsabilidade do Ministério da Educação em que se reflecte essa preocupação. Este é o motivo da publicação do Despacho Normativo nº 30/1007 de 10 de Agosto que “define normas e princípios de orientação para o ensino do Português língua não materna no ensino secundário”. Tendo em vista estes aspectos particulares do ensino do Português, foram publicados pela DGIDC dois documentos, em Julho de 2005 e em Setembro de 2007, com o fim de orientar, para uma maior eficácia, a acção dos professores que têm alunos cuja língua materna não é o Português. No segundo destes documentos reconhece-se que “A escola e os professores se confrontam com a responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, a diversidade da população escolar e de para ela preparar os cidadãos, reconhecendo o direito à identidade linguística e cultural.” E acrescenta-se: “O sistema educativo tem procurado responder às necessidades de uma comunidade escolar linguisticamente heterogénea, através da implementação de diversas medidas relativas ao ensino do Português língua não materna (PLNM), tendo em conta que o desconhecimento da língua portuguesa, veículo de todos os saberes escolares, é um dos maiores obstáculos à integração destes alunos e ao acesso ao currículo.”

No mesmo documento se indicam como as principais necessidades que apresentam os alunos, as de carácter linguístico, curricular e de integração. Não nos competindo aqui discutir soluções para os problemas de natureza curricular ou de integração sócio-cultural, o nosso objectivo principal situa-se no campo linguístico. É nossa convicção que as estratégias e os instrumentos que sejam desenvolvidos e utilizados para conseguir o domínio do Português por parte desses alunos contribuem ao mesmo tempo para o seu sucesso educativo e para a sua integração na sociedade de acolhimento.

Nesta conferência sobre o ensino do Português em contexto multilingue pretendemos a) circunscrever e caracterizar o problema que se põe aos professores que têm de lidar com alunos para quem o Português não é língua materna, e b) apresentar sugestões que respondam às principais dificuldades com que se defrontam esses alunos para atingirem um domínio da língua que lhes permita acompanhar e participar nas actividades escolares. Não pode esquecer-se que a língua de escolarização é também o meio de aprendizagens curriculares, o que representa uma outra forma de utilização, de prática e, em última análise, de conhecimento

2. Mecanismos de aquisição

- **O tempo e a interacção**

Para circunscrever o problema começemos por uma breve observação sobre os mecanismos de aprendizagem de uma língua segunda.

Segundo certas perspectivas teóricas, o ser humano possui uma faculdade específica, a faculdade da linguagem, que permite a aprendizagem automática e em circunstâncias lacunares da primeira língua, a que chamamos 'língua materna', diferentemente do que se passa com a aprendizagem da matemática, por exemplo. Essa competência mágica, porém, não se mantém sempre para outras línguas. Torna-se então necessário encontrar estratégias adequadas à aprendizagem de uma língua não materna, especialmente com carácter de língua segunda, visto que a sua aquisição implica adquirir um novo sistema de sons, um vasto vocabulário novo, um conhecimento pragmático associado a um novo conjunto de regras gramaticais e, muitas vezes, uma construção diferente do discurso. O domínio da oralidade deve preceder o da escrita tendo em conta, sobretudo, a diferença existente entre a compreensão e a produção nos dois os casos.

Em consequência da especificidade desta aprendizagem, é natural que surjam perguntas como a seguinte; "Porque é que os alunos não aprendem o que ensino e até parece que não se lembram de nada no dia seguinte?" A verdade é que a aquisição de uma língua segunda precisa de **tempo** e obriga, de forma constante e exigente, a uma **interacção linguística** que é o treino

preferencial para alcançar o uso da língua. Por seu lado, a interacção necessita de espaço e de tempo também, porque os alunos precisam de integrar o que aprenderam no seu sistema de desenvolvimento antes de poderem utilizar esse conhecimento na produção. Os processos de estruturação e automatização da gramática de uma língua são demorados, exigem prática e repetição e exigem, também, uma grande e variada exposição a palavras, frases e textos da língua a aprender, neste caso, o Português. Aliás, se atingir fluência na comunicação em contexto social é demorado, a utilização fluente em contextos específicos de aprendizagem formal (entenda-se, em disciplinas curriculares trabalhadas em Português) obriga a muito mais tempo de aprendizagem.

Segundo Cummins, “A língua de conversação de todos os dias pode ser adquirida em dois anos enquanto a aquisição da competência linguística necessária para acompanhar o curriculum pode exigir cinco a sete anos ou mais.

A prática de interacção em Português deve envolver todos os alunos, tanto aqueles para quem é língua segunda como os que têm o Português como língua materna. Essa prática de interacção é fundamental para desenvolver a proficiência em língua segunda. A actividade de interacção em que os alunos por vezes têm aprovação, outras vezes não se fazem entender e, portanto, recebem sinais diversos sobre a sua forma de comunicar denomina-se **negociação**. Essa negociação pode estar do lado dos falantes de L1 ou dos que estão a aprender a língua. Veja-se um exemplo de uma sequência de negociação:

Negociação de significados

Excerto de uma entrevista com uma aluna de língua materna ucraniana que frequenta o 4.º ano do EB e que está em Portugal há 1 ano:

Entr: E onde vivem as tuas amigas?

Aluna: Vive?

Entr: Sim, onde é que elas moram? Moram aonde?

Aluna: Não percebi.

Entr: Tu vives aqui no Cacém, não é? E as tuas amigas vivem aonde?

Aluna: Também no Cacém.

Entr: Vivem todas no Cacém. Vivem na tua rua?

Aluna: Não

Nesta sequência o aprendente de língua segunda indica ao falante de Português que ele tem que corrigir a sua pronúncia para ser entendido.

A finalidade do ensino da língua segunda é conseguir um uso espontâneo e rápido por parte do aprendente, o que requer que o conhecimento da língua esteja acessível automaticamente. É precisamente este uso espontâneo e rápido que caracteriza a proficiência em Português tal como a desejamos para os alunos que a aprendem como língua segunda. A atitude básica do professor consiste, portanto, na **aceitação do tempo** necessário para o aluno conseguir um domínio de L2, e na **dinamização da intercomunicação** dos alunos como treino para um melhor desempenho linguístico.

- **O contexto exterior envolvente**

Um outro aspecto importante a ter em conta para a aquisição do Português como língua não materna é o que Rod Ellis denomina “**contexto exterior envolvente**”, ou seja, o contexto em que está integrado o aluno. O conhecimento desse contexto permite caracterizar o aluno sociolinguisticamente e constitui um primeiro passo fundamental para a compreensão das suas necessidades e para a formulação de medidas de apoio adequadas. Para obter este conhecimento não existe, a nível geral, uma definição de *como* recolher a informação pertinente, *quais* as informações que devem ser recolhidas e *de que forma* a caracterização sociolinguística pode ou deve ser levada em consideração na elaboração das referidas medidas de apoio. Por essa razão, o projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* elaborou uma **ficha sociolinguística** para recolher informação pertinente junto dos alunos cujas produções constituíram o corpus analisado. Nas recomendações ao Ministério, foi sugerida a criação e implementação de uma

ficha sociolinguística modelo a ser utilizada a nível nacional. A seguir se apresenta a ficha sociolinguística com que se recolheu informação no Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*.

- Relativamente aos alunos de PLNM:
 - língua materna
 - outras línguas faladas pelo aluno (se possível, tentar saber o grau de proficiência em cada uma das línguas)
 - naturalidade/nacionalidade
 - tempo de permanência em Portugal
 - escolarização prévia
- Relativamente ao agregado familiar dos alunos de PLNM:
 - língua materna dos pais
 - outras línguas faladas pelos pais
 - grau de instrução dos pais
 - profissão dos pais
 - percurso migratório do agregado
 - língua(s) falada(s) em contexto familiar

• **Factores individuais**

Ainda segundo Rod Ellis, factores individuais do aluno tais como a **idade** e a **motivação** integram-se também nos aspectos gerais a considerar. Sendo a motivação indispensável para a aquisição da língua não materna, ela está ligada à idade da criança e ao seu contexto de integração social. Em Portugal, o aluno está imerso na língua de escolarização o que deve facilitar a aprendizagem. Mas no seu contexto específico – que devemos conhecer pelas informações recolhidas através da ficha sociolinguística – pode utilizar quotidianamente a sua língua materna. Nesta circunstância é conveniente que compreenda que o saber Português pode significar ter acesso a meios de comunicação e interagir com outras culturas e com falantes de outras línguas maternas. Ter domínio do Português representa, por outro lado, um factor favorável para atingir êxito escolar e social. O **ensino da língua orientado por temas** pode constituir uma estratégia impulsionadora da motivação quando os

conteúdos motivadores têm em vista *objectivos definidos* (por exemplo, adquirir mais vocabulário). Vocabulário contextualizado (o aluno indica palavras que já conhece) Canções e lenga-lengas. Estabelecer uma relação entre o que o aluno já sabe e o que pretendemos que ele adquira nessa aula. Tema sobre o qual o aluno *já saiba alguma coisa*.

Criar e desenvolver motivação para a aprendizagem é uma das tarefas essenciais do professor em todos os níveis de ensino, mas ela compensa largamente por constituir um factor muito importante para o sucesso da aprendizagem.

O ensino da língua segunda tem um suporte máximo na **formação adequada e consistente dos professores**. A inclusão de uma área de aquisição e ensino da língua não materna na formação de base dos professores e as complementares acções de formação são factores indispensáveis para se encontrar a prática pedagógica eficiente e eficaz. Assegurar que estes aspectos também são abordados no estágio adstrito à formação de base. Além desta preparação, o professor deve ter em conta aspectos psicológicos como o estado de ansiedade das crianças que têm dificuldade em se integrar numa classe em que se fala uma língua que ela não domina.

Factores individuais na aquisição de L2

- Estados Afectivos do Aprendiz (p.ex., Ansiedade)
- Factores Gerais:
 - Idade
 - Aptidão para aprender uma Língua Segunda
 - Motivação
 - Personalidade

(Ellis: 1994)

2. A entrada na escola

Quando o aluno PLNM entra na escola é necessário conhecer o nível de proficiência em que se encontra. Para isso se aplicam os chamados testes de diagnóstico que posicionam os alunos dos Ensinos Básico e Secundário nos níveis de Iniciação, Intermédio e Avançado, de acordo com as orientações do

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Os testes de diagnóstico incluem uma parte oral e uma escrita, e pretendem aferir:

- conhecimentos linguísticos dos alunos nas diferentes áreas da gramática (léxico, morfologia, sintaxe...) e nas dimensões linguísticas requeridas em contexto escolar (oralidade e escrita; produção e compreensão);
- capacidade de adequação pragmática dos alunos a diferentes situações de comunicação;
- domínio de vocabulário escolar próprio do grau de ensino em que estão inseridos.

Evidentemente, se se tratar de alunos que, ao chegarem à escola, não têm qualquer possibilidade de comunicar em Português com o professor, vale a pena tentar uma comunicação a partir de imagens, mas é imprescindível nesses casos, a colaboração de um mediador para os primeiros contactos.

3. Ensinar uma língua segunda

Uma forma interessante de começar a preparação do ensino da língua segunda consiste, segundo Jessica Williams (Universidade de Chicago), na explicitação das ideias que cada um de nós tem acerca dessa aprendizagem. Podemos fazer um pequeno exercício com base nas seguintes afirmações, atribuindo-lhes uma classificação entre 1 (clara discordância) e 5 (clara concordância). Elas far-nos-ão pensar um pouco sobre aspectos da nossa actuação.....

1. A melhor maneira de aprender uma língua é estar imerso nela. Aprender regras gramaticais não é muito útil.
2. Os erros dos alunos devem ser corrigidos
3. As pessoas inteligentes aprendem melhor as línguas
4. As pessoas que estão motivadas são os melhores alunos de línguas
5. A prática é o elemento mais importante na aprendizagem de línguas
6. Quanto mais cedo se começar com a segunda língua, melhor. As crianças podem aprender uma língua nova muito depressa.

7. Os erros dos alunos são causados por interferência das respectivas línguas maternas
8. Os alunos adquirem os elementos da língua pela ordem por que eles são ensinados
9. Os alunos não devem trabalhar em grupos porque começam a copiar os erros uns dos outros.
10. Os professores devem explicar as regras da gramática da L2
11. Aprender uma língua é idêntico aos outros tipos de aprendizagem
12. Os professores devem falar devagar e claramente aos alunos de uma língua segunda

Este exercício é individual e não tem soluções. É apenas um motivo de reflexão. Note-se, no entanto, que existem três afirmações sobre as quais já fizemos algumas considerações:

4. As pessoas que estão motivadas são os melhores alunos de línguas
5. A prática é o elemento mais importante na aprendizagem de línguas
11. Aprender uma língua é idêntico aos outros tipos de aprendizagem

A este respeito foi dito que a motivação e a prática são fundamentais na aquisição da língua segunda. Também se referiu a especificidade da aprendizagem de uma língua.

- **Estratégias e instrumentos**

Vamos tomar agora três afirmações como ponto de partida para a sugestão de estratégias e instrumentos a utilizar no ensino do Português como L2. As observações que se fazem a seguir aplicam-se a alunos de diferentes níveis de aprendizagem que possam comunicar oralmente e por escrito. Escolhemos as seguintes afirmações:

- Os erros dos alunos são causados por interferência das respectivas línguas maternas
- Os erros dos alunos devem ser corrigidos
- Os professores devem explicar as regras da gramática da L2

Na aquisição de uma língua segunda somos levados, por vezes, a valorizar quase exclusivamente as interferências da língua materna. Essas interferências são reais e o professor deve estar atento a elas, o que pressupõe o conhecimento da língua materna dos alunos. Neste aspecto é altamente provável que o professor não saiba as línguas dos alunos de línguas estrangeiras que estejam na sua aula. É de desejar, portanto, que o Ministério ponha à disposição dos professores sinopses das **características gramaticais e sociolinguísticas** de muitas línguas presentes hoje na escola portuguesa, sobretudo das línguas faladas pelo maior número de alunos PLNM. Não podemos dizer que o conhecimento das línguas maternas prediz necessariamente as dificuldades que o aluno vai encontrar na aquisição de uma língua segunda, mas podemos afirmar que esse conhecimento é importante porque, em muitos casos, pode realmente predizer essas dificuldades.

❑ **A influência da língua materna pode manifestar-se sob a forma de:**

- ❑ Transfer positivo – Por exemplo, a existência de uma determinada categoria gramatical na língua materna torna mais fácil a aprendizagem de uma língua com a mesma categoria gramatical (o Alemão e o Português têm ambos flexão verbal)
- ❑ Transfer negativo - A não existência de uma determinada categoria gramatical na língua materna torna mais difícil a aprendizagem de uma língua que possui essa categoria gramatical (O Mandarim, ao contrário do Português, não tem flexão verbal)

Durante a realização do projecto *Diversidade Linguística* recolhemos produções escritas de alunos do 4º e do 6º anos, de quatro línguas diferentes: Crioulo de Cabo Verde, Guzarate (indianos), Mandarim e Ucrâniano. A análise das produções permitiu-nos identificar alguns dos erros como resultantes de interferência. O exemplo a seguir apresentado foi colhido nas produções escritas de alunos chineses e pode considerar-se uma interferência. A

oposição surdo/sonoro que existe em Português nas consoantes oclusivas, como no par *pato/bato*, e nas fricativas, como no par *faca/vaca*, não existe no Mandarim que só possui oclusivas e fricativas surdas. Os erros de representação gráfica, em que por vezes se nota uma ultracorreção, podem ter essa origem.

Oposição entre consoantes oclusivas surdas e consoantes oclusivas sonoras (p/b, t/d, k/g)

- ▣ Português → SIM
- ▣ Mandarim → NÃO

- ▣ Desvios na representação ortográfica de consoantes oclusivas – nomeação escrita de palavras simples
 - ▣ Alunos de língua materna portuguesa: 2 desvios
 - ▣ Alunos de língua materna chinesa: 54 desvios

Exemplos

p/b		t/d		k/g	
<i>lhe</i>	<i>Ape</i> <i>ilha</i>)	<i>erela</i>	<i>Esd</i> <i>ela</i>)	<i>o</i>	<i>Carv</i> <i>fo</i>)
	<i>Polo</i> <i>o</i>)	<i>e</i>	<i>Pod</i> <i>te</i>)	<i>ro</i>	<i>Sica</i> <i>arro</i>)
<i>ina</i>	<i>Bon</i> <i>ina</i>)			<i>eco</i>	<i>Pess</i> <i>sego</i>)
<i>te</i>	<i>te</i>)				

Outro exemplo:

O sistema de consoantes da língua chinesa não possui as consoantes $\swarrow l \searrow$ / e $\swarrow r \searrow$ do Português, mas, destas duas, apenas o $\swarrow l \searrow$ é reconhecido

pelos falantes chineses. Em consequência, os alunos chineses que sabem que em Português existem ambas as consoantes e conhecem a sua forma gráfica, trocam-nas ao escrever as palavras e substituem-nas uma pela outra. Veja-se *cavaro* (cavalo), *busora* (bússola), *bosora* (bússola), *bosor* (bússola), *celinga* (seringa), *slinha* (seringa), *abeira* (abelha), *anburancia* (ambulância), *anboracia* (ambulância), *maporancia* (ambulância), *morancia* (ambulância), *sleia* (cereja), *scareto* (esquelelo), *escredo* (esquelelo), *esreto* (esquelelo), *esterera* (estrela), *senola* (cenoura).

- Oposição entre consoantes laterais e consoantes vibrantes [l] e [r]
 - Português → SIM
 - Mandarim → NÃO

- Desvios na representação ortográfica dessas consoantes – nomeação escrita de palavras simples
 - Alunos de língua materna portuguesa: 0 desvios

<l> em vez de <r>		<r> em vez de <l>	
<i>Celinga</i>	(<i>Seringa</i>)	<i>Cavaro</i>	(<i>Cavalo</i>)
<i>Senola</i>	(<i>Cenoura</i>)	<i>Busora</i>	(<i>Bússola</i>)
<i>Sleia</i>	(<i>Cereja</i>)	<i>Anboraci</i>	(<i>Ambulânci</i>)

Por seu lado, o Ucrainiano não possui vogais nasais, motivo por que muitas palavras com vogal e ditongo nasal em Português têm grafias desviantes: *coresao* (coração), *corasao* (coração), *leao* (leão) *cau* (cão), *cao* (cão), *tau* (tão) *na* (não) *leao* (leão), *canhao* (canhão).

Sabemos que a pronúncia é um dos traços da língua materna que mais perdura e mais dificilmente se substitui pela pronúncia da língua não materna. Os exemplos abundantes que vimos devem levar-nos a estar atentos a este aspecto da língua oral, e podem ser ocasião de exercitar a diferença através de exercícios. (referência ao projecto?)

- **Os erros dos alunos devem ser corrigidos**

Sim, os erros dos alunos devem ser corrigidos mas é necessário seleccioná-los e estabelecer hierarquias de prioridades. Além disso, a correcção dos erros só é efectiva se o aluno tiver a consciência de que está a ser corrigido. Como se diz adiante com referência ao ensino da gramática, a correcção dos erros funciona melhor se a forma e o significado estiverem ligados.

No que respeita ao ensino da gramática, e citando novamente Jessica Williams, refira-se que alguns investigadores chegaram à conclusão de que os alunos aprendem a língua segunda em sequência, ou seja, aprendem certas formas antes de outras. Como isto nem sempre sucede e os professores não estão muitas vezes preparados para estabelecer esta sequência, tenha-se em atenção, pelo menos, o seguinte princípio: os alunos processam e focalizam o significado antes de assimilarem a forma, portanto é possível que tomem muito pouca atenção às explicações gramaticais ou às correcções baseadas apenas na forma. Assim, quando estão a fazer exercícios gramaticais e estão completamente atentos à forma, podem fazê-los correctamente, o que não implica que introduzam essas formas correctas na produção linguística espontânea. Dado que os alunos atendem primeiro ao significado, é conveniente ensinar gramática começando pelos nomes e adjectivos básicos, introduzindo depois os verbos (cuja flexão os torna mais complexos), e só depois as palavras funcionais como preposições e artigos, e palavras cujas terminações marcam o tempo e o número.

O TEXTO NARRATIVO – erros que não são interferências

As diferenças entre as línguas nem sempre criam obstáculos à sua aprendizagem. Exemplo disso pode ser o facto de os alunos cuja língua materna possui uma categoria gramatical como a dos *artigos* não terem dificuldade em omiti-los ao aprenderem uma língua que não a possui, ao passo que o processo inverso é mais difícil - introduzir os artigos nas frases da língua segunda quando essa categoria gramatical é inexistente na língua materna.

Por outro lado, a grande semelhança entre línguas pode ser mesmo um impedimento a uma boa aquisição, como é o caso da relação entre o Português e o espanhol.

- **Ensino explícito de aspectos gramaticais**

O desenvolvimento do **ensino da gramática** em alguma ocasião trata a *ordem de palavras* nas frases do Português. Nessa circunstância é conveniente exemplificar com frases em duas línguas diferentes em que a ordem de palavras não seja a mesma. Um exemplo em que se contrastam o Português e o coreano é o seguinte:

Português: Eu gosto desse vestido

Coreano: Eu desse vestido gosto

Se introduzirmos uma relativa, podemos ter:

Português:

Eu gosto do vestido que tu trouxeste ontem

S1 V1 O S2 V2 ADV

Coreano e japonês

Eu tu ontem trouxeste vestido gosto

S1 S2 ADV V2 O V1

Os falantes têm estratégias para resolver estas dificuldades que surgem na aprendizagem de uma língua não materna. Por exemplo, os alunos coreanos podem fazer o seguinte:

Esse vestido que tu trouxeste ontem. Eu realmente gosto.

- **Outras estratégias, outros instrumentos**

A abundância de literatura sobre o ensino de língua segunda que se tem produzido nos Estados Unidos e no Canadá mostra-nos o lado pragmático das orientações de ensino, aspecto pouco habitual na nossa cultura de raiz latina. Vejam-se alguns exemplos da perspectiva pragmática que preside à preparação dos professores de inglês como língua segunda. Os exemplos

foram colhidos no curso de Jessica Williams (Universidade de Chicago) e na documentação compilada pelo grupo Bilingual and Compensatory Educationa Resource (Michigan).

1. Uma das perguntas frequentes dos professores é: Tenho de modificar a minha forma de falar para ajudar as crianças a compreenderem?

1'. Resposta :

*É evidente que teremos que **adaptar a forma de falar** aos conhecimentos dos que nos ouvem. Eis algumas orientações gerais:*

Refazer a frase de modo a que os alunos a possam ouvir de diferentes maneiras: “Gosta de ler?” / “Lê muitos livros?” Ou: “O equinócio é quando o dia e a noite são iguais” / “No equinócio, o dia e a noite têm o mesmo número de horas?”.

2. A preparação do ensino de uma língua segunda implica uma **definição clara dos conteúdos e dos objectivos**. Para tanto deve escolher-se *conteúdos* adequados à idade e aos interesses e conhecimentos dos alunos (mas que ao mesmo tempo sejam estimulantes/desafiantes).

3. *Materiais adaptados* à proficiência dos alunos (como dossiers gráficos, grelhas de estudo, textos digitalizados etc.) e

4. *Actividades autênticas* que integrem conceitos ensinados na aula e que dêem ocasião à prática linguística, são desejáveis.

5. *Conteúdos multiculturais e recurso às línguas maternas* dos alunos PLNM com o fim de estimular explicações e discussões sobre aspectos das línguas e culturas

Podem fazer-se inúmeros exercícios deste tipo, utilizando toda a classe de materiais: imagens, fotos, multimédia, demonstrações. Podem relacionar-se conceitos abstractos com experiências concretas do dia a dia dos alunos. O importante é que eles pratiquem a língua em interacção com os falantes de Português e que vão adquirindo vocabulário de várias áreas do conhecimento escolar e da vida quotidiana.

4. E se falarmos de bilinguismo?

Até agora falámos da questão da aprendizagem do Português como língua segunda usando o Português como meio para alcançar o objectivo final – desenvolver a proficiência desses alunos na língua portuguesa. Podemos no entanto acrescentar uma outra estratégia cuja aplicação tem alcance mais abrangente: abrir **um espaço na escola para as línguas maternas** das crianças que não são falantes de Português. Se quisermos usar um argumento de autoridade, falemos das directivas da UNESCO a esse respeito, que reflectem a opinião de especialistas neste domínio. Segundo estas directivas, a utilização das línguas maternas no ensino tem uma incidência positiva sobre o desempenho escolar das crianças dado que contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e para o reforço da sua identidade cultural. É ainda parecer da UNESCO que o ensino *da* e *na* língua materna constitui um meio de pôr em prática o exercício da cidadania e da aceitação e apropriação construtiva da diferença.

Seguindo estas recomendações, em diversos países da União Europeia existem, presentemente, escolas multilingues frequentadas por alunos provenientes da imigração, a par da população escolar do país de acolhimento. Nestas escolas, está integrado o ensino de línguas e culturas dos alunos de origem migrante o que tem como consequência que os alunos aprendem mais do que uma língua cuja prática se desenvolve no âmbito do currículo escolar. Tem-se constatado que a inclusão no currículo escolar de áreas de desenvolvimento do bilinguismo tem reflexos positivos na aprendizagem das línguas e de outros conteúdos curriculares. As crianças que dominam mais do que uma língua têm probabilidades acrescidas de atingir um nível superior de desenvolvimento das capacidades metalinguísticas e estão mais bem preparadas para adquirir novas línguas e novas culturas, e para reconhecer a importância de conhecer e usar várias línguas. Estes benefícios aplicam-se tanto aos alunos provenientes da imigração como aos alunos do país de acolhimento.

- **O projecto *Turmas Bilingues***

Com base nestes pressupostos, propusemos à Fundação Gulbenkian um projecto inspirado no modelo que funciona na Escola Rudolf Roß em Hamburgo, que tem como base um Acordo celebrado no início de 2000 entre o Departamento de Assuntos Escolares de Hamburgo e o Ministério da Educação de Portugal. Na escola de Hamburgo o ensino do Alemão conjuga-se, em diferentes turmas, com o ensino do Português, do Espanhol, do Italiano e do Turco, dividindo-se as turmas, sempre que possível, em partes iguais para cada língua. No caso do Português-Alemão, por exemplo, há 4 horas semanais de cada uma das línguas, sendo algumas matérias dadas nas duas línguas quando existem professores disponíveis.

O projecto aprovado pela Gulbenkian denomina-se *Turmas Bilingues* implica a constituição de duas turmas com 50% de alunos portugueses e 50% de alunos crioulos de Cabo-Verde numa turma, e chineses na outra. O projecto abrange os primeiros 4 anos escolares e localiza-se em duas escolas públicas da grande Lisboa. Cada turma tem o professor titular e um professor da língua parceira que está presente diariamente durante uma parte da manhã. A avaliação desta experiência far-se-á por comparação entre o progresso destes alunos de turmas bilingues e o progresso dos alunos de turmas com ensino monolíngue. A hipótese que queremos testar foi atrás referida como opinião expressa pela UNESCO: “a utilização das línguas maternas no ensino tem uma incidência positiva sobre o desempenho escolar das crianças dado que contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e para o reforço da sua identidade cultural.” Assim, a língua ensinada – e em alguns casos, também língua de ensino – qualquer que ela seja, será sempre língua materna para uns alunos e língua segunda para outros.

Esta situação representa um desafio grande para todos – alunos, professores e para nós, equipa do projecto. Mas acreditamos que este é um dos mais importantes instrumentos para o ensino do Português aos alunos que vieram acolher-se na escola portuguesa. E acreditamos ainda que o ensino bilingue vem beneficiar as crianças portuguesas porque, por alguma razão, se diz que a diversidade linguística é um factor de enriquecimento e de desenvolvimento de uma sociedade.

Referências

- Baker, C.. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Toronto: Multilingual Matters
- Crawford, J. & St. Krashen. *English learners in American Classrooms: 101 Questions, 101 Answers*. Scholastic
- Echevarria, J., M. E. Vogt & D. Short. *Making content comprehensible for English Language Learners – SIOP Model*. Compilado por Bilingual and Compensatory Education Resource Team. Michigan, 2002.
- Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 9^a ed. 2002.
- Kornakov, Peter K.. *Bilingualism in children: Classifications, Questions and Problems. Bilinguals and bilingual interpreters*. Associate Professor, St-Petersburg State University, Russia University of Bradford, West Yorkshire, UK, 2000.
- Mateus, M. H. M., D. Pereira e G. Fischer (orgs.). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- Pereira, D. e F. Amendoeira. *Português a mil vozes*. Ministério da Educação, 2003.
- Solla, L.. “Ensino do Português em contextos de diversidade linguística”. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. pp. 295-303.
- Williams, J.. *Second Language Acquisition. An ESL Training Module*. University of Illinois at Chicago: Chicago Public Schools, 2002. .