

# **Alfabetização em Língua Portuguesa, Língua Segunda** **Projecto *Continuar a Ser Criança***

*Margarida Maria Silva Santos*

Escola de Formação de Professores do Ensino Básico do Mindelo  
Instituto Pedagógico de Cabo Verde

## **1. Introdução**

Cabo Verde, como nação independente, tem procurado dar resposta às demandas da Educação, tendo, numa fase inicial, entre 1977 e 1983, procedido à primeira reestruturação do Sistema Educativo que pretendia fundamentalmente diminuir a taxa de analfabetismo que, nessa altura, rondava os 70%.

Em 1983, iniciou-se os estudos de pré-investimento para a Reforma do Sistema Educativo e em 1986, o processo de elaboração das grandes linhas orientadoras dessa reforma bem como os trabalhos de desenvolvimento curricular o que viria a consubstanciar-se na Lei de Bases da Reforma do Sistema Educativo, Lei n.º. 103/III/90, que definiu os grandes objectivos a atingir com a reforma global do sistema de ensino.

Não ficou de fora das grandes decisões a questão linguística, pois que a coabitação da língua nacional, o crioulo cabo-verdiano, e a língua portuguesa, língua oficial do estado e veicular do ensino, foi sempre tomada como uma das causas do insucesso escolar.

Em 1994/95, procedia -se à generalização do novo currículo do Ensino Básico e, pela primeira vez, se propôs a utilização de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem do português como língua Segunda.

*«A metodologia adoptada encara a língua portuguesa como língua Segunda (L2), deve dar tratamento científico às interferências linguísticas e ao erro, pelo recurso adequado e oportuno à língua materna.»* (Portaria n.º. 53/93).

Três anos após a generalização da R S E, notou-se uma evolução positiva, tendo as taxas de repetência passado de 20% para 14, 6% (Carvalho, A.1998).

Embora os resultados globais apontassem para essa taxa de repetência, a taxa de insucesso na 1ª fase/ 2º ano continuava elevada, isto é, 20,7% a nível nacional. E, em alguns concelhos, ela situava-se acima da média nacional<sup>1</sup>: Maio – 30,3%; S. Nicolau – 29,7%; Porto Novo – 28,9%; Paul – 25,2%; S. Filipe – 24,3%.

Pode-se inferir que, apesar de todo os esforços que vêm sendo desenvolvidos, os resultados obtidos ainda não correspondem aos objectivos inicialmente propostos.

---

<sup>1</sup> Estatística do GEP/ ME

No recente encontro nacional das Escolas de Formação do Professores do Ensino Básico do Instituto Pedagógico (IP) de Cabo Verde, sob o lema «IP, construindo a qualidade», o então Ministro da Educação, Dr. Victor Borges, dizia: «Mesmo parecendo um paradoxo, pois a taxa de escolarização no Ensino Básico é de quase 100%, ainda não equacionamos o problema do básico. Porque, em termos de qualidade, estamos longe do desejado e do desejável...».

Chamou ainda a atenção para as grandes disparidades que existem entre os diferentes concelhos em termos de professores diplomados e para a necessidade urgente de se promover a equidade em relação à qualidade. Por exemplo, no concelho de S. Vicente, a taxa de professores diplomados é de 76% e no de São Miguel é de 11%.

Se, como refere Nóvoa (1995), não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores, as Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico de Cabo Verde estarão sempre confrontadas com duas grandes questões:

1. Que professores teremos que formar para responder ao primeiro grande objectivo da R S E que é o de promover o desenvolvimento pessoal do indivíduo e a sua integração na sociedade?
2. Que mudanças teremos na sociedade cabo-verdiana e, por conseguinte, que professor para o novo contexto psicossociocultural?

Foi com o objectivo de encontrar respostas para estas preocupações e fundamentalmente para o problema de um número significativo de alunos que todos os anos são excluídos das nossas escolas do ensino básico, que surgiu o Projecto «*Continuar a ser Criança: Alfabetização em língua Portuguesa, língua segunda*» que se prende com a necessidade de desenvolver experiências no campo do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no contexto sócio-cultural cabo-verdiano.

### **Porquê “Continuar a ser Criança”?**

*Porque o objectivo fundamental é o de: – Promover o sucesso escolar e a qualidade do ensino, fazendo com que as crianças, com muitos anos de repetência, ganhem a autoconfiança perdida e voltem a integrar-se na escola, construindo um percurso de sucesso, de forma a continuarem a ser crianças com direito a frequentar os estabelecimentos de ensino do seu bairro ou da localidade mais próxima do local onde vivem.*

Claude Hagège defende:

«O recurso à língua materna deve ser feito em momentos bem definidos (por exemplo, quando serve de metalingua) isto é, não se deve fazer interferir constantemente a língua materna na L<sub>2</sub>»

Se os professores são unânimes em afirmar que os problemas do insucesso em língua portuguesa resultam das interferências da língua materna na língua segunda, é legítimo que se questione se efectivamente, nas nossas salas de aula, se utiliza uma metodologia de L2 com tratamento adequado às interferências e recurso oportuno à língua materna.

*O domínio do crioulo pelas crianças, em vez de constituir uma mais valia para a aquisição de um novo conhecimento, transforma-se num impedimento para a aprendizagem/aquisição da língua portuguesa, a principal causa da repetência e abandono escolar, no nosso país.*

Assim, o desenho do plano de investigação foi orientado por um conjunto de questões prévias que têm que ver com as recentes pesquisas e trabalhos desenvolvidos na área da aquisição das línguas, particularmente de uma língua segunda.

No entanto, deve-se referir que o trabalho realizado foi mais de intervenção pedagógica e didáctica do que uma investigação científica.

Por esta razão, espera-se, sinceramente, que os resultados que estão sendo alcançados possam aliciar e motivar os professores para iniciarem uma reflexão consciente sobre o que se passa nas suas salas de aula no sentido de mudarem as suas práticas educativas, a partir de um estudo profundo sobre temas relativos ao ensino aprendizagem de uma língua segunda, particularmente sobre a alfabetização das crianças, em língua segunda. Como aliás refere Schon, 1987, citado por Alarcão, 1996, p. 11, *«Todo o desenvolvimento do trabalho caracteriza-se por uma profunda relação entre a teoria e a prática e inclui sempre uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais»*

## 2. Objectivos e conceptualização do estudo

*O desenvolvimento concreto das ideias tem lugar na sala de aula e nas escolas*

(Simons, Helen, 1993: 168).

Segundo Batley et al. (1993), *«A aprendizagem de uma língua segunda deve proporcionar aos alunos um espaço de liberdade e de bem estar»*.

A aprendizagem da L2 em Cabo Verde tem estado a contribuir para uma limitação da liberdade e do bem estar das crianças que, ao repetirem o ano vezes sucessivas, acabam por abandonar a escola e abraçam o mundo da delinquência, droga, prostituição, transformando-se em meninos de rua e na rua, sem infância e sem protecção, contrariando o Artigo 28.º da Convenção dos Direitos da Criança: *«...cabe igualmente ao Estado tomar as medidas adequadas para prevenir e combater o abandono e o insucesso escolar.»*

Não se pode ignorar também que toda a criança tem direito a *utilizar a sua própria língua* (artigo 30º da Convenção dos Direitos da Criança), e que, ao alfabetizar a criança cabo-verdiana em L2 está-se, mais uma vez, a negar-lhe esse direito fundamental.

Ainda, Bettelheim, B. e Zelan, K. (1991) defendem *«Se desejarmos abrir o mundo da alfabetização às nossas crianças, aquilo que elas devem ler deve, desde o início, ajudá-las a compreender-se a si próprias e ao seu mundo...»*

Paulo Freire (1970) sustenta que *«alfabetização é um processo de consciencialização e uma acção cultural»* e que, por isso, aprender está profundamente ligado à vida.

Clay (1975) afirma que *«as crianças, muito cedo, descobrem por si sós, a língua, portanto, muito antes de irem para a escola»*.

Por seu turno, Goodmann e Goodmann (1983) postulam que *«a leitura e a escrita fazem parte do universo da criança, porque ela está habituada a ver os adultos a ler e a escrever»*.

Ainda, os recentes estudos da sociopsicogénese da língua escrita postulam que todas as crianças, em idade escolar, constroem as suas hipóteses de escrita mesmo antes de entrarem para a escola.

Relativamente a Cabo Verde, estas questões colocam-se com alguma acuidade devido à sua realidade sociolinguística. Primeiro, porque a maior parte das crianças cabo-verdianas tem pouco ou quase nenhum contacto com a língua portuguesa, seja a nível da oralidade, seja a nível da escrita, antes de iniciar o seu percurso escolar. Segundo, e paradoxalmente, porque se a língua portuguesa está exposta na sociedade cabo-verdiana, maioritariamente a nível da escrita, é uma hipótese fiável que algumas crianças antes de irem para a escola já construíram as suas hipóteses de escrita em língua segunda.

Neste sentido, pretendíamos estudar e investigar a seguinte problemática:

A utilização exclusiva do método analítico-sintético, versão globalística na alfabetização das crianças da 1.<sup>a</sup> fase, estará relacionada com a deficiente apropriação da Língua Portuguesa, L2, por parte das crianças cabo-verdianas?

Para responder à questão e testar a nossa hipótese, estabelecemos os seguintes objectivos: (i) Desenhar uma proposta metodológica de alfabetização para a 1.<sup>a</sup> fase do Ensino Básico; (ii) Implementar um ensino diferenciado, na sala de aula; (iii) Estudar o efeito da nossa proposta metodológica nos alunos, a partir de produções orais e escritas; (iv) Estudar as relações entre a prática diferenciada e o aproveitamento cognitivo e sócio-afectivo em competências simples e complexas.

Ainda, com a nova proposta metodológica de ensino-aprendizagem de L2, pretendia-se: 1 – Estimular a autoconfiança dos alunos, partindo de actividades lúdicas e aprendizagens significativas; 2 – Facultar aos alunos a oportunidade de utilizar a língua portuguesa em situações concretas de comunicação, para a expressão dos seus sentimentos, desejos, conhecimentos, necessidades... 3 – Promover a aprendizagem da L2, a partir de um ensino diferenciado na sala de aula; 4 – Incentivar a produção de material didáctico facilitador do ensino/aprendizagem; 5 – Contribuir para uma reflexão sobre os processos de alfabetização utilizados nas nossas escolas básicas, de acordo com uma lógica construtivista e de permanente questionamento sobre as causas do insucesso em L2.

### Oralidade em língua portuguesa – situação inicial

É do senso comum que, cada vez mais, se fala menos Português em Cabo Verde. E, as nossas crianças não ouvem, ou ouvem muito pouco a LP, fora do contexto escolar.

A referida situação ficou patente no diagnóstico da oralidade, feito a crianças do Ensino Básico<sup>2</sup>. À questão: «Conheces pessoas que falam português», cerca de 80% responderam:

(Sim, turistas. Ou então, sim. O professor).

Justifica, por isso, que no início do projecto, 71% das nossas crianças *falava com muita dificuldade* (nas conversas, narrações... o discurso era maioritariamente em crioulo, com o aportuguesamento de algumas palavras, expressões e frases), 20% *não falava* (não produziam discursos, apenas respondiam a uma ou outra questão) e 9% *nunca falava*.

### Leitura e escrita em língua portuguesa – situação inicial

Com o propósito de se definir os níveis da sociopsicogénese da língua escrita, propostos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), aplicou-se um teste de diagnóstico (o teste de quatro palavras e uma frase), o que permitiu situar os nossos alunos, nos seguintes níveis: *Silábico* – 70% e *Alfabético* – 30%. Nenhum era *pré-silábico*.

### 3. Metodologia

A metodologia de trabalho utilizada foi o Método Experimental. O grupo de trabalho partiu da hipótese que “*o insucesso escolar em língua portuguesa na 1.ª fase, isto é, nos dois primeiros anos de escolaridade básica, estaria relacionado com a ineficácia do método analítico sintético, versão globalística utilizado no processo de alfabetização das crianças cabo-verdianas*”.

Definiu-se como variável independente ou de tratamento, a introdução de uma nova proposta didáctica de alfabetização que se caracteriza como sendo um *modelo eclético*, construído com base no que se considerou serem as melhores teorias relativas ao ensino-aprendizagem da língua segunda e à alfabetização defendidas por diferentes autores. E a variável dependente, naturalmente, era a mudança ou a diferença resultante da manipulação da variável independente.

A medida da variável dependente foi feita através da análise das produções orais e escritas dos alunos e de testes de avaliação de conhecimentos, incluindo o teste final aplicado aos alunos do segundo ano, por determinação do Ministério da Educação.

<sup>2</sup> Trabalho no âmbito do Projecto Continuar a Ser Criança e do Curso a Distância

#### 4. Descrição das Práticas Pedagógicas

Desenvolveu-se um percurso da pedagogia da língua segunda assente nos seguintes princípios: (i) Exposição dos alunos à língua alvo; (ii) Exploração da comunicação oral, na sala de aula; (iii) Registo da expressão oral; (iv) Promoção do trabalho com textos orais e escritos; (v) Promoção da leitura e o reconhecimento do texto; (vi) Promoção da leitura para o reconhecimento de frases e palavras; (vii) Análises e descobertas de diferenças e semelhanças; (viii) Aprendizagem lúdica.

De salientar que no desenvolvimento das actividades privilegiou-se a pedagogia diferenciada e uma aprendizagem social, respeitando cada criança no que se refere a: (i) Ritmo da aprendizagem; (ii) Centralização das aprendizagens no sujeito do conhecimento; (iii) Concretização do objecto do conhecimento, parte do seu universo sócio-cultural.

##### 4.1 Aulas de Oralidade

Se a oralidade é a base para o ensino/aprendizagem de uma língua, esta dimensão da língua segunda iria merecer uma atenção particular e o seu desenvolvimento iria privilegiar o “escutar” e o “ouvir” para que os alunos se habituassem à língua portuguesa e, antes de mais, a compreendessem.

Gradualmente foi-se introduzindo a comunicação em língua portuguesa, a partir de diferentes suportes textuais com especial atenção para as canções, histórias, adivinhas, diálogos...

A gravação das produções orais dos alunos era importante, pois tinha como objectivo, por um lado, motivá-los para a comunicação oral (os alunos falavam porque queriam gravar as suas intervenções) e, por outro, o de permitir a escuta, a posteriori, das suas intervenções, proporcionando-lhes a oportunidade de perceber os desvios à norma da língua portuguesa.

O trabalho desenvolvido a nível da oralidade permitiu uma evolução muito positiva, conforme se pode ver dos seguintes resultados:

##### Oralidade em língua portuguesa – situação final

*Falam com desembaraço – 84%; Falam com alguma dificuldade – 16%*

##### 4.2 Aulas de leitura e escrita

*A leitura não é decifração de um texto e a escrita não é cópia de um modelo*  
(Ferreiro, E. e Teberosky, A., 1984: 28).

O currículo de língua portuguesa do ensino básico, a nível da língua escrita, propõe a todos os alunos um percurso muito homogéneo, como se «*todos fossem um só*» (Perrenoud, 1998), fazendo tábua rasa dos conhecimentos, interesses e necessidades de cada uma das crianças em situação de aprendizagem.

Ao privilegiar na aprendizagem da leitura e da escrita o estudo das vogais, ditongos e consoantes (apenas um valor fonético para cada consoante), retira-se do programa um conjunto de aprendizagens, excluindo mesmo, à partida, aprendizagens significativas, reais e concretas e que fazem parte do universo familiar, escolar e social das nossas crianças, como são exemplos os seus próprios nomes.

A promoção do registo da expressão oral, a leitura de nomes e a leitura para o reconhecimento do texto, das frases e palavras defendidas por Freinet, foram actividades desenvolvidas no dia-a-dia, permitindo aos alunos fazerem uma caminhada coerente, segura e de sucesso, do oral para o escrito.

Uma grande preocupação que sempre norteou a preparação das aulas de leitura e escrita foi que o acto de ler e escrever na escola não deve perder o seu carácter social e que a língua deve ser trabalhada na escola como existe na sociedade.

Por isso, a escrita foi trabalhada em ateliers de escrita, procurando-se que o aluno escrevesse sempre o que fazia sentido para ele – aprendizagens significativas.

Toda a complexidade da escrita surgiu a partir dos nomes dos alunos, com a realização dos mais diversos jogos de semelhanças e diferenças. O estudo das letras como entidades autónomas surgiu também a partir dos nomes dos alunos e do trabalho com os textos. A consolidação da aprendizagem das letras tinha como suporte o mural de letras e os jogos de escrita com letras móveis.

As *actividades de aprendizagem* foram concebidas com base numa pedagogia diferenciada, com respeito pelo conhecimento do aluno e pelo seu ritmo de aprendizagem, procurando-se nunca colocar o aluno face a “coisas” que ele não era capaz de fazer.

Partilhando da ideia defendida por Hagège (1996) de que «a atribuição de notas mina a sensação de êxito que é uma componente mestra da dinâmica aquisitiva de uma L2» a *avaliação* foi sempre formativa e formadora. A primeira avaliação sumativa teve lugar apenas no final do mês de Maio.

## 5. O material de apoio ao desenvolvimento do currículo

Uma proposta didáctica de alfabetização assente em princípios como: *o princípio das frases e palavras em contexto*, isto é, que o ensino da língua segunda deve privilegiar o trabalho com textos orais e escritos; *o princípio da aprendizagem social*; *o aluno sujeito do conhecimento*; *o respeito pelo tempo de silêncio das crianças*; *a aplicação da pedagogia diferenciada na sala de aula*, entre outros, não se compadece com um material pré-concebido e muito menos com um manual que propõe um ensino/aprendizagem da L2 baseado na repetição por imitação, fixação e memorização de sons/letras reduzindo a aprendizagem de uma língua a um «*exercício meramente mecânico, onde só entram em jogo a memória e o hábito*» (Ducrot, O. e Todorov, T. 1982).

Se, como diz Paulo Freire (1979), «*aprender está profundamente ligado com a vida*», um material de apoio a um processo de alfabetização não deve propor um único

modelo de saberes e conhecimento abstracto, pré-fabricado e imposto, «*Uma roupa de tamanho único que serve a todo o mundo e ninguém*», citando o mesmo autor.

Assim, o material de apoio ao desenvolvimento do currículo foi maioritariamente construído no processo de ensino/aprendizagem, o que significa que era basicamente constituído, entre outros, por jogos didácticos diversos e pelos textos das canções, histórias, contos, adivinhas, o que foi determinante para o aparecimento dos seguintes materiais: O livro de canções; Os textos das crianças, As nossas histórias, As nossas adivinhas; Etiquetas de nomes; O tesouro de palavras; Mural de letras, entre outros.

### Conclusões gerais

O trabalho de projecto e de intervenção educativa permitiu que os grupos chegassem a várias conclusões interessantes, das quais se destacam:

- Os factores sociais vêm condicionando o aproveitamento cognitivo dos alunos em Língua Portuguesa, a nível de aquisição de competências básicas em oralidade, leitura e escrita, e esses factores estão intimamente relacionados com o insucesso escolar.
- As escolas podem encontrar respostas para essas situações, introduzindo mudanças que contrariem os factores sociológicos presentes no contexto familiar dos alunos.
- A hipótese formulada está correcta, ou seja, a introdução de uma nova proposta de alfabetização melhora a aprendizagem dos alunos.

Os 25 alunos da turma do 2º ano da escola do Campim chegaram ao fim com um nível de conhecimento muito bom. Foram submetidos às provas finais de fase (provas exigidas pelo ME e elaboradas pelos serviços de Coordenação Pedagógica Concelhia) e todos transitaram para o 3º ano de escolaridade.

### Referências Bibliográficas

- ALLAL, L. Cardinet, Perrenoud, F. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- ALMADA Duarte, Dulce (2003). *Bilinguismo ou Diglossia*. Cabo Verde, Praia: Spleen-Edições.
- AMOR, E. (2001). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- BETTELHEIM, B. e Zelan, K. (1984). *Psicanálise da Alfabetização*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- CARDOSO, A. P. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Edições Asa.



- CASTRO, M. e Martins, M. (2000). *Descobrimos a Linguagem Escrita. Cadernos de Inovação Educacional*. Escolar Editora.
- CONTENTE, M. (1995). *A leitura e a escrita*. Lisboa: Editorial Presença.
- CORDER, S. P. (1967). *The significance of learners' errors*. IRAL.
- DUCROT, O. e Todorov, T. (1972). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- FERREIRO, E. (1985). *Psicogénese da Língua Escrita*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- FERREIRO, E. e Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da Língua Escrita*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- FRIAS, M. J. (1992). *Língua Materna-Língua Estrangeira: Uma relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora, Coleção Mundo de Saberes.
- GOODMAN e Goodman (1983). *Reading and Writing relationship: Pragmatic functions*. Language Arts.
- GROSSI, E. P. (1992). *Didáctica dos níveis Pré-Silábico, Silábico e Alfabético*. Vols. I, II e III. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- HAGÈGE, C. (1996). *A Criança de Duas Línguas*. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos-Instituto Piaget.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- NÓVOA, A. (org), (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- NÓVOA, A. et al (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, M. L. (2002). *Das Palavras aos Actos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PERRENOUD, Ph. (1998). *Saber Reflectir Sobre a Própria Prática: Objectivo Central da Formação de Professores*. Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação, Universidade de Genebra.
- RODARI, G. (1993). *A Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SCHON, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- VIGOTSKY, L. S. (1977). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa: Editora Estampa.