

A activação do desenvolvimento psicológico em alunos imigrantes

Sandra Figueiredo¹

Carlos Fernandes da Silva²

Doutoranda de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro¹

Professor Catedrático de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro²

Introdução

Cada aluno é um tesouro a descobrir (UNESCO, 1996), contudo a nossa Escola tem-se reproduzido como um computador pessoal cujo acesso depende de uma *password*. Assim, também há determinadas capacidades cognitivas, culturais e sociais privilegiadas (vantagens sociais são vantagens escolares - Bourdieu e Passeron, 1975) que se revelam como uma *password* para aceder à Escola. É a ignorância de “necessidades básicas” como a adaptação à Escola e ao país, as mais complexas para os imigrantes, que podem fazer com que muitos alunos em vez de se sentirem parte “do mundo”, se considerem “um mundo” à parte (Berger e Luckman, 1966, pp.216-228). Se o sujeito, desde a infância, se conhece no digladiar de forças entre dois mundos, isto é, entre o pensamento lógico e o pensamento próprio, esse conflito, ainda que não ao mesmo nível, não se extingue com a idade, pois a ideia de desdobramento mantém-se. O meio é que vai coagindo e revelando na consciência de cada indivíduo esse desdobramento e a consequente necessidade de verificação dos conhecimentos novos, no confronto com outras consciências (Vygotsky, 2001). Se quanto mais se é eu-próprio, melhor se integra no grupo, então a personalidade do indivíduo não pode ser posta em causa por desejos externos (Escola, Sociedade) de assimilação cultural e linguística. Desta forma o tesouro fica fechado à espera de ser resgatado por algum descobridor mais atento e ambicioso (o professor).

Partindo da premissa de que “a socialização totalmente bem sucedida é antropológicamente impossível” (Berger e Luckman, 1966, p.216), a Escola não tem ajudado no sentido de que os alunos estrangeiros, e não só estes, atinjam uma socialização, pelo menos, bem sucedida.

Creemos que todos os alunos precisam de apoio na sua caminhada pela “Caverna platónica”, contudo há aqueles que necessitam de mais ajuda que outros numa mesma tarefa. Estamos a referir-nos às dificuldades de aprendizagem (DA's). Neste conceito consideramos que emerge a necessidade de precisar uma nova dimensão que se aplica especificamente às necessidades educativas dos alunos imigrantes. É que se entendemos o conceito, grosso modo, como denominador de dificuldades manifestadas por alunos que face a uma tarefa comum ao grupo, apresentam alguns obstáculos (por variados factores), no caso de alunos imigrantes que não manifestem as *típicas* dificuldades de aprendizagem (na leitura, escrita, produção verbal....), a situação é outra, pois o aluno não se encontra desfavorecido em capacidades, ritmos de aprendizagem (considerando os que não têm qualquer problema, independentemente da questão linguística e cultural), mas tem uma tarefa acrescida em relação ao grupo maioritário. Essa tarefa é a de aprendizagem de uma segunda língua (L2). A tarefa que simultaneamente é instrumento da aprendizagem, já que a língua é o meio através do qual os conhecimentos são transmitidos (input) e assimilados (intake). A diferença reside, então, no número de tarefas e não propriamente em desvantagens cognitivas. Precavemo-nos contra uma opinião que se insurja ao defender a inadequação desta dimensão dentro das DA's, quando se recorda a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) no currículo escolar, em que nem todos os alunos as aprendem. Logo seria também mais uma tarefa? Pois bem, verifiquemos que a aprendizagem de línguas estrangeiras como o inglês, o francês, o alemão são opções no acto de matrícula onde pode haver lugar para a motivação nessa escolha (s). Mesmo que a escolha seja muito reduzida, o que já prevê reduzida motivação, a verdade é que uma língua estrangeira não se impõe como a necessidade de um instrumento social de que o aluno se tem de apropriar para poder comunicar, operar no seu meio, como acontece com um aluno imigrante que tem de desenvolver a sua proficiência na língua portuguesa para poder ter sucesso na sua escola. As línguas estrangeiras como o inglês, francês ou alemão não são o veículo dos saberes de todas as disciplinas. O facto de ser uma dificuldade de aprendizagem, concebida no âmbito das necessidades educativas especiais, não implica, contudo, a acção de professores de Educação Especial mas de professores de Português Língua não Materna

que integrem uma equipa especializada para apoiar estes alunos. Por aqui já se vê a diferença da própria dificuldade de aprendizagem. Assim discutido, o professor deve começar a adoptar uma atitude heurística que acompanhe o aluno na solução das suas dificuldades, promovendo-lhe a transferência de processos de aprendizagem, considerando que os produtos das línguas não se transferem, mas sim os seus processos, partindo, assim, daquilo que o aluno *tem* e não daquilo que *não tem*. Conhecer os conhecimentos linguísticos prévios dos alunos é uma forma do professor ajudar-se a si mesmo e ao aluno. Se é importante na aprendizagem da LE, também o é para a L2. Em qualquer aprendizagem, há conhecimentos anteriores e sobre eles nós edificamos outros novos, senão não haveria evolução. Repare-se que há maior esforço no processo de construção do conhecimento por parte de um aluno que não domine a língua portuguesa (no contexto da imigração portuguesa), pois, além de ter de activar conhecimentos para os enriquecer com os novos que vai adquirindo tem de, primeiramente, transferi-los para um novo código, onde podem ocorrer interferências de aprendizagens. Tendo consciência de que o processo de aprendizagem baseado na semelhança é mais fácil e menos turbulento do que aquele que é constantemente despertado pela diferença, gera-se assim um processo permanente de desequilíbrio/equilíbrio com maior incidência quando se está a atravessar uma fase de adaptação a uma nova língua e cultura. As perspectivas behavioristas obscureceram o valor do conceito de transferencia, nos anos 50, ao valorizarem a repetição na aprendizagem dos saberes, mas aquele é, entretanto, recuperado como um importante processo cognitivo com Vygotsky, Piaget e Bruner e, entretanto, com o estruturalismo americano, com a ideia de estrutura que cada um possui. A aprendizagem da LE/L2 pode ser facilitada se o aprendente descobrir (for ajudado a descobrir) as relações entre as estruturas de superfície que se originam na mesma estrutura profunda (a Língua Materna, LM) e uma das vantagens do indivíduo que aprende uma segunda língua é o facto de aprender a ser mais selectivo porque tem experiência de base e porque recorre ao processo de transferência que por si só é um processo que se pauta pela selecção de elementos a serem transferidos

O papel do professor é de orientador neste processo de transferência de conhecimentos através das várias estratégias usadas por cada aluno (deduções, analogias...), estratégias metacognitivas que só denunciam que a aprendizagem de uma língua segunda e/ou estrangeira podem activar ainda mais as estruturas cognitivas dos discentes. É oportuno verificar como os estudos se foram concentrando quase

exclusivamente no aspecto criativo da linguagem pelo sujeito, isto é, na capacidade inata que o ser humano tem para ir formulando e generalizando regras até atingir a regularização das mesmas- equilíbrio. São as estratégias de generalização de regras que os alunos imigrantes fazem que revelam o seu potencial para a reflexão porque há uma maior predisposição para procurar regularizações, mesmo que erradas no âmbito de um sistema linguístico e que não são mais do que estratégias metacognitivas, em que vão construindo e testando hipóteses até chegarem a resultados. Este potencial que se tem observado em várias experiências com alunos aprendentes de uma segunda língua (Cazacu, 1978) só nos alerta para o facto de se ter de aproveitar (activar) as estratégias metacognitivas dos alunos para que eles as reproduzam cada vez mais numa atitude incessante de procura do conhecimento, através quer da L1, quer da L2.

As investigações foram revelando a importância do estímulo do meio que facilita a criança na sua aprendizagem dos conceitos, sem, porém, negligenciar o estímulo interno. Estamos perante as teorias do interaccionismo. Sem estímulo do meio, sem interacção, as estruturas cognitivas não desenvolvem, à semelhança do que acontece com os bebés que vão adquirindo a linguagem e a língua, consequentemente, através da sua relação contínua com o meio, não funcionando, no entanto, como reprodutoras de sons que ouvem, mas como transformadoras dos mesmos, criando regras com uma lógica que só é contrariada pelas peculiaridades das irregularidades que caracterizam o sistema de uma língua. É neste contínuo processo de descodificação-codificação que a língua vai sendo apreendida. É exactamente este o processo que ocorre para permitir a aquisição da Língua materna, contudo será completamente ingénuo pensar que um estrangeiro aprenderá o Português, que não conhece, pelas mesmas linhas com que aprendeu a sua língua materna. Assim como também é pouco sensato pensar que basta a simples exposição à língua para que ela seja adquirida. Por isto se distingue aquisição de aprendizagem (Krashen, 1989).

Bruner apresenta o indivíduo no centro da aprendizagem em que as suas percepções condicionam a forma como categoriza a realidade que foi anteriormente categorizada por outros sujeitos. É nesta interacção com outras categorizações de uma mesma realidade que vemos que a linguagem tem mais de construção do que de inato. Tal como as crianças adquirem as palavras e conceitos no processo de comunicação verbal com os adultos, mas tais noções não são adquiridas “prontas”, isto é, tal como as concebem os adultos, também entendemos que os imigrantes aprendem a língua na comunicação com os outros, com os textos, mas precisam de amadurecer o que apreendem para que os conhecimentos novos na

forma de ainda “pseudoconceitos (Vygotsky, 2001) evoluam para verdadeiros conhecimentos, concientizados. Se os conhecimentos aparecessem a jeito de serem meramente copiados porque se encontravam “prontos” desde o princípio da sua assimilação, então não haveria lugar para o desenvolvimento, não seria preciso a sua activação. Aprender não é colher a maçã e saboreá-la, é começar por plantar e cuidar da macieira.

Com a aprendizagem da L2 o aluno, no início, depara-se com um *amontado* de informação, pelo que designamos de uma fase de *sincretismo linguístico* quando não é ainda possível ao sujeito coordenar sons e conceitos, juntando-os todos no mesmo saco, baseando-se em relações desconexas, que se vão dissipando com a experiência na L2. Se a criança desenvolve primeiro a gramática e só depois a lógica daquela, acreditamos que o aluno imigrante, aprendente de uma segunda língua, também siga o mesmo processo, daí que tomamos a liberdade de falar numa “pseudolíngua” que se gera no início, repleta de generalizações, baseada em retalhos de comunicações fortivas dentro e fora de aula. Essa “pseudolíngua” só revela que o aluno já possui noções, ainda que básicas, logo há barro para ser moldado, isto é, há matéria para ser conscientizada. Assim percebe-se que se torna urgente que o professor tenha de estar atento à evolução da aprendizagem linguística e cultural do aluno, pois acreditamos que tal evolução se descubra nas intervenções do aluno na aula (o tipo de questões e observações), na resolução de tarefas, tal como uma criança se percebe a evoluir pelo diferente tipo de questões que coloca ao longo do seu crescimento (Delacroix, citado por Vygotsky, 2001).

Advogando a posição de Cazacu, defendemos a instauração, na sala de aula, do método de “trans-interfusão”, isto é, o recurso a um permanente contraste consciente entre dois sistemas linguísticos. As tarefas são um factor de activação (Tavares, 1995) que devem desafiar o aluno para um nível acima do qual ainda se encontra, numa atitude de lhe despertar a necessidade para aprender, sendo que nessas tarefas o professor deve ser como um jardineiro (Vygotsky, 2001) que para acompanhar o desenvolvimento das suas culturas, não deve olhar só para as árvores com fruto amadurecido, mas também para as que ainda não os têm nessa fase, ou seja, o aluno não deve ser observado e avaliado pelo que já conhece e domina, mas deve ser incentivado a desenvolver as capacidades potenciais. Um ensino seria inútil se o aluno só aprendesse o que já sabe. Importa é orientá-lo para o que ainda não atingiu, pois determinadas funções ainda não concluíram a sua maturação. É este trabalho de “jardinagem” que Vygotsky reclama quando fala da zona de desenvolvimento

imediatos. Assim, em colaboração, o aluno imigrante pode erigir um novo sistema linguístico nos seus conhecimentos e pode resolver tarefas mais difíceis, as quais sozinho não resolveria. Isto explica porque a aprendizagem só seja eficaz e útil quando está à frente do desenvolvimento, atraindo-o a cada momento para um patamar mais elevado. Por tudo isto a Escola não se pode demitir da sua função de ajudar os alunos estrangeiros que não dominam o Português como um problema insolúvel pois, nesta ordem de ideias e práticas, o mesmo faria um professor do Primeiro Ciclo quando se depara com a dificuldade que os alunos encontram na escrita, por as suas funções para tal tarefa ainda não estarem amadurecidas, por isso mesmo o professor deve instigá-las à maturação, à elevação. É urgente uma intervenção precoce nas escolas através de uma equipa competente onde possamos encontrar professores de Língua não Materna, psicólogos e assistentes linguísticos, em vez de remediar esta intervenção em pessoas não especializadas para tal.

Outra pressuposição a ter em conta é a de Goethe (citado por Vygotsky): “quem não conhece nenhuma língua estrangeira, não conhece integralmente a sua própria língua”, pelo que ensinar uma nova língua a quem a desconhece e que depende dela para se relacionar com o meio é uma forma de otimizar ainda mais os movimentos estruturais do pensamento que permitem ao ser humano relacionar conceitos que de básicos se tornam complexos, numa trajectória saudável.

O que se tem vindo a desenhar são alguns aspectos essenciais para o desenvolvimento psicológico do indivíduo: adaptação sócio-cultural, capacidade metacognitiva, transferência de conhecimentos, a interacção. Contudo qualquer um deles pode ser condicionado pelas atitudes e percepções/representações do indivíduo. Isto varia de acordo com a idade dos alunos pois a interacção com o seu meio, varia de criança para adulto (Gleitman citado por Miranda, 1996). A percepção do real, neste caso, da aprendizagem da língua segunda, de um novo código cultural, é *deformada* pelos padrões que o sujeito já traz definidos consigo e que advém da sua socialização (Piaget, citado por Vygotsky, 2001).

Se o *input* é igual, em contexto escolar, para todos os alunos, o intake corresponde a algo muito pessoal, em que se encontram factores como estilo de aprendizagem, estágio de desenvolvimento, emocional, a atenção, cansaço... o sujeito é um verdadeiro construtor de hipóteses, um *free mason* que ao “polir” as suas competências de aprendente em conjunto com os seus saberes linguísticos anteriores, consegue erigir uma construção, isto é, a sua competência comunicativa. Assim, adoptando a perspectiva de Stephen Krashen, na

aprendizagem de uma língua segunda, o aprendente está condicionado por vários factores como o input linguístico (a informação a que o sujeito está exposto), o contexto, a ordem natural das aprendizagens... mas é o *componente afectivo* (affective filter hypothesis) que se revela o mais dominante na influência de tal aprendizagem. Estamos a falar de emoções, sentimentos gerados pelo indivíduo que lhe podem despoletar ou bloquear a sua activação de conhecimentos e de construção da própria personalidade. Para uma aprendizagem ideal, o filtro teria de impedir que as emoções tivessem uma presença suficientemente causadora de problemas à aprendizagem (a ansiedade, receio, conflito emocional). As crianças são as que activam mais facilmente, por sua inicitiva, a transferência de conhecimentos que possibilitam adquirir uma nova língua, porque o seu filtro está baixo, o que se deve à imaturidade social que é típica das crianças, pois estas ainda não desenvolveram o preconceito social face à L2 e à cultura diferente. Assim não há muitos obstáculos colocados a uma aprendizagem pautada pela mobilidade de estratégias, para o que contribui a chamada plasticidade cerebral (Lenneberg, 1967) que é uma vantagem para o período de aquisição de mais do que uma língua. Tendo em conta que este período vai dos dois aos cerca de treze anos, o período mais crítico para a aquisição de uma língua é sem dúvida a partir da adolescência.

Nas teorias de desenvolvimento de Freud, Erikson, apesar de delineados estádios diferentes para cada grupo de idades, o sentimento de inferioridade é sempre o que resulta de uma situação de inadaptação, de conflito não resolvido, de impotência face a uma tarefa. Se nas crianças esse sentimento se verifica, na fase da puberdade e adolescência, assume proporções vertiginosas em sujeitos que se encontrem marginalizados na e pela sociedade. É este período, a adolescência, que mais nos interessa, na medida em que é o que exige mais do professor, na escola. Sabemos que os adolescentes são os que mais experimentam a moratória, a crise, o conflito, questões que vão dando forma (por vezes conturbada) à sua personalidade. Um adolescente imigrante que, de repente, se encontre numa escola onde a língua e os hábitos são distintos, está mais sensível à criação de um conflito interior onde as emoções podem impedir uma aprendizagem mais natural, isto é, uma aquisição. O indivíduo fica dividido entre a cultura de casa e a da escola, não sentindo a da escola como algo seu o que gera inferioridade e ansiedade. O sujeito cognoscente está propenso a ter grandes agitações que impedem a interiorização *natural* de factos novos, logo de evolução de conhecimentos. Para Krashen, a partir da adolescência, com a perda da plasticidade cerebral, a aprendizagem da L2 deixa de ser um processo automático de

activação, passando a ser uma aprendizagem no sentido do termo (não mais aquisição), porque exige o ensino formal, com o apoio e orientação do professor. É preciso mais exposição à língua, contudo a atenção do indivíduo não está mais focada especificamente na língua mas numa série de factos que se inauguram neste período crítico e que não cessará pela vida fora. Esses factos novos geram emoções, julgamentos, medos, conflitos. Aqui entramos na monotorização da aprendizagem em que o indivíduo recorre como que a um monitor que é um editor de regras prontas a serem activadas. Quanto mais alto estiver o filtro afectivo, mais comprometido será o input, contudo mais concienzialização haverá dos processos do conhecer. O que o professor e demais envolvidos no processo educativo têm de fazer é ajudar a controlar esses factores emocionais, de crise, ansiedade para que seja aproveitada a capacidade de conscientização que o indivíduo já possui. O que é uma vantagem (a tomada de consciência) torna-se ao mesmo tempo desvantagem pois a consciência dos factos, tal como a atenção e percepção, não serão apenas canalizadas para a aprendizagem, mas para tudo que a rodeia. Contudo, o aluno, quanto mais velho for, melhor lida com as estratégias cognitivas porque já tem uma maior experiência do que uma criança. A experiência com a língua resultará num reduzir de ansiedade que normalmente ocorre em níveis de iniciação da aprendizagem de uma língua nova. É no meio da ansiedade e da apatia que se pode activar o desenvolvimento com reflexão sobre os conhecimentos que se vão adquirindo (Bruner, citado por Daubney, 2004), logo as crianças são as que mais se encontram nessa situação de “latência” e que lhes permite estar concentradas na sua aprendizagem geral.

Sabemos que a atitude é mais rígida e menos propensa à mudança do que o motivo que é mais imediato face a um estímulo, por isso mais difícil é alterar a atitude pré-definida de um indivíduo num contexto em que tem de moldar as suas predisposições (Schiefele, citado por Daubney, 2004). Nesta ordem de ideias, nos perguntamo-nos: se houver motivação por parte do aluno, a sua atitude contrária a esse momento de motivação, não poderá retrai-lo?

Porque as atitudes e percepções do imigrante aprendente de língua segunda são fulcrais no rumo da sua aprendizagem, os testes diagnósticos (que não passam de referências vagas na legislação) não devem ser de aptidão mas testes gerais de capacidade intelectual, perceptiva e volitiva. Estas últimas são as que afectam o *input* linguístico e o *intake* (a informação retida, a sua categorização).

Considerações finais

Para que os nossos alunos não concluam como Fernando Pessoa: *“Fiz de mim o que não soube, e o que podia fazer de mim não o fiz”* (Ortónimo), é preciso estar atento à *ameaça* que a componente emocional, afectiva pode exercer sobre a aprendizagem, particularmente no caso de fragilidade em que se encontra o aluno imigrante que não conhece ou domina mal a língua dominante. Não há qualquer aprendizagem que se desenvolva num indivíduo sem expectativa, contrariado, sem vontade para a aprendizagem. Pior ainda do que esta situação será a atitude do professor que não se envolva no processo de aprendizagem, percepcionando o conflito do aluno como um caso insolúvel que se abandona às discussões instantâneas que insurgem nas reuniões de conselhos de turma. São entendidos os conflitos destes alunos como problema do indivíduo e não como uma consequência resultante da interacção social, esquecendo que tudo o que é intrapessoal teve de ser interpessoalmente motivado (Vygotsky, 2001).

Bibliografia

- Baker, Colin. (1997). Foundations of bilingual education and bilingualism, 2ª edição. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Berger, P. E Luckmann, T. (1998). A construção social da realidade, Petrópolis: Editora Vozes
- Bourdieu, P. E Passeron, J.C. (1975). A Reprodução, Lisboa: Vega Universidade.
- Castro, São Luís, Gomes, Inês. (2000). Dificuldades de aprendizagem da língua materna, Universidade Aberta.
- Daubney, Mark. (2004). Ansiedade linguística em situação de comunicação oral na sala de aula: um estudo de caso com futuros professores de língua inglesa, (tese de mestrado), Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Krashen, Stephen D. (1989). Language acquisition and language education, New York: Prentice Hall.
- Lenneberg, E.H. (1967) Biological Foundations of language, New York: John Wiley.
- Miranda, José Ribeiro. (1996). O lugar da Língua Materna na aprendizagem da Língua Estrangeira: reflexões linguísticas sobre o contacto de duas línguas vizinhas: o Português e o francês, (tese de doutoramento), Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ramalho, J. P.(2001). Desenvolvimento psicológico de jovens com experiência migratória (tese de doutoramento), Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Slama-Cazacu. (1978). Psicolinguística aplicada ao ensino das línguas, São Paulo: Livraria Pioneira.
- Tavares, J. E Bonboir, A. (1995). Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação, Aveiro: CIDINE.

Unesco . (1996). A Educação Um Tesouro a Descobrir, Porto: Asa

Vygotsky, L. S. A construção do pensamento e da linguagem, tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2001.