

# METODOLOGIAS DE ENSINO DE PL2 À MEDIDA DOS APRENDENTES

Cristina Martins | Isabel Pereira

UNIVERSIDADE DE COIMBRA, CELGA - PORTUGAL

Partindo de descrições de pendor sociolinguístico actualmente disponíveis sobre a população escolar portuguesa para a qual o português é L2, procura-se identificar os factores que melhor contribuirão para a definição dos perfis psicolinguísticos destes mesmos alunos. Delineada uma tipologia de perfis psicolinguísticos dos aprendentes de uma L2, são subsequentemente discutidas as metodologias de ensino mais adequadas aos tipos identificados, numa tentativa de contribuir para tomadas de decisão sustentadas com incidência pedagógica e didáctica.

45

## 1. Dos perfis sociolinguísticos aos perfis psicolinguísticos dos aprendentes de PL2

**DISPOMOS**, hoje, de úteis e recentes caracterizações da população escolar portuguesa centradas nos perfis fundamentalmente sociolinguísticos dos alunos que a constituem. No presente texto, partiremos dos dados coligidos em dois desses estudos, publicados na página de *internet* do Ministério da Educação dedicada à temática do Português Língua Não Materna<sup>[1]</sup>, a saber, Leiria *et al.* (2005) e Dionízio (coord.) *et al.* (2005). Com base nestas descrições da população escolar sob escrutínio, pretendemos, agora, identificar os factores caracterizadores que melhor servirão a definição dos perfis psicolinguísticos destes mesmos alunos. Na verdade, cremos que a concretização desta última tarefa, que deverá ser aprofundada em futuros trabalhos, contribui para complementar as descrições já empreendidas, sendo igualmente necessária para fundadas tomadas de decisão com incidência pedagógica e didáctica.

METODOLOGIAS  
DE ENSINO DE PL2  
À MEDIDA DOS  
APRENDENTES

Cristina Martins  
Isabel Pereira

<sup>1</sup> Cf. <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/Portugues-LinguaNaoMaterna.aspx>

Como fica claro pela análise dos trabalhos citados, a actual população escolar portuguesa ostenta uma impressionante heterogeneidade linguística e sociológica. Numa tentativa de caracterização da diversidade de perfis linguísticos hoje encontrados nas escolas portuguesas, Leiria *et al.* (2005: 7) propõem uma tipologia na qual se prevêem cinco grandes categorias. Assim, e para além dos alunos

*(1) para quem o Português Europeu (PE) ou o Português Brasileiro (PB) sempre foi língua materna, língua de comunicação com os seus pares e foi sempre a língua da escola e da família*<sup>[2]</sup>,

os autores registam mais quatro tipos. Trata-se, pois, dos estudantes:

*(2) para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família e com os seus pares fora do ambiente escola não é nenhuma das variedades do português;*

*(3) que são filhos de emigrantes portugueses recém-regressados a Portugal, para quem o português é língua materna, mas que não foi ou não foi sempre a língua da família, da escola e da comunicação com os seus pares;*

*(4) para quem a língua materna, a língua de comunicação com os seus pares e com a família, é geralmente um crioulo de base lexical portuguesa e, eventualmente, uma variedade do português;*

*(5) com um quadro linguístico complexo: a língua da primeira infância, de comunicação com os seus pares e com a família, é uma (ou mais do que uma) língua genética e tipologicamente afastada do português; em dado momento, esta língua pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada de português.*

Uma simples reinterpretação da tipologia de Leiria *et al.* (2005) permitirá destacar a divisão nela patente entre o grupo dos alunos monolíngues da categoria 1, que têm o português como língua materna (LM/L1), e o conjunto dos que registam, na sua história pessoal, experiências de bilinguismo/contacto de línguas envolvendo o português. Pese embora a heterogeneidade que certamente caracterizará o primeiro

<sup>2</sup> Dados os objectivos específicos do presente trabalho, esta categoria não será considerada na nossa análise.

grupo de alunos, largamente maioritário no nosso sistema escolar, todos estes terão sido expostos, nos respectivos períodos aquisitivos, a *input* do português europeu ou do Brasil, variedades que, embora internamente marcadas por divisões dialectais e sociolinguísticas, dispõem de normas standardizadas. Já os demais alunos, representando um contingente numericamente inferior no sistema educativo português, se repartem por quatro das cinco categorias da tipologia proposta (categorias 2, 3, 4 e 5), circunstância que, por si só, denota o assinalável grau de complexidade e de diversidade das situações linguísticas que os caracterizam. Ainda assim, e para todos os alunos destas quatro categorias, o português é apenas um dos recursos linguísticos disponíveis, havendo, sempre, outro(s) idioma(s) com este convivente(s) nos respectivos repertórios e, portanto, mobilizáve(l)is para diferentes fins comunicativos.

Outra forma, pois, de equacionar a complexidade das situações linguísticas destes últimos alunos passará por observar de que modo é gerido, em cada caso, o uso das línguas em contacto nas diferentes situações de comunicação verbal do quotidiano. Cremos que será particularmente relevante, pelas suas implicações no plano psicolinguístico (a que adiante aludiremos), considerar se a distribuição dos idiomas em contacto pelos diferentes domínios de uso obedece a um padrão [+diglósico]<sup>3</sup>, ou se, pelo contrário, denunciará uma acentuada perturbação da relação entre língua - domínio de uso, assim configurando um caso marcado como [-diglósico]. Na descrição das categorias contempladas na tipologia de Leiria *et al.* (2005), vislumbram-se, de resto, indícios de que, também deste ponto de vista, os alunos com experiências de bilinguismo/contacto de línguas são diferentes entre si. Propomos, através das informações coligidas na tabela 1, uma nova reinterpretção das categorias da tipologia de Leiria *et al.* (2005), agora à luz deste último critério:

<sup>3</sup> Os casos em que cada língua (ou variedade linguística) em contacto desempenha um papel claro, não competindo com o(a) outro(a) para as mesmas funções comunicativas, configuram situações de *diglossia* (cf. Ferguson, 1959).

Padrão [+diglössico]	Padrão [-diglössico]
Filhos de imigrantes residentes em Portugal: o L1 não é uma variedade do português + PL2 (categoria 2); o L1 é um crioulo de base lexical portuguesa + PL2 (categoria 4).	Filhos de imigrantes residentes em Portugal (categoria 5, mas eventualmente também contingentes das categorias 2 e 4): o L1 não é nenhuma variedade do português; o L1 é abandonada nos usos familiares e informais; o L1 é substituída por uma variedade não estandardizada do português.
Filhos de emigrantes portugueses regressados a Portugal (categoria 3): o L1 é o português; o L2 é a língua da comunidade na qual foi vivida a experiência de emigração.	Filhos de emigrantes portugueses regressados a Portugal (categoria 3): o O português “não foi ou não foi sempre a língua da família, da escola e da comunicação com os seus pares”; o A língua da comunidade na qual foi vivida a experiência de emigração tem estatuto variável: L2 ou, em alguns casos, L1.

Tabela 1. Padrões [ $\pm$ diglössicos] na tipologia de Leiria *et al.* (2005)

Mas a complexidade desta população escolar não se esgota sequer nas considerações até agora tecidas. A consulta dos dados apresentados em Dionízio (coord.) *et al.* (2005) evidencia-nos ainda em que medida os alunos com experiências de bilinguismo/contacto de línguas:

- (a) se encontram actualmente disseminados por todo o território nacional (embora predominem nas escolas da Grande Lisboa e da Península de Setúbal);
- (b) tanto estão integradas em turmas e escolas com reduzido número de discentes (nas quais se constituirão como realidade minoritária), como em escolas e turmas mais populosas (nas quais a sua expressão numérica deverá ser mais significativa ou, em alguns casos, até maioritária);
- (c) se dispersam por diferentes níveis etários (com um predomínio dos que têm entre 10 e 14 anos) e por todos os anos de escolaridade dos ensinamentos básico (EB) e secundário (apresentando-se, porém, em maior número nos 1º e 2º ciclos do EB);

- (d) revelam, entre si, graus muito distintos de proficiência em relação ao português;
- (e) falam, no seu conjunto, mais de 80 línguas diferentes (que estabelecem, com o português, relações tipológicas muito distintas).

Dada a grandeza do desafio que tamanha diversidade representa para o quotidiano escolar, importa saber se, a partir das caracterizações já aqui consideradas, será possível identificar os factores que maiores implicações terão no plano psicolinguístico e, logo assim, na definição das metodologias mais adequadas para o ensino de PL2.

Sublinharemos, com este objectivo, a particular relevância de dois factores essenciais: (1) a idade de exposição do aluno ao *input* do português e (2) o grau de proficiência revelada pelo aluno quer em relação ao português, quer em relação à(s) outra(s) língua(s) que constam do seu repertório linguístico, aspecto que tomaremos em articulação com os respectivos padrões de uso [ $\pm$ diglóticos]. Procuraremos demonstrar, nas secções seguintes, em que medida outros factores, alguns amplamente reflectidos nas descrições disponíveis, interagem produtivamente com estes dois que consideramos nevrálgicos para a definição de perfis psicolinguísticos nesta população escolar.

### 1.1. Idade de exposição do aluno ao português L2

Em função deste parâmetro, será útil distinguir entre as seguintes situações de exposição linguística:

- (a) mais precoce (sensivelmente até ao fim do período pré-escolar) às duas (ou mais) línguas em contacto no repertório linguístico da criança<sup>4</sup>;
- (b) precoce a uma língua que não o português e mais tardia, já em idade escolar, ao português.

---

<sup>4</sup> Nestes casos, as medidas pedagógicas e didácticas a adoptar no ensino do português à criança bilingue deverão levar em conta a possibilidade de a variedade do português a que a esta esteve precocemente exposta em contextos não escolares não corresponder à variedade padrão. Faremos, de resto, reflectir a importância que atribuímos a este factor na tipologia de perfis psicolinguísticos dos alunos aprendentes de PL2 proposta no ponto 1.3 do presente trabalho.

A relevância do factor idade para a assimilação de uma L2 tem sido amplamente discutida na literatura especializada e, pese embora os debates que a este propósito ainda se travam, julgamos ser seguro afirmar que é hoje geralmente aceite, na comunidade científica, a ideia de que os aprendentes tardios de uma L2 apresentam um comportamento linguístico distinto daquele que se observa em aprendentes precoces (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003). Assim, para estes últimos, a possibilidade de atingir uma proficiência nativa em todos os níveis estruturados do sistema linguístico em causa tende a ser inequivocamente maior do que para os primeiros. Os aprendentes tardios de uma L2 estão, por exemplo, mais sujeitos à fossilização de fenómenos que são desviantes em relação à língua-alvo, uma vez que também se revelam menos capazes de reestruturar as gramáticas próprias das interlínguas que vão construindo ao longo do processo de assimilação da L2 (Long, 2003).

Uma das hipóteses explicativas consistentes para estes factos passa por considerar que, em distintas fases do desenvolvimento ontogénico, os seres humanos dispõem, preferencialmente, de diferentes subsistemas de memória de longo prazo para proceder à assimilação das estruturas gramaticais de uma língua, e particularmente da sua estrutura morfo-sintáctica. Defensores desta hipótese, como Ullman (2004) ou Paradis (2004), advogam que a espantosa facilidade com que crianças muito novas adquirem as estruturas gramaticais presentes no *input* linguístico a que estão expostas (e por mera exposição a esse mesmo *input*) se deve à enorme disponibilidade, nessas idades, dos respectivos subsistemas de memória não declarativa<sup>[5]</sup> para esse efeito. Por razões ainda não inteiramente esclarecidas, a disponibilidade de tal subsistema de memória para a assimilação incidental de estruturas morfo-sintácticas declina fortemente com a idade, fazendo com que aprendentes tardios de uma L2 tenham de mobilizar, para o mesmo

---

<sup>5</sup> Na verdade, Ullman (2004) aponta, neste caso específico, o papel da memória *procedimental*, enquanto Paradis (2004) faz referência à memória *implícita*. Sem poder discutir, neste local, o recorte conceptual específico destas subcategorias nos modelos de memória humana actualmente disponíveis, limitemo-nos a esclarecer que a expressão *memória não declarativa* recobre qualquer um dos conceitos utilizados pelos autores citados (cf. Dudai, 2002: 245-246), sendo, por esse motivo, aqui adoptada.

efeito, um subsistema de memória compensatório: a declarativa. Ora, a lógica de funcionamento dos dois tipos de memória de longo prazo é bastante distinta. No que concerne às estruturas linguísticas, será, neste contexto, suficiente esclarecer que o que se aprende pela via declarativa se alcança com muito esforço e atenção deliberada, mediante repetição e o necessário tempo de assimilação, enquanto que o que se adquire por via não declarativa se retém sem esforço, muito rapidamente e sem se saber como. Estas premissas legitimam, por exemplo, a visão segundo a qual o ensino da L2 a aprendentes tardios não deve dispensar, entre outras de pendor eminentemente comunicativo, nem tarefas de natureza metalinguística, nem metodologias que implicam a prática reiterada, por parte dos alunos, de estruturas gramaticais e lexicais.

## 1.2. Graus de proficiência linguística do aluno e padrões [±diglössicos] de uso das línguas em contacto

Embora uma situação de contacto de línguas dificilmente conduza, em termos práticos e no plano individual, a um idílico estado de *bilinguismo equilibrado*<sup>6</sup>, a verdade é que alguns casos de *bilinguismo dominante* estarão substancialmente mais próximos de tal estado virtual do que outros.

A disparidade muito acentuada entre a competência e a proficiência reveladas em relação às línguas funcionais do repertório linguístico da criança, para além de potenciar fenómenos de transferência de estruturas da língua mais forte sobre a mais fraca, comportará riscos no plano académico-cognitivo. A este propósito, James Cummins, já em 1976, afirmava o seguinte: “there may be a threshold level of linguistic competence which a bilingual child must attain both in order to avoid cognitive deficits and allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence his cognitive functioning” (Cummins, 1976: 1).

Os efeitos cognitivos perniciosos postulados por Cummins no quadro da sua já clássica *threshold hypothesis* evitar-se-ão por via de uma desejável promoção da própria condição bilingue (i.e., de um

<sup>6</sup> Para uma revisão dos conceitos apresentados em itálico nesta secção do presente texto, cf. Martins (2008: 148-158).

bilinguismo de tipo *aditivo*). Será no quadro das situações de contacto de línguas atrás descritos como [+diglósicos], nos quais as línguas assumem papéis comunicativos distintos, mas igualmente relevantes e, sobretudo, complementares, que encontraremos as melhores condições para a promoção do bilinguismo aditivo (e tendencialmente mais equilibrado)<sup>7</sup>. De modo inverso, os casos de bilinguismo *subtractivo* (Lambert, 1975, *apud* Hamers & Blanc, 1989: 56) resultarão naturalmente das situações em que se assiste a padrões de uso tendencialmente [-diglósicos] das línguas conviventes. Nestas, as línguas em contacto terão deixado de preencher funções comunicativas diferentes e complementares, havendo uma, a socialmente mais prestigiada, que paulatinamente se foi impondo sobre a(s) outra(s) conhecida(s), configurando um processo de substituição linguística em curso.

Ora, as situações de substituição linguística, tão recorrentes em contextos sociolinguísticos em que as línguas em contacto gozam de graus de prestígio muito díspares, estarão, segundo alguns autores, e na linha do que ficou demonstrado no estudo seminal de Peal e Lambert (1962), na génese de desenvolvimentos académico-cognitivos negativos. Tal sucederá essencialmente por duas ordens de razões. Em primeiro lugar, nestes casos, a hipervalorização simbólica de uma das línguas de *input*, a par da estigmatização da outra, afecta profundamente a definição da identidade social e cultural da criança em formação. Em segundo lugar, o quadro de *bilinguismo subtractivo* pode conduzir a criança a um estado de *semilinguismo*, caracterizado por um insuficiente domínio quer de uma, quer de outra das línguas em contacto. Nestas circunstâncias, corre-se, pois, o risco sério de que qualquer uma das línguas se torne pouco viável enquanto idioma de escolarização.

---

<sup>7</sup> Ainda assim, e mesmo quando, do ponto de vista da compreensão e produção orais, o aluno activamente bilingue revela um relativo equilíbrio entre a L1 e a L2, será necessário, na definição de uma estratégia educativa produtiva, levar em linha de conta a eventual variabilidade das suas capacidades em função do tipo de mestria linguística em causa (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita) e em relação a cada uma das línguas em contacto. Nem sempre, portanto, os bilingues altamente proficientes e competentes nas mestrias orais são, igualmente, *biliterate*.



### 1.3. Tipologia de perfis psicolinguísticos dos aprendentes de PL2: uma proposta

Expostos os dados e os fundamentos teóricos que nortearam a consideração de dois critérios essenciais para a construção de uma tipologia de perfis psicolinguísticos dos alunos aprendentes de PL2, apresentamos a seguinte proposta com seis categorias:

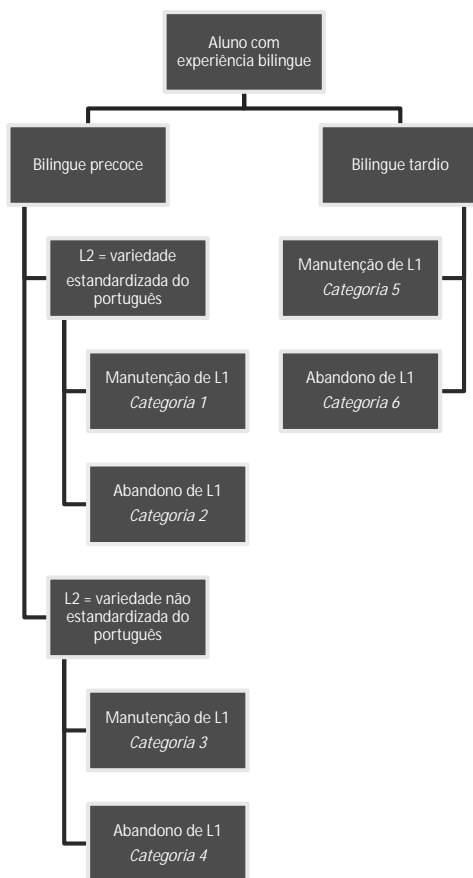


Figura 1. Tipologia de perfis psicolinguísticos dos aprendentes de PL2 no sistema educativo português: uma proposta

Nesta tipologia, assumimos como primeiro critério diferenciador das categorias propostas o factor “idade de exposição do aluno ao português L2”, dadas as repercussões, já sucintamente expostas, das questões maturacionais sobre as estratégias cognitivas preferencialmente mobilizadas pelos diferentes tipos de aprendentes da L2. Consideramos, assim, que o bilingue precoce, e independentemente da caracterização sociolinguística da respectiva situação de *input* linguístico, se socorrerá, para a assimilação das estruturas da L2, das mesmas estratégias cognitivas que convoca para a aquisição das da L1 (i.e., das que estão implicadas no funcionamento da memória não declarativa). Contudo, no que concerne ao bilingue tardio, a posição que perfilhámos conduz à assumpção de que, na aquisição das gramáticas da L1 e da L2, são mobilizados recursos cognitivos que apenas em parte se sobreporão, prevendo-se, no caso da L2, uma participação bastante mais relevante e determinante da memória declarativa.

Decisivos para a organização da tipologia proposta afiguram-se, também, os diferenciados graus de proficiência linguística do aluno, não apenas em relação à L2, mas mais decisivamente em relação à L1. Como procurámos demonstrar, esta problemática surge em estreita articulação com os padrões [ $\pm$ diglössicos] de uso das línguas em contacto e com os consequentes quadros de preservação (bilinguismo aditivo) ou de, pelo contrário, abandono (bilinguismo subtractivo) da L1. Com profundas implicações do ponto de vista do desenvolvimento psico-social do bilingue (precoce ou tardio), os efeitos da preservação ou do abandono das L1s fazem-se igual e naturalmente sentir ao nível do respectivo desenvolvimento académico-cognitivo. Deste ponto de vista, particularmente preocupantes são as situações de bilinguismo subtractivo, na origem de gramáticas com grande número de propriedades estigmatizadas e dificilmente valorizadas pela escola. Nesta mesma linha, considerámos, entre os casos de bilinguismo precoce, uma distinção entre os alunos para os quais a L2 corresponde a uma variedade estandardizada do português e aqueles para os quais a L2 é uma variedade não estandardizada do português. No caso dos bilingues tardios a frequentar o sistema educativo português esta questão já não se fará sentir de igual modo: para estes alunos, é em contexto escolar que uma parte muito significativa da exposição ao *input* de PL2 ocorre.

## 2. Metodologias de ensino de PL2

O conhecimento dos perfis (sócio- e psico-) linguísticos dos alunos cuja língua materna não coincide com a língua de escolarização é fundamental para a definição de políticas educativas e linguísticas. É também de suma importância para a selecção das metodologias de ensino mais adequadas a cada caso/grupo, que discutiremos de seguida.

A definição das principais linhas orientadoras das políticas educativas e linguísticas é da responsabilidade de instituições nacionais. Seria desejável, no entanto, que essas políticas oferecessem um leque suficientemente amplo de opções, de maneira a que os centros de decisão regionais e mesmo as escolas tivessem a liberdade de optar pelas formas de educação mais adequadas a cada situação concreta.

A possibilidade de ministrar uma educação bilingue deveria ser uma das opções à disposição das escolas, que permitiria minimizar as consequências académico-cognitivas decorrentes de situações de bilinguismo substractivo. No entanto, uma opção desta natureza estará limitada a contextos em que haja um número razoável de alunos que partilham a mesma língua materna<sup>[8]</sup>. Uma vez que não é essa a situação da maioria das escolas portuguesas, há que procurar caminhos metodológicos alternativos que permitam o desenvolvimento académico dos alunos que não têm o português como língua materna. Essas opções deverão assentar na avaliação inicial de cada aluno e enformar o programa individual de trabalho dela decorrente<sup>[9]</sup>.

### 2.1. Desenvolvimento linguístico e inclusão

O ensino de PL2 a alunos com diferentes línguas maternas não visa apenas o seu desenvolvimento linguístico, mas também a sua inclusão na comunidade escolar. Em países com longa tradição de escolas

<sup>8</sup> Para uma resenha das formas de educação bilingue, cf. Baker (2006: 215-216).

<sup>9</sup> A avaliação inicial do aluno e o programa individual de apoio estão previstos em vários documentos emanados do Ministério da Educação (cf. Ministério da Educação (2005) *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador* em [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc\\_orientador.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_orientador.pdf), consultado em 11/9/2010).

multilíngues e multiculturais, tem sido utilizado com sucesso um conjunto de práticas de aprendizagem activa que, se aplicadas adequadamente, tendo em conta as características específicas dos grupos e dos indivíduos que os compõem, permitem alcançar esses dois objectivos: a aprendizagem colaborativa<sup>[10]</sup>. Este tipo de organização do trabalho, assente na repartição da turma em grupos, requer cooperação entre os alunos e interdependência positiva, podendo assumir diversas formas (Ovando *et alii*, 2006: 96-102). A interacção verbal entre pares, necessária para levar a cabo as tarefas pedagógicas, é simultaneamente informal, o que facilita a integração e participação no trabalho de todos os elementos do grupo, e “séria”, pois incide sobre conteúdos curriculares. Daí advêm múltiplas vantagens da aprendizagem colaborativa:

- (a) permite o desenvolvimento de competências comunicativas;
- (b) proporciona qualidade e quantidade de *input*;
- (c) possibilita efectivas oportunidades de produção de *output*;
- (d) integra a aprendizagem da língua com outros conteúdos do *curriculum*;
- (e) assenta na interdependência positiva;
- (f) promove competências sociais.

A aplicação de práticas de aprendizagem colaborativa deve assentar num conjunto de princípios em que a organização da turma e a gestão da sala de aula assumem particular relevância. Nesse contexto, a formação de grupos de trabalho de acordo com regras é uma das tarefas básicas do docente. Uma das características do grupo deve ser a heterogeneidade: “heterogeneous student teams are very important for students academic and social development. (...) If students select their own teammates, status hierarchies persist. If random selection is used, teachers run the risk of creating ‘loser’ teams” (Ovando *et alii*, 2006: 99). Essa heterogeneidade obtém-se misturando alunos de diferentes etnias, sexo, níveis de proficiência linguística e de sucesso académico. Deve referir-se, no entanto, que não há normas rígidas que regulem a formação de grupos e que diferentes tipos de grupos se adequam a diferentes objectivos e a diferentes tipos de actividades. Daí que seja importante que a composição dos grupos se altere regularmente. O

<sup>10</sup> Também designada aprendizagem cooperativa.

planeamento rigoroso das actividades colaborativas é outra das tarefas exigentes do docente. Nesse planeamento é de primordial importância a atribuição de papéis a cada membro do grupo, a definição de procedimentos que incentivem a interacção e de regras de funcionamento do trabalho de grupo.

As actividades de aprendizagem colaborativa revelam-se adequadas para os alunos de todas as categorias da tipologia de perfis psicolinguísticos atrás apresentada, ainda que algumas modalidades e actividades sejam mais adequadas a uns perfis do que a outros, como adiante se verá.

Uma prática que pode associar-se à aprendizagem colaborativa e que se tem revelado igualmente eficaz no desenvolvimento linguístico e na inclusão dos alunos é a tutoria de pares (Coelho, 1998: 139). Os tutores são colegas de turma a quem são atribuídas responsabilidades específicas de ajuda aos alunos cuja língua materna é diferente da língua de escolarização e que podem dar um apoio importante ao trabalho do professor. A este cabe, no âmbito da organização da turma, atribuir a função de tutor a certos elementos, que devem ser seleccionados preferencialmente em função das suas competências sociais, e não tanto das competências académicas. É também fundamental que defina claramente e em pormenor as responsabilidades do tutor, da mesma forma que deve reconhecer e valorizar o seu papel, pois isso pode ter reflexos na auto-estima do aluno-tutor: “Let students know what they stand to gain by acting as peer tutors: ‘Those who teach learn the most’”(Coelho, 1998: 140).

Também os grupos de trabalho informais podem contribuir de forma vantajosa para o desenvolvimento académico do aprendiz de PL2. Trata-se de grupos de indivíduos que trabalham em conjunto fora da sala de aula. Ao aluno de PL2, o ambiente informal destes grupos de estudo proporciona oportunidades de ouvir os seus pares (falantes nativos) falarem de conteúdos do *curriculum*, de fazer perguntas e de esclarecer dúvidas, sem sentir que está a ser julgado ou avaliado numa perspectiva académica.

Coelho (1998) defende que o desenvolvimento de projectos colectivos constitui uma das actividades de aprendizagem colaborativa que mais promove o desenvolvimento da autonomia no trabalho e na resolução de problemas: “Co-operative projects provide the most open-ended, student-directed, and democratic learning experiences”(Coelho, 1998:

144). As actividades de projecto permitem a intersecção das aprendizagens linguísticas com os conteúdos curriculares, o que as torna muito versáteis e adequadas para finalidades diversas, podendo complementar, com vantagem, metodologias mais convencionais (Stoller, 2002: 109). O trabalho de projecto, podendo ser abordado de diferentes maneiras, pode definir-se por um conjunto de características constantes: centra-se no aluno, tendo o professor uma função de orientador; aborda conteúdos, não questões de natureza linguística; requer a interacção e integração de diferentes competências e capacidades e o manuseamento de informação proveniente de fontes variadas; culmina num produto final que pode ser partilhado com outros, o que lhe confere objectivos concretos e palpáveis. Estas particularidades tornam as actividades de projecto estimulantes, motivadoras e exigentes, o que poderá levar ao incremento da auto-confiança e autonomia do aluno, mas também ao desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e sociais.

Por exigirem um razoável grau de maturidade e de experiência, as práticas colaborativas de tutoria de pares, grupos informais e, sobretudo, actividades de projecto serão mais adequadas a alunos menos jovens. No entanto, com as definições adequadas por parte do professor, em circunstâncias avaliadas pelo professor e em função das características dos elementos de certos grupos, poderão ser usadas também com alunos mais jovens.

Dois aspectos das práticas colaborativas de ensino/aprendizagem - a sua flexibilidade e adaptabilidade - tornam-nas adequadas ao desenvolvimento linguístico e inclusão de alunos de PL2. Trata-se de um conceito que deve ser usado criativamente pelos professores, que o devem aplicar de acordo com o conhecimento que têm dos grupos com quem trabalham. Uma vantagem adicional deste tipo de práticas consiste no facto de se adequar a todos os aprendentes, incluindo aqueles cuja língua materna é a língua de escolarização, permitindo uma verdadeira integração de todos os elementos dos grupos de trabalho.

## 2.2. Ensino centrado no aluno vs. Ensino centrado no professor

A aprendizagem colaborativa consiste num conjunto de actividades pedagógicas centradas no aluno. Até há alguns anos atrás, o processo educativo estava centrado no professor. Nos últimos anos, estudos em

pedagogia têm enfatizado a importância que se deve dar às necessidades e interesses dos alunos, o que leva a que, actualmente, o ensino se centre mais no aluno, que deve construir o seu conhecimento, funcionando o docente como um facilitador da aprendizagem.

O ensino centrado no professor é, nos nossos dias e em certos discursos pedagógicos, tido como uma má prática, caracterizada por: enfatizar a transmissão de informação do professor para o aluno; valorizar o pensamento convergente; valorizar a memorização; encarar os erros como marcas de aprendizagem imperfeita.

Ovando *et alii* (2006) traçam desta forma o retrato de uma sala de aula tradicional:

At desks in rows facing the front, students quietly take notes as the teacher lectures, using the blackboard at the front of the room. Students are instructed to open their textbooks to read a section and answer the questions connected to what the teacher has just presented. Perhaps the teacher passes out worksheets to expand the points made. Students practice rote learning through memorization and recall of facts. The teacher makes every classroom decision. Students raise their hand to be called on, and the teacher chooses who gets to speak, one at a time. Students do not leave their desks unless given special permission by the teacher. (Ovando *et alii*, 2006: 91)

Em contraponto, o ensino centrado no aluno é-nos apresentado com os seguintes traços: o professor apoia a aprendizagem, não a dirige; promove o pensamento crítico; encoraja os alunos a fazerem escolhas e a correrem riscos; encara os erros como parte do processo de aprendizagem; promove a autonomia de aprendizagem.

Apresentadas desta forma as duas abordagens, em pólos diametralmente opostos, a opção pelo ensino centrado no aluno aparecerá como a mais óbvia. No entanto, as práticas revelam que ambos os tipos de ensino têm o seu papel e os seus momentos de aplicação na sala de aula. Encontrar o equilíbrio entre abordagens centradas no professor e abordagens centradas no aluno é uma das tarefas mais exigentes do docente, mas é uma tarefa fundamental. Se esse equilíbrio é importante em qualquer grupo de alunos, pois há que atender aos diversos estilos e estratégias de aprendizagem de cada um, ele é particularmente relevante em grupos com alunos de PL2. Trata-se de indivíduos provenientes de

variados ambientes culturais, com diferentes expectativas (quer dos alunos, quer dos pais) relativamente ao ensino, que se identificam com diferentes perfis psicolinguísticos (ver 1.3). Concretamente, é expectável que as categorias 5 e 6, que representam casos de bilinguismo tardio, necessitem de mais momentos de trabalho centrado no professor, sobretudo quando em causa estão conteúdos de natureza linguística. Já nos cenários de bilinguismo precoce, sobretudo nas categorias 1 e 2, se revela especialmente benéfica a disponibilidade para a aquisição linguística por via não declarativa, favorecida por actividades centradas no aluno.

### 2.3. Instrução directa sobre mecanismos formais da língua

Os alunos de PL2 não têm apenas necessidades comunicativas. Sendo objectivo da escola proporcionar-lhes uma integração completa no *curriculum* normal, isso implica um conhecimento de PL2 tanto quanto possível próximo do de um falante nativo, o que pressupõe também competências metalinguísticas. Nesse âmbito, e atendendo igualmente ao que anteriormente foi dito sobre a importância da memória declarativa na assimilação tardia de uma L2 (ver 1.1), é necessário proporcionar momentos de instrução directa sobre mecanismos formais da língua.

O “estudo da gramática” na pedagogia de L2 foi posto de parte pelos modelos comunicativos. Há, no entanto, autores que defendem a sua utilidade e a discussão em torno da questão “Devemos ensinar gramática?” permanece. Nesta discussão, assumimos, tal como Ellis (2002) “that grammar teaching does aid L2 acquisition, although not necessarily in the way teachers often think it does” (Ellis, 2002: 167). Partimos das seguintes considerações:

- (a) o estudo formal da língua tem um efeito diferido sobre a incorporação das estruturas no discurso;
- (b) o conhecimento linguístico explícito pode funcionar como recurso compensatório de um conhecimento implícito ausente ou insuficiente;
- (c) o estudo formal da língua mobiliza a memória declarativa.



A questão que se coloca, então, é a de saber como a instrução sobre mecanismos formais da língua deve ser abordada. Ellis (2002) apresenta, descreve e compara duas possíveis abordagens - a prática de estruturas e a “*consciousness-raising*”<sup>[11]</sup>.

A prática de estruturas, muito difundida no ensino gramatical em L2, segue, geralmente, um percurso que consiste em isolar um dado fenómeno gramatical; produzir enunciados usando esse fenómeno gramatical; repetir, em exercícios, esse fenómeno gramatical. Este percurso pode ser aplicado de forma controlada, contextualizada ou comunicativa, mas assenta sempre na expectativa de que o aluno vai adquirir um conhecimento procedimental e/ou uma automatização da estrutura que lhe permita o seu uso espontâneo, ou como refere Ur “*to transfer what they know from short-term to long-term memory*” (Ur, 1988: 7 *apud* Ellis, 2002: 168). No entanto, não há provas de que este tipo de actividade conduza ao cabal domínio de uma estrutura linguística e muito menos à sua incorporação no discurso espontâneo. Tal facto não significa que se trate de uma actividade sem qualquer utilidade. O seu uso pode ser produtivo e eficaz na aprendizagem de aspectos linguísticos específicos, como, por exemplo, questões de natureza fonética (pronúncia) e lexical (nomeadamente quando envolve a aprendizagem de fórmulas discursivas).

Em alternativa, as práticas de *consciousness-raising*, tal como definidas por Ellis (2002), têm como objectivo explícito desenvolver conhecimento declarativo sobre um dado aspecto gramatical, tentando fazer com que o aluno o compreenda. O percurso seguido para o efeito é o seguinte: isolar um dado fenómeno gramatical; fornecer dados que o ilustram, acompanhados ou não de uma regra explícita; averiguar a compreensão do fenómeno em causa; em caso de incompreensão, fornecer mais dados e/ou explicações. No final deste percurso, pode ser solicitado aos alunos que formulem uma regra. O objectivo primordial deste tipo de trabalho, como já foi referido, é o desenvolvimento do conhecimento explícito da gramática, do qual não se esperam efeitos imediatos sobre o uso comunicativo da língua. Ellis defende, contudo,

<sup>11</sup> Traduzimos por ‘prática de estruturas’ a expressão *practice*, usada por Ellis. Trata-se de uma abordagem em que ‘prática’ não se pode confundir com ‘uso’ em situação real de comunicação. Optámos por manter a expressão *consciousness-raising*, porque a precisão do seu significado se perderia nas traduções disponíveis.

que o conhecimento explícito de um dado traço linguístico pode levar a que o aluno repare nele reiteradamente e o reconheça, o que pode facilitar uma subsequente assimilação:

Thus, even if the learner is unable to integrate the new feature as implicit knowledge, he can construct an alternative explicit representation which can be stored separately and subsequently accessed when the learner is developmentally primed to handle it. Furthermore, explicit knowledge serves to help the learner to continue to notice the feature in the input, thereby facilitating its subsequent acquisition. (Ellis, 2002: 172)

Prática de estruturas e *consciousness-raising* não são tipos de instrução incompatíveis. Aliás, nas práticas tradicionais de ensino da gramática em L2, eles combinam-se, sendo a resolução de exercícios de repetição de estruturas muito frequentemente precedida de uma fase de explicação dessas mesmas estruturas, que pode ser de tipo dedutivo ou indutivo. É difícil conceber o ensino de gramática sem práticas de *consciousness-raising* (é mesmo defensável a ideia de que não existe ensino da gramática sem elas), embora se possa prescindir da prática de estruturas. Tendo objectivos diversos, ambos os tipos de instrução revelam um certo grau de eficácia em domínios diferentes de aprendizagem de L2 e a sua utilização tem de ser ponderada em função dos perfis psicolinguísticos dos alunos. A instrução directa sobre mecanismos formais da língua revela-se adequada e útil para todas as categorias da tipologia anteriormente apresentada (e também no ensino de L1). Se considerarmos mais especificamente os tipos de abordagem gramatical apresentados, podemos defender que a prática de estruturas se adequa a todas as categorias, mas podem ser especialmente benéficas para as categorias 3, 4, 5 e 6, enquanto as práticas de *consciousness-raising* serão mais adequadas para alunos menos jovens, num estágio de desenvolvimento cognitivo mais avançado, que permite actividades mais exigentes<sup>[12]</sup>.

<sup>12</sup> Este tipo de trabalho também pode ser feito com alunos mais jovens, dependendo da complexidade das estruturas linguísticas e do grau de proficiência dos alunos. Este aspecto, aliás, também tem de se ter em conta quando se trabalha com alunos das categorias 5 e 6. Se o grau de proficiência linguística em PL2 for muito baixo, estas actividades podem não ser apropriadas.

### 3. Notas finais

A selecção de métodos eficazes de ensino de PL2 deve basear-se num conhecimento cabal de um conjunto de factores. Entre esses factores, assumem particular relevância os perfis sociolinguísticos e psicolinguísticos dos alunos. Se dispomos, já há algum tempo, da descrição dos perfis sociolinguísticos, o mesmo não se passa com os perfis psicolinguísticos, determinantes para o conhecimento da população escolar. Tendo definido critérios para a elaboração de uma proposta de tipologia de perfis psicolinguísticos, fundamentalmente a idade de exposição a PL2 e os graus de proficiência linguística do aluno em associação com os padrões [ $\pm$ diglósicos] de uso das línguas em contacto, obtivemos um quadro com seis categorias de alunos, que, embora deva ser objecto de aperfeiçoamento, pode servir de base a opções educativas e metodológicas.

A tipologia proposta pode ser um instrumento de grande utilidade para os professores, porque a estes cabe fazer uma multiplicidade de opções que, para serem devidamente fundamentadas, têm de partir do conhecimento dos alunos (enquanto elementos pertencentes a um grupo e nas suas características individuais) e do meio escolar envolvente. No que concerne especificamente ao ensino/aprendizagem de PL2, as suas opções devem prever um equilíbrio entre actividades comunicativas e instrução directa sobre mecanismos formais da língua. Nesse equilíbrio, o peso relativo das actividades de cada um desses aspectos do ensino dependerá das características e conseqüentes necessidades dos alunos. Todas as abordagens pedagógicas acima referidas podem ser usadas com sucesso com todas as categorias do quadro tipológico proposto. No entanto, o seu grau de adequação não é idêntico para todas elas.

Sintetizando, a aprendizagem colaborativa, que pode assumir variadíssimas formas, é adequada para todas as categorias de alunos, sobretudo se pensarmos na sua necessidade de desenvolvimento de competências comunicativas. Contudo, há certas práticas de aprendizagem colaborativa que se revelam mais apropriadas a grupos mais restritos. A tutoria de pares, os grupos informais de trabalho, as actividades de projecto, pela sua natureza e exigência, que requerem um certo grau de maturidade, deverão ser usados com alunos menos jovens. As categorias 5 e 6, correspondentes a casos de bilinguismo tardio, serão aquelas que mais poderão beneficiar quer da tutoria de

pares, muito útil para a inclusão do aluno na turma e no meio escolar em geral, quer dos grupos informais de estudo, que podem constituir um apoio importante para o desenvolvimento académico do aluno, ajudando-o a superar pequenas dificuldades. Relativamente às abordagens do ensino formal da língua, temos, por um lado, a prática de estruturas, a que, apesar da sua eficácia limitada no que respeita a objectivos comunicativos, são reconhecidos alguns resultados, e que podem ser úteis a todas as categorias de alunos de PL2. Por outro lado, as actividades de *consciousness-raising* serão mais apropriadas a alunos menos jovens e com um grau adequado de proficiência em PL2. No entanto, dependendo da complexidade das estruturas em estudo, podem ser igualmente proveitosas para alunos mais jovens, sobretudo das categorias 1 e 2. Deve salientar-se que a instrução formal sobre mecanismos linguísticos pode aproveitar particularmente àqueles com menor exposição à língua (categorias 5 e 6, bilingues tardios) e àqueles para quem PL2 é uma variedade não escolarizada ou mesmo uma interlíngua, pois, ao tratar certas estruturas linguísticas como objecto de estudo, permite que se tome consciência das suas particularidades e características diferenciadoras.

## Referências

- BAKER, C. (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th Edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- COELHO, E. (1998), *Teaching and Learning in Multicultural Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DIONÍZIO, S., PEREIRA, C., ALMEIDA, M. & NEVES, A. O. (eds.) (2005), *Português Língua Não Materna. Análise do inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português. Relatório final*. Instituto de Estudos Sociais e Económicos/DGIDC, Ministério da Educação, disponível em <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/portLNMRelatorioFinal.pdf>, consultado a 7/9/09.
- CUMMINS, J. (1976), "The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: a Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses". *Working Papers in Bilingualism*, 9, pp. 143.
- DUDAI, Y. (2002), *Memory from A to Z. Keywords, Concepts and Beyond*. Oxford: Oxford University Press.

- ELLIS, Rod (2002), "Grammar Teaching – Practice or Consciousness-raising?", in: J. C. Richards & W. A. Renandya, (eds.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 167-177
- FERGUSON, C. (1959), "Diglossia", *Word*, 15, pp. 325-340.
- HAMERS, J. F. & BLANC, M. H. A. (1990), *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HYLTENSTAM, K. & ABRAHAMSSON, N. (2003), "Maturational Constraints in SLA", in: C. J. Doughty & M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, pp. 539-588
- LEIRIA, I., QUEIROGA, M. J. & SOARES, N. V. (2005), *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais. Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. DGIDC, Ministério da Educação, disponível em [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM\\_perfis-linguisticos.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM_perfis-linguisticos.pdf), consultado a 7/9/09.
- LONG, M. H. (2003), "Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development", in: C. J. Doughty & M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, pp. 487-535.
- MARTINS, C. (2008), *Línguas em contacto: "saber sobre" o que as distingue. Análise de competências metalinguísticas de crianças mirandesas em idade escolar*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005), *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador* disponível em [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc\\_orientador.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_orientador.pdf), consultado em 11/9/2010.
- OVANDO, C., COMBS, M. C. & COLLIER, V. P. (2006), *Bilingual and ESL Classrooms. Teaching in Multicultural Contexts*. 4th edition. New York: McGraw Hill.
- PARADIS, M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- PEAL, E. & LAMBERT, W. E. (1962), "The Relation of Bilingualism to Intelligence". *Psychological Monographs*, 76 (27), pp. 123. [Também publicado em A. S. DILL (ed.), *Language, Psychology and Culture. Essays by Wallace E. Lambert*. Stanford: Stanford University Press, 1972, pp. 111-159]
- STOLLER, F. L. (2002), "Project Work: A Means to Promote Language and Content", in: C. J. Doughty & M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, pp. 107-119.
- ULLMAN, M.T. (2004), "Contributions of Memory Circuits to Language: the Declarative/Procedural Model", *Cognition*, 92, pp. 231-270.

