

**Português como Língua Não-Materna e Cidadania:
Metodologia de uma Prática Pedagógica e Reflexões Suscitadas**

Alexandre Dias Pinto
Centro de Estudos Comparatistas (U. Lisboa)

Carlota Miranda
Escola E. B. 2,3 Professor Agostinho da Silva

A língua constitui um dos pilares de uma cultura, de uma comunidade e de um Estado¹. Esta ideia é uma verdade que, à custa de ser tão repetida, se tornou quase um lugar-comum. Mas tal facto não desvaloriza as profundas implicações que ela contém. E as implicações não são apenas de ordem cultural, mas também de ordem política e cívica. A língua permite-nos ingressar numa comunidade (política e social) e a ela pertencer; neste caso, funciona como passaporte. Mas trata-se também de uma espécie de varinha de condão que nos ajuda a construir a nossa identidade individual e que nos faculta o acesso aos diferentes lugares, às pessoas, aos direitos e às oportunidades que a sociedade tem para nós. Contudo, se a usarmos de forma pouco destra, veremos os nossos direitos cerceados e as nossas oportunidades limitadas. Numa frase, a língua capacita-nos para exercermos a cidadania. Isto porque o exercício da cidadania passa, em grande medida, por compreendermos tanto as regras da comunidade como a subjectividade, os discursos e as intenções dos que nos rodeiam, a fim de com eles interagirmos (verbalmente e não só) aceitando e respeitando a alteridade sem anular a nossa subjectividade².

¹ No caso de numa comunidade se falarem mais que uma língua, é o conjunto e a coexistência dos sistemas linguísticos existentes que fazem parte das fundações arquitectónicas da sua identidade colectiva.

² Sobre as dimensões pessoal e social da língua observam Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (1990: 152): “[...] ensinar a língua materna implica a integração activa do aluno na comunidade, tornando-o atento ao seu próprio discurso e criticamente atento ao discurso alheio, para dessa maneira

Daqui se infere que é crucial para um indivíduo a viver “em terra estranha” (seja ele um imigrante ou um residente temporário) dominar o(s) idioma(s) usado(s) na comunidade que o acolheu. Disso depende uma integração social bem sucedida e poder usufruir das oportunidades e dos direitos cívicos, sociais e até políticos que lhe são conferidos. Embora esta assunção seja válida tanto para os nativos como para os não-nativos, ela revela-se mais sensível e mais problemática para os últimos.

Pensemos, então, concretamente no ensino/aprendizagem do português como língua não-materna. Aprende-se o nosso idioma em Portugal e por esse mundo fora como “língua estrangeira” com o intuito de se aceder às (e de estudar as) culturas lusófonas. Mas são os cidadãos não-nativos que vivem nos países lusófonos (imigrantes, residentes temporários, etc.) aqueles para quem dominar o português se torna uma necessidade premente, pois só assim conseguem integrar-se na comunidade onde residem para aí construir as suas vidas. E é a estes que as escolas e as demais instituições de ensino têm de ensinar a língua portuguesa a fim de dar resposta às suas necessidades e de lhes permitir o exercício da cidadania. Nessa medida, revela-se, pois, pertinente e até desejável que os conteúdos linguísticos e as competências a desenvolver nas aulas de Português como Língua Não-Materna surjam articulados com conteúdos (e competências) do foro da Educação para a Cidadania, visto que aprender o idioma e encontrar as melhores formas de integração social são processos concomitantes e complementares.

Porém, como todos sabemos, o sistema de ensino nacional (trate-se do básico ou do secundário) ainda nem sempre pode proporcionar aos filhos dos cidadãos de origem estrangeira aulas de Português como Língua Não-Materna. Há legislação que prevê a existência dessas aulas em regime de apoio (APA) – ver, por exemplo, o despacho nº

mais adequadamente produzir uma linguagem e mais esclarecidamente receber as linguagens dos outros, sabendo que por elas cada um ordena o mundo e nele intervém projectando essa mundividência.”

123/ME/89, de 25 de Julho –, mas nem sempre estão reunidos os meios para as fazer funcionar. Regra geral, os alunos são integrados nas aulas de Português (Língua Materna) e, quando é possível, são-lhes leccionadas aulas complementares de Português como Língua Não-Materna. Outro problema que se levanta reside no facto de os programas e os objectivos da disciplina de Língua Materna não darem uma resposta satisfatória às necessidades desses alunos. Como argumentaremos adiante, urge criar um espaço lectivo próprio e uma disciplina de Português como Língua Não-Materna nos ensinos básico e secundário. Por outro lado, é também necessário desenvolver metodologias para esta disciplina e produzir instrumentos didácticos que supram as carências existentes nesta área.

Ora, foi com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das metodologias da didáctica das línguas, de propor formas de articulação do ensino/aprendizagem de uma língua com a Educação para a Cidadania e de construir novos materiais didácticos que nasceu um projecto que apresenta propostas, caminhos, meios e instrumentos para ajudar a levar a cabo os objectivos ambiciosos das aulas de língua. O projecto, intitulado “Com as Línguas e as Artes a Caminho da Cidadania”, foi concebido e tem sido posto em prática por um grupo de professores-investigadores (palavra composta que, idealmente, devia constituir um pleonasma) de língua e cultura. O trabalho que está a ser desenvolvido contempla o português (como língua não-materna), o inglês e o alemão. Foi esta a resposta que os docentes envolvidos na iniciativa procuraram dar a uma insatisfação que sentiam relativamente a algumas das metodologias que eram seguidas nestas disciplinas bem como ao papel subalterno que nelas estavam a ter tanto a Educação para a Cidadania como a formação cultural e estética dos alunos³.

³ E, contudo, pela sua natureza, o ensino de um idioma abre um espaço fértil e privilegiado para fomentar e abordar um conjunto de competências pedagógicas e de saberes que com ele se articulam de forma pertinente e fecunda. Pensamos, especialmente, no conhecimento das culturas associadas à língua que se aprende bem como no desenvolvimento da consciência cívica e do espírito crítico dos alunos.

A finalidade central do projecto é, portanto, desenvolver, pôr em prática e avaliar uma abordagem de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que tem sido aplicada, como já se referiu, nas aulas de Inglês, Alemão e Português como Língua Não-Materna. Pretende-se que esta metodologia se revele motivadora para os alunos, ao mesmo tempo que os leve a consolidar e alargar os objectivos e o alcance pedagógico (pessoal e social) e cultural das disciplinas de língua. Por fim, como resultado da reflexão e da prática lectiva, têm os professores da equipa produzido material didáctico de diferentes tipos (informático, áudio e em suporte de papel), de que daremos conta mais adiante.

Nesta iniciativa participaram inicialmente três professores: Alexandre Dias Pinto, Carlota Miranda e Ana Cristina Correia. No ano lectivo em que o projecto foi lançado, 2002/2003, os docentes encontravam-se a leccionar em escolas dos ensinos básico e secundário do Algarve⁴. O projecto teve continuidade nos anos escolares seguintes, já não só em escolas do Algarve, mas também em instituições de ensino da região da grande Lisboa. A prática lectiva foi acompanhada pela necessária reflexão crítica com o propósito de a melhorar e de corrigir as imperfeições. Nos últimos dois anos, a equipa alargou-se com a entrada de outros dois “professores-investigadores”: Orlanda Azevedo e Pedro Valente.

Tendo em conta que a literatura e as artes visuais desempenham uma função central na metodologia didáctica desenvolvida, a iniciativa conta com a participação do Centro de Estudos Comparatistas da Universidade de Lisboa, recebendo deste apoio logístico e consultivo. Desta forma, o projecto passou a enquadrar-se nas actividades do Centro.

⁴ Respectivamente, na Escola Secundária José Belchior Viegas – S. Brás de Alportel, na Escola Secundária de Vila Real de Santo António e na Escola E. B. 2,3 das Naus – Lagos.

Creemos que será também pertinente mencionar que, no final de 2003, o projecto foi distinguido com o **Selo Europeu para as Iniciativas Inovadoras na Área do Ensino/Aprendizagem das Línguas**, um galardão criado pela Comissão Europeia e atribuído, em Portugal, pela Agência Nacional dos Programas Comunitários Sócrates e Leonardo.

A constatação de que as potencialidades pedagógicas e culturais das aulas de língua estavam a ser subaproveitadas partiu da leitura dos programas das disciplinas de língua elaborados pelo Ministério da Educação. Se lermos os “princípios pedagógicos” e os “objectivos” que neles são traçados e os confrontarmos com os manuais das respectivas disciplinas e com a prática lectiva diária, concluiremos que as aulas de Inglês, de Francês e de Alemão podiam desempenhar um papel mais relevante na formação dos alunos, tanto no seu desenvolvimento pessoal como, ligado a ele, na sua preparação para o papel construtivo de cidadãos conscientes e críticos que deverão desempenhar na sua comunidade. Ora, tal facto convida-nos a retirar conclusões para o que pode e deve ser a aula de Português como Língua Não-Materna, que não está ainda institucionalizada no contexto escolar e, conseqüentemente, para a qual não existe ainda programa.

Pretendemos aqui dar conta de como tem funcionado o projecto “Com as Línguas e as Artes a Caminho da Cidadania” ao longo dos seus três anos de existência formal, centrando-nos na vertente do Português como Língua Não-Materna. Entre os anos lectivos de 2002/2003 e 2004/2005, a abordagem didáctica desenvolvida pela equipa de professores foi seguida nas aulas de Inglês e de Alemão de escolas dos ensinos básico e secundário. A sua aplicação no ensino/aprendizagem do Português como Língua Não-Materna apenas se concretizou nos casos em que havia alunos a necessitá-lo. Tal aconteceu nos dois primeiros anos de vida do projecto.

Em 2002/2003, a nossa metodologia didáctica foi posta em prática na Escola Secundária José Belchior Viegas (São Brás de Alportel) com um grupo de quatro alunos – um inglês, um norte-americano, uma jovem alemã e uma holandesa – com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos e que se encontravam a frequentar o 11º ano do Agrupamento 1, Científico-Natural. Três deles pertenciam à mesma turma. Como residiam em Portugal havia já quatro ou mais anos, o seu domínio da língua portuguesa correspondia ao nível avançado. Apesar de algumas assimetrias na sua aprendizagem do português, o grupo revelou-se homogéneo. Chegou-se a tal conclusão a partir de uma avaliação de diagnóstico das competências e dos saberes dos alunos, realizada no início do ano lectivo. Constatou-se que as fragilidades (que não eram profundas) reveladas no domínio das quatro competências linguísticas – ler, ouvir, escrever e falar – acabavam por constituir um obstáculo (ainda que pouco pronunciado) ao seu rendimento nas diferentes disciplinas que frequentavam. Ao nível do funcionamento da língua, as dificuldades incidiam nas áreas da sintaxe, da ortografia e do léxico, o qual se afigurava limitado para o aluno de uma escola portuguesa.

A aprendizagem do português como língua não-materna decorreu em aulas de Apoio Pedagógico Acrescido especialmente destinadas a este fim (um tempo semanal) e no acompanhamento individualizado prestado nas aulas regulares da disciplina de Português – Língua Materna, que se traduziu na resolução de exercícios específicos, na redacção de textos, em regime de trabalhos na aula ou em casa, e num acompanhamento personalizado e atento nos trabalhos realizados individualmente ou em grupo. Tal significa que os alunos se encontravam num contexto de aprendizagem híbrido se tivermos em conta a composição das turmas (com nativos e não-nativos) e o facto de os conteúdos da disciplina de Português de um 11º ano serem, então, eminentemente literários e culturais e destinados a discentes que estudam o idioma como língua

materna. Ora, o que o grupo de alunos imigrantes necessitava era de um trabalho intenso ao nível da língua. A aula semanal de Apoio Pedagógico Acrescido de Português (Língua Não-Materna) funcionou como uma compensação possível para as suas limitações e lacunas.

Em 2003/2004, a abordagem didáctica desenvolvida no projecto foi seguida em aulas de Apoio Pedagógico Acrescido leccionadas na Escola Secundária da Amadora a dois jovens de origem chinesa, chegados havia pouco tempo a Portugal e a dar os primeiros passos na aprendizagem da nossa língua. Neste caso, as cinco horas semanais de apoio permitiram um trabalho continuado e exclusivamente dedicado ao ensino/aprendizagem do idioma. Os alunos, com 15 e 16 anos, estavam inscritos no 10º e no 11º ano e frequentavam também – com pouco proveito – as aulas de Português como Língua Materna. Como se tratava de dois principiantes no ensino da língua, houve que iniciar o processo de ensino/aprendizagem a partir do nível zero. Contudo, o empenho sério e laborioso dos dois alunos e o facto de estarem inseridos em contextos linguísticos privilegiados (a escola, o grupo de amigos, a sociedade portuguesa, etc.) contribuíram fortemente para o excelente rendimento das aulas e os enormes progressos registados no domínio das competências linguísticas e no conhecimento do funcionamento da língua.

Após esta breve caracterização dos grupos de alunos junto de quem tem sido posta em prática a nossa abordagem didáctica direccionada para o ensino/aprendizagem do português como língua não materna, passamos à descrição dos princípios teóricos seguidos, da metodologia incrementada e dos resultados obtidos. Essa metodologia, que em termos de ensino/aprendizagem das línguas procura associar os melhores aspectos das correntes mais produtivas dos nossos dias (a abordagem comunicativa, o ensino centrado no aluno e a planificação por tarefas), tem como traços distintivos, e

possivelmente inovadores, o uso e a exploração da arte ao serviço da aprendizagem de um idioma bem como a reflexão partilhada sobre questões do mundo actual e do passado como explicação do presente, na perspectiva da Educação para a Cidadania. Na base de tal abordagem didáctica encontra-se um alargamento dos objectivos pedagógicos e didácticos das disciplinas de língua estrangeira. Resumidamente, os objectivos que traçámos para estas disciplinas são:

- a) promover a aprendizagem de uma língua estrangeira, combinando o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos (ouvir, ler, falar e escrever) com o conhecimento eminentemente funcional da estrutura da língua;
- b) articular o ensino da língua com a formação pessoal e social dos alunos;
- c) promover valores humanos, como a justiça, a solidariedade, a tolerância e o respeito pelo outro;
- d) consciencializar os alunos para a noção e para o exercício da cidadania, contribuindo para que se tornem cidadãos participativos, com uma atitude construtiva e crítica no seio da comunidade;
- e) levar os alunos a conhecer e a reflectir criticamente sobre aspectos e questões do mundo actual, como o papel dos *media* nas nossas vidas, a injustiça social, o racismo, as iniciativas dos cidadãos, etc.;
- f) estimular o interesse e a sensibilidade dos alunos pela arte nas suas várias manifestações: literatura, pintura, escultura, fotografia (artística), música, etc.

Ainda assim, há que sublinhar que **o objectivo central das aulas de língua estrangeira é promover as condições que permitirão aos alunos aprender um idioma de que não são falantes nativos**. E não podemos nunca esquecer que esta é a sua principal finalidade, como é também a da nossa abordagem didáctica. No entanto,

enquanto disciplinas integradas no currículo do sistema de ensino nacional, o Inglês, o Alemão e o Português (como Língua Materna ou Não-Materna) devem seguir os princípios e as linhas definidas pelo Ministério da Educação. Consequentemente, elas devem *também* contribuir para a formação holística dos alunos, fomentando entre eles os valores e a reflexão sobre o exercício da cidadania, bem como expandindo os seus conhecimentos sobre o mundo actual (e sobre o passado que o gerou).

Assim, os fundamentos da metodologia didáctica por nós desenvolvida assentam na abordagem comunicativa do ensino das línguas estrangeiras (cf. Legutke e Thomas, 1991), articulada com as linhas condutoras do ensino/aprendizagem por tarefas, *Task-based learning*, tal como o propõe David Nunan e outros (cf. Nunan, 1989 e Skehan, 1996) e o advogam, por exemplo, os programas de Inglês do Ministério da Educação. A planificação por tarefas é uma metodologia que pode ser aplicada ao ensino/aprendizagem de outras línguas estrangeiras com sucesso e que já mereceu, noutros países, uma receptividade muito favorável – mencionamos, a título de exemplo, a expressão que está a ter no domínio da Didáctica da Língua Espanhola. Também ela está presente na abordagem didáctica do Português como Língua Não-Materna preconizada no projecto. Acrescente-se ainda que a orientação didáctica que estamos a seguir incide fortemente no trabalho centrado no aluno, na procura de diferentes estratégias e de diferentes padrões de interacção e numa diversificação de actividades que possibilite a autonomia, a produtividade e motive o discente na sua aprendizagem.

No que diz mais intimamente respeito ao foro da pedagogia, o nosso método é marcado pelas propostas de duas áreas irmãs, que se inter-relacionam: os Estudos de Cidadania (cf. Marshall, 1950) e a Educação para a Cidadania. A influência desta última na nossa proposta assenta na sensibilização dos alunos para a necessidade de desenvolverem uma consciência crítica, enquanto cidadãos, para os problemas dos

direitos humanos, da justiça social e de outras questões do mundo contemporâneo (cf. Ichilov, 1998; Pearce e Hallgarten, 2000; Guilherme, 2001). Com esta se cruza, numa articulação harmoniosa, a Educação Intercultural e Multicultural (cf. Banks e Lynch, 1994; Malheiro, 2003). Isto porque se convocam para as aulas de língua padrões e fenómenos culturais, vivências e obras artísticas (literárias, plásticas, musicais) de diferentes culturas, que são alvo de reflexão, análise e comparação.

De forma a poder atingir o conjunto de metas anteriormente definidas, as aulas de Inglês, de Alemão e de Português como Língua Não-Materna têm sido espaços lectivos em que a aprendizagem da língua se articula de forma pertinente e natural com a formação do indivíduo. Em termos metodológicos, tal é conseguido com a exploração de conteúdos didácticos sociais, culturais e históricos e de materiais didácticos como textos literários, jornalísticos e informativos, reproduções de pintura, de fotografia artística e outras peças das artes visuais, bem como música erudita. Estes materiais são alvo de análise, comentário, reflexão e de outros tipos de resposta (elaboração de textos de diferentes tipos, debates, etc.) na língua que está a ser aprendida.

Pretende-se, assim, tornar mais produtivos, do ponto de vista pedagógico, os temas tratados no ensino/aprendizagem das línguas, conferindo-se-lhes um tratamento informativo e crítico. Por exemplo, quando os alunos estudaram o vocabulário referente às peças de vestuário, foram convidados a reflectir sobre o impacto social da moda e sobre a sociedade de consumo. Quando se abordou o tema da televisão, debateram o poder dos *media* numa comunidade. Em vez de se glorificarem figuras mediáticas, como estrelas de cinema e jogadores de futebol, deu-se a conhecer aos alunos, de forma resumida, a obra de personalidades que procuraram (ou procuram) construir um mundo melhor: Ghandi, Martin Luther King, Aristides de Sousa Mendes, etc. O propósito é, claro está, estimular o aluno a pensar autonomamente e a construir uma perspectiva

própria e fundamentada sobre assuntos como estes. A partir dos exemplos dados, vê-se emergir uma constelação de temas que recebem um tratamento didáctico mais proveitoso quando abordados à luz das propostas da Educação para a Cidadania e da Educação Intercultural. Para além das questões referidas, outras merecem ser alvo de reflexão nestas aulas: as condições de trabalho, o respeito pelos outros, a intolerância, a construção da comunidade, as formas cívicas de intervenção, etc. A Educação para a Cidadania deve, na nossa opinião, tornar-se verdadeiramente um domínio transdisciplinar dos currículos escolares, para além de se constituir como uma disciplina autónoma com uma orientação mais vincada e diferente da que hoje tem.

Perante uma abordagem didáctica com estes objectivos, compreenderam os seus autores que havia que recorrer a materiais e elementos que permitissem aos alunos desenvolver o seu domínio da língua ao mesmo tempo que ia alcançando as metas pedagógicas já enunciadas. Entendemos que a arte, nas suas diversas manifestações (texto literário, pintura, fotografia, escultura, música, etc.) constitui um meio privilegiado, a usar de forma harmoniosa e diversificada, para os alunos trabalharem os domínios e os conteúdos linguísticos bem como as questões de formação pessoal e cívica (onde se inclui a educação estética). As obras de arte funcionam, nesta abordagem didáctica, como um meio, um veículo, no processo de ensino/aprendizagem da língua; mas são também um fim em si mesmas. Elas estão presentes na prática e na exercitação do idioma, mas também no aprofundamento dos conhecimentos culturais, históricos e sociais dos alunos e no desenvolvimento da sua consciência crítica. Tal significa que, em lugar de se usar material visual como fotografias automóveis, de desportistas ou de casas luxuosas, se opta aqui por levar para a sala de aula quadros desafiantes e apelativos, que pedem ao observador uma reacção e uma resposta interpretativa. A nossa experiência (e a de outros colegas) levou-nos a concluir que, por

exemplo, um quadro como *A Persistência da Memória* de Dalí ou *O Grito* de Munch motivam mais os alunos e espicaçam-nos de forma mais eficaz para se expressarem numa língua que não é a sua do que a exploração de uma banal fotografia de um centro comercial ou um retrato de uma figura pública. Claro está que a escolha do material a usar tem de ser muito criteriosa. O que foi dito sobre o material visual aplica-se aos textos usados e até à música: tanto o texto literário como a música erudita (na relação desta com a palavra ou não) podem desempenhar um papel mais relevante e receber um tratamento mais produtivo nas aulas de língua estrangeira.

Tal não significa que o texto não-literário (dos tipos informativo, descritivo e argumentativo) deva estar presente em menor grau. No caso da experiência de ensino do Português como Língua Não-Materna no âmbito deste projecto, os textos não-literários complementaram e associaram-se às actividades de compreensão e de interpretação de textos literários. O artigo de jornal, o texto publicitário ou o texto informativo (etc.) não perderam a sua relevância nestas aulas; antes, partilharam harmoniosamente o espaço com o poema, o conto e com um excerto de romance ou do texto dramático. Destas palavras se pode deduzir que, na polémica que há algum tempo eclodiu sobre os conteúdos a trabalhar e as metodologias a seguir no ensino do Português, a nossa posição é que os programas não devem estar asfixiados por conteúdos literários, que retiram um grande espaço ao trabalho de língua, tanto ao nível das competências linguísticas como do tão necessário conhecimento do funcionamento da língua.

Gostaríamos de apresentar alguns exemplos concretos de estratégias e actividades postas em prática no processo de ensino/aprendizagem das aulas de Português (Língua Não-Materna). As artes plásticas foram exploradas na sala de aula em diferentes momentos, de diferentes modos e com diferentes propósitos. Começamos pelas actividades que, em 2002/2003, foram desenvolvidas pelos alunos da Escola

Secundária José Belchior Viegas, que frequentavam e eram avaliados nas aulas de Português como Língua Materna e que tinham de cumprir o programa da disciplina. As estratégias aqui descritas foram implementadas tanto nessas aulas como nas aulas de Apoio Pedagógico Acrescido. Na fase de motivação ou na apresentação de um conteúdo, socorreu-se o professor de reproduções de obras de arte, que eram descritas, interpretadas oralmente e serviam para introduzir vocabulário nuclear de um texto que ia ser estudado – por exemplo, a gravura *O sono da razão produz monstros*, de Goya, funcionou como elemento de motivação dos alunos e de apresentação do vocabulário desconhecido do soneto “Insónia”, de Bocage. Já a interpretação da pintura *Palestra de um sábio perante um planetário*, de Joseph Wright of Derby constituiu o ponto de partida para sistematizar as características do Iluminismo. Noutros casos, as reproduções de obras de arte visual serviram de base a outras actividades como o debate, a redacção de textos de vários tipos, a exercitação (oral ou escrita) de conteúdos linguísticos, entre outros.

Por seu lado, os textos literários tiveram um papel muito relevante nesta abordagem didáctica, até porque constituíam conteúdos centrais do (antigo) programa de Português do 11º ano (Língua Materna), que estes alunos estavam a frequentar (cf. Ministério da Educação/DES, 1997). Naturalmente, os textos narrativos, dramáticos e poéticos foram alvo de actividades de compreensão e interpretação. Mas funcionaram também como pontos de partida para actividades de expressão oral, para a apresentação e explicação de pontos gramaticais ou para a redacção de novos textos. Alguns dos textos escritos a partir de obras literárias subordinaram-se a títulos como: “Versão modernizada do *Sermão de Santo António aos Peixes*”, “Causas da decadência do Portugal contemporâneo”, “Descrição queirosiana de uma festa da ‘alta sociedade’ de hoje” ou “Parodiando um soneto Barroco”.

Por outro lado, enveredou-se, quando foi possível, por uma abordagem intercultural e comparatista, convidando os alunos a associar, comparar ou contrastar textos de diferentes nacionalidades, como forma de conhecer o Outro e os seus padrões de vida, de compreender a sua diferença e de admirar a sua cultura. Leram-se comparativamente (recorrendo a traduções) poemas como “Amor é um fogo que arde sem se ver”, de Camões, e “love is more thicker than forget”, de e. e. cummings; “Porque” de Sophia de Mello Breyner e “If” de Rudyard Kipling. Noutros casos, a comparação fez-se entre diferentes expressões artísticas, estabelecendo-se paralelos entre um texto literário e uma pintura: por exemplo, a alegoria literária do *Sermão de Santo António* de Vieira com a alegoria pictórica *As Tentações de Santo Antão*, de Hieronimus Bosch; ou as marcas do Impressionismo em quadros de Renoir e no episódio da corrida de cavalos d’ *Os Maias*, de Eça de Queirós. As obras literárias e plásticas estiveram, assim, não só ao serviço da aprendizagem da língua portuguesa, mas também do desenvolvimento pessoal do aluno e do conhecimento da cultura de outros povos.

A música – trata-se aqui da música erudita – tem também lugar neste método didáctico. Em certos casos, algumas peças musicais que são acompanhadas por texto foram utilizadas para exercícios de compreensão de enunciados orais. Tal aconteceu com o texto narrativo que acompanha a “história musical” *Pedro e o Lobo*, de Prokofiev, em versão portuguesa. Serviu também a música para introduzir e ilustrar os movimentos artísticos estudados (Barroco, Iluminismo, Romantismo) e para se reconhecer nela algumas das características da arte da época em questão.

A abordagem didáctica voltou a aplicar-se, *mutatis mutandis*, nas aulas de Português como Língua Não-Materna leccionadas na Escola Secundária da Amadora, em 2003/2004, a dois alunos chineses, que se encontravam no nível de principiante.

Nestes casos, porém, os textos estudados eram menos exigentes e o trabalho das competências linguísticas adequava-se ao domínio linguístico e aos conhecimentos dos alunos. Promoveu-se o reforço de exercícios e de actividades orais e escritas que lhes permitissem interiorizar e automatizar estruturas e processos da língua portuguesa e que lhes dessem a conhecer aspectos do funcionamento da língua com um propósito funcional.

Uma nota final sobre questões metodológicas. A aprendizagem da língua centrada no desenvolvimento dos quatro domínios comunicativos (compreensão e expressão oral e escrita) e, segundo a abordagem por tarefas (cf. Nunan, 1989), nas diferentes competências (linguística, discursiva, estratégica, sócio-linguística, intercultural e de processo), foi acompanhada pelo estudo do funcionamento da língua. Os conteúdos gramaticais foram tratados nas aulas de apoio e nas aulas regulares, tendo o docente seguido a orientação funcional do ensino da gramática, a fim de, como defende Inês Duarte (1991; 1997), servir a capacidade comunicativa e não para ser um propósito em si mesmo. Paraphraseando Rui Vieira de Castro e Maria de Lurdes Sousa (1986), diríamos que se aplicou com estes alunos a ideia de que o conhecimento do funcionamento da língua deve ser mais um “saber para” do que um “saber por si”. cremos que é assim que ele se deve perspectivar no ensino/aprendizagem do Português como Língua Não-Materna.

Como um dos objectivos deste projecto era avaliar a abordagem concebida, fez-se um balanço final dos resultados registados nos anos lectivos de 2002/2003 e 2003/2004. Apresentam-se aqui os que dizem respeito ao domínio do Português, que não diferiram substancialmente dos alcançados no ensino/aprendizagem dos outros idiomas envolvidos no projecto. No entanto, os resultados referentes aos casos em questão têm um valor relativo, visto que a amostra de alunos envolvidos foi reduzida e

pouco significativa. O ensaio serviu fundamentalmente para levantar problemas e questões e conjecturar respostas.

No que diz respeito à motivação, os alunos aderiram de forma entusiástica às actividades propostas e aos materiais didácticos utilizados. Tal se deve, segundo cremos, à escolha cuidadosa e exigente das obras de arte exploradas nas aulas, visto que se optou por usar pintura, escultura, fotografia, peças musicais e textos literários que fossem apelativos e motivadores. Verdade é que, de início, a reacção dos alunos foi algo reticente, mas a situação foi ultrapassada quando os discentes se habituaram a trabalhar com estes materiais. Com o tempo, a utilização de obras de arte deixou de constituir uma surpresa para se tornar um desafio estimulante.

No domínio do aproveitamento, os resultados em Português como Língua Não Materna oscilaram entre o francamente satisfatório e o muito bom. É significativo que se tenha registado uma melhoria gradativa do desempenho linguístico ao longo do ano, o que, de algum modo, terá sido consequência da empatia desenvolvida com o método usado. Assinale-se o progresso registado nas áreas da compreensão e da expressão escrita. Queremos, porém, sublinhar que não atribuímos o sucesso apenas aos aspectos mais inovadores da abordagem didáctica – referimo-nos ao uso da arte e à exploração de questões sociais. Os resultados decorrem da excelente articulação entre estes e as metodologias de ensino referidas anteriormente: o método comunicativo, o ensino centrado no aluno e a aprendizagem por tarefas.

Num terceiro plano, constatou-se o sucesso alcançado nos domínios da formação pessoal e social dos alunos e do alargamento dos seus conhecimentos sobre outras culturas. Foi visível, ao longo do ano, o aprofundamento gradativo do espírito crítico, dos valores, da consciência cívica e dos conhecimentos culturais. Assinale-se a qualidade, a perspicácia das ideias e opiniões críticas expressas quer em debates e em

situação interactiva nas aulas quer em textos escritos. Foi também gratificante assistir ao interesse com que os alunos reflectiam e se pronunciavam sobre questões do mundo actual de carácter social e político.

Resta mencionar que os dinamizadores do projecto têm vindo a conceber um conjunto de produtos didácticos que coligem os materiais elaborados ou recolhidos e as conclusões a que têm chegado. Recorde-se que a concepção de materiais didácticos é um dos objectivos centrais desta iniciativa. Assim, organizou-se em 2003 uma antologia policopiada de poemas sobre o tema da cidadania, em que coleccionaram várias composições (em português, inglês e alemão) exploradas didacticamente nas aulas. Para acompanhar esta colectânea, os autores do projecto prepararam uma cassette áudio com a leitura de alguns desses poemas para ser usada em actividades de compreensão de enunciados orais. Coligiram-se também as reproduções de pintura, escultura, fotografia e de outras obras plásticas recolhidas da Internet num CD-ROM a que se deu o título de *Galeria Virtual*. Os membros da equipa produziram ainda um livro e um CD-ROM (que não foram publicados) onde se apresenta uma descrição do projecto e se recolhe grande parte dos materiais usados nas aulas. Por outro lado, um dos membros da equipa escreveu um artigo em que se descrevia de forma panorâmica e resumida todo o projecto (cf. Pinto, 2004), o qual foi também apresentado num encontro académico internacional. Ainda assim, o instrumento de maior fôlego produzido foi uma antologia didactizada de poesia lusófona sobre cidadania, intitulada *O Nosso Dever Falar*. O livro, que beneficiou de um financiamento do Programa Lusitânia (em que participam o Instituto Camões, a FCT e o GRICES) será publicado muito em breve pela Editora Santillana.

Terminamos com uma breve reflexão, que decorre desta nossa experiência, sobre o lugar do ensino do Português como Língua Não-Materna nas escolas nacionais.

Este é um domínio didático que agora começa a despontar e que, com a crescente imigração, terá uma maior expressão no futuro. No entanto, não tem ainda um espaço próprio no sistema escolar nacional, pois ainda não existe um estatuto legal que a institucionalize como disciplina curricular, embora exista um público-alvo que dela necessita. Consequentemente, como aconteceu num caso descrito, os alunos não-nativos acabam por aprender o nosso idioma em aulas de Português Língua Materna ou num contexto híbrido de aulas de Apoio Pedagógico Acrescido e aulas regulares. Ora, nenhuma das situações se revela adequada porque a metodologia de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira não é a mesma que se segue na da língua materna. A solução será introduzir a disciplina de Português Língua Não-Materna nos ensinos Básico e Secundário, nem que para tal fosse necessário, quando viável, canalizar os vários alunos interessados de todo um concelho para a mesma instituição de ensino; e em vários concelhos essa medida justifica-se.

Ora, esta questão leva-nos a uma outra que lhe está associada: a metodologia a seguir no ensino do Português como Língua Não-Materna. Apesar do seu despontar recente desta área, que tem sido acompanhado pela publicação de alguns estudos, de manuais e de outros materiais didáticos, trata-se ainda de um domínio jovem com algum caminho para trilhar até chegar a uma fase de maturidade. Muito trabalho tem sido feito no âmbito da didática de outras línguas e muitos ensinamentos podemos colher se nesta fase nos inspirarmos no grande acervo de conhecimento e de experiências conseguido em domínios como a Didática do Inglês, do Francês, do Espanhol e do Alemão como Línguas Estrangeiras. Se na ciência o plágio é uma prática desonesta e condenável, na prática lectiva seguir os bons exemplos revela-se um caminho legítimo, em que as soluções eficazes devem ser reproduzidas. Tanto mais que

a solução não seria copiar cegamente as ideias dos outros, mas aplicá-las, aculturá-las ao caso nacional.

BIBLIOGRAFIA

- Banks, James e Lynch, James (1994), *An Introduction to Multicultural Education*, Massachussets, Allyn and Bacon.
- Castro, Rui Vieira de e Sousa, Maria de Lurdes (1986), “Ensino da Gramática no Ensino Secundário: Problemas e Perspectivas”, in *Actas do II Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística, pp. 158-166.
- Cranmer, David (1995), “O Ensino do Inglês através da Música e da Pintura”, in Pires, Laura Bettencourt (ed.), *Novas Metodologias no Ensino do Inglês*, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 69-86.
- Duarte, Inês (1991), “Funcionamento da Língua: A Periferia dos NPP”, in Delgado-Martins, Raquel et alia, *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*, Lisboa, Colibri, pp. 45-59.
- Duarte, Inês (1997), “Ensinar Português: Para Quê e Como?”, in *Palavras*, 11, pp. 66-74.
- Ferreira, Manuela Malheiro (2003), *Educação Intercultural*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Fonseca, Maria Irene e Fonseca, Joaquim (1990), *Pragmática Linguística e Ensino do Português*, Coimbra, Livraria Almedina.
- Guilherme, Manuela (2001), “The Critical Study of a Foreign Culture and Citizenship Education”, in *Anglo-Saxónica*, série II, nº 14 e 15, pp. 265-274.
- Ichilov, Orit (ed.) (1998), *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*, Londres e Portland, The Woburn Press.
- Legutke, M. e Thomas, H. (1991), *Process and Experience in the Language Classroom*, Essex, Longman.
- Marshall, T. H. (1950), *Citizenship and Social Class*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ministério da Educação/DES (1997), *Português A e B: Programas do 10º, 11º e 12º Anos*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Nunan, David (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pearce, Nick e Hallgarten, Joe (eds.) (2000), *Tommmorow’s Citizens. Critical Debates in Citizenship and Citizenship Education*, Londres, Institute for Public Policy Research.
- Pennycook, Alastair (1999), “Introduction: Critical Approaches to TESOL”, *TESOL Quarterly*, Vol. 33, Nº 3, Autumn, pp. 329-348.

- Pinto, Carlota Miranda Dias (2004), “Com as Línguas e a Arte a Caminho da Cidadania: Fundamentos e Metodologia de um Projecto Didáctico”, in *Alameda. Revista de Educação, Artes e Ciência*, Maio, nº 1, pp. 20-25.
- Skehan, P. (1996), “A Framework for the Implementation of Task-based Instruction”, *Applied Linguistics*, No. 17, pp. 38-62.