

SIMPÓSIO AT 210: Pensar, falar, interagir em português L2/LE: desvendando aspectos relevantes

Titulo: Aprender português L2 em Turma de Acolhimento

TAFUI, Belisanda

Agrupamento de Escolas da Damaia – EB2,3 Prof. Pedro D’Orey da Cunha

tafoi.be@gmail.com

Resumo:

Portugal, nas últimas décadas, tornou-se um país de acolhimento e de integração de alunos com perfis linguísticos diferenciados, cujo impacto no sistema educativo salientou as dificuldades na aprendizagem da língua de escolarização e no desconhecimento do currículo.

A partir das fragilidades que estes alunos apresentam em português L2, propõem-se estratégias e metodologias que evitem o insucesso escolar e “a exclusão e a formação de guetos urbanos” (Norte et al. 2004).

A imersão, em contexto linguístico com falantes nativos, no modelo Turma de Acolhimento assenta no conhecimento lexical, que permita a interação oral com os falantes nativos, a compreensão da leitura e da escrita, e o reconhecimento das regras de uso da língua, alertando para os aspetos formais na aprendizagem de L2.

A partir de experiências relevantes (Flum & Kaplan, 2012), permitindo a compreensão do referencial educativo sobre a apropriação e aplicação do conhecimento e a capacidade de “refletir sobre a língua materna ou estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as regras de funcionamento” (Ançã & Alegre, 2003:37) constroem-se saberes cujo eixo integra a língua materna e a língua não materna. As capacidades comunicativas nos vários domínios da língua apontam para o sucesso entre os 50 e os 100%, consoante o momento de imersão linguística na Turma de Acolhimento

Palavras-chaves: IMERSÃO LINGUISTICA, PORTUGUÊS L2, TURMA DE ACOLHIMENTO

Abstract

In the last decades, Portugal, has become a host country and integration of students with differentiated linguistic profiles, whose impact on the educational system has highlighted the difficulties in learning the language of schooling and the lack of knowledge of the curriculum.

Strategies and methodologies that avoid school failure and "*the exclusion and formation of urban ghettos*" (Norte et al., 2004) are proposed, based on the weaknesses that these students present in Portuguese L2.

The immersion, in a linguistic context with native speakers, in the Welcome Class model is based on lexical knowledge, which allows oral interaction with native speakers, reading and writing comprehension, and recognition of the rules of language use, alerting the formal aspects of learning L2.

Based on relevant experiences (Flum & Kaplan, 2012), allowing the understanding of the educational reference on the appropriation and application of knowledge and the ability to "*reflect on the mother tongue or foreign language, to use or act on that language, considering the knowledge about the functioning language rules*" (Ancã & Alegre, 2003: 37). The acquired knowledge is built around the mother tongue and the non-mother tongue. The communicative abilities in the various domains of language point to success among the 50% and 100%, depending on the moment of language immersion in the Welcome Class.

Key words: LINGUISTIC IMMERSION, PORTUGUESE L2, WELCOME CLASS.

Introdução

Os movimentos migratórios que caracterizam as sociedades contemporâneas conduzem a transformações sociais e educacionais na assunção de *“percursos de paridade e não de subjugação da ou das culturas minoritárias à cultura dominante”* (Sequeira, 2017). O impacto da integração de alunos, cuja diversidade linguística e cultural extravasa a da escola e da sociedade de acolhimento, releva as dificuldades dos aprendentes e a complexidade da ação educativa (Hortas, 2013) perante a diversidade linguística de cada um (Peres, 2009).

O conhecimento e a aprendizagem da língua de escolarização, alocando conhecimentos em PLN (Araújo e Sá, 2010; Faneca, Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2016) torna a adaptação à língua e à cultura, um processo moroso e difícil. As dificuldades de aprendizagem de uma língua não materna e os conhecimentos que os sujeitos evidenciam sobre a mesma, elencando os campos de interesse e as vivências às quais atribuem relevo e significado, agilizam as oportunidades de aprendizagem em contextos diversos. A abordagem do ensino de uma língua, enquanto objeto de saber e de identidade, remete para uma prática onde, coexistem um conjunto de fatores cognitivos e não cognitivos, determinantes para o sucesso ou insucesso dos aprendentes, tornando esta uma tarefa complexa.

O ensino e aprendizagem de uma língua aloca um conjunto de conceitos diversos enquadrados pelas terminologias: Língua Materna (LM), Língua Não Materna (LNM), Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE). A particularidade dos contextos de aprendizagem pode determinar o enfoque terminológico.

A concetualização de língua segunda (L2) é um conceito em contínuo estudo por derivar de realidades linguísticas multi ou plurilingues, implicando ainda a aprendizagem de uma terceira ou quarta língua, consoante a realidade do país (Grosso, 2008). A língua segunda, sendo a língua não materna aprendida em contexto formal ou não, por imersão linguística, é a língua oficial do país de acolhimento, logo a da escola. A designação de L2 adquire um estatuto especial por ser ensinada como a língua a que os sujeitos se

encontram expostos na comunidade de acolhimento, configurando uma língua não materna (LNM).

Ançã (2005) define a língua segunda (L2) como aquela que é aprendida após a língua materna e está relacionada com critérios sociolinguísticos, derivados de funções políticas ou sociais, num outro país que não o de origem do falante. O conceito de língua segunda (L2) surge em oposição à LM e à LE enquanto língua aprendida em contextos, para além do escolar, de modo natural e distinguindo-a de todas as línguas para além da primeira. A L2 é uma língua, com importância na vida diária dos sujeitos e, a par da LM, um instrumento de comunicação, tal como no caso de alunos imigrantes, por ser a língua oficial dos países de imigração que acolhe o sujeito sendo referida como um *“tipo de segunda língua, adquirida em contexto migratório”* (Cabete, 2010)

As preocupações sobre a integração de alunos migrantes,

“a introdução do ensino da língua e da cultura de origem destes alunos (...) e a orientação do enfoque intercultural das diferentes culturas” (Peres, 1999; Canen & Oliveira, 2002; Sequeira, 2017)

apontam desafios pedagógicos (Sequeira, 2017) com adoção de medidas educativas que valorizem *“a diversidade linguística e cultural”* (Rede Eurydice, 2009) e promovam a integração adequada dos alunos (i)migrantes (Peres, 2009) na aprendizagem de uma língua, que não é a sua língua materna.

É neste pressuposto que surge o modelo turma de acolhimento, destinado a acolher e integrar os alunos com perfil linguístico diferente dos seus pares nativos. Pretende promover estratégias de aprendizagem em imersão linguística, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências linguísticas em português LS.

1. Acolhimento e integração de alunos (i)migrantes

A multiplicidade de línguas e culturas induz a reconstrução da realidade educativa, a partir das representações dos diversos atores e da capacidade de

“refletir sobre a língua materna ou estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as regras de funcionamento” (Ançã & Alegre, 2003)

determinando o espírito da escola através do reconhecimento *“no Outro do nosso próprio rosto, não por redução da identidade, mas como projeto de*

coparticipação, de alteridade” (Bastos, 2004) relevando medidas educativas adequadas às especificidades deste alunos.

As preocupações sobre

“a integração de alunos migrantes, a introdução do ensino da língua e da cultura de origem destes alunos, nos sistemas de acolhimento e a orientação do enfoque intercultural das diferentes culturas” (Sequeira, 2017)

são inúmeras. O reconhecimento de todas as culturas em presença na escola, se não for devidamente acautelada, pode incorrer numa *“valorização folclórica”* (Sequeira, 2017) levando *“a redução das desigualdades educativas”* (idem).

Medidas educativas que visam a integração de alunos imigrantes, valorizam

“a diversidade linguística e cultural existente nos sistemas educativos, quer em países onde a imigração é relativamente recente quer naqueles onde ela é mais antiga, e em países que têm percentagens variáveis de imigrantes na população escolar” (Rede Eurydice, 2009).

Em muitos países, a adoção de medidas de apoio concretas a estes alunos, foram implementadas, pese embora *“a escassez de recursos humanos”* (idem).

As expectativas dos professores e as representações que têm sobre as aprendizagens dos alunos com diferentes nacionalidades, línguas e culturas, influenciam o processo e os resultados escolares (Ogbu, 1978; Seabra et al., 2011; Hortas, 2013) cabendo à escola implementar ensino de qualidade, através de modelos educativos que rompam com estereótipos e permitam resposta à diversidade de perfis linguísticos dos alunos (i)migrantes. É a partir da interculturalidade, presente no contexto, que se permite promover

“a riqueza da diversidade em diálogo, não somente como uma simples aceitação do outro como também como o acolhimento do outro e a transformação de ambos” (Marques et al. 2007).

O acolhimento e integração linguística de alunos (i)migrantes, engajadas na visão humanista, de acordo com Freire (1983), promove o desenvolvimento de competências linguísticas, numa abordagem curricular flexível, contribuindo para que a língua se torne o veículo de acesso compreensão e partilha, numa sociedade em permanente mudança.

2. Turma de Acolhimento

.Os alunos que integram a Turma de Acolhimento deparam-se com um universo discursivo diferente do veiculado pela sua LM, enfrentando, na sua maioria, dificuldades de compreensão e de comunicação. Conscientes da sua inserção num espaço social diferente daquele de onde provêm e, na assunção de serem considerados pelo Outro, acrescentam características à sua identidade, agregando aspetos da língua e da sociedade de acolhimento.

A turma de acolhimento foi projetada em contexto plurilingue e multicultural e orientada para alunos (i)migrantes. Evoluiu como uma metodologia de aprendizagem da língua, sustentada em atividades de imersão linguística onde, para além da aprendizagem de português L2, abrange a aprendizagem da cultura e costumes da sociedade de acolhimento. É ainda uma metodologia de integração social que, sob o ponto de vista cultural, promove o respeito e a diversidade de identidades, valores, crenças e hábitos do Outro.

O modelo Turma de Acolhimento é por si inovador e único no contexto educativo português. Integram esta turma alunos dos três níveis de ensino, desde o 1º ciclo (entre os 6 e os 10 anos) ao 3º ciclo (limite 18 anos) com predomínio do nível de proficiência linguística A1 e A2.

Valorizam-se a) os **aspetos afetivos** e uma atenção especial aos alunos, cuja integração ocorre em qualquer altura do ano letivo desde que não dominem a comunicação na língua portuguesa ou dela apresentem conhecimentos residuais; b) a **relevância e consistência das aprendizagens** de domínio da língua que permitam melhor integração e compreensão das matérias desenvolvidas nas turmas onde são inseridos; c) a **articulação** com os professores de ensino regular e com os diretores de turma sobre as necessidades de flexibilização curricular.

Esta é uma aprendizagem ativa pela procura de respostas educativas adequadas à diversidade e a forma de

“manter uma postura de abertura a todos onde todos aprendem juntos quaisquer que sejam as suas dificuldades” (Roldão, 2003).

3. Aprendizagem de português L2

A questão da aprendizagem de uma língua segunda (L2) teve particular notoriedade quando o sistema de ensino se viu confrontado com a falta de respostas adequadas à aprendizagem da língua do país de acolhimento. As marcas identitárias, que definem a chegada de um aluno a outro país, caracterizam-no e confrontam-no com realidades diferentes, sendo, por vezes, olhados pelos seus pares, com desconfiança, desafiando-os a “*criar e recriar um novo conceito de ‘nós’*” (Papademetriou, 2003) num processo de ajustamento e adaptação a partir do “*desenvolvimento das suas competências em língua-alvo*” (Grosso, 2008).

A coexistência de diferentes identidades culturais e linguísticas no mesmo contexto, nem sempre é pacífica. Despoleta tensões, conflitos, dilemas que, segundo Mateus, Pereira e Fischer (2008) favorecem a exclusão e a desigualdade social caso o acolhimento e a integração não sejam convenientemente acautelados.

Considerar o ambiente linguístico dos alunos e suas famílias, onde o uso de outros idiomas é frequente, requer práticas de contacto frequente com a língua do país, desenvolvendo o léxico e favorecendo as interações comunicativas com os falantes nativos (Gonzalez & Uhing, 2008; Hammer, Miccio, & Wagstaff, 2003; Reese et al., 2000; Roberts, 2008, in Dixon et al. 2012). Esta abordagem permite mudanças no papel do professor e nas estratégias de ensino de uma L2, a partir das competências comunicativas, postulada na aprendizagem de L2 no modelo turma de acolhimento. Importa ainda ter presente os diferentes aspetos que concorrem para a aprendizagem de uma L2, no seu uso em situações de interação comunicativa que passam pelo conhecimento gramatical e regras de uso da língua tornando o conhecimento explícito relevante.

A dimensão pragmática da língua é, também ela, crucial e deve estar ancorada nos conhecimentos dos alunos, dando-lhes confiança para se aventurar nos domínios da escrita.

O ensino e aprendizagem de português L2, em contexto de imersão linguística, levam a equacionar um conjunto de aspetos que intervêm nessa aprendizagem, fora da sala de aula e que podem estar diretamente

relacionados com o sucesso ou insucesso linguístico. Considerar as experiências dos alunos e os seus percursos de aprendizagem como laboratórios de práticas linguísticas, possibilitam uma reinterpretação dos contextos de aprendizagem e das práticas pedagógicas.

Referências

ANÇÃ, M. H. & Alegre, T. **A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira.** Palavras, 2003, 24, p.31-39.

ANÇÃ, M. **O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas,** In Palavras p. 37-39, Lisboa, APP. 2005.

BASTOS, C. Lisboa, século XXI: uma pós-metrópole nos trânsitos mundiais, in Pais, J. M. e Blass, L. (orgs.), **Tribos Urbanas: Produção Artística e Identidades,** Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento.** Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal. 2010.

DIXON, L. Q. et al. What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis From Four Perspectives. **Review of Educational Research** March 2012, Vol. 82, No. 1, p. 5–60, 2012.

FLUM, H., & Kaplan, A. Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice. **Contemporary Educational Psychology**, 37(3), 240-245, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Coleção O Mundo, Hoje. v. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GROSSO (org.), Maria José, **Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - da (s) Teoria(s) à(s) Prática(s),** Lisboa, LIDEL – Edições Técnicas, Lda, 2008.

GROSSO, Maria José (org.); António Soares, Fernanda de Sousa e José Pascoal **Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Tarefas, atividades, exercícios e recursos para a avaliação.** Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC), 2011.

HORTAS, M.J. **Educação e Imigração: A Integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa.** Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.), 2013.

NORTE C et al. O Impacto da Imigração nas Sociedades da Europa: Um Estudo para a Rede Europeia das Migrações - **O caso Português.** 2004

PAPADEMETRIOU, Demetrios. **Policy considerations for Immigrant Integration. Migration Information Source**, Migration Policy Institute, 2003.

PERES, A., **Educação Intercultural- Utopia ou realidade?** Porto: Profedições, 1999.

ROLDÃO, M.C. **Gestão do Currículo e Avaliação de Competências**. Lisboa. Editorial Presença, 2003.

SEQUEIRA, Ana Cristina Crespo Pires. **Formação Inicial de Professores do 1º ciclo do ensino básico: vários olhares sobre a diversidade cultural**. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal, 2017.