

RESUMO

Com este trabalho de projecto, inserido no âmbito do mestrado em Ensino do Português pretendi reflectir sobre algumas possibilidades e desafios respeitantes ao ensino-aprendizagem do Português Língua Não Materna. Ensinar alunos que têm o português como língua não materna exige uma abordagem diferenciada relativamente ao trabalho realizado com alunos que têm o português como língua materna. Enquanto língua segunda, o português é, no nosso país, veículo de escolarização. O ensino deverá pois garantir condições equitativas para assegurar a integração cultural, social e académica, independentemente da língua, cultura, condição social, origem e idade dos alunos. A preparação dos docentes deve ser específica e diferenciada em relação ao ensino do Português Língua Materna, sobretudo no que respeita a metodologias e à avaliação.

Neste contexto, a formação intercultural dos professores de línguas é fundamental para, por um lado, fomentar o interesse pela cultura-alvo e, por outro, manter viva a cultura de origem, indo ao encontro das motivações pessoais dos alunos. Uma boa preparação permite ao professor fazer um aproveitamento eclético das diferentes teorias linguísticas e teorias sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, de modo a viabilizar a aquisição das competências comunicativa e intercultural.

Palavras chave: L2, LM, multicultural, integração, motivação

ABSTRACT

With this project, inserted in the scope of the Master in Teaching Portuguese, I intended to reveal some of the possibilities and challenges concerning the teaching-learning of the Portuguese as Non-Mother Language. Teaching pupils who speak Portuguese as non-mother language demands a differentiated approach concerning the work developed with pupils who speak Portuguese as mother-language. While a second language, Portuguese is, in our country, a schooling vehicle. The teaching must then grant equitable conditions to insure the cultural, social and academic integration, no matter the language, culture, social condition, origin and age of the pupils. The preparation of the teachers must be specific and differentiated in relation to the teaching of Portuguese as Mother Language, mainly in what concerns the methodology and the evaluation.

In this context, the intercultural training of the teachers of languages is fundamental to, on the one hand, increase the interest for the aiming-culture and, on the other, to keep alive the origin culture, meeting the pupils' personal motivations. A good training allows the teacher to take an eclectic advantage of the various linguistic theories and theories about the teaching and learning of languages, in terms to make viable the acquisition of the communicative and intercultural abilities.

Keywords: L2, LM, multicultural, integration, motivation

Agradeço à Dr.^a Rosa Oliveira, minha orientadora,
a disponibilidade, apoio e incentivo manifestados,
bem como a pertinência das suas sugestões que tanto
enriqueceram este trabalho.

Ao Hugo, ao Lennert, ao Vincent,

à Serena, à Brooke...

INTRODUÇÃO	1
PARTE I.....	7
AQUISIÇÃO DE L2 NA ESCOLA PORTUGUESA.....	7
Aquisição de L2. Alguns conceitos	9
Integração das Minorias linguísticas em Portugal	16
Modelos de educação linguística	20
PARTE II	27
A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O ENSINO DA L2.....	27
Diversidade linguística:	
Origem da necessidade de ensinar e aprender línguas	29
Competências próprias de um falante	32
Competência comunicativa	33
Ensinar competências	38
A abordagem comunicativa	39
Abordagem Intercultural.....	48
PARTE III.....	53
CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA	53
Planificação de um Curso de PLNM.....	55
Planificação Geral.....	61
Planificação de temas e conteúdos	62

Escola.....	62
Os tempos livres.....	63
À descoberta de Portugal.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
BIBLIOGRAFIA	71

“Língua”

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões

Gosto de ser e de estar

E quero me dedicar a criar confusões de prosódia

E uma profusão de paródias

Que encurtem dores

E furem cores como camaleões

Gosto do Pessoa na pessoa

Da rosa no Rosa

E sei que a poesia está para a prosa

Assim como o amor está para a amizade

E quem há de negar que esta lhe é superior?

E deixe os Portugais morrerem à míngua

“Minha pátria é minha língua”

(...)

O que pode esta língua?

(...)

Caetano Veloso

INTRODUÇÃO

“Nada perdura senão a mudança....”

Aristóteles, III a.C.

País de emigrantes durante largos séculos, Portugal sofreu nas últimas décadas uma mudança radical na origem das suas populações que lhe trouxeram e criaram uma nova realidade. Fruto de conflitos armados, de revoluções ou de difíceis condições de vida, têm chegado ao nosso país, diversas famílias oriundas de diferentes regiões do globo (provindos fundamentalmente dos PALOPs, mas também de países da Europa de Leste, sobretudo da Ucrânia, a Moldávia, a Roménia), falantes de línguas que podem estar próximas (no caso de crioulos de base lexical portuguesa, como o de Cabo Verde) ou ter proveniências bem mais distantes do Português, eventualmente de famílias linguísticas bem apartadas do indo-europeu (como o mandarim ou o árabe).

Sensíveis a esta realidade, de alguns anos a esta parte, as instituições governativas procuram respostas para que diversas entidades, em especial as escolas, possam de forma mais efectiva apoiar as crianças, jovens e adultos imigrantes na aprendizagem da língua do país de acolhimento, indispensável para uma correcta e mais completa integração na sociedade. Exemplos deste esforço de adaptação e de mudança do sistema educativo a novas realidades sócio - culturais são a criação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação* (Conselho da Europa, 2001) ou o *Portefólio Europeu de Línguas*. Internamente, regulamo-nos pelo *Despacho – Normativo n.º*

7/2006, relativo ao ensino da Língua Portuguesa como Língua Não Materna, pelo documento orientador *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, de Julho de 2005 e, ainda pelo documento *Orientações Nacionais Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Do ponto de vista prático e institucional, também em Portugal têm surgido, nos últimos anos, projectos que visam apoiar, socializar e integrar imigrantes e famílias cuja língua materna não é o português e que estão referenciados no *Mapa de Boas Práticas – Acolhimento e Integração de Imigrantes em Portugal*.

De acordo com a medida 4 do Documento Orientador, “o professor de *Português Língua Não Materna* será o professor do 1º ciclo e os professores do 2º, 3º e Secundário com habilitações para o ensino de Língua Portuguesa ou Português ou de línguas estrangeiras”. No entanto, os professores que assumam a responsabilidade destes grupos devem fazer prova de que dispõem de formação científica e pedagógica na área da Língua Portuguesa ou Português e/ou apresentar formação científica e pedagógica numa língua estrangeira, bem como formação científica e pedagógica em Português Língua Não Materna/Língua Estrangeira. Acrescenta ainda o referido programa “para que a condição seja reconhecida, é preciso fazer prova da aquisição nessa matéria”.

Ora, tem-se verificado nas instituições de ensino superior, uma formação muito limitada de professores nesta área e na maior parte dos casos subaproveitada, sensível no débil reconhecimento da existência destes alunos pelo sistema educativo.

A assunção da diversidade linguística no sistema educativo português parece datar, com efeito, do Despacho Normativo nº7/2006 que, no artigo 1º “estabelece, no âmbito da organização da gestão do currículo nacional, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extra-curriculares específicas a desenvolver no domínio do ensino do Português Língua Não Materna (*PLNM*).

Impõe-se, assim, ao Ministério da Educação e às instituições de ensino superior a tarefa de formar professores que possam intervir, no seio do sistema, de modo a melhorar a qualidade das aprendizagens comunicativas de alunos nos diferentes contextos de utilização da Língua Portuguesa.

Ensinar Português Língua Não Materna a alunos estrangeiros dos ensinos básico ou secundário é significativamente diferente de ensinar *língua materna* a alunos que a têm como instrumento de comunicação dentro e fora da escola ou da comunidade em que se inserem.

Enquanto *língua segunda* e ainda que, em alguns casos, o português seja uma das línguas da comunidade em que o aluno se insere, ele é primordialmente usado na escola e é veículo de escolarização. Esta é uma diferença fundamental que deve nortear práticas metodológicas e de avaliação. Assim, enquanto os objectivos do ensino a falantes de língua materna, logo desde os anos iniciais, estão centrados na reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre produções literárias e não literárias, os objectivos do ensino de *LNM* devem centrar-se na compreensão e produção de unidades comunicativas. O ensino deverá pois garantir condições equitativas para assegurar a integração cultural, social e académica, independentemente da língua, cultura, condição social, origem e idade dos alunos. Assim, a preparação dos docentes, quer na formação inicial, quer na aprendizagem ao longo da vida, deve contemplar, na minha opinião, uma abordagem diferenciada, sobretudo no que respeita a metodologias e à avaliação. É importante informar os professores de PLNM sobre o modo como se aprende uma outra língua que não a materna, como evolui o conhecimento dessa língua, sobre a natureza das relações entre a língua materna e a aquisição da língua não materna, sobre os factores externos que condicionam a aquisição de uma segunda língua (características socioeconómicas do aluno, estatuto socioeconómico atribuído à língua em causa, etc), sobre os processos mentais envolvidos na aquisição de uma língua não materna, sobre as características individuais do aluno

que influenciam a aprendizagem (idade, sexo, motivações, atitudes, personalidades, estilos cognitivos, estratégias, etc.).

Considerando todos estes aspectos e variantes, pretendo com este trabalho reflectir sobre este tema tão actual, que preocupa os agentes implicados no contexto do ensino, pois estou convicta que só o pensamento reflexivo e fundamentado de saberes e práticas permite identificar as necessidades de desenvolvimento profissional. Esta minha reflexão quer-se uma partilha de ideias, de experiências e problemas diários. Espero, deste modo, contribuir para uma efectiva integração dos alunos com a necessidade social de aprender Português, que lhes permita alcançar o sucesso pessoal, académico a que têm direito.

Este trabalho de projecto é composto por três partes. Na primeira, começo por me referir às designações *língua materna*, *língua estrangeira*, *língua segunda*, *língua não materna* e por esclarecer os seus conceitos base e, ainda o modo como as escolas portuguesas acolhem os alunos imigrantes, sob um modelo linguístico de integração de entre os vários possíveis. Na segunda parte, pretendi de forma breve, reflectir sobre o aparecimento da linguagem, sobre a diversidade linguística, que está na base da necessidade do ensino e aprendizagem das línguas, procurei identificar, de acordo com a visão defendida por alguns estudiosos da língua Saussure, Chomsky, Hymes e outros, as diversas competências que um falante precisa de possuir e desenvolver para poder utilizar com proficiência todas as possibilidades oferecidas pela língua e, finalmente, o que se entende por *Abordagem Comunicativa* e as suas implicações didáctico-pedagógicas no ensino da línguas não materna e na criação de contextos escolares multiculturais. A terceira parte é dedicada à planificação de um *Curso de Português Língua Não Materna*, com a indicação dos objectivos gerais e específicos, os temas a abordar e a sua operacionalização.

PARTE I

Aquisição de L2 na Escola Portuguesa

*“Todos têm direito ao ensino com garantia à igualdade
de oportunidades de acesso e êxito escolar.”*

(Constituição da República Portuguesa, art.º 74.º, 1)

Aquisição de L2: alguns conceitos

Designações como *língua materna (LM)*, *língua estrangeira (LE)*, *língua segunda (L2)*, *língua não materna (LNM)*, estão presentes em todos os discursos sobre as línguas, traduzem as diferentes situações de aprendizagem escolar e extra-escolar, envolvem discursos e teorias diversas em múltiplas áreas disciplinares, importando, pois, esclarecer estes conceitos base.

E assim, a designação língua materna está ligada ao facto de, nas sociedades ocidentais, a mãe transmitir a língua de comunicação à criança. Isto é, a língua falada pela mãe é a língua de socialização da criança, adquirida de forma natural, em interacção com os que lhe são próximos. O papel do contexto é fundamental para a criança ir estruturando de forma consciente a língua de referência, o que se traduz em factos espontâneos e naturais como as correcções e indicações de regras básicas que o adulto vai fornecendo, ou situações como as que ocorrem quando, de forma inconsciente, por imitação dos discursos produzidos à sua volta, a criança vai interiorizando os paradigmas linguísticos. Adquirida no contexto familiar, não necessitando, numa primeira fase, de aprendizagem formal, a língua mãe é, regra geral, a língua de escolarização que vai permitir outras aprendizagens escolares, para além de se constituir, ela própria, objecto de aprendizagem formal. A língua materna, estruturada normalmente até aos cinco anos, desempenha um papel simbólico reforça a identidade e permite estabelecer laços de pertença a uma determinada comunidade. De acordo com a

perspectiva de Saussure, o conceito de língua é um sistema homogéneo que estrutura a fala, sendo esta a actualização da língua, vista como um tesouro, como um “armazém” de signos.

Partindo do conceito saussuriano de fala, sublinho os traços sociolinguísticos, definindo a língua como um conjunto de subsistemas e variantes. De acordo com Ançã (1999:14) a este conceito de "língua-única" sucede um outro: "língua-variedades" incluindo as variantes, os lectos (dialectos, sociolectos, cronolectos) e os registos (elaborado, corrente, familiar, etc).

Relativamente à Língua Portuguesa, o conceito "língua-variedades vai ao encontro do de lusofonia, enquanto sistema de comunicação linguístico-cultural, sensível às diferenças linguísticas, geográficas e sociais, dos vários povos que a utilizam, quer como língua materna, quer como língua segunda: Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, S. Tomé e Príncipe, assim como os falantes dos antigos territórios portugueses da Índia, China, Malásia, ou as comunidades emigrantes espalhadas pelo mundo.

Temos assim uma ideia da ambiguidade da definição de língua materna, patente mesmo em contextos monolingues como o nosso, pois não existe homogeneidade dentro do mesmo código linguístico.

Em contextos plurilingues, esta definição é ainda mais complexa. Ançã (1991:15) refere, a este propósito, os trabalhos de vários autores, na sua tentativa de clarificar este conceito:

- Kochmann apresenta três semas¹ o *afectivo*, idioma falado por um dos *progenitores*, geralmente a mãe, o *ideológico*, idioma falado no *país* onde se

¹ Como se sabe, um sema é uma unidade mínima de significação em semântica componencial, equivalente ao traço fonológico distintivo. B. Potier (1963) propõe-se aplicar ao léxico os princípios descritivos usados na fonologia. Assim como um fonema se decomporia em traços pertinentes, uma palavra comportaria elementos mínimos de significação, os semas. O exemplo célebre é o da decomposição da ideia de cadeira: com espaldar, com pés, só para uma pessoa, para sentar-se, sem braços, material rígido, etc. Ao suprimir ou acrescentar alguns destes semas obtêm-se combinações diversas correspondentes a designações do mesmo campo semântico: tamborete, canapé, banco, etc...

nasceu e onde supostamente se vive ainda, e o de *auto-designação*, idioma em relação ao qual o falante manifesta um *sentimento de posse* mais marcado do que em relação a qualquer outro idioma.

- Mackey propôs três critérios para definição da *lexia língua materna*, segundo os países em que desenvolveu o seu estudo: *primazia*, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida, *domínio*, a língua que se domina melhor, *associação*, a língua que indica a pertença a um determinado grupo cultural ou étnico;

- Dabène conclui que há uma "verdadeira constelação de noções" que estão por detrás do termo *língua materna*: (1) *falar*, que corresponde ao conjunto das potencialidades individuais e às práticas daí decorrentes; (2) *língua reivindicada*, que corresponde ao conjunto de atitudes e de representações de um sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade; (3) *língua descrita*, que corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendiz. Em situações monolíngues, estes três níveis estariam tão próximos que se poderiam confundir.

É difícil chegar a uma única noção de língua materna uma vez que a sua situação varia com as épocas e com as áreas geográficas. No entanto, no que se refere ao contexto português europeu, pode afirmar-se que, em termos linguísticos e oficiais, a comunidade a que pertencemos é *unilingue* e o *Português* a *língua materna* deste país, apesar da existência de outros grupos linguísticos que conosco vivem e convivem.

Estas classificações típicas da linguística estruturalista estão, hoje em dia, postas em causa e ultrapassadas, pelas falhas que revelam e pela visão limitada que pressupõem. Daí que esta análise tenha vindo a ser reformulada em função dos conceitos de imagem mental e de protótipo. No entanto, apesar das dificuldades teóricas sobejamente divulgadas, a análise sémica foi aplicada com sucesso ao ensino de línguas, no respeitante à aprendizagem do vocabulário, uma vez que permite resolver problemas de tradução e de interpretação geral do léxico.

O problema começa quando, em situação escolar, os alunos se apresentam com proveniências regionais, nacionais e culturais diferentes...

O conceito de língua segunda resulta do contexto linguístico, cultural e político que as sociedades atravessam. A designação de língua segunda (L2) é apresentada como língua de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira, LE, com o qual frequentemente se confunde), com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas e sedimentadas como nos PALOPs, ou é uma língua privilegiada, (por múltiplas razões históricas, políticas, económicas), em comunidades multilingues.

A diferenciação dos campos da língua segunda e da língua estrangeira começa a fazer sentido quando se pensa na descolonização dos países africanos, no retorno dos portugueses e dos seus descendentes da Europa Comunitária ou da América, e ainda nos vários grupos étnicos e culturais que, por razões diversas, vivem em Portugal.

Ngalasso (citado por Ançã, 1999:15) considera existirem duas definições de língua segunda, uma *cronológica* e outra *institucional*. A primeira assenta em critérios psicolinguísticos e prende-se com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, a língua segunda é a língua adquirida a seguir à materna. A segunda definição, baseada em critérios sociolinguísticos, aponta para uma língua com projecção internacional, que recobre as funções sociais.

Mesmo no que respeita à definição e delimitação da L2, há critérios variáveis possíveis.

Presentemente, em Portugal, enquanto país de imigração, em muitas das nossas escolas, há crianças para quem o Português é língua segunda ou língua não materna. Sendo língua de escolarização é veículo material linguístico por meio do qual, muitas vezes, a criança aprende a ler e a escrever. Trata-se, assim, de uma

língua aprendida depois da sua, num contexto “estrangeiro”, mas que vai permitir à criança integrar-se e socializar-se. Desta situação decorrem múltiplas implicações didáticas, pois embora diversidade possa ser sinónimo de experiências ricas e positivas, facilmente se compreende como ela se poderá tornar um obstáculo ao êxito escolar. Sendo o Português o veículo de acesso a saberes académicos, e não possuindo esses alunos um domínio satisfatório em língua portuguesa, nem trazendo de casa uma bagagem linguística que lhes permita um manuseamento equilibrado da língua, eles serão penalizados em todas as disciplinas. Além do mais, a própria língua materna, tendo sido adquirida em meio familiar e sendo usada apenas em casa e entre pares, de forma geralmente elementar, não apresenta bases que permitam uma reflexão sobre ela, nem a possibilidade de estabelecer conexões com a língua que aprendem na escola, a língua portuguesa.

De acordo com o relatório Eurydice, em 2004, existiam no sistema educativo português 90 000 estudantes de outras nacionalidades, falantes de 80 línguas diferentes, 36 730 dos quais a frequentar o 1º ciclo do ensino básico. No entanto, só recentemente foi reconhecido o estatuto do Português como Língua Não Materna, datando o *Programa para integração de alunos que não têm o Português como Língua não Materna* de Julho de 2005. No documento *Português Língua Não Materna (PLNM) no Currículo Nacional, Perfis Linguísticos* são apresentadas as seguintes definições: “entende-se por língua materna aquilo que na bibliografia especializada costuma designar-se por *L1*, a língua em que, aproximadamente, até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida.”

A designação língua não materna abrange todas as outras situações, incluindo o termo língua segunda habitualmente empregue para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna em territórios em que ela é

reconhecida. O termo língua estrangeira é normalmente usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem estatuto sociopolítico vingente, ou seja, quando é usada em contextos lectivos, de tradução e de comunicação.

O Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas (QERC) foi elaborado pelo grupo Línguas Vivas do Conselho da Europa, de modo a concretizar os objectivos da política educativa europeia. Este documento, destinado a favorecer a mobilidade dos cidadãos e a transparência dos diplomas, constituiu um referencial de competências para a construção de instrumentos curriculares comuns. Dele se podem destacar duas ideias-chave:

a) o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural;

b) a adopção de uma abordagem accional como forma de desenvolver essa competência.

O cidadão europeu do futuro é aquele que tem um saber, que adquiriu ferramentas para “aprender a aprender”, domina o “saber fazer”, relacionando-se com outros cidadãos europeus. Para isso, é fundamental que adquirira a competência plurilingue e pluricultural, isto é a capacidade de utilizar línguas na interacção cultural, ser proficiente em várias línguas e de adquirir experiência em várias culturas.

A abordagem accional ou “orientada para a acção” refere-se ao uso e aprendizagem de uma língua, desenvolvendo os falantes, um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (QEER:29).

O Currículo Nacional do Ensino Básico–Competências Essenciais, define como objectivo de aprendizagem das línguas estrangeiras a competência

plurilingue e pluricultural, de acordo com os termos do QECR, propondo uma abordagem centrada na acção. Refere, a esse propósito, algumas práticas para a integração das línguas estrangeiras e segundas no 1º Ciclo do Ensino Básico tendo em vista a “*sensibilização à diversidade linguística e cultural*” e discriminando competências para “*a construção de uma competência plurilingue e pluricultural*” nos outros ciclos do Ensino Básico.

A concepção plurilingue e pluricultural implica a conexão de diferentes línguas e linguagens, opondo-se à concepção habitual, segundo a qual as várias competências nas línguas estrangeiras, na língua materna e na língua segunda surgem compartimentadas, justapostas e, portanto, desligadas entre si, sem interacção.

A concepção plurilingue e pluricultural apresenta diferentes modos de equilíbrio, uma vez que o indivíduo pode dominar melhor uma língua do que a/as outra/s e apresenta diferentes perfis de competência linguística e cultural nas várias línguas materna, segunda e estrangeira. Esta competência é, também, evolutiva processando-se essa evolução dentro do sistema educativo e como resultado da influência da escola paralela, dos *media*, das viagens, das leituras, da história familiar, etc. As várias aprendizagens surgem assim integradas, valorizadas, em complementaridade e não em oposição. Infelizmente, nem sempre estes factores são contemplados na sala de aula pois, apesar de tanto se falar em transdisciplinaridade, a lógica curricular tem sido sempre a da disciplina, e as práticas, mesmo as designadas por interdisciplinares, correspondem, muitas vezes, a justaposições de disciplinas ou de documentos, ligados por coincidências temáticas, em vez da gestão articulada dos programas, numa perspectiva integradora da aprendizagem das línguas. Só deste modo, conhecimentos, capacidades e atitudes poderiam ser desenvolvidos, não só nos seus aspectos cognitivos mas também metacognitivos, afectivos e sociais.

Integração das Minorias Linguísticas em Portugal

No entanto, como verificamos que a escola portuguesa acolhe as minorias linguísticas imigrantes?

Os alunos originários de outros países são integrados através de um sistema de equivalências² no ano de ensino correspondente à sua idade e ao número de anos escolares no seu país de origem, ou seja, passam a frequentar a escola portuguesa sem dominarem ou dominando muito mal, a língua veicular de ensino, *língua segunda* para estes alunos. Esta situação de diversidade linguística e cultural provoca, obviamente, problemas a alunos e a professores. Os primeiros apresentam necessidades linguísticas, resultantes do desconhecimento da língua e dos valores culturais a ela associados, curriculares, devido às diferenças de currículo entre o país de origem e o de acolhimento, centradas essencialmente nos conteúdos declarativos como a História e a Geografia do país de acolhimento e, finalmente, exigências de integração, resultantes das diferenças sociais e culturais a que crescem, muitas vezes, condições sócio-familiares desfavorecidas. Por outro lado, os professores com pouca formação em didáctica de PL2, desconhecendo a língua e a cultura a que o aluno pertence, perante programas e critérios de avaliação pensados exclusivamente para alunos de língua materna portuguesa, não sabem como actuar, confrontando-se com a responsabilidade de acolher essa diversidade e de para ela preparar os alunos, reconhecendo-lhes o direito à identidade linguística e cultural.

Só recentemente, o Ministério da Educação deu atenção ao problema, procurando responder às necessidades de comunidades linguisticamente

² Estas equivalências são estipuladas legalmente pela Portaria n° 699/2006. Também o Decreto-Lei n° 227/2005 e o Despacho n° 12981/2007, se referem ao sistema de equivalências entre o ensino nacional e os sistemas educativos estrangeiros.

heterogéneas através da implementação de diversas medidas relativas ao ensino do Português Língua Não Materna. Assim, em Julho de 2005, surge o *Documento Orientador- Português Língua Não Materna No Currículo Nacional*, onde são estabelecidos os princípios e linhas orientadoras para a integração dos alunos dos ensinos Básico, Secundário e Recorrente, que têm o Português como língua não materna. Por outro lado, o documento referente aos *Perfis Linguísticos* da população escolar que frequenta as escolas portuguesas pretende constituir-se como uma peça das Orientações Nacionais traçando o perfil da população escolar actual, em função das línguas e culturas presentes no nosso país, apresentando reflexões sobre o modo como o Português é ensinado e aprendido, estabelecendo directrizes que, do 1º ao 12º ano e ensino recorrente, regulem a actuação da escola junto das minorias linguísticas, apontando macroestratégias a observar nas escolas. Já o documento *Testes de Diagnóstico de Português Língua Não Materna* apresenta recomendações para a elaboração de testes diagnóstico, a aplicar a falantes de outras línguas, entre os 6 e os 14 anos, de forma a adequar o ensino do Português às suas necessidades, contribuindo para a integração escolar.

Destaca-se ainda o Decreto-Regulamentar nº10/99, o Decreto-Lei 6/2001, a Lei nº 105/2001, que estabelece o estatuto do mediador sócio-cultural, o Despacho nº 1438/2005 (2ª série) sobre medidas de apoio educativo, e o recente Despacho Normativo 7/2006, estipulando actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua destinadas a alunos dos três ciclos do ensino Básico, cuja língua materna não seja o português.

Apesar de toda a documentação existente, há ainda um longo caminho a percorrer na integração escolar destes alunos, pois o fosso entre as intenções e regulamentações oficiais, por um lado, e a prática escolar, por outro, é grande. Diria mesmo, abissal.

Por isso, considero existirem incongruências entre o programa para orientação dos alunos que não têm o português como língua materna e o Despacho

Normativo 7/2006, pois, enquanto o primeiro documento refere que se destina a “alunos a frequentar os ensinos básico, secundário e recorrente” e que “as turmas têm um carácter misto, na medida em que poderá haver lugar a desdobramento nas horas da disciplina de Língua Portuguesa/Português”, o segundo apenas regulamenta actividades para o ensino básico e refere que estas “não dispensam a frequência pelos alunos da área curricular disciplinar da Língua Portuguesa”, remetendo-as para um período de 90 minutos semanais, no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. Ou seja, o documento verdadeiramente normativo omite o ensino secundário e recorrente e não permite o desdobramento das horas de Português.

Na prática, o Despacho Normativo 7/2006, determina a realização de uma avaliação diagnóstica dos alunos de outras línguas no início do ano ou no momento em que iniciam as actividades escolares, através da aplicação e realização de um teste fornecido pelo ministério da Educação, sob a coordenação de um professor de Português. O mesmo despacho cria três níveis de avaliação de competências linguísticas dos alunos (iniciação, intermédio, avançado), determinando a sua distribuição por grupos correspondentes. Para os alunos inseridos nos dois primeiros grupos, devem ser proporcionadas actividades em PLNM, durante 90 minutos por semana, no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. As actividades são organizadas, realizadas e avaliadas pelos diferentes órgãos e intervenientes no processo. A direcção executiva da escola assegura os recursos humanos e materiais necessários ao funcionamento dos grupos. A escola deve definir os critérios de avaliação específicos, depois de conhecidos os resultados do teste diagnóstico, para poder adaptar o projecto curricular de turma às necessidades dos alunos... Na prática, hora e meia por semana é manifestamente pouco, se comparado com o tempo que o aluno passa nas aulas em que o português é ensinado com língua materna, usado para transmitir conhecimentos específicos, ou recorrendo a expressões idiomáticas que correspondem a informações de ordem cultural e linguística, frequentemente

implícitas, já para não falar das metáforas que abundam nos textos literários... Na prática, as escolas nem sempre dispõem de recursos humanos para assegurarem o funcionamento dos grupos, nem de professores sensibilizados e preparados nestas matérias. Para além disso, no mesmo horário de Estudo Acompanhado, estão os outros alunos da turma, muitos deles também com as suas dificuldades, a que os professores têm de atender.

Por outro lado, o facto de as escolas serem autónomas em quase todo o processo de integração dos alunos, desde a avaliação até à criação de materiais didácticos, passando pela estruturação de planos de apoio, uma vez que não há orientações concretas do Ministério da Educação para a implementação dessas medidas, leva a que a integração destes alunos não se realize do mesmo modo em todas as escolas do país, não havendo, por isso, garantias que seja feita com sucesso e com critérios e exigências similares.

Acresce que no caso de os alunos estarem há mais de dois anos em Portugal, a avaliação não é feita de acordo com os parâmetros estabelecidos pela sua escola, sendo obrigados a realizar provas ou exames nacionais. Como se sabe, estas provas abrangem todos os alunos que terminem cada um dos três ciclos do ensino básico, exigindo um domínio da língua que, certamente, muitos dos alunos de PLNM ainda não possuem.

Entendo pois, que uma maior articulação entre o Ministério da Educação e as escolas seria essencial, que no âmbito da sua autonomia, deveriam poder propor formas alternativas de avaliação, especificamente para os alunos de PLNM, e gizadas segundo um plano de apoio individual, ainda que, obviamente, de acordo e em consonância com os documentos orientadores e a legislação.

Modelos de educação linguística

Tabela I

	Tipo de Modelo	Estatuto da LM do aluno	Língua de ensino e da aprendizagem	Objectivos sociológicos e educativos	Perfil linguístico de saída visado	Ambientes linguísticos	
Modelos Monolíngues	Regular	Língua minoritária	Língua maioritária	-	Bilinguismo limitado	Ambiente monolíngue com ensino de LE	
	Segregacionista	Língua minoritária	Língua minoritária (sem possibilidade de opção)	Apartheid	Monolíngüismo	Ambientes plurilingües de não convivência	
	Separatista		Língua minoritária (por opção própria)	Separatismo	Bilinguismo limitado		
	De submersão		Língua maioritária	Língua maioritária	assimilacionismo	Monolíngüismo	Ambientes plurilingües subtractivos
	De submersão com aulas de apoio						
Modelos Bilingües/Plurilingües	De transição	Língua minoritária	Inicialmente língua minoritária com transição posterior para a maioritária	Pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e biliteracia	Ambientes plurilingües activos	
	De imersão	Língua maioritária	Bilingue com ênfase inicial em L2				
	De manutenção da Língua de herança cultural	Língua minoritária	Bilingue com ênfase em L1	Manutenção, pluralismo e enriquecimento			
	“Two-way /Dual Language”	Língua minoritária e língua maioritária	Língua minoritária e língua maioritária				
	Regular bilingue	Língua maioritária	Duas línguas maioritárias				

(Baker, 2001)

Existem vários modelos de educação linguística, utilizados nos vários países de acordo com as políticas sociais e educativas vigentes, concebidos para responder a situações das comunidades escolares linguisticamente heterogéneas, motivadas por migrações transnacionais.

Baker (2001: 194) distingue dois tipos de modelos de educação linguística: os monolingues e os bilingues/plurilingues (Tabela I).

De acordo com a sua proposta, a escola portuguesa oferece um modelo monolingue: adoptando apenas uma língua veicular de ensino, mais concretamente um modelo de submersão que conduz à assimilação e ao apagamento das línguas e culturas minoritárias. Assim, todo o conflito ou embate sociocultural tende a ser superado por contaminação, miscigenação e/ou integração e, no limite, por absorção. O ambiente linguístico neste tipo de modelo, em que se parte da coexistência de pelo menos duas línguas, a da escola e a do aluno, e em que a acção educativa promove a extinção progressiva da língua materna do aluno, é designado como *ambiente linguístico substractivo*, expressão que o vincula negativamente do ponto de vista linguístico e simbólico. Este modelo é frequente na Europa, sobretudo em países que, como Portugal, só recentemente se tornaram destino de imigração, sendo confrontados, nos últimos anos, com a necessidade de desenvolver políticas específicas para a integração das minorias imigrantes. Em casos como o nosso, optou-se pelo modelo de submersão com aulas de apoio – considerado um subtipo dos modelos de submersão. Os alunos frequentam aulas de apoio, onde se ensina a língua da escola como língua segunda, em particular conteúdos gramaticais e lexicais exercitando-se a capacidade de comunicação.

Admitem-se, entretanto, duas variantes deste modelo:

- ✓ modelo integrado - os alunos são acolhidos em turmas regulares e recebem medidas de apoio no decorrer das aulas, ou em aulas específicas em

horário escolar, como Estudo Acompanhado, sendo dispensados de algumas disciplinas;

- ✓ modelo separado – os alunos são encaminhados para turmas específicas, que oferecem um ensino intensivo da língua da escolarização, habitualmente com a duração de um ano. Em seguida, são integrados em turmas regulares, podendo ou não continuar a beneficiar de medidas de apoio. A segregação em relação os alunos nativos pode ser total ou parcial. Sendo parcial, os alunos imigrantes podem integrar, desde o seu ingresso, certas áreas do currículo regular, como desporto ou música. Podem também, progressivamente, frequentar outras disciplinas, à medida que vão evoluindo nos seus conhecimentos linguísticos.

De acordo com o estudo “*Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua não Materna*” de Janeiro de 2003, da responsabilidade do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, e, até à data o mais recente e completo no que diz respeito à população escolar portuguesa a frequentar na rede pública a escolaridade obrigatória e cuja língua materna não era o Português (ano lectivo 2001/2002), fornece-nos dados quanto a indicadores como o tipo de apoio a que os alunos estão sujeitos. Verifica-se assim ser na região Norte que o recurso à modalidade de apoio é mais solicitado, enquanto nas restantes Direcções Regionais de Educação ou não é considerado necessário, ou se optou por recorrer ao apoio no âmbito da própria área curricular.

Cummins (1979) concluiu que os alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes se tornam rapidamente fluentes, num período de dois anos, na interacção conversacional da língua dominante na sociedade anfitriã, ao passo que, para o desenvolvimento de um nível de proficiência no domínio da língua para fins académicos semelhante ao dos estudantes da sua idade e do grupo linguístico maioritário, é necessário um período mínimo de cinco anos (frequentemente mais longo, podendo ir até aos sete ou mesmo dez anos). O

desenvolvimento de cada um destes tipos de proficiência linguística em L2 obedece a diferentes ritmos e a diferentes processos cognitivos. O não reconhecimento da diferença de ritmos no desenvolvimento da proficiência conversacional e da proficiência linguística para fins académicos (de avaliação muito mais complexa) é responsável por erros na planificação dos currículos destes alunos e na sua avaliação, com consequências importantes na sua progressão.

Por outro lado, vários estudos mostram que os alunos que desenvolvem competências de literacia em língua materna, atingem níveis de proficiência em L2 mais elevados do que aqueles que não o fazem. Embora haja diferenças assinaláveis entre a aquisição de L1 e de L2, a investigação aponta a proximidade entre os dois processos, que não sendo precisamente idênticos, apresentam paralelismos evidentes, como parece demonstrar o facto de os alunos de L2 cometerem erros semelhantes aos produzidos pelos alunos nativos ou manifestarem a capacidade de compreender e processar uma L2 antes de se exprimirem nesse mesmo idioma, tal como os falantes monolíngues. Os alunos de L2 ao terem acesso a uma primeira língua, estão mais “preparados” uma vez que desenvolvem a percepção de funcionalidade da linguagem, que constitui um elemento facilitador para a aquisição de uma L2. As investigações disponíveis vêm, aliás, contrariar o “mito” de que a exposição a duas línguas no período de aquisição seja responsável por confusões e atrasos ou outros prejuízos no desenvolvimento linguístico, havendo, inclusive, estudos que atribuem ao bilinguismo a capacidade de potenciar aspectos desse desenvolvimento, tais como, a capacidade de reflectir precocemente sobre a língua, cujos reflexos positivos se estenderiam às próprias competências de leitura e escrita.

A influência da L1 no processo de aquisição de L2 é designada, desde os anos 50, por “transferência”, termo que identifica a transposição de formas e significados de uma língua para a outra, resultando frequentemente em interferência.

Os sistemas de escrita, que podemos classificar em duas grandes categorias (sistemas ideográficos, como os caracteres chineses e sistemas baseados no som, como o sistema alfabético usado em Português e Inglês) permitem observar a forma como a interferência de L1 se processa sobre L2. Se os aspectos do sistema de escrita de L1 forem transpostos para o processo de aquisição de L2 é de esperar que, por exemplo, os alunos cuja língua materna seja o chinês tenham dificuldade em processar, na leitura, pseudo-palavras³ ou palavras desconhecidas do Português, uma vez que este sistema de escrita alfabético apela sobretudo a estratégias fonológicas, precisamente o tipo de processamento que não é desenvolvido no sistema de escrita chinesa, que recorre, essencialmente a estratégias visuais.

Também no que diz respeito aos erros ortográficos é possível verificar a transferência de propriedades da L1 para a L2, resultantes da dificuldade na articulação de determinados sons. Um bom exemplo disso, é a confusão verificada entre os grafemas <l> e <r> que se encontra frequentemente no discurso escrito dos alunos chineses de Português L1 (“tlês” em vez de “três”), pois a distinção entre os fonemas [l] e [r] não existe no sistema fonológico da sua L1, traduzindo-se numa dificuldade na sua pronúncia, já que são segmentos articulatoriamente muito próximos (ambas são consoantes alveolares).

De facto, a aprendizagem de uma L2 é um processo complexo, não só do ponto de vista linguístico mas também sob os aspectos socioculturais que o enquadram e condicionam. Aos professores e outros responsáveis educativos é colocado o desafio de compreender e dar respostas a situações em que os alunos desenvolvam o seu conhecimento sobre a L2, atendendo a motivações individuais e outras especificidades decorrentes da relação entre L1 e L2.

A compreensão das variáveis envolvidas neste processo poderá ajudar a ultrapassar alguns preconceitos quanto às capacidades dos alunos de L2 e orientar

³ Pseudo-palavras são itens lexicais sem existência no léxico de uma determinada língua, criados em consonância com as suas especificidades fonológicas e que, do ponto de vista estritamente gramatical, poderiam vir a integrar o seu repertório vocabular (ex: nepa, cani, poja).

o docente na escolha das melhores estratégias didáticas a adoptar. Em países como os estados Unidos, onde a variedade linguística é uma realidade com uma dimensão e um historial relevante, esta questão tem vindo a ser colocada na preparação de programas de formação. Assim, um modelo adequado deve integrar conteúdos teóricos sobre Aprendizagem de Línguas Segundas e uma perspectiva geral sobre Linguística, ou seja, formar docentes que sejam “linguistas educacionais” (Brumfit, 1997).

É pois, essencial, que os professores saibam analisar conscientemente os processos linguísticos, os seus e os dos outros, explorando por que via a língua pode ser adquirida, desenvolvida e utilizada, de modo a que, do ponto de vista dos alunos, tal conhecimento se traduza em maior autonomia e integração social.

PARTE II

A Abordagem Comunicativa e o Ensino da L2

*(...) nem a aceitação incondicional de tudo o que é novo
nem a adesão inarredável de uma verdade que, no fundo,
não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a
verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir.*

(Leffa:1988)

Diversidade linguística: origem da necessidade de ensinar e aprender línguas

De acordo com os cientistas ligados às ciências biológicas e à psicologia, a linguagem nasce durante o processo de evolução da espécie humana, diferenciando-se esta de um qualquer ramo dos símios ainda que hoje em dia se coloquem hipóteses que poderão vir a revolucionar esta visão antropocêntrica, pela contraposição de exemplos, ainda que incipientes, de chimpanzés capazes de recombinares sons. Mas, por enquanto, tem-se como ponto mais ou menos assente que terá cabido à espécie humana, aquando da formação de determinadas estruturas cerebrais, a capacidade de permitir ao *Homo Sapiens* não só produzir o pensamento, como criar e usar sistemas simbólicos que o substituam. Com esse fim, o Homem recorreu, em primeiro lugar, às potencialidades sonoras do seu corpo (aparelho fonador) e, mais tarde, num segundo esforço de criação, a sinais visuais – a escrita. Hoje, para além desse sistema verbal, usa ainda muitos outros, de carácter não verbal (a fotografia, a pintura, os semáforos e sinais de trânsito, a música, etc).

Outros estudiosos, ligados à sociologia, poderão afirmar que, para além da inegável importância das estruturas biológicas, é necessário também realçar, como elemento fundamental responsável pelo aparecimento da linguagem, o facto de o

Homo Sapiens ser gregário, isto é, um animal que só consegue ver realmente assegurada a sua sobrevivência em grupo, pelo que, a necessidade de dividir e partilhar tarefas, (estratégias de caça, rotinas agrícolas etc.), estará na origem do surgimento desse modo específico de exteriorização do pensamento – a linguagem.

Perante tão grande diversidade, e tendo em conta que o *Homo Sapiens* é também um animal que interage com outros da sua espécie, embora, nem sempre do seu grupo social, é pois natural que surja, por vezes, a necessidade de aprender mais do que uma língua ou sistema de transmissão de pensamento.

A forma como cada cidadão concebe a diversidade linguística pode, de algum modo, regular a sua predisposição para aprender outras línguas, para além da sua língua materna (Faria, 2002).

Existem quatro representações, que ilustram a forma como as pessoas concebem a diversidade linguística dando origem aos quatro tipos mais frequentes de predisposição para a aprendizagem de línguas não maternas.

A primeira, representação do tipo A - *o mito de Babel*, considera que todas as línguas possuem um ponto de partida comum - uma língua primordial - no princípio toda a gente se entendia, tendo, sofrido um progressivo afastamento ou castigo. Uma vez iniciado, este processo não tem mais fim, pelo que as línguas ficam cada vez mais distantes e diferentes, o que torna cada vez mais improvável e trabalhosa a intercomunicação / aprendizagem.

A representação do tipo B - *sobrecarga linguística*, considera, pelo contrário, que as línguas actuais são completamente independentes umas das outras, possuindo, cada uma, o seu próprio percurso evolutivo e sendo a sua origem desconhecida.

A terceira representação, tipo C - *variação e contacto*, considera que as línguas vivas possuem uma evolução e origem próprias. Contudo, num qualquer ponto do seu percurso evolutivo estas podem ter sido sujeitas a fenómenos de contacto, o que ocasionaria algumas mudanças. Mas, no seu essencial, as línguas

continuam sempre distintas.

A última representação, tipo D - *a hipótese da faculdade de linguagem*, considera que todas as línguas derivam de uma capacidade comum universal. Deste modo, apesar das diferenças e processos evolutivos autónomos, todas elas acabam por divergir de um mesmo ponto primordial, não de uma língua pré-existente, mas da própria faculdade de linguagem do ser humano. Assim sendo, todas as línguas partilham uma natureza comum, subjacente e universal. Desta forma, qualquer ser humano, que tenha aprendido uma língua no seu grupo social de origem, possui, como que adormecidas, todas as capacidades necessárias para aprender ou adquirir qualquer outra língua. Esta possibilidade de aprendizagem é posta em acção sempre que o falante seja “suficientemente exposto” à língua-alvo.

De acordo com Faria (2002), estas quatro visões da diversidade linguística têm consequências diversas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo no que respeita à motivação subjacente ao processo de aquisição e desenvolvimento das línguas estrangeiras.

Para aqueles cujos conceitos de diversidade linguística assentam nas duas primeiras visões (Tipos A e B), a aprendizagem de uma língua é uma tarefa difícil, por vezes penosa, que implica esforços adicionais e constitui uma sobrecarga cognitiva para o falante. Em cada percurso o aluno faz tábua rasa dos conhecimentos que possui em LM ou noutras línguas que tentou aprender, constituindo, sempre, a aprendizagem de uma nova língua um trajecto diferente dos anteriores.

As visões dos tipos C e D, mais demonstráveis e apoiadas em reflexões teóricas credíveis, revelam-se “mais amigas” da aprendizagem das línguas estrangeiras.

Conceitos de diversidade que se baseiam em representações de tipo C, partem do pressuposto de que é mais fácil aprender línguas quando estas pertencem a uma mesma família de línguas (perspectiva histórica) ou quando partilham alguns parâmetros gramaticais (perspectiva tipológica). Desta forma, a aquisição das competências a desenvolver na nova língua é facilitada, pois o aluno

poderá sempre contar com o auxílio dos conhecimentos adquiridos previamente.

A perspectiva da diversidade linguística de tipo D, baseia-se em conceitos de Gramática Teórica e da Teoria Linguística. Segundo estes enfoques, cada indivíduo possui uma faculdade inata universal, que lhe permite aprender não só a língua materna, como qualquer outra língua, usando-a, a par de outras capacidades cognitivas, para entender a diversidade das línguas e a forma como cada uma se organiza, os seus princípios universais e parâmetros comuns. Assim sendo, e desde que sejam desenvolvidas as competências de comunicação, compreensão e de produção adequadas, qualquer ser humano poderá aprender mais línguas para além da sua. Esta preparação e adestramento das várias competências não apresentarão, necessariamente, um mesmo grau de profundidade nem de extensão, mas etapas e domínios mais aprofundados. Planificando a formação do aluno adequadamente, partindo da avaliação e da auto-avaliação de cada tipo de competência, é possível retomar o processo de aprendizagem em diferentes alturas ou contextos da vida dos indivíduos.

As representações C e D, constituem, pois, bons pontos de partida para o desenvolvimento de novas metodologias e de meios facilitadores da aprendizagem, permitindo, por outro lado, articular competências linguísticas cognitivas, afectivas e sociais (Faria, 2002).

Competências próprias de um falante

O interesse pelo estudo e descrição da língua não é recente, já que é possível fazê-lo recuar até à época greco-romana. Contudo, é só no séc. XIX que o estudo da língua se constitui como ciência autónoma, adquirindo a designação genérica de Linguística.

Saussure foi o seu “criador/fundador” principal, ao definir o conceito de língua como um «sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas.». Embora Saussure reconheça que a língua é um produto social, o seu interesse principal foi a análise dos elementos individuais

constitutivos da língua, sustentando que, como partes integrantes de um sistema, cada um deles só tinha valor se confrontado com os outros elementos desse sistema. Como se sabe, daí resultou a sua tão conhecida e difundida distinção entre *langue* (o sistema propriamente dito) e *parole* (o uso que o indivíduo faz desse sistema).

Importa destacar que o pensamento e a investigação em linguística sofre uma mudança de perspectiva por volta dos anos setenta do século XX – a visão estrutural é progressivamente substituída por uma visão comunicativa. Segundo esta nova visão, a língua é, antes de mais, um instrumento de comunicação, isto é, um instrumento com o qual as pessoas fazem alguma coisa de concreto, como convencer, pedir, ordenar, etc. Desta forma, não deixando de estudar os aspectos gramaticais, são os perfis comunicativos e semânticos que passam a ser realçados. É a partir deste horizonte que se desenvolvem novos conceitos, como o de competência comunicativa. Esta mudança de paradigma terá, como veremos, consequências no ensino das línguas estrangeiras, concretamente no surgimento de novos métodos e abordagens.

Competência comunicativa

«O termo competência tem-se constituído num dos mais confusos e controvertidos, tanto na Linguística quanto na Linguística Aplicada. Passados quase trinta anos do despertar do movimento comunicativo, ainda se busca uma normalização ou consensualidade para o termo» (Silva, Vera: s/d).

Este percurso teve início nos anos cinquenta do século XX, quando Noan Chomsky apresentou o seu produtivo conceito de competência. Para Chomsky, todo o falante é possuidor de uma competência inata e universal, que se concretiza num conhecimento da língua, das suas estruturas e regras e que lhe permite aferir da gramaticalidade ou não gramaticalidade de um enunciado. É essa competência, que leva, por exemplo, um falante do Português a definir como não aceitável uma frase como «Eu lembro-me-te». Uma tal performance/desempenho, conceito que

Chomsky opõe a competência, revela de um mau domínio da língua – “incompetência” linguística.

O linguista Dell Hymes, afastando-se do pensamento chomskiano, propôs uma evolução do conceito ao acrescentar o factor comunicativo ao termo competência, demonstrando, claramente, a sua preocupação com a pragmática da língua. Surgiu, assim, um novo conceito de competência – o de *competência comunicativa*. De facto, para que um falante tenha sucesso nos seus actos de comunicação, não basta que esteja atento apenas à gramática, isto é, à correcção do sistema formal da língua. Para ter sucesso e eficácia, o falante terá de ser capaz de processar simultaneamente informações, muitas delas de natureza não linguística provindas da situação de comunicação ou de convenções e regras de carácter social. Essas informações podem incluir, para além de expressões ou formas específicas de falar, gestos, atitudes corporais, distância física entre falantes, etc. Por exemplo, na Índia, nas interacções comunicativas correntes, é normal que os falantes façam oscilar a cabeça, em posição frontal, de um lado para o outro, indo de um ombro ao outro. Um interlocutor não local, não se apercebendo do facto, pode correr o risco de interpretar tal movimento de forma errada, podendo até lê-lo como significando negação. Imagine-se a confusão e inoperacionalidade comunicativa, se o falante indiano, querendo dizer “sim”, oscilar a cabeça, como é corrente no seu meio social, e o ouvinte não local interpretar o gesto como um “não”... Situações de cariz semelhante podem ocorrer em muitas outras culturas, muito mais frequentemente do que se possa pensar.

A competência linguística de um falante permite interpretar como idênticas expressões como “O João comeu o bolo” e “O bolo foi comido pelo João”. Pela mesma razão, o falante já interpretará como diferentes as expressões “O João persegue a Maria” e “A Maria persegue o João”. Contudo, a expressão “Porque não fechas a porta?” pode ser de difícil interpretação. De um ponto de vista estritamente gramatical, trata-se de uma interrogação, podendo ser recebida como um pedido de informação. No entanto, de um ponto de vista mais funcional, a mesma expressão pode não querer significar um pedido de informação, mas

ordenar a execução de uma acção – basta que se altere o contexto de comunicação. Imaginemos que a frase é proferida por um professor, quando um aluno atrasado entra na sala aula, deixando a porta aberta – a sua intenção funcional não pode ser outra que a de ordenar a execução de uma acção/repreensão. Como nos diz Littlewood, “mientras la estructura de la oración es estable y sólida, su función comunicativa es variable y dependente de factores relacionados con la situación y con el entorno social” (Littlewood,1981:1-2).

Muitos autores consideram que a correcção linguística é apenas um dos muitos elementos que contribuem para a construção do significado de um acto comunicativo “el conocimiento del sistema lingüístico no garantiza el éxito de un acto comunicativo sino que, para ser competente en este ámbito, el usuario añade otros recursos, capacidades u habilidades a los estrictamente lingüísticos. Sin ellos, la comunicación no tendría éxito. Lo correcto no es lo mismo que lo adecuado y que son varios los conocimientos que debemos unir a la norma para lograr una comunicación satisfactoria” (Armendáriz,; Mongay; Marcos, 2003: 53).

Canale e Swain (1980), partindo do trabalho de Hymes (1979), ampliaram mais uma vez o conceito de competência comunicativa, considerando que é constituído por um conjunto de quatro subcompetências:

a) **Competência gramatical ou linguística**

Compreende os conhecimentos que o falante possui da estrutura gramatical da sua língua (capacidades lexicais, fonológicas, sintácticas, semânticas...), e que lhe permite formar frases aceitáveis, explorando, sobretudo, o sentido literal dos enunciados;

b) **Competência sociolinguística**

Compreende a capacidade demonstrada por um falante para adaptar as formas linguísticas ao contexto social em que concretiza a sua intenção comunicativa. Esta competência evita, por exemplo, que um deputado fale no parlamento utilizando as mesmas formas linguísticas que emprega

com os membros da sua família, ao pequeno-almoço. É também a ausência do domínio desta competência que leva um jovem aluno imigrante, por exemplo, depois de aprender que, para se dirigir a um desconhecido, deve usar uma forma de cortesia, como, por exemplo, “Por favor, poderia indicar-me o caminho para o Hospital?”, concretize, com os seus colegas e amigos, uma intenção funcional semelhante com a mesma forma linguística, mas que, agora, se desadequa ao contexto: “Por favor, poderia indicar-me o caminho para a casa de banho?” O treino e domínio desta competência na sala de aula, evitaria, decerto, ao nosso aluno imaginário, a experiência sempre desagradável de ser ridicularizado pelos outros.

c) **Competência discursiva**

O homem comunica não através de frases ou palavras isoladas, mas através de unidades discursivas maiores – os textos. Estes, para serem eficazes, têm de se constituir em entidades complexas, revelando coesão quanto à forma e coerência quanto ao significado. Na maior parte dos casos, este objectivo é alcançado através do uso apropriado de certos elementos linguísticos, como, por exemplo, os conectores. No fundo, é através desta competência que um falante consegue produzir, para utilizar uma expressão comum entre os membros da classe docente, “um texto com princípio, meio e fim”.

d) **Competência estratégica**

Ao contrário do que vulgarmente se pensa, a comunicação não é um dado seguro, como temos verificado. São muitos os “ruídos” que podem prejudicar a eficácia comunicativa. De modo a colmatar este facto incontornável, o falante competente de uma língua terá de estar sempre atento a essa possibilidade, para poder reconhecer as situações problemáticas e possuir um conjunto de recursos variados (verbais e/ou

não verbais), com os quais possa tornar eficaz um acto comunicativo inicialmente inoperante.

Para Aguiar e Silva (2005: 87), “O objectivo desses dois autores (Canale e Swain), era o de transformar o conceito de Hymes, de natureza essencialmente teórica, em unidades pedagogicamente manipuláveis, que poderiam servir de base para uma grade curricular e prática de sala de aula”.

Todos estes conceitos, decorrentes da reflexão teórica, deveriam ter uma aplicação prática mais significativa no ensino-aprendizagem de línguas segundas/línguas estrangeiras. Hoje em dia, na sua sala de aula, nenhum professor de língua se poderá sentir satisfeito e realizado se se limitar ao ensino das regras estruturais do sistema linguístico. Não as esquecendo, o seu trabalho pedagógico terá também de incluir intervenções relacionadas com o desenvolvimento das outras competências, uma vez que, no ensino moderno, o que se pretende é, essencialmente, ensinar a comunicar (desenvolvendo-se, para isso, todo o conjunto de competências referenciadas e não apenas a primeira – a competência gramatical ou linguística).

Essa é também a posição e preocupação do Conselho da Europa, tendo em conta o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Essa preocupação com o ensino e treino da competência comunicativa e das suas subcompetências está bem visível no QERC.

É o que afirma Teruel (2004: s/p) quando diz. “El objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Marco de Referencia continua siendo desarrollar la competencia comunicativa de la lengua extranjera, tal como lo entiende el enfoque comunicativo; sin embargo, se perfila este concepto de una manera parcialmente novedosa”⁴.

De facto, ao falar de competências, no seu capítulo 5, o QEER começa por fazer uma distinção entre competências gerais e competências comunicativas em

⁴ QEER é referenciado como Marco de Referencia na língua espanhola.

língua. Sob a primeira designação, estão incluídos “*O conhecimento declarativo*”, “*As capacidades e a competência de realização*”, “*A competência existencial*” e “*A competência de aprendizagem*”; sob a segunda designação aparecem-nos “*As competências linguísticas*”, “*A competência sociolinguística*” e “*As competências pragmáticas*”, no seio das quais se distinguem “*A competência discursiva*” e “*A competência funcional*”. De facto, é sobretudo na segunda designação que mais se encontram os ecos dos trabalhos de Hymes, Canale e Swain.

Do exposto, teremos de retirar necessariamente uma preocupação: como tornar operacionais todos estes conceitos, oriundos da reflexão teórica, na sala de aula? Essa é a intenção de qualquer método: “E todo o método procura responder a uma questão primordial: como fazer para que um aluno, vindo do estrangeiro, e que não sabe falar Português, passe a fazê-lo, no mais curto espaço de tempo, e com a maior proficiência?” (Esperança, 2004:s/p). Para responder a esta questão, outras duas se colocam: O que é uma língua? (reflexão sobre teorias da língua); Como é que as pessoas aprendem línguas? (reflexão sobre teorias da aprendizagem). Respondidas estas duas questões prévias, poderemos então pensar em “como fazer” para ensinar (reflexão sobre métodos e abordagens).

Ensinar Competências

Para responder às questões anteriores é necessário referir métodos e abordagens. E a história do ensino de LP2 tem-se revelado bastante produtiva quanto a este aspecto. Por exemplo, Richards e Rodgers (1986) apresentam mais de uma dezena de métodos e abordagens: Método da Tradução e Gramática; Resposta Física Total, Aprendizagem Comunitária da Língua; Método Audiolingüístico; Programação Neurolingüística, entre outros. Mas não é objecto deste trabalho a análise, ainda que de forma breve, de métodos e abordagens. Pretendo, apenas, fazer uma reflexão sobre os métodos que melhor se adequem ao desenvolvimento das competências referidas por Hymes, Canale e Swain, ou seja

sobre o *ensino comunicativo da língua*.

A abordagem comunicativa

A Abordagem Comunicativa desenvolveu-se nas duas últimas décadas do século XX e resultou de uma alteração ocorrida ao nível da concepção e formulação do conceito de “Língua” (Teoria da língua). Se até então, a língua era entendida como uma estrutura, uma hierarquia organizada de elementos e unidades linguísticas, a partir desta data, passou a ser vista e entendida, essencialmente, como um veículo de comunicação de significados e de interacção social, operando-se, assim, uma verdadeira mudança de perspectiva, senão de paradigma.

Tendo como base os trabalhos desenvolvidos por Richards e Rodgers (1986), a SIL International, uma organização que se dedica ao estudo de línguas pouco divulgadas, e que trabalha com a UNESCO, resumiu assim esta nova visão/concepção de língua:

“The communicative, or functional view of language is the view that language is a vehicle for the expression of functional meaning. The semantic and communicative dimensions of language are more emphasized than grammatical characteristics, although these are also included”⁵.

Surge assim uma nova forma de entender a gramática, não concebida como uma descrição normativa da língua, mas antes abordada como uma taxonomia de noções e funções comunicativas, que se concretizam através da sua utilização contextualizada.

Wilkins e Van Ek, citados por Leffa (1988: 225) construíram duas das mais citadas taxonomias conhecidas, resultantes desta nova visão da língua: “Wilkins dividiu as noções em duas categorias: categorias semântico-gramaticais

⁵ Cf. texto no site, consultado em 12 de Novembro de 2010
<http://www.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/PrepareForLanguageLearning/TheCommunicativeViewOfLanguage.htm>

e categorias de funções comunicativas. As categorias semântico-gramaticais expressam noções gerais de tempo, espaço, quantidade, caso, etc. As categorias de funções comunicativas expressam o propósito para o qual se usa a língua”.

Van Ek dividiu as funções da língua em seis grandes categorias, cada uma subdividida em funções menores: (1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando, etc.); (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando, etc.); (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão, etc.); (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo, pedindo desculpas, expressando aprovação, etc.); (5) persuasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa); (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se, etc.).

Segundo estes estudos, uma dada função pode ser expressa por um conjunto alargado de expoentes linguísticos. Por exemplo, se se pretende fazer com que alguém saia do recinto onde se encontra, tal pode ser conseguido através de diferentes expoentes linguísticos: “Sai”, “Preciso me concentrar neste artigo”, “Não queres brincar lá fora com a bola nova?” “Vai ver se estou na esquina” “A minha mãe vai chegar daqui a pouco” (Leffa, 1988: 226).

Em todos estes exemplos, o que permite chegar ao significado expresso é o conhecimento que se tem do contexto: “A função, a força ilocutória, ou o valor de todas essas expressões é o mesmo: o interlocutor é solicitado a se retirar do recinto. É o contexto, o relacionamento entre os participantes e até as características intelectuais e afectivas do falante que vão determinar a escolha do expoente linguístico.” (Leffa, 1988: 226).

A racionalização destas análises pela comunidade docente e a sua aplicação ao ensino levou a uma autêntica revolução, a uma mudança de paradigma: o modelo estrutural-behaviorista, baseado no estudo mecânico, sistemático e repetitivo das estruturas da língua é, progressivamente, substituído pelo novo paradigma comunicativo-constructivista baseado no uso competente da língua em situações concretas de interacção linguística, no qual o processo é tão

ou até mais importante do que o produto final.

No entanto, esta mudança de paradigma, não se traduziu numa única forma pedagógico-didáctica de actuar, tendo provocado o aparecimento de diferentes formas de “preparar e planificar a aula”. Ao falar-se de ensino comunicativo de línguas, devemos ter também consciência de que estudos estão ainda a ser desenvolvidos, pelo que, é natural e provável que possam ainda surgir novos desenvolvimentos no seio deste movimento.

Tendo em conta a globalidade das propostas e trabalhos desenvolvidos, julgo ser possível apontar, como tendências estruturantes do ensino comunicativo, as seguintes premissas:

- Uso constante da língua com fins comunicativos;
- Ênfase em processos naturais de aprendizagem;
- Reconhecimento da existência e importância de variáveis individuais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas;
- Desenvolvimento da autonomia e do ensino centrado no aluno;
- A importância do contexto sociocultural no estudo da língua.

Desenvolvam-se um pouco estes pressupostos:

➤ **Uso da língua com fins comunicativos**

Se a língua é essencialmente comunicação (mais função do que forma, mais conteúdo do que estrutura), ao ser usada em contextos de comunicação, revela, para além da intenção do falante, o seu grau de competência comunicativa. Assim sendo, o trabalho pedagógico-didáctico em sala de aula deverá incidir, sobretudo, na promoção do uso efectivo de uma língua prática, autêntica, real e verdadeira, incidir no desenvolvimento de todas as competências necessárias à comunicação e dar mais ênfase aos significados/conteúdos a transmitir do que à sua forma.

Assim sendo, o professor deverá procurar desenvolver na sala de aula acções que levem os seus alunos a adquirir e aperfeiçoar, de forma integrada, as competências propostas por Canale e Swain: a competência gramatical (domínio do código linguístico), a competência sociolinguística (adequação dos enunciados tanto ao significado como à forma e ao contexto), a competência discursiva (capacidade de combinar o conteúdo e a forma, na construção de textos orais e escritos) e a competência estratégica (domínio de estratégias de carácter verbal e não verbal, capazes de compensar possíveis deficiências na comunicação).

No nosso quotidiano, quando queremos reproduzir ou recordar uma conversa, evocamos muito mais facilmente o seu conteúdo do que as palavras exactas, o que parece introduzir uma diferenciação entre estas duas realidades... É por essa razão que os alunos devem ser encorajados, em sala de aula, a expressar significados, mesmo que para isso cometam erros de forma. Isso não significa, como é óbvio, que se deva negligenciar o estudo da forma. Mas, o facto de o aluno de L2 ainda não dominar o uso correcto da forma, não pode constituir um obstáculo à comunicação de ideias.

➤ **Ênfase em processos naturais de aprendizagem**

Desenvolveram-se, nos anos 70, vários estudos que procuraram analisar a ocorrência do erro em alunos de uma LE/L2. Inicialmente, pensava-se resultarem esses erros de qualquer fenómeno de transferência ocorridos entre a L1 (língua materna) e a LE/L2 (língua-alvo). Se tal se comprovasse, a metodologia a seguir deveria promover o estudo comparativo das línguas em confronto, de forma a facilitar a aprendizagem. Estes estudos permitiram conhecer melhor os processos psicológicos subjacentes à aprendizagem de uma segunda língua (LE/L2), vindo algumas das ideias neles contidas a ser incorporadas nas propostas do ensino comunicativo. Contrariamente ao que se pensava, chegou-se à conclusão de que os erros dos alunos, envolvidos em processos de aprendizagem de uma LE/L2, não são causados por um qualquer fenómeno de interferência entre línguas, mas antes o resultado natural e normal de um processo de aproximação progressiva à

norma da língua, isto é, em vez de significarem algo “pecaminoso”, são, afinal, indicadores de um dado estado de aprendizagem. Nesta leitura dos factos, parte-se do princípio de que cada falante possui uma estrutura psicológica latente que lhe permite apreender uma língua. Este mecanismo irá criando sucessivas normas linguísticas pessoais, explicativas do funcionamento da língua, que, progressivamente, se vão aproximando da norma real e social da língua. Surge, assim, o conceito de *interlíngua*. Em termos pedagógicos, o erro passa a ser encarado como um factor útil e necessário à aprendizagem, adoptando-se, doravante, uma atitude muito mais tolerante e reflexiva, evitando-se, por exemplo, a correcção sistemática. Em muitas situações, é preferível deixar a comunicação seguir o seu curso, até ao final, mesmo com falhas e ir anotando os erros para, posteriormente, se proceder à sua análise e correcção.

➤ **Variáveis individuais no processo de ensino-aprendizagem de línguas**

Nos anos 70, surge a preocupação de docentes e psicólogos relativamente ao desenvolvimento individual do ser humano dando-se bastante ênfase aos factores individuais de ordem *cognitiva e afectiva*. São as chamadas variáveis individuais do processo ensino-aprendizagem, que foram, também elas, incorporadas nas propostas do ensino comunicativo.

Quando se aprende uma LE/L2, nunca se parte completamente do zero, pois existe já uma L1, a língua materna. Por exemplo, há todo um conjunto de competências individuais, adquiridas e desenvolvidas ao longo do processo de aquisição da L1, que podem influenciar (positiva ou negativamente) a aquisição e uso da LE/L2 e que devem ser tidas em conta. Assim sendo, julga-se que quem melhor dominar a L1 (isto é, quem tenha desenvolvido adequadamente competências e habilidades de codificação fonética, de memorização, de indução de regras de carácter gramatical, etc.), mais facilidades terá na aquisição da nova língua (LE/L2).

Também factores individuais como a ansiedade, a auto-confiança e a

motivação, por exemplo, passaram a merecer uma maior atenção por parte de professores e psicólogos, procurando-se determinar com precisão quais as condições que potenciam mais eficazmente a aprendizagem de uma língua estrangeira.

➤ **Desenvolvimento da autonomia e do ensino centrado no aluno**

O ensino comunicativo concebe o ensino e a aprendizagem como um processo dinâmico, que se desenvolve num determinado espaço (sala de aula), tendo por base o diálogo e a troca de experiências entre o professor e os alunos. Isto significa que a ambos são atribuídos novos papéis e responsabilidades, pois, numa metodologia mais tradicional, o aluno limitava-se a executar o que lhe é pedido ou exigido. Ao professor cabe, ainda, a responsabilidade de organizar/planificar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, essa tarefa deverá ser partilhada com o próprio aluno. Só assim se poderão estabelecer verdadeiramente os objectivos do programa, tendo em conta características, interesses, expectativas e necessidades comunicativas do discente. Esta atitude, permite que o aluno assuma um papel muito mais activo no processo, facilitando o desenvolvimento da sua autonomia e uma maior responsabilização pela sua própria aprendizagem. Neste contexto, desempenha importância capital a actividade de auto-avaliação, cabendo ao professor criar materiais adequados, proporcionar momentos de auto-reflexão, que possam levar o aluno a identificar o que já sabe de forma consolidada ou os pontos fracos que terá de rever.

Se, inicialmente, o aluno deve ser apoiado, tendo por base o princípio da autonomia, cada vez mais deverá ser-lhe atribuída a responsabilidade. Conclui-se, assim, que o princípio base do ensino comunicativo é a “negociação” que, em si mesma, é um processo de comunicação e fonte de vários tipos de funções: argumentar e convencer, sugerir e pedir, executar, criticar, exigir... Definitivamente, o professor deve abandonar o seu velho papel de figura central do processo de ensino-aprendizagem, transferindo-o progressivamente para o próprio aluno.

➤ **A importância do contexto sociocultural no estudo da língua**

Como se depreende do que se tem dito até ao momento, aprender uma língua nova não é só alcançar uma certa destreza ou proficiência. Esta aprendizagem pressupõe também a capacidade de interpretar e de se relacionar com uma nova realidade sociocultural. De facto, uma língua é também veículo de uma cultura. Tendo em conta esta visão, Van Ek e, através dele, o próprio Conselho da Europa, sublinha a importância de incorporar no processo de ensino-aprendizagem o desenvolvimento de novas competências no âmbito social: a competência sociocultural, que exige um certo conhecimento histórico-cultural da comunidade utilizadora da língua que se aprende e a competência social, que pressupõe o desejo de o aluno se inter-relacionar com o outro, combatendo-se assim a possibilidade de se fechar em guetos culturais, onde predomine a cultura e língua-mãe. As competências referidas anteriormente permitirão ao aluno, não só conhecer a cultura da língua que aprende como ampliar, por contraste e/ou comparação, a reflexão e conhecimento da sua própria cultura de origem.

Na abordagem comunicativa, os conceitos ‘actividade’, ‘interacção social’, ‘motivação’ e ‘atitude comunicativa’ exercem um papel fundamental. Richards (2006) destaca que a aquisição da competência comunicativa na língua-alvo requer actividades centradas no seu uso correcto, em contextos de aprendizagem formal e monitorizada, assim como, actividades que utilizem a comunicação real e o exercício natural da língua em contextos situacionais, bem como a prática de estratégias de comunicação. Estas actividades permitem ao aluno inter-relacionar os diferentes *skills* (ouvir, falar, ler e escrever) e aplicar o aprendido.

Já nos anos trinta do séc. XX, Vigotski considerava que uma actividade deveria conferir significado às palavras, o que implica atender ao seu emprego dentro de um contexto relacional, uma vez que os significados são co-construídos pelos interlocutores em interacção.

Em consonância com Vigotski, a maioria dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem, realizados nas últimas décadas, entende que a interacção constitui o principal meio para o desenvolvimento social e cognitivo da criança e para a aquisição da competência comunicativa. Esta exige, aulas interactivas e orientadas para o aluno, ponto central da aula e co-autor da sua aprendizagem, de modo a que se possa tornar um aprendiz autónomo, capaz de criar as suas próprias estratégias de aprendizagem.

É certo que aulas interactivas requerem a motivação e vontade do aluno, uma atmosfera agradável, um clima de confiança e atitudes como:

- 1) evitar aulas demasiado dirigidas;
- 2) utilizar correcções indirectas e perguntas orientadoras, que propiciem ao aluno a descoberta;
- 3) motivar os alunos para trabalharem de forma autónoma e expressarem a sua opinião de forma crítica;
- 4) não interromper e corrigir o aluno em conversa livre, diálogos e leitura, mas apenas orientá-lo, especialmente nos momentos de insegurança;
- 5) reconhecer o aluno como falante legítimo, ou seja, quando um aluno fala, a atenção dos demais deve direccionar-se para ele;
- 6) elogiar os avanços alcançados principalmente dos mais fracos e tímidos;
- 7) e admitir erros por parte do professor...

Em suma, aulas interactivas requerem que a aula tradicional seja, em grande parte, substituída por trabalho colaborativo, visto que a comunicação e a aprendizagem são co-construídas, primordialmente, na e pela interacção social.

Em relação à motivação, os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, em geral, apontam para as escolhas metodológicas do professor como sendo o principal agente capaz de gerir e manter a motivação dos alunos em contextos formais de aprendizagem. Além do papel dessas escolhas, precisamos ter em mente que factores pessoais como as expectativas, o auto-conceito, a personalidade e o entusiasmo de professores e alunos se influenciam mutuamente e podem aumentar ou diminuir a motivação de ambos, bem como interferir nos seus estilos de ensino e aprendizagem. Por outras palavras, a motivação é co-construída na e pela interacção social e, portanto, as atitudes dos alunos também podem influenciar a motivação do professor. Por exemplo, ao demonstrar interesse nas actividades e prestar atenção às explicações, os alunos aumentam o entusiasmo e a motivação do professor; já a falta de atenção, interesse e colaboração dos alunos podem afectar a motivação e o estilo de ensinar e interagir do docente o que, por sua vez, se reflectirá na motivação dos alunos. Assim sendo, a responsabilidade de gerir e manter a motivação é do professor e dos alunos, tendo em vista, por exemplo, que a motivação do aluno diminui rapidamente quando ele perde o ‘fio da meada’, isto é, quando ele deixa de conseguir acompanhar os conteúdos, muitas vezes, em virtude de factores pessoais.

Almeida Filho (2008: 57) destaca a importância de uma atitude comunicativa que implicaria opções como:

1) atenção aos diferentes estilos de aprendizagem e às variáveis afectivas, como ansiedade, inibições e empatia com os povos e a cultura da língua-alvo;

2) esclarecimento sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outras línguas;

3) apresentação de temas do universo do aluno, em forma de problematização e de acção dialógica focalizada no conteúdo dos textos;

4) criação de condições para a aprendizagem consciente das regularidades linguísticas, especialmente quando o aluno solicita uma explicação;

5) aceitação de exercícios mecânicos de substituição que reforçam o uso comunicativo da língua, e, por fim;

6) o uso de uma terminologia acessível ao grupo, pois, para falar sobre uma língua e explicar as regularidades linguísticas precisamos de uma terminologia para as descrever.

Por fim, importa destacar que é consensual o entendimento de que os erros dos alunos constituem um sinal de crescimento em relação à sua competência comunicativa. Esta atitude constitui um dos avanços mais significativos da abordagem comunicativa, porque a recriminação de erros pode afectar o auto-conceito e a coragem dos alunos para aplicar os conteúdos aprendidos, e, sem uso, não há aprendizagem. Além disso, os erros oriundos da falta de conhecimento e respeito pelas diferenças e semelhanças interculturais (comportamentos sociolinguísticos, concepções e valores acordados nas culturas em contacto), em geral, constroem mais do que os erros linguísticos.

Abordagem Intercultural

Para finalizar, considero importante fazer uma breve referência à *abordagem intercultural* que, claramente, se coaduna com a perspectiva comunicativa.

A abordagem intercultural no ensino das línguas começa a tomar forma a partir da década de 90, em estudos comparativos interculturais. Esta visão fundamenta-se na teoria linguística do texto. Como é sabido, a linguística do texto

tem como objecto de estudo a matéria linguístico-textual que transcende a frase, ocupando-se dos aspectos semânticos e contextuais em situações de comunicação, dos factores de produção, recepção e interpretação dos textos em situações reais. Na abordagem intercultural, pesquisas sobre a recepção (como por exemplo, compreensão de textos literários sob um ponto de vista estrangeiro) e os processos de compreensão sobre a cultura-alvo exercem um papel central. Aspectos da linguística do texto como estrutura do texto, conectores, contexto, etc, também ganham um peso especial no ensino de línguas. Uma análise linguística de texto consiste em apresentar e descrever a construção gramatical e semântica, bem como a função comunicativa de textos concretos. Através do uso de textos podemos apelar para a imaginação do aluno, levá-lo a reflectir sobre as diferenças e semelhanças e promover a aprendizagem intercultural. Esta deve despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro e levar-nos a perceber as diferenças na própria cultura.

A competência comunicativa, implica, portanto, competência intercultural, isto é, ela requer o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contacto. O desenvolvimento da competência intercultural exige muito mais do que vontade de aprender sobre a nova cultura e do que o respeito pelas diferentes perspectivas e formas de interpretar o mundo. Requer, principalmente, vontade de aprender a mudar de olhar de forma a entender o outro, bem como reconhecer e desconstruir preconceitos culturais. Saber reconhecer semelhanças e diferenças, estar aberto à aprendizagem não somente ‘sobre’, mas, primordialmente, ‘com’ a cultura do outro, parece ser o principal requisito para desenvolver a competência intercultural, cada vez mais uma qualificação central na vida profissional num mundo interligado por redes de comunicação. É, portanto, fundamental que os materiais didácticos e os professores viabilizem a aprendizagem intercultural.

Nas abordagens **comunicativa** e **intercultural** não são apenas os objectivos da aprendizagem que importam, mas principalmente, os alunos e as suas necessidades (sócio)linguísticas específicas, assim como as diferenças e semelhanças interculturais que ocupam um papel central. Na abordagem intercultural, a atitude do professor perante a língua e as outras culturas é fundamental, visto ele ser um formador de opinião. Portanto, a preparação multicultural do professor é vital para que ele possa abordar de forma adequada as semelhanças e diferenças interculturais e a viabilizar a aprendizagem como uma oportunidade para crescermos como seres humanos. Caso contrário, perde-se a riqueza dessa possibilidade. Ou pior, um professor menos preparado, pode incorrer no erro de enraizar eventuais preconceitos e exaltar apenas aspectos da cultura-alvo em detrimento da dos alunos. Tais atitudes, podem provocar constrangimentos desagradáveis e levar à desmotivação geral.

Perante o que foi exposto, pode afirmar-se que as abordagens comunicativa e intercultural implicam uma atitude comunicativa e uma competência intercultural do professor. Não basta que os materiais didácticos utilizados foquem diferentes aspectos interculturais, pois quem determina se e de que modo eles serão tematizados é o professor. Muitas vezes, ele evita-os, porque não se sente preparado para os apresentar de forma adequada, ou porque a sua concepção de ensino de línguas é fundamentalmente sistémica e assim não confere a esses aspectos a devida importância. Ora, ensinar uma L2/LE é principalmente promover o acesso a uma nova cultura. Ao não ter em conta os aspectos interculturais, o professor perde uma oportunidade excepcional de aumentar a curiosidade e a motivação dos alunos para aprender e conhecer a cultura-alvo, bem como para descobrir e desconstruir preconceitos interculturais arraigados na memória colectiva. Assim sendo, a formação intercultural dos professores de línguas é fundamental, para poderem dar o tratamento adequado às

diferenças e semelhanças entre culturas, e dessa forma, fomentar o interesse pela cultura-alvo.

Por fim, vale destacar que, de acordo com os objetivos específicos, o professor deve fazer um aproveitamento eclético das diferentes teorias linguísticas e pedagógicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, para poder viabilizar a aquisição da competência comunicativa e intercultural.

PARTE III

Curso de Português Língua Não Materna

Planificação de um Curso de PLNM

O Curso de PLNM, que apresentarei de seguida, foi pensado para os alunos, filhos de imigrantes, que têm sido ou poderão vir a ser integrados no Agrupamento de Escolas a que pertença. Foi planeado em particular uma aluna de nacionalidade inglesa, a residir em Portugal desde Setembro, com 10 anos, integrada no 5º ano de escolaridade e a quem lecciono 90 minutos por semana de PLNM⁶.

A faixa etária dos alunos imigrantes, que temos acolhido na escola, pode ir desde a entrada na Educação Pré-Escolar, dos 3 anos até aos 15 anos⁷, com experiências muito variadas de contacto com o Português, sendo, no entanto, possível verificar que rapidamente se apropriam de elementos do funcionamento da língua, ainda que na maioria das vezes, o façam de forma inconsciente.

Inicialmente, realiza-se o teste diagnóstico e a entrevista oral, de acordo com os descritores da escala analítica do Quadro 3 do QECR, de forma a situar os alunos no Nível Comum de Referência. Os alunos que tenho acompanhado nestas situações, incluindo a aluna a que me referi, têm-se enquadrado nos níveis A1/A2, níveis estes que serão objecto da minha planificação e com a qual pretendo levar os alunos a atingir o nível B1.

Os objectivos gerais deste Curso foram definidos tendo em conta as necessidades pragmáticas que estes alunos sentem em aprender Português, língua

⁶ A aluna também beneficia dos 90 m de Estudo Acompanhado para PLNM, leccionado pelas professoras dessa área disciplinar e com quem articulo este processo.

⁷ A oferta educativa deste Agrupamento de Escolas vai até ao 9º ano.

de escolarização, tornando-se impossível acompanhar todas as áreas disciplinares por não o dominarem. “Dificuldades em compreender e falar a língua de instrução podem dar origem a baixas taxas de interacção verbal, a constrangimentos na comunicação, a problemas de concentração e mesmo a uma não adesão às regras da sala de aula” (Silva, 2003: 89).

A metodologia a utilizar insere-se nos princípios da abordagem comunicativa, uma vez que pretendo que os alunos utilizem a L2 de forma contextualizada: para além do ensino das estruturas linguísticas e do vocabulário, é fundamental que adquiram a capacidade de utilizar o Português nos vários contextos, isto é, atinjam competência comunicativa, como “conhecimento das estruturas gramaticais da linguagem oral e a capacidade de as usar adequadamente” (Sim-Sim, 1995: 219).

Isto implica o treino de competências linguísticas, de competências sócio-linguísticas e de competências pragmáticas. A motivação e os interesses dos alunos também serão tidos em conta na planificação, levando-os a realizar tarefas que proporcionem a utilização real da língua em aprendizagem, preparando materiais adequados e relacionados com as suas áreas de interesse. A estes alunos interessará desenvolver competências nos quatro domínios referidos no QECR, especialmente, nos domínios “Público”, “Privado” e “Educativo”.

Para melhor alcançar os objectivos comunicativos pretendidos, as estratégias a ter em conta na preparação dos materiais terão de ser elaborados de acordo com os seguintes critérios:

- a) **Autenticidade** - A elaboração de materiais deve ter em conta tudo a que o falante está exposto diariamente, por exemplo, jornais, horários de transportes, formulários, instruções ementas de restaurante, etc, de modo a constituírem uma oportunidade para os alunos de desenvolverem estratégias de compreensão da língua, tal como é utilizada pelos falantes nativos.

- b) **Adequação** – materiais adequados estimulam o interesse e a motivação dos alunos, desde que sejam criados a partir de um universo conhecido ou de temas do seu agrado, activando os conhecimentos prévios. Por exemplo, podem ser utilizados textos sobre assuntos da actualidade ou sobre figuras públicas, ou ainda, canções portuguesas, que tendo uma função lúdica, constituem uma fonte de vocabulário, de gramática e até de aspectos culturais.
- c) **Realidade** - simulações de situações reais preparam os alunos para a dimensão imprevisível da comunicação. Estas simulações, e mesmo o contacto com textos de vários níveis de dificuldade linguística, constituem um verdadeiro ensaio das situações que poderão viver fora da sala de aula, pelo que é desejável que se realizem tarefas com interesse, ligadas às necessidades dos alunos, para que, desta forma, adquiram a capacidade de usar a língua portuguesa em situação real e em contextos diversificados “*o entendimento mútuo é possível não porque o sistema linguístico sustenta a significação, mas porque identificamos condições de interpretação como parte das nossas próprias práticas sociais*” (Marcuschi, 1998: 104). De acordo com o QECR, quando o aluno realiza uma tarefa comunicativa apoia-se, não só na competência de realização, mas também nas competências comunicativas em língua (conhecimento linguístico, sociolinguístico e pragmático).
- d) **Conciliar duas culturas diferentes** – os objectivos devem ser definidos de forma suficientemente ampla para possibilitarem ao aluno a familiarização com os aspectos culturais do país de acolhimento, imprescindíveis para entender a língua que aprende. Também, como forma de motivar e encorajar o aluno, a sua cultura de origem não deve ser ignorada “*a escola deveria conceder a máxima atenção ao*

equipamento cultural que o aluno traz consigo - a fim de preservar a sua identidade cultural e evitar a sua inadaptação aos currículos, programas, materiais, estratégias, exigências linguísticas, testes de selecção, avaliação das aptidões e orientação”(Silva, 2003: 84).

- e) **Uso da LM** – funciona como forma de regular o funcionamento da aula de L2, já que permite esclarecer dificuldades de vocabulário, ensinar comparativamente a gramática, estimular a relação pedagógica e incentivar os alunos.

- f) **Educação multicultural** – partindo do pressuposto que a todos se deve garantir igualdade para atingir o sucesso, é de extrema importância que a escola promova e valorize a língua e a cultura dos alunos, como forma de corrigir as desigualdades de acesso. Num contexto multicultural é importante utilizar técnicas, métodos variados e construir materiais adequados à origem dos alunos.

- g) **Prática do erro** - os alunos devem sentir-se à vontade para experimentar a língua que aprendem, sem medo de serem sancionados ou censurados por cometer erros. É, pois, fundamental que os alunos percebam que o erro faz parte do processo de aprendizagem da nova língua, cabendo ao professor adoptar estratégias de correcção do erro, como por exemplo, incentivar a autocorreção na oralidade, dando tempo ao aluno para se autocorrigir, e na escrita, assinalando as palavras com erro, pedindo ao aluno que as corrija ou criando tarefas que possam contribuir para a superação de determinados erros, nomeadamente, a apresentação de exercícios orais e escritos, em que a estrutura correcta se repete em diferentes contextos.

- h) **Activar conhecimentos** - qualquer planificação deve ter em conta os

conhecimentos que o aluno já possui, de forma a partir do conhecido para o desconhecido. Esta estratégia é mobilizadora da aprendizagem, na medida em que activa saberes já adquiridos. Também os textos a abordar na aula devem ser escolhidos de forma a activar conhecimentos prévios, que permitam fazer as inferências necessárias à sua interpretação. E assim, uma estratégia a utilizar poderá ser, por exemplo, a realização de uma tarefa prévia, indirectamente relacionada com o texto a ser lido, ou o início de uma conversa sobre o assunto, que funcionam como estímulo para que o aluno crie expectativas, sinta vontade de ler o texto e acumule conhecimentos - *“a leitura desmotivada não conduz à aprendizagem (...), material irrelevante para um interesse ou propósito passa despercebido e é prontamente esquecido”* (Kleiman, 1989: 35).

Para além das estratégias referidas, o Curso de PLNM baseou-se nas orientações do QECR, quer na definição de objectivos, quer nos conteúdos de modo a:

- promover a igualdade de oportunidades e de direito à educação;
- desenvolver a compreensão oral, fundamental para que o aluno possa acompanhar as aulas das diferentes disciplinas do currículo, necessidade tanto mais urgente quando o aluno se encontra em situação de imersão total no Currículo Nacional;
- garantir a aprendizagem do léxico e das estruturas fundamentais e acrescentar-lhe, progressivamente, os termos técnicos, a sintaxe e as estruturas textuais próprias de cada uma das disciplinas;
- desenvolver as diferentes competências (compreensão e produção oral e escrita) e assegurar uma progressiva confluência com os objectivos e conteúdos do programa de Língua Portuguesa (LM),

- designadamente no que toca ao domínio metalinguístico e metadiscursivo;
- transmitir valores culturais e tradições do país de acolhimento;
- desenvolver as raízes culturais dos alunos.

Apresento, em primeiro lugar, a planificação geral, que define os objectivos gerais a atingir e os conteúdos a abordar. Em segundo lugar, proponho uma planificação mais pormenorizada do Curso de LPNM, com a descrição dos objectivos específicos e a sua operacionalização. Nas estratégias, não serão referenciados os exercícios de conhecimento explícito da língua, pois são inerentes à realização das várias actividades.

**CURSO
DE PORTUGUÊS
LÍNGUA NÃO
MATERNA**

Nível Elementar

Aulas Previstas: 64 (x45m)

**Carga horária semanal: 3h
(2x90m)**

Planificação Geral

UNIDADES	COMPETÊNCIAS	OBJECTIVOS GERAIS	ACTIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO
1. A escola 1.1. Divisões da escola 1.2. As profissões da escola 1.3. Os órgãos da escola	OUVIR/FALAR	- Expressar-se oralmente com fluência, autonomia e objectividade adequada à situação - Compreender enunciados orais, identificando mensagens gerais e pormenores específicos - Audição de textos	- Exposições orais - Resolução de fichas de compreensão do oral - Debates, entrevistas, dramatizações - Audição de textos	- CD Áudio e filmes - Imagens em diversos suportes	
2. Os tempos livres 2.1. Passatempos 2.2. Cinema, televisão e teatro 2.3. Música 2.4. Desporto 2.5. Ler, escrever, desenhar/pintar	LER	- Compreender as questões principais de textos simples - Seleccionar, classificar, organizar informação - Apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos e a compreensão de significados	- Resolução de fichas de compreensão oral - Pesquisas e consultas de materiais em suportes diversos	- Fichas de leitura - Palavras cruzadas, sopas de letras - Grelhas de autocorreção - Dicionários e gramáticas	- Listas de verificação - Escalas de classificação - Grelhas de observação - Testes de avaliação
3. À descoberta de Portugal 3.1. Os costumes 3.2. As regiões 3.3. Referências actuais.	ESCREVER	- Redigir textos coesos e simples - Escrever textos de acordo com diferentes situações	- Descrição de imagens (sobre assuntos familiares) - Exercícios com textos escritos; substituição de vocabulário; correcção; recriação; reconstrução do texto - Produção de textos de acordo com os vários modelos de escrita	- Jornais e revistas - Folhetos informativos - Biblioteca e Internet	

Planificação de Temas e Conteúdos

Aulas previstas: 22 (x45m)

1. A Escola

SUB-TEMA	ÁREA LEXICAL	ÁREA ESTRUTURAL	OBJECTIVOS FUNCIONAIS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
1.1. Divisões da escola	Salas de aula, recreio, ginásio, laboratório, cantina/refeitório, biblioteca, corredores, sala de alunos, materiais, disciplinas sala de professores, papelaria, reprografia, etc.	Tempos Simples e Compostos do Modo Indicativo (revisão) Verbos transitivos e Intransitivos	Ser capaz de escrever diferentes tipos de texto Descrever lugares e objectos Perguntar e dar informações sobre orientação no espaço	Partindo da observação de um mapa ou planta escrever um texto descritivo Simular diálogos <i>Peddy Paper</i> numa biblioteca	Mapa da localidade Planta da escola Imagens Lista de indicações a seguir
1.2. As profissões da escola	Professor, auxiliar de acção educativa, bibliotecário, pessoal do refeitório/da limpeza, porteiro, secretária, psicólogo, etc.	Determinantes demonstrativos Preposições e locuções prepositivas de lugar e de tempo	Ser capaz de seguir e de pedir instruções Ser capaz de comparar e contrastar alternativas	Jogos, palavras cruzadas, etc Trabalho de pares Relatar vivências	Artigos e anúncios de jornais Cartões com falas do quotidiano Regulamento Interno
1.3. Os órgãos /parceiros da escola	Direcção, Conselho Pedagógico, Director de Turma Associação de Estudantes, Associação de Pais, família, secretaria, etc.	Advérbios circunstanciais de lugar, tempo e modo Grau dos Adjectivos: casos especiais de comparativos e superlativos	Ser capaz de comunicar sobre assuntos que lhe são familiares Contactar com diferentes tipos de texto Ser capaz de falar de forma confiante, adequando o discurso ao contexto situacional	Análise dos normativos da escola Escrever cartas, requerimentos, notícias	Plano de Emergência Estatuto do Aluno Horários Calendários

2. Os tempos livres

Aulas Previstas: 27 (x45m)

SUB-TEMA	ÁREA LEXICAL	ÁREA ESTRUTURAL	OBJECTIVOS FUNCIONAIS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
2.1. Passatempos	Colecções, associações, jogos, jardinagem, culinária, internet...		Falar de hábitos pessoais		
2.2. Cinema, televisão e teatro	Filme, actor, realizador, produtor, guionista, banda sonora, audiência, bilheteira, comédia, tragédia, espaço cénico, canais portugueses noticiário, documentário, telenovela etc.	Conjugação pronominal reflexa	Ser capaz de descrever uma experiência/ um acontecimento	Relacionar imagens com experiências pessoais	Revistas e jornais nacionais
2.3. Música	Bandas, concertos, festivais, instrumentos musicais etc.	Determinantes interrogativos	Manifestar preferências	Visionamento de filmes/documentários em português e realização de uma ficha de trabalho	Artigos sobre cinema
2.4. Desporto	Futebol desportos aquáticos, aéreos, terrestres, de montanha, vestuário e material desportivos	Pronomes relativos	Fazer sugestões	Analisar o excerto de um noticiário	DVD, CD, televisão, rádio, computador, internet,
2.5. Ler, escrever, desenhar/pintar	Literatura, jornais, revistas, cartas, correio electrónico, diários, tela, papel, lápis, pincel, aguarelas	Discurso directo/indirecto	Convidar alguém, aceitar/recusar um convite	Tomar notas a partir da audição de textos	Cartazes e agendas culturais
		Conjunções e locuções coordenativas e subordinativas	Ser capaz de seguir registos, orais, retendo informação relevante.	Pesquisar sobre desportos	Imagens
		Presente do Conjuntivo	Ser capaz de estabelecer relações de sentido entre texto e imagem	Descrever imagens e outros documentos	
		Pretérito Imperfeito do Conjuntivo; concordância do verbo com o sujeito	Ser capaz de exprimir uma opinião e de a fundamentar	Debates	
			Ser capaz de concordar e de discordar		

Aulas Previstas: 15 (x45m)

3. Á descoberta de Portugal

SUB-TEMA	ÁREA LEXICAL	ÁREA ESTRUTURAL	OBJECTIVOS FUNCIONAIS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
3.1. Os costumes	Folclore, santos populares, cozinha tradicional, artesanato, contos tradicionais, lendas, provérbios, música popular, datas especiais formas de tratamento etc.	Registos de língua Hipónimos e hiperónimos	Ser capaz de conversar acerca da cultura portuguesa Ser capaz de localizar informação num texto	Formular hipóteses a partir de títulos e de segmentos de texto Detectar palavras/organizar informação	Fichas de trabalho
3.2. As regiões	Geografia, distritos, clima, turismo, locais históricos, meios de transporte etc.	Pretérito Perfeito do Conjuntivo Conjugação Perifrástica	Ser capaz de escrever a descrição de um acontecimento real ou imaginário	Fazer exposições orais com e sem guião Reconstruir lendas e histórias a partir da ordenação de imagens	DVD, CD, televisão, rádio, computador, internet Fotos, imagens de paisagens e monumentos
3.3. Referências actuais	Figuras públicas, o governo, a educação, a saúde, a economia, o cinema, a música, o futebol portugueses	Plural dos nomes compostos Futuro do Conjuntivo Enriquecimento do léxico: sinónimos e antónimos	Ser capaz de escrever cartas pessoais Mobilizar conhecimentos Tomar consciência das diferenças mais significativas entre costumes, usos, valores e atitudes da comunidade portuguesa e da sua	Escrever cartas e artigos que falem de Portugal Simular entrevistas Organizar uma visita estudo a um monumento Realizar exposições de trabalhos alusivos a Portugal e ao seu país.	Mapas de Portugal, Atlas, Guias Turísticos Artigos, documentários, reportagens Histórias tradicionais e Lendas Portuguesas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se “uma língua é o lugar donde se vê o Mundo”⁸, são as outras línguas que nos permitem ver o nosso mundo e, sobretudo, abrir-se ao Mundo...

(Tavares, 2007)

⁸ Virgílio Ferreira, em discurso proferido em Bruxelas, em 1991

Foi a necessidade de encontrar soluções rápidas e eficazes para dar aos alunos e a convicção que do modo como todos os acolhemos depende o seu sucesso e a sua integração plena, que me levou a escolher o ensino de PLNM como tema deste trabalho.

O título “Aprender a Ensinar Português Língua Não Materna” reflecte já esse meu objectivo: *Aprender para melhor Ensinar*, ou seja, tirar partido da investigação para melhor fundamentar a escolha de metodologias e de estratégias a adoptar.

No ensino de PLNM, as práticas pedagógicas devem permitir a sensibilização à diversidade linguística. Não é só o aluno que vem de outro país, com outra língua e outra cultura que desenvolve a sua competência plurilingue. O mesmo acontece com o aluno nativo que aprende aspectos da língua e cultura diversos dos seus. Deste modo, todos aprendem a ouvir e produzir vocalizações novas, a comparar sons e palavras, a associar dados da língua e da cultura. Os alunos interessam-se, assim, pelos colegas, pelas línguas e culturas diferentes da sua.

A presença de alunos de outras origens, línguas e culturas diferentes nas nossas escolas, de ensino estritamente monolingue, obriga a aplicar métodos, que há muito deveriam fazer parte das rotinas escolares: perguntar, inquirir sobre o percurso dos alunos recém-chegados, em particular sobre a sua história sociolinguística e os seus conhecimentos linguísticos.

As línguas diferentes, devem provocar o prazer, a curiosidade, a descoberta, a música, a afectividade, a criatividade...

Para que tal aconteça compete ao professor:

- Fomentar uma atitude de disponibilidade para as línguas;
- Levar à descoberta da pluralidade das línguas e culturas;
- Aprender a respeitar a diversidade das línguas dos outros, nomeadamente dos outros alunos que integram as turmas;
- Confirmar a identidade linguística e cultural do aluno;
- Respeitar os modos de vida dos outros;
- Aprender a viver num mundo intercultural.

Sei por experiência pessoal e profissional que a reflexão é essencial para o desenvolvimento de um professor. Professores informados, experientes e com formação adequada são capazes de reflectir e analisar os factores que influenciam a aprendizagem e o modo como ela evolui. Sabem que no caso da língua não materna, é necessário encontrar métodos para acelerar a aprendizagem, sem desprezar o valor inestimável da colaboração e cooperação dos colegas de língua materna portuguesa.

Professores informados observar criticamente os materiais disponíveis e, sobretudo, sabem produzir os seus próprios, estando muito menos dependentes dos pré-elaborados, que nem sempre se adequam aos contextos de ensino.

Nesta perspectiva, a abordagem comunicativa do ensino de L2, ao conceber o ensino e aprendizagem como um processo dinâmico, em que o aluno inter-relaciona as competências ouvir, falar, ler e escrever, aplicando o aprendido; em que os significados são co-construídos em interacção com os interlocutores, permitindo o desenvolvimento social e cognitivo e a aquisição de competência comunicativa em línguas; em que o modo como o erro é abordado leva à construção de conhecimento, permite, enfim, que cada um, professor e aluno,

construa ao seu ritmo, o seu próprio processo de diferenciação, adquirindo ferramentas para “aprender a aprender” e dominando o “saber fazer” tornando-se, como pretende o QERC, um cidadão proficiente em línguas e experiente em várias culturas.

Porque, em educação em geral, em pedagogia em particular, não há receitas... É acreditar que nenhum esforço se perde a longo prazo e que o caminho se encontra ao caminhar...

BIBLIOGRAFIA

Aguiar e Silva, Vítor (2005). “Sobre o regresso à filologia”. in Gonçalves, Miguel et al (ed). *Gramática e Humanismo*. Actas do Colóquio de homenagem a *Amadeu Torres*, Vol I. Braga. Universidade Católica Portuguesa, pp. 83-92.

Almeida Filho, J. (2008). *Dimensões comunicativas no ensino das línguas*. 5ª Ed. Campinas, SP. Ponte Editores.

Almeida, Mário (2004). “Ensino de português língua estrangeira – P.L. E. – língua global” in *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Ano 2, n. 2.

Ançã, Maria Helena (1999). “Da língua materna à língua segunda” in *Noesis* nº51, ME/DGGIC, pp. 14-16.

Araújo, Luísa (2004). A correcção do erro, in *Idiomático – revista digital de didáctica de PLNM*, nº 1, Abril de 2004. Acedido em 2 de Outubro de 2010.

Armendáriz, Garcia, Mongay, Ana , Marcos, Carolina (2003). – *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.

AA. VV. (1998). *Organização Curricular e programas: 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

AA. VV. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

AA. VV. (2001). *Portefólio Europeu de Línguas*. Lisboa. Ministério da Educação

AA. VV. (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Conselho da Europa. Ed. Asa.

AA. VV. (2003). *Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua não Materna*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica Núcleo de Organização Pedagógica e Apoios Educativos.

Baker, Collin (2001), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney. Multilingual Matters Ltd (3th edition).

Brumfit, Christopher J. (1977). *The Teacher as Educational Linguistic*, in I. Van Lier & D. Corson (org) *Enciclopedia of Language and Education*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers, pp.72-163

Canale, M. e Swain, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. in: *Applied Linguistics*, 1(1).

Cardoso, Carlos et al (1998) *Gestão Intercultural do Currículo-1º ciclo*, Lisboa. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Cummins, Jim (1979). Cognitive academic language proficiency linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters, in *Working Papers on Bilingualism 19*, pp. 121-129

Cunha, Celso e Cintra, Lindley (1989). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa. Sá da Costa, 1989.

Esperança, Joaquim Manuel (2004). “Conceitos e métodos na aprendizagem do português comolíngua estrangeira. Português mais – um manual escolar em análise”, in *Idiomático nº 3*, consultado em 13 de Setembro de 2010 em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/02.html>

Faria, Isabel Hubb (2002). “Diversidade linguística e ensino das línguas numa fase inicial da escolarização” in, *Educação & Comunicação*, nº 7, pp. 10-18.

Galisson, R., Coste, D (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra. Livraria Almedina.

Grosso, Maria José, Tavares, Ana, Tavares, Marina, (s/d). *O Português para falantes de outras línguas – o utilizador elementar no país de acolhimento*, DGIDC.

Hymes, Dell (1979). On Communicative Competence. in: Brumfit, C. J. & Johnson, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press. Postcript. in: *Applied Linguistics*, 10 (2), 1989. p. 244-250.

Kleiman, Ângela (1989). “Objectivos e expectativas de leitura”. in *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas. Pontes.

Leffa, Vilson (1988). Metodologia do ensino das línguas. in Bohn, H. I.; Vandresen, P., *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis. Ed. Da UFSC, pp. 211- 236

Leiria, Isabel, (2004). “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino”, *Idiomático 3*, Instituto Camões,

Littlewood, William (1981). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid. Cambridge University Press, 1998, p.1-2.

Lobo, Andreia (2004). “Imigrantes na escola portuguesa”, in *Jornal Página da Educação*, ano 12, nº 132, Março de 2004, p. 23.

Marcuschi, Luiz (1998). “A língua falada e o ensino do Português”. in Neusa Barbosa Bastos (org.), *Língua portuguesa. História, perspectivas, ensino*. São Paulo. EDUC.

Mateus, Maria Helena, Pereira, Dulce, Fisher, Glória. (coord.) (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Osório, Paulo, Meyer, Rosa Marina (coord.). (2008). *Português língua segunda e língua estrangeira – da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*. Lisboa. Lidel.

Reis, Carlos (org.) et al (2008). *Actas- Conferência internacional sobre o ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

Richards, Jack, Rodgers, Theodore (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press, 2003

Richards, Jack (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.

Ruiz Bikandi, Uri (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid. Editorial Síntesis.

Silva, Benedicto (s.d.). *A língua portuguesa na cultura mundial*. Porto. Fundação Eng. António de Almeida.

Silva, Maria do Carmo (2003). «*Discriminatio subtilis*»: *Estudo de três classes multiculturais*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Silva, Vera (s/d). *Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?)*. Rio de Janeiro. Universidade Estadual de Rio de Janeiro. Acedido a 31

de Julho de 2010 em:

<http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>

Sim-Sim, Inês (1995). “Desenvolver a linguagem, aprender a língua”, in Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas metodologias em educação*. Porto. Porto Editora.

Tavares, Clara Ferrão (2007). *Didáctica do Português. Língua materna e não materna no ensino básico*. Porto. Porto Editora.

Teruel, Orti (2004). *Estúdio de la competência intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales com arabohablantes*. Memória del Master en Formación de Profesores de español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona Virtual, ponto 1.4. Acedido a 2 de Agosto de 2010 em: <http://www.crit.uji.es/htdocs/who/RobertoOrti/1.htm#1.4>.

Vigotski, Lev (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. S. Paulo. Martins Fontes.

REFERÊNCIAS ELECTRÓNICAS

<http://www.ciid.it/lalita/index.html>

<http://www.instituto-camões.pt/cvc/aprender.html>

<http://www.sil.org>

<http://www.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/PrepareForLanguageLearning/TheCommunicativeViewOfLanguage.htm>

<http://www.dgicd.min-edu.pt/>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Regulamentar nº10/99

Decreto-Lei 6/2001

Lei nº 105/2001

Decreto-Lei nº 227/2005

Despacho nº 1438/2005 (2ª série)

Despacho Normativo 7/2006

Portaria nº 699/2006.

Despacho nº 12981/2007

