

Parecer sobre

Linhas Orientadoras para o trabalho em

Português língua não materna – Ensino Secundário

(Fevereiro de 2008)

Nota prévia

Este parecer incide sobre o documento produzido pela DGIDC e respectiva bibliografia (pp. 1-29). No que respeita aos anexos, não sei se a primeira parte é da autoria dos mesmos autores do texto inicial (que, aliás, não estão referidos) ou se é colhida nas mesmas fontes que se indicam para os *Perfis terminais* (QECR e Portfolio), e, portanto, não me pronuncio sobre eles.

1. Globalmente, o documento toca os principais problemas que se põem à escola portuguesa em consequência da presença de alunos que não têm o português como língua materna. Um aspecto que nunca é tratado no âmbito destes problemas, e que seria conveniente incluir no documento, consiste na reflexão sobre as consequências da presença desses alunos no contexto escolar em que estão inseridos: a diversidade linguística da escola portuguesa actual tem, com certeza, alguma repercussão nos alunos de língua materna portuguesa e os professores terão que lidar com essa realidade.
2. Apesar da referência às questões decorrentes da presença dos alunos PLNM, falta em todo o documento uma *concretização exemplificativa* a par e passo do tratamento dos problemas, concretização que constituiria uma verdadeira orientação. Na realidade, a apresentação dos objectivos a atingir no ensino do português língua não materna, e algumas considerações sobre a construção da gramática de uma língua segunda, não são por si só garantia de que os professores saibam como agir em todas as circunstâncias. Considero este aspecto de importância e julgo que o título de “Linhas Orientadoras” não exime o documento de concretizar a orientação. Por exemplo, quando se referem as “práticas pedagógicas” (p. 7) fala-se daquilo que deve ser adquirido com essas práticas mas o professor não pode conhecer o que está no espírito do

autor do texto quanto a essas práticas, acções ou actividades. O mesmo se dirá em muitas outras circunstâncias como, por exemplo, na secção que diz respeito às competências gerais de comunicação (p. 10). Presentemente, existem estratégias pedagógicas já utilizadas em outros países e em contextos multilingues para ensinar estes aspectos da língua segunda. Era bom que essas estratégias fossem dadas a conhecer para sugerir aos professores formas de actuação com o fim de alcançarem os objectivos.

3. A exposição dos aspectos específicos da aprendizagem também é, por vezes, de difícil compreensão e de ainda mais difícil realização. São disso exemplo “a aquisição da competência cultural”, ou “a introdução progressiva de noções que tenham *impacto* nas disciplinas do currículo”, (p. 7).
4. Alguns aspectos particulares que julgo merecerem revisão e que estão indicados por ordem da sua ocorrência no texto:
 - As prioridades definidas para os três níveis não estão devidamente explicadas. *Iniciação* – o que se considera léxico fundamental e gramática básica (p. 6)? O léxico de outras disciplinas também entra no fundamental? O Anexo 1 tem algumas sugestões mas aqui, como em muitos outros pontos, uma concretização seria importante, sobretudo no que respeita à gramática básica. *Intermédio* – admitindo que os professores estão habituados a expressões como “domínio metalinguístico” ou “metadiscursivo”, mesmo assim é necessário mostrar, no concreto, como os alunos adquirem esses domínios. Por exemplo, o domínio metadiscursivo implica o domínio da conversação? Da comunicação oral e escrita? A que nível?
 - Heterogeneidade linguística (p. 8): para que o professor possa aproveitar as ideias incluídas nesta subsecção é preciso saber o que se entende por “transferências de conhecimentos, de estruturas e de experiências comunicativas”; “capacidade de detecção de valores das unidades de significado do português”. O que significa aqui “valor de significado”?

- No que respeita à referência ao estipulado no Despacho Normativo de Agosto de 2007 (pp. 8 e 9), é preciso explicar se os três blocos lectivos são para apoiar os alunos em conjunto ou separadamente e é necessário saber o que se entende por “competência transversal”.
- Na mesma página deve corrigir-se a expressão “alunos não nativos”. Há falantes nativos e não nativos, mas não “alunos nativos e não nativos”.
- As seguintes afirmações do último parágrafo da p. 9 devem ser fundamentadas: “ a fluência conversacional para a comunicação em contextos sociais é atingida após aproximadamente dois anos de exposição inicial à língua em contexto de imersão. Em contrapartida, a aprendizagem de conhecimentos linguísticos que permitam a sua utilização em contextos específicos de aprendizagem formal pode atingir os oito ou nove anos”. Para que os professores não se sintam descoroçados diante destes “oito ou nove anos” é necessário explicar bem o que se pode conseguir num e no outros caso (“comunicação em contexto social” e “utilização em contextos específicos de aprendizagem formal”) e sugerir algumas estratégias para dinamizar este último tipo de aprendizagem.
- Se se pretende esclarecer os professores sobre a forma como se constrói uma gramática é necessário desenvolver esse item e não deve dizer-se apenas que “é sobre esta base lexical que se constrói a gramática de uma língua” (p. 10). Esta frase deveria ser retirada porque pode ser causa de confusão sobre o modo como se constrói a gramática.
- O desenvolvimento das competências tem que ser acompanhado de mais exemplificação para que os professores saibam que tipo de actividades, estratégias e exercícios podem aplicar com essa finalidade.
- A “competência estratégica” (p. 14) tem dois aspectos misturados: a competência estratégica como objectivo, ou seja, a aquisição de *estratégias no uso da língua* (e para isso se indica a necessidade de

“organização da informação e de relação dessa informação com conhecimentos prévios”) e *estratégias de aprendizagem*, os tais processos e técnicas (por exemplo, “a retenção selectiva da informação”).

- Finalmente, parágrafos como o primeiro da p. 15 são generalizações que não ajudam o professor a encontrar o melhor caminho. Do mesmo modo, no “recurso à metalinguagem” (p. 18) é difícil de concretizar o que se pretende com “introdução paulatina e cautelosa de termos metalinguísticos do domínio da fonética, morfossintaxe (falta uma vírgula) semântica, léxico, texto e pragmática”. Termos metaliterários são termos de retórica? Este tipo de generalizações são sempre lacunares e não esclarecem o professor na ocasião da sua prática pedagógica.

Em suma, para que este documento seja realmente utilizado pelos professores – o que se deseja, dada a sua importância – é necessário que eles sejam motivados pela simplicidade e concretização da exposição e que nele encontrem exemplos e sugestões da forma correcta de actuarem. E é necessário, também, que as afirmações relativas a problemas mais complexos (como por exemplo a construção de uma gramática) sejam fundamentadas, o que é um modo de tornar este documento verdadeiramente orientador e formativo.

No que concerne a *Bibliografia e Recursos* que se estende por 5 páginas, deveria haver uma substancial redução selectiva de modo a dar prioridade a obras especializadas no ensino de língua segunda e a orientar os professores para a sua leitura. O melhor seria uma bibliografia breve e comentada.

Lisboa, 31 de Março de 2008

Maria Helena Mira Mateus