

O ensino do Português em contexto multilingue - o que aprendemos com o Projecto *Diversidade Linguística*ⁱ

MARIA HELENA MIRA MATEUS, FAUSTO CAELS, NUNO CARVALHO

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Resumo

Neste artigo é abordada a questão do ensino de uma língua segunda, mais especificamente, do ensino de português a crianças de origem imigrante que frequentam os primeiros ciclos do ensino básico. Como é sabido, as Nações Unidas recomendam que se tenha atenção às línguas minoritárias, o que inclui as línguas faladas por minorias como consequência da imigração. É referida a preocupação do Ministério da Educação com a elaboração de um quadro legal que permita apoiar estas crianças na escola e que possa ajudar os professores na sua actuação junto delas. A aquisição/aprendizagem de uma língua segunda na escola apresenta algumas dificuldades; neste artigo salienta-se a necessidade de dar tempo e oportunidades de interacção aos alunos para que eles se possam sentir confortáveis com a nova língua e de não esquecer que o contexto exterior e as características individuais dos alunos desempenham um papel importante na aprendizagem de uma língua não nativa. São referidas, também, algumas estratégias que podem ser usadas pelos professores para alcançar os resultados esperados e mostrados exemplos retirados do projecto *Diversidade Linguística* na Escola Portuguesa. Por fim, há ainda espaço para a apresentação de um novo projecto sobre Bilinguismo.

Abstract

This paper deals with the teaching of a second language, in this specific case, Portuguese language to immigrant children attending the primary education in Portuguese schools. It is well known that the United Nations strongly recommend societies to embrace minority languages, which includes languages spoken by minorities as a consequence of the immigration. This paper also mentions the concern of Portuguese Ministry of Education with the preparation of a legal framework to help these children in the school system and to help teachers know what to do in these circumstances. The acquisition of a second language in school presents some difficulties; this article points that time and interaction will be needed for the child to feel comfortable with the new language. External context and individual features also play a role in learning a non native language. Some strategies and tools the teacher can use to attain the expected results are exposed in the article, along with some examples taken from the project *Linguistic Diversity in Portuguese School*. In the end, a short presentation of a new project on *Bilingual Education* is also given.

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 (L2), 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, em partícula com as Escolas Superiores de Educação, instituições que têm responsabilidades na formação inicial e contínua de professores. O projecto que levámos a efeito no ILTEC entre 2003 e 2007, Diversidade Linguística na Escola Portuguesa¹, o projecto Bilinguismo, Aprendizagem do Português como L2 e sucesso educativo na Escola Portuguesa que estamos agora a iniciar têm essa finalidade. Mas estes projectos, que nos põem em contacto com uma realidade pouco estudada, são a nossa forma de conhecer e reflectir

¹ E que pode ser consultado em www.iltec.pt

sobre estas questões e levantam-nos mais dúvidas do que certezas. Neste artigo daremos conta de algumas das aprendizagens que este projecto nos proporcionou e é deste modo que desejamos que entendam as observações e opiniões que aqui apresentamos.

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.

Na realidade, também em Portugal o ensino tem hoje 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 experiên-

cias 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 daquela que aqui apresentamos. 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 monolíngue 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 2006 e em Setembro de 2007², 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 pro-

blemas 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.

Neste artigo daremos conta do que realizámos para 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 apresentaremos 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

1. Mecanismos da aquisição

O tempo e a interacção

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

Segundo certas perspectivas teóricas, o ser humano possui uma

² despachos normativos 7/2006 e 30/2007

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, ao ser usada na aprendizagem de outras línguas, exige uma reconfiguração e um reposicionamento metodológico. 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 casos. Em consequência da especificidade desta aprendizagem, é natural que surjam perguntas como a seguinte; “Porque é que os alunos não aprendem o que eu 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 e exige a negociação do significado.

A finalidade do ensino de qualquer língua é conseguir um uso espontâneo e rápido por parte do aluno, 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 tem aqui um papel importante.

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. Com essa finalidade, 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 ficha sociolinguística com que se recolheu informação no Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* pode ser consultada em

http://www.iltec.pt/projectos/em_curso/divling.html

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.

2. A entrada na escola: a importância de conhecer o aluno

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

Estatégias e instrumentos

Vamos tomar agora três afirmações de Jessica Williams (2002) 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

Os erros dos alunos são causados por interferência das respectivas línguas maternas

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 PLN. 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 prever 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 Ucrainiano. 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>Apeilhe</i>	(<i>Abelha</i>)	<i>Esderela</i>	(<i>Estrela</i>)	<i>Carvo</i>	(<i>Garfo</i>)
<i>Polo</i>	(<i>Bolo</i>)	<i>Pode</i>	(<i>Ponte</i>)	<i>Sicaro</i>	(<i>Cigarro</i>)
<i>Bichina</i>	(<i>Piscina</i>)			<i>Pesseco</i>	(<i>Pêssego</i>)
<i>Bonte</i>	(<i>Ponte</i>)				

Outro exemplo:

O sistema de consoantes da língua chinesa não possui as consoantes [l] / e [r] do Português, mas, destas duas, apenas o [l] 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* (esqueleto), *escredo* (esqueleto), *esreto* (esqueleto), *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>Anboracia</i>	(<i>Ambulância</i>)

Por seu lado, o Ucraniano 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 (ver exercícios propostos no projecto *Diversidade Linguística*).

- **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.

- **Os professores devem explicar as regras da gramática da L2**

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 (ver no projecto *Diversidade Linguística* em www.iltec.pt análise dos erros do texto narrativo produzido pelos alunos).

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.

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

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 Educational 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 adquirin-

do 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 Bilinguismo, Aprendizagem do Português L2 e sucesso educativo

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 agora em execução – *Bilinguismo, aprendizagem do português L2 e sucesso educativo na Escola Portuguesa* – desenvolve-se durante os quatro primeiros anos escolares de duas turmas com alunos repartidos em partes iguais com Português e Crioulo de Cabo Verde como línguas maternas. Em uma das turmas o projecto incide especificamente no bilinguismo e nela são ensinadas diariamente a língua e a cultura do Crioulo admitindo-se ainda que a língua crioula sirva, no momento oportuno, para ensinar algumas matérias curriculares. A outra turma destina-se a controlar os resultados da aplicação do ensino bilingue. A avaliação desta experiência far-se-á por comparação entre o progresso destes alunos da turma bilingue e o progresso dos alunos da turma 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 e 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.

A equipa que trabalha no projecto, além de orientar esta experiência, está a desenvolver investigação sobre o ensino do Português como segunda língua no sentido de reforçar a pesquisa nesta área lacunar. Simultaneamente, está também a construir materiais que ajudem a preparar professores cujos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem do Português.

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 Bibliográficas

- 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, 9ª 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.

Nota Biográfica

Maria Helena Mira Mateus

Professora Catedrática Jubilada da Faculdade de Letras de Lisboa
Presidente do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC)
Áreas de investigação: Linguística (Fonologia e Prosódia), Política da língua, História da Língua Portuguesa.
Responsável pelos projectos *CorpOral*, (ILTEC / FCT, 2005 – 2007), *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (ILTEC / Fundação Gulbenkian, 2003-2007), *Understanding Phonology* (FLUL / FCT, 2001-2004) e *Bilinguismo e aprendizagem do Português como L2* (ILTEC / Fundação Gulbenkian, a terminar em 2012)
Algumas publicações: *Diversidade Linguística e Escola Portuguesa* (em colaboração). Fundação Calouste Gulbenkian, 2008; *O Essencial sobre Norma e Variação* (em colaboração), Lisboa: Editorial Caminho, 2007; *O Essencial sobre Linguística* (em colaboração). Lisboa: Editorial Caminho, 2006-; *Gramática da Língua Portuguesa* (em colaboração). 5ª edição. Lisboa: Editorial Caminho, 2003; *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2002; *The Phonology of Portuguese* (em colaboração com Ernesto d'Andrade). Oxford: Oxford University Press, 2000.

Fausto Caels e Nuno Carvalho

Licenciados em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. São investigadores no Instituto de Linguística e Teórica e Computacional (ILTEC), desde 2003. De 2003 a 2007, trabalharam no projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Actualmente, desenvolvem investigação no âmbito do projecto *Turmas Bilingues*.

ⁱ Este artigo é uma versão com alterações de uma conferência apresentada pela equipa num Encontro da APL em 2008.