

12. CONTRIBUTOS PARA UM MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Paulo Feytor Pinto

Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS)

Escola Secundária de Miraflares (ESM)

A necessidade de ensinar o Português como Língua Não Materna (PLNM) nos Ensinos Básico e Secundário portugueses só nas últimas décadas foi sentida. Nos anos 1990, na região de Lisboa, o Ministério da Educação desenvolveu os primeiros projetos-piloto de ensino de PLNM, com uma importante componente de formação contínua de professores. Estas primeiras iniciativas tiveram como grupo-alvo os alunos cuja língua materna era o cabo-verdiano.

Com a chegada, no final da década, de muitos novos alunos oriundos do Leste da Europa, acentuou-se a necessidade do PLNM no nosso sistema educativo. Não só devido ao elevado número de alunos em questão, mas também devido ao facto de eles se terem instalado um pouco por todo o país e de serem alfabetizados nas suas línguas maternas, o ucraniano, o russo, o búlgaro ou o romeno. Por isso, em 2000, foi creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (Ministério da Educação) a primeira ação de formação fora da região de Lisboa e, no ano seguinte, a nova estrutura curricular do Ensino Básico introduziu a obrigatoriedade de as escolas proporcionarem “atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda aos alunos cuja língua materna não seja o português.” (Decreto-Lei n.º 6/2001: art. 8.º). No entanto, o desenvolvimento destas atividades curriculares só foi regulamentado em 2006, com o estabelecimento dos princípios de atuação e das normas orientadoras da sua implementação, acompanhamento e avaliação.

Neste contexto, a proposta que aqui se apresenta de formação de professores para o ensino português, no sistema educativo, a quem não o tem como língua materna, assenta no pressuposto de que todos estes professores são ou serão também professores de português língua materna. Tal significa que aqui se privilegiarão aspetos da formação inicial ou contínua de professores de português que o ensino do PLNM torna mais necessários. É ainda tido em conta o facto de a língua não materna em questão ser também a língua de escolarização e a língua predominante na comunidade escolar e extraescolar.

Com a formação abrangente que aqui se propõe, desenvolver-se-á nos professores de português uma dupla perspetiva sobre a língua que ensinam, que contribuirá seguramente para a melhoria do seu desempenho em ambas as modalidades do seu ensino. Além disso, os professores poderão apoiar mais adequadamente os alunos de PLNM quando estes frequentam a disciplina de Língua Portuguesa (língua materna). Assim, a formação de professores de português tendo em vista (também) o ensino de PLNM deverá incluir, entre muitas outras, as seguintes cinco áreas:

avaliação diagnóstica, métodos e técnicas de trabalho, transversalidade da língua de escolarização, oralidade espontânea e educação intercultural.

O enquadramento legal do ensino do PLNM acima referido obriga à aferição do nível de proficiência de cada aluno, à sua chegada à escola, de acordo com os seis níveis estabelecidos pelo “Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas”. A produção de instrumentos de avaliação de diferentes competências linguísticas, a sua correção e a utilização dos seus resultados de acordo com níveis de desempenho iguais para todo o sistema educativo constituem uma novidade que só a presença de alunos de PLNM tornou prementes na formação dos professores. A avaliação diagnóstica, porém, não se deve limitar à proficiência em língua portuguesa (LP), mas incluir também a identificação do perfil sociolinguístico dos alunos – qual a língua materna, que outras línguas sabe falar, que línguas fala diariamente, em que línguas sabe escrever e escreve regularmente, em que língua(s) foi escolarizado – cujo conhecimento será fundamental para a posterior implementação de estratégias de ensino e aprendizagem.

Para o desenvolvimento de métodos e técnicas de estudo visando o trabalho autónomo de alunos de PLNM, a formação dos professores deverá dar particular relevo à competência de leitura individual silenciosa, sem a oralização por um falante nativo, como o professor ou um colega. Só assim os alunos conseguirão estudar sozinhos a partir dos manuais e de outros materiais escritos. A dificuldade dos alunos de PLNM variará de acordo com o seu repertório linguístico-comunicativo – proximidade entre a língua materna e o português, alfabetização na língua materna –, mas poderá ser atenuada pelo recurso a estratégias de intercompreensão escrita a partir do (re)conhecimento de formatos e tipologias textuais, e do vocabulário científico provavelmente partilhado com a língua de escolarização anterior, salvo no caso de línguas como o guzerate ou o mandarim. Para a inevitável consulta autónoma de dicionários bilingues, mas também de dicionários monolíngues, gerais, de verbos ou de sinónimos, é prioritário que os alunos conheçam a estrutura e o funcionamento das palavras da língua que aprendem e a forma sob a qual surgem dicionarizadas. O desenvolvimento da leitura silenciosa em português, através do alargamento do capital lexical, deverá ser facilitado pela elaboração de glossários temáticos bilingues, atividade dificultada quando os alunos não estão alfabetizados na sua língua materna e/ou quando ela não tem uma tradição escrita consolidada, como é o caso do cabo-verdiano ou do quimbundo.

O (futuro) professor deverá saber desenvolver a competência de leitura silenciosa não só de textos do âmbito da aula de língua, literatura e cultura portuguesa, mas também, e especialmente, de textos expositivos-informativos utilizados nas outras disciplinas. Com efeito, o facto de o PLNM ser a língua de escolarização faz com que do seu conhecimento e da sua utilização dependa o sucesso dos alunos em todas as disciplinas. Também por isso, é importante a elaboração de glossários temáticos, idealmente bilingues, com o vocabulário específico da aula de Matemática, Geografia ou História. A transversalidade curricular da LP impõe ainda o desenvolvimento da competência de leitura de textos instrucionais-diretivos académicos, como os

questionários dos manuais e das fichas de trabalho ou os enunciados dos testes, e o conhecimento do respetivo vocabulário específico, em particular, os verbos que designam operações, como “enumerar”, “identificar”, “caracterizar” ou “sintetizar”. Daqui decorre a necessária atenção à produção escrita breve, de resposta aos questionários, fichas e testes de todas as disciplinas. A aprendizagem transversal do registo escolar ou académico da língua pressupõe o trabalho colaborativo entre os professores de Português/Língua Portuguesa/PLNM e os professores das outras disciplinas.

Se a importância da aprendizagem do registo académico da língua de escolarização é evidente para todos os alunos de qualquer sistema educativo, seja ela língua materna ou não materna, já o desenvolvimento mais ou menos formal de competências básicas de interação oral espontânea não é, geralmente, uma preocupação nas aulas de língua materna. Para os alunos de PLNM, porém, essas competências constituem um fator decisivo para a integração na escola e na comunidade. Por isso, é importante que o professor saiba planificar e desenvolver atividades de conversação entre alunos e entre o professor e os alunos, e de escuta de programas teledifundidos diversificados, em português, primeiro, televisivos, depois, radiofónicos. A inserção do aluno na sua (nova) comunidade poderá obrigar o professor a conhecer, para explicitar, as especificidades do registo oral corrente da região – fonologia, léxico, semântica, sintaxe –, sem, com isso, escamotear o português-padrão.

Por fim, a formação inicial e/ou contínua de professores de PLNM tem de incluir a educação intercultural, o que não significa que esta seja um exclusivo daqueles. No entanto, nas aulas de PLNM, as abordagens interculturais, em que os conhecimentos do aluno e do outro interagem facilitando a aprendizagem acerca do outro e acerca dele próprio, têm uma pertinência particular devido ao facto de, nessas aulas, serem abordados aspetos linguísticos, literários e culturais que constituem a base identitária, individual e coletiva, da comunidade de acolhimento. Nesta perspetiva, a aprendizagem de conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da LP deverá ser facilitada e enriquecida através do apelo aos conhecimentos dos alunos acerca da estrutura e do funcionamento de outras línguas: as suas línguas maternas ou línguas de difusão internacional, como o inglês ou o francês. Da diferença entre cada língua concreta poderá emergir a consciência da universalidade de características de todas as línguas, valorizando a língua de acolhimento, mas também as línguas de origem e a diversidade linguística, em geral. De igual modo, as atividades com o texto literário e sobre aspetos culturais, como factos históricos, monumentos, símbolos, feriados, religiões, tradições populares, provérbios ou lendas, apesar de obviamente centradas na realidade portuguesa, devem prever a presença das literaturas e das culturas dos países de origem dos alunos (e de todo o mundo).

Em síntese, os contributos que aqui se apresentam para a definição de um currículo de formação de professores de PLNM assentam num único princípio fundamental: uma formação abrangente dos professores para melhor darem resposta à diversidade de necessidades específicas dos alunos. Desde logo, o pressuposto de que os professores de PLNM devem ser os professores de Português/Língua

Portuguesa (língua materna). Depois, o imperativo de desenvolver a competência de leitura e de produção de textos de todas as disciplinas. O conhecimento, superficial ou aprofundado, de outras línguas além do português obedece ao mesmo princípio. Idealmente, a formação dos professores deveria procurar o desenvolvimento de competências plurilingues e o conhecimento da diversidade linguística mundial. Finalmente, os estudos literários deveriam ser menos sobre a literatura portuguesa (nacional) e mais sobre literatura (universal).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. (org.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições ASA.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001. "Reorganização Curricular do Ensino Básico". *Diário da República de 18 de janeiro de 2001*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). Despacho Normativo n.º 7/2006. "Princípios e Normas no Domínio do Ensino da Língua Portuguesa como Língua Não Materna". *Diário da República de 06 de fevereiro de 2006*.
- PENCHEVA, M. e SHOPOV, T. (2003). *Understanding Babel: An Essay in Intercomprehension Analysis*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- PINTO, P. F. (1998). *Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PINTO, P. F. (1999). "Transversalidade da Língua Segunda". In *Noesis* 51, 32-33. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PINTO, P. F. (2003). "Política do Português Língua Segunda". In *Actas do XVIII Encontro da APL*, 351-355. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- PINTO, P. F. (2008). "Ser ou não ser (só) professor de Português?". In C. Reis (org.). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, 141-148. Lisboa: Ministério da Educação.
- PINTO, P. F. (2010). *O Essencial sobre Política de Língua*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- SIM-SIM, I.; DUARTE, I. e FERRAZ, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.