

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
MESTRADO EM ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA SEGUNDA E
ESTRANGEIRA

O estatuto do ensino do português como língua segunda
no Sistema Educativo português

Professora Orientadora: Dr^a Ana Maria Martinho
Mestranda: Karin Moreira

Junho de 2005

ÍNDICE

Introdução	1
O projecto “Ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua”	2
“Transversalidade da Língua Segunda”	6
<i>Português a mil vozes</i>	7
As escolas portuguesas: diversidade ou problema?	8
Conclusão	15
Bibliografia	16
WEBgrafia	17

INTRODUÇÃO

A transformação da sociedade portuguesa a nível de diversidade étnica e linguística não é um fenómeno recente. No entanto, se até meados da década de 90, Portugal foi o destino privilegiado das minorias étnicas provenientes sobretudo dos PALOP (Países de Língua Oficial Portuguesa), a partir dessa altura outros grupos minoritários adoptaram Portugal como destino de imigração e fizeram sentir a sua presença na sociedade portuguesa. Um factor que muito contribuiu para a vaga de emigração feita a partir do Leste Europeu foi o efeito económico-social causado pelo colapso do bloco da U.R.S.S. Do mesmo modo, Portugal assistiu a uma afluência de imigrantes vindos de Timor, sobretudo por motivos políticos e económicos. Outros grupos, se bem que menos numerosos, provieram da Índia, do Paquistão, do Bangladesh, dos países da União Europeia (Reino Unido, Espanha e Alemanha), entre outros.¹

Face a esta rápida mudança, tornou-se necessário criar mecanismos para melhor integrar estes imigrantes na sociedade de acolhimento. Um elemento indispensável para essa integração é, sem dúvida, o conhecimento e domínio da língua portuguesa, bem como da cultura portuguesa. Por isso é fundamental a criação de projectos de ensino do Português como segunda língua, quer em instituições capazes de apoiar a integração dos imigrantes, quer nas escolas onde o número de alunos com línguas maternas que não o português tende a aumentar consideravelmente.

O presente capítulo tem por objectivos verificar o estatuto do Português como Segunda Língua no sistema educativo português, bem como dar a conhecer alguns projectos realizados nesse âmbito e levantar algumas questões acerca do ensino do Português como Segunda Língua no sistema de ensino actual.

¹ www.sef.pt

“Urge desmistificar o conceito de lusofonia, para afastar de vez a ideia de se tratar, nesses alunos [oriundos dos PALOP], de indivíduos que, por definição (“lusófono” significa “ser de expressão portuguesa”), deviam saber bem o português – de Portugal! (...)”

Hans-Peter Heilmair-Reichenbach²

O projecto “Ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua”

Como já foi referido anteriormente, a presença de imigrantes oriundos das antigas colónias portuguesas em Portugal não é um fenómeno recente, de tal forma, que actualmente as escolas portuguesas têm alunos apelidados de “3ª geração”, i.e., alunos de origem africana que nasceram em território português e cujos familiares vivem em Portugal há já várias décadas. No entanto, a aceitação do facto de que estes alunos têm culturas e línguas diferentes da língua e cultura dominantes (entenda-se a língua e cultura portuguesas) parece ser uma realidade bem recente, possivelmente “despoletada” pelo alto nível de insucesso escolar e dificuldade de integração social destes jovens ditos “lusófonos”. Tal como foi expresso por Hans-Peter Heilmair-Reichenbach o mito da “lusofonia” toldou durante muitos anos a visão da sociedade portuguesa em relação a estes alunos oriundos dos PALOP. Quando provenientes desses países e integrados no sistema educativo português, esperava-se que eles tivessem um domínio perfeito da língua portuguesa (língua oficial nos seus países de origem) e, note-se o padrão deveria ser o “Português de Portugal”. O mesmo era esperado dos alunos africanos de “2ª e 3ª gerações”, pois como explicar que estes jovens nascidos e criados em Portugal não soubessem a língua do “seu” país?

Devido à diversidade cultural e linguística vivida nas escolas de Portugal, sobretudo nas grandes cidades, e também devido aos problemas de insucesso escolar, tornava-se urgente sensibilizar e alertar o país e, mais especificamente, a comunidade

² Heilmair-Reichenbach, Hans-Peter, (1996) “A desmistificação da ideia da Lusofonia: ponto de partida necessário para o ensino do português, como 2ª língua, nas comunidades africanas” in Ministério da Educação, DEB, Relatório sobre o ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Fórum de Reflexão sobre a Formação de Professores (anexo 5). Curia, 23 e 24 de Maio.

escolar para as dificuldades sentidas pelos alunos de minorias étnicas e/ou com línguas maternas que não o português. Assim, foi criado pelo DEB (Departamento da Educação Básica) em 1995 o projecto “Ensino do Português como 2ª língua”. Pretendia-se apoiar os alunos estrangeiros residentes em Portugal, bem como os imigrantes dos países africanos³ e os filhos de emigrantes portugueses em situação de retorno. Para tal, após se ter analisado a situação, foi feita (numa 1ª fase) uma acção de sensibilização junto de algumas escolas seleccionadas (5 da região de Lisboa e 5 da região de Setúbal), pela diversidade dos seus alunos, para que se pudesse reflectir no desenvolvimento curricular e nas necessidades dos alunos com português como língua não materna. Uma outra área de intervenção deste projecto foi a reflexão sobre a formação inicial e contínua de professores, com particular ênfase nos professores de Língua Portuguesa (língua materna). Assim, procurou-se reflectir sobre modelos de formação de professores, em conjunto com Instituições de Ensino Superior, visto serem estas as formadoras de base do quadro docente.

Numa segunda fase, o Projecto foi alargado, tendo sido feitas parcerias com a Comissão das Comunidades Europeias e com o Programa Sócrates-Comenius II, uma vez que o “problema” da diversidade⁴ cultural e linguística dos alunos não era apenas uma realidade portuguesa, como focou o Professor John Landon⁵:

Most teachers are now teaching in classes whose composition is vastly different from the classes for which they were trained. The most notable difference across Europe is **the change in the ethnic and linguistic composition of classroom groups**. In almost every large city, inner-city and suburban schools have significant populations of learners whose ethnic, cultural and, in some cases, religious background is different from that of indigenous pupils; **the language they speak at home is also different from the medium of education of the school**.

³ Note-se que nesta altura os alunos com português como língua não materna eram sobretudo oriundos/descendentes dos PALOP. Daí o projecto referido estar centrado maioritariamente nos alunos de origem africana.

⁴ Convém salientar que encaramos o conceito de “diversidade” como uma mais-valia, uma forma de enriquecimento e não como um “problema”. Aqui é referido nestes termos por ser essa a perspectiva adoptada, por vezes, em algumas escolas do país.

⁵ Landon, John, (1996) “Training intercultural teachers”, in Ministério da Educação, DEB, *Relatório sobre o ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Fórum de Reflexão sobre a Formação de Professores*. Curia, 23 e 24 de Maio.

In some inner-city schools **pupils accessing the curriculum through their second language is now over 75% in many European countries (...)**⁶

O projecto terminou em 2000, mas deixou alguns contributos para reflexões futuras, nomeadamente, o dossier “Formação de formadores e de professores” com várias colaborações de professores nacionais e de outros países, bem como de outras pessoas ligadas à área de educação.

Ainda dentro deste projecto foi elaborado, em 1999, um teste bilingue em 7 línguas (Crioulo Caboverdiano, Tétum, Alemão, Inglês, Chinês, Russo e Ucrainiano) para se diagnosticar o nível de conhecimento que os alunos de português como língua não materna possuíam da Língua Portuguesa. Este teste é composto por um pequeno livro de imagens⁷ (34 páginas) e por uma listagem de vocábulos agrupados por temas, de acordo com as imagens do livro. O teste bilingue foi elaborado pelo DEB em parceria com o projecto Sócrates “ODL- Best practice in Second Language Learning and Teaching” coordenado por London Language and Literacy Unit (UK). Através deste teste pretendeu-se diagnosticar as aprendizagens da Língua Portuguesa feitas pelos alunos com Português como Língua não materna e, através do diagnóstico, elaborar uma “planificação da aprendizagem flexível”⁸.

Um outro material que foi elaborado durante o período em que vigorou o projecto “Português como Segunda Língua” foi a compilação de alguns contos tradicionais⁹ e a respectiva prática pedagógica desenvolvida em algumas escolas portuguesas no ano lectivo 1995/96, intitulada “Contadores de Histórias”¹⁰.

O livro *Contadores de Histórias* é o resultado do projecto “CADA UM CONTA O QUE SABE” desenvolvido em 1995/96, sobretudo em escolas da Área Metropolitana de Lisboa. Este projecto teve 110 sessões de histórias tradicionais contadas por contadores com origens culturais diversas, perante um público igualmente heterogéneo a nível cultural, social e etário. Após a leitura dos contos, foram feitas “reuniões de

⁶ sublinhado nosso

⁷ As imagens deste livro são desenhos com sequências lógicas que retratam sobretudo cenas do quotidiano, como por exemplo, a refeição em família, a ida ao hospital, as compras no supermercado, entre outras.

⁸ *Teste Bilingue, Manual de Aplicação*, DEB, 1999, p.9

⁹ Os contos aqui presentes são de Portugal, Cabo Verde, Angola, Guiné e S. Tomé e Príncipe.

¹⁰ *Os contadores de histórias*, coord. Raya Litwinoff, DEB, 1997

reflexão dinamizadas por uma pedagoga, com professores interessados das respectivas escolas”¹¹.

Foi precisamente a pensar na importância da tradição oral, enquanto transmissão de saber e cultura, e também numa atitude de respeitar e dar a conhecer as diferenças culturais e linguísticas vividas nas escolas portuguesas que se deu início a este projecto:

O conto tradicional contém [sic] potencialidades cada vez mais consideradas no ensino. Actualmente a diversidade cultural e linguística vivida em muitas das nossas escolas convida a uma exploração e um aproveitamento de manifestações universais e das diferenças. O aprofundamento e a valorização dos conhecimentos neste âmbito é fundamental para a consolidação e a construção de novos saberes a todos os níveis do ensino (e não só).¹²

Podemos ainda acrescentar que desta forma os alunos cuja língua materna não é o português sentem valorizadas as suas raízes culturais, por vezes esquecidas no meio escolar. Esta é também uma forma de levar a comunidade escolar a adquirir “um espírito mais crítico e criativo, desdramatizando muitos conflitos através da capacidade de relativização cultural e de tolerância”¹³, podendo ainda servir de elo de ligação entre a escola e a comunidade através da recolha dos contos.

Este conjunto de contos tradicionais, faz-se acompanhar de reflexões e sugestões pedagógicas para melhor se poder explorar os contos (os que se encontram no livro e outros que possam vir a ser recolhidos).

Um outro livro que aborda questões relacionadas com o ensino do português como língua segunda intitula-se *Estórias de Linguagem* da linguista Dulce Pereira. Neste livro a autora faz um apanhado de situações vividas por alunos e professores e, por ela presenciadas, onde se nota a clara interferência do crioulo de Cabo Verde na aprendizagem e no uso da Língua Portuguesa na vida quotidiana dos que têm aquela como língua materna e esta como língua segunda. Estas vivências servem de reflexões e exemplos do que acontece um pouco por todo o país, ainda hoje. Através desta recolha de “histórias vividas na primeira pessoa”, os professores podem ver reflectidas as suas

¹¹ *idem, ibidem*, p.5

¹² *idem, ibidem*, p.9

¹³ *idem, ibidem*, p.10

vivências com alunos cuja língua materna é o crioulo de Cabo Verde, vivências essas que são, muitas vezes, pautadas pela interferência da língua materna dos alunos.

Como refere a autora, é necessária a consciencialização da importância das línguas maternas dos alunos no processo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. No entanto, esta realidade está muitas vezes “associada à angústia dos professores, confrontados com falta de informação e formação adequadas”¹⁴.

“Transversalidade da Língua Segunda”

Demonstrando a crescente preocupação dos professores de português, sobretudo em relação aos alunos que têm o português como língua não materna, a Associação de Professores de Português (APP) coordenou em 1996 o projecto “Transversalidade da Língua Segunda (Trans. L2)”. O objectivo central deste projecto foi o de contribuir para uma melhor integração dos alunos filhos de trabalhadores migrantes, defendendo a “igualdade de oportunidades que lhes são disponibilizadas”¹⁵. O projecto que se desenvolveu entre Setembro de 1999 e Maio de 2000 contou com a parceria de algumas associações nacionais e internacionais¹⁶ pretendia também criar um trabalho de investigação desenvolvido pelos participantes. Essa investigação foi precedida por alguns cursos de formação teórico-prática onde se focaram questões como a Educação Intercultural, as línguas maternas dos alunos (no caso português foi “escolhido” o crioulo de Cabo Verde) e também a didáctica da L2 (no caso nacional a Língua Portuguesa).

Numa fase final, pretendia-se criar uma publicação que incluísse a apresentação do projecto, bem como um enquadramento teórico e propostas de materiais que pudessem ser utilizados quer por professores quer por alunos no âmbito do ensino/aprendizagem do Português como Língua Segunda. Também se pretendia criar um dicionário de português-caboverdiano com base no português fundamental e ainda criar uma listagem de interferências mais frequentes entre estas duas línguas. No

¹⁴ Pereira, Dulce, (1998) *Estórias de Linguagem*, DEB, p.7

¹⁵ Pinto, Paulo Feytor, “Transversalidade da Língua Segunda” in *Noesis* n^o51 – Jul/Set. 1999

¹⁶ Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI), Centro de Profesores y Recursos de VillaVerde (Madrid), Asociación Colectivo Amani (Madrid), Centro di Informazione e Educazione allo Sviluppo (Roma), Scuola Media Statale Daniele Manin (Roma)

entanto, e apesar das contribuições deixadas por este projecto, não foi possível finalizá-lo da maneira pretendida, não tendo sido publicado o produto final deste projecto.

Presentemente, a APP tem organizado Congressos de Português Língua Materna e de Português Língua Não Materna, em anos separados, onde se procura reflectir sobre as necessidades e as dificuldades dos alunos e professores e se fazem propostas para solucionar os problemas detectados. A associação também tem promovido diversas acções de formação, quer na área do Português como Língua Não Materna, quer na área do crioulo de Cabo Verde.

Português a mil vozes

No seguimento da Reorganização Curricular do Ensino Básico (generalizada no ano lectivo de 2001/2002) o Departamento da Educação Básica apresentou à Fundação Calouste Gulbenkian o projecto “Português a Mil Vozes” com o intuito de “dar resposta adequada à necessidade de implementar na escola actividades específicas de aprendizagem de Português L2, em Portugal, e de formar professores para o ensino de Português”¹⁷. O projecto pretendia criar materiais de ensino de PL2 e difundi-los nas escolas, alertando também para a necessidade deste tipo de materiais no ensino de crianças com português como língua não materna.

O manual elaborado pelas professoras Dulce Pereira e Filipa Amendoeira destina-se a professores e alunos de 2º ciclo, estando por isso composto por uma primeira parte teórica e por outra com uma componente mais prática. Na primeira parte, a professora Dulce Pereira salienta a necessidade da educação bilingue e de uma política de língua para que se implemente o ensino de PL2:

(...) necessidade de uma política de fundo que encare a possibilidade do ensino bilingue e que disponibilize, nas escolas, complementarmente, o ensino do português como língua não materna (...) é possível ganhar com os problemas, servir-se deles para agitar as águas, fazendo da aula um espaço de inclusão e de apoio mútuo.¹⁸

¹⁷ PEREIRA, Dulce, AMENDOEIRA, Filipa, (2003), *Português a Mil Vozes*, Ministério da Educação, DEB, p.10

¹⁸ *idem, ibidem*, p.16

De facto, uma das ideias defendidas pelas autoras do livro é a importância da troca de conhecimentos (culturais e linguísticos) entre os alunos com língua materna portuguesa e com português como língua não materna. Por isso, os exercícios, que compõem a segunda parte do manual, reforçam frequentemente a importância da língua materna do aluno e da entreadajuda, como forma de enriquecimento pessoal e de ultrapassagem de dificuldades, sobretudo relacionadas com a “barreira linguística”.

Outro aspecto focado na parte teórica é a noção de erro e o que pode causá-lo. Para abordar este assunto, a linguista Dulce Pereira dá exemplos de composições escritas por alunos e faz uma breve análise das causas possíveis. Deste modo, é evidenciada a necessidade de se fazer um diagnóstico da situação linguística e cultural do aluno, bem como do seu percurso escolar.

Esta autora também adverte para a necessidade de se criarem políticas de língua especificamente para o caso de alunos com português como língua segunda, nomeadamente, no que se refere à sua avaliação. Sem uma legislação que contemple estes alunos, a avaliação torna-se num processo difícil quer para os alunos, quer para os professores, pois se aqueles se sentem injustiçados porque são-lhes exigidas as mesmas competências e os mesmos desempenhos que aos colegas, estes (professores) não sabem que medidas adoptar para avaliarem justamente os alunos com outras línguas maternas.

Por último, convém referir que as reflexões expostas ao longo deste primeiro capítulo poderão servir de ponto de partida para reflexões dos professores que se encontrem em situações semelhantes.

As escolas portuguesas: diversidade ou problema?

As escolas portuguesas recebem cada vez mais alunos com línguas maternas e heranças culturais diversas e muitas vezes torna-se difícil enquadrar estes alunos, devido à falta de formação de professores na área da educação multicultural e do ensino do português como língua segunda, devido à falta de materiais específicos e de uma legislação mais direccionada para o ensino de PL2.

A diversidade étnica e linguística da sociedade portuguesa contemporânea tem-se reflectido necessariamente nas escolas. Prova desta diversidade são os dados

revelados por um estudo feito pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação em 2003, que indicava a existência de cerca de “230 línguas entre os 17.535 alunos a cumprir a escolaridade mínima obrigatória que têm línguas maternas que não o português” e de “140 minorias étnicas”.¹⁹ Em Abril de 2005 a Dr^a Glória Fischer (DEB) disponibilizou online um “dossier” intitulado “Diversidade Linguística, Integração e Portfolio Europeu de Línguas”²⁰ no qual é referida a existência, actualmente, de “90.000 alunos estrangeiros a estudar em Portugal”. Ainda no mesmo documento podem-se encontrar as conclusões de um estudo levado a cabo pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), pela Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), segundo o qual, dos 74.595 alunos estudados, 8.406 são estrangeiros com 58 línguas maternas diferentes.

Inicialmente, como já foi focado anteriormente, os projectos que surgiram para melhorar a integração dos alunos com línguas maternas que não o português destinavam-se essencialmente aos alunos originários dos PALOP ou descendentes de imigrantes das ex-colónias, porque estes constituíam o principal grupo de alunos com o português como língua não materna. Das línguas maternas destes alunos, o maior destaque foi sem dúvida para o crioulo de Cabo Verde que foi objecto de estudo em algumas formações de professores e de algumas publicações como as referidas anteriormente:

Há escolas na região de Lisboa cuja maioria de alunos são de origem cabo-verdiana, daí a formação na área da Língua Cabo-Verdiana ser de uma necessidade real para os docentes que trabalham com estes alunos. (...) ²¹

Um outro factor que poderá ter contribuído para este interesse no crioulo de Cabo Verde é a proximidade entre as duas línguas (crioulo e o português) geradora de interferências frequentes, o que leva a mal-entendidos e a juízos de valor em relação aos alunos que têm o crioulo como língua materna. Esta realidade havia já sido focada em 1999 pelos professores Paulo Feytor Pinto e Ana Josefa Cardoso (APP):

¹⁹ *Caracterização nacional dos alunos com língua portuguesa com língua não materna*, DEB, Janeiro 2003, p.10 (não publicado)

²⁰ http://www.iie.min-edu.pt/plnmaterna/diversidade_linguistica_integracao.pdf

²¹ Feytor Pinto, Paulo, Cardoso, Ana Josefa (1999), “As Alunos Cabo-Verdianos na Aula de Português” in 1º Encontro de Investigação e Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa 25,26 e 27 de Novembro 1999 (Actas) (Secção B)

Muitas vezes os alunos de origem cabo-verdiana são **catalogados** como alunos com **dificuldades graves de aprendizagem**, quando, na verdade, muitas das suas dificuldades derivam do facto de ter que utilizar como se fosse a sua língua materna uma língua que para ele [sic] é segunda língua. (...) muitas vezes há um bilinguismo pouco assumido e mal vivido que faz com que os alunos vivam numa enorme confusão porque não falam bem Português nem falam bem Cabo-Verdiano e **não têm noção de onde acaba uma língua e começa a outra.**²²

Apesar de terem sido tomadas algumas medidas pontuais de forma a divulgar e promover o multilinguismo e a diversidade cultural nas escolas portuguesas, quer a nível de projectos como os que foram referidos, quer a nível de legislação que permite fazer um enquadramento destas situações, continuam a faltar medidas específicas para a implementação do ensino do português como língua segunda.

A nível do enquadramento legal do ensino do português como língua segunda, o **Decreto-Lei nº6/ME/2001**, de 18 de Janeiro, no artigo 8º explicita que “As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não é o português”²³. De igual forma, no **Decreto-Lei nº219/97**, de 20 de Agosto, relativo à atribuição de equivalências (Artigo 16º), estipula que os alunos que integrem o sistema educativo nacional através do processo de equivalências beneficiem de apoio pedagógico, adequado à sua situação e às suas necessidades, designadamente no domínio da língua portuguesa, e que, as escolas procedam “a uma avaliação diagnóstica do aluno, elaborando, de seguida, um plano individual de apoio pedagógico.”²⁴

No entanto, não são raros os casos de alunos colocados em níveis inferiores aos dos diplomas obtidos nos seus países de origem, como focou a Professora Isabel Aires de Matos:

a equivalência de diplomas (...) coloca grandes entraves à sua [dos alunos estrangeiros] integração, uma vez que é generalizada a prática da

²² *idem, ibidem* (sublinhado nosso)

²³ *Caracterização nacional dos alunos com língua portuguesa com língua não materna*, DEB, Janeiro 2003, p.9 (não publicado)

²⁴ *idem, ibidem*

“desclassificação”, i.e., a atribuição de notas inferiores às dos diplomas obtidos, ou mesmo a colocação num nível inferior àquele que o aluno frequentava no estrangeiro.²⁵

Relativamente ao apoio prestado pelas escolas aos alunos com o português como língua não materna, de acordo com os dados que constam do documento *Caracterização nacional dos alunos com língua portuguesa com língua não materna* (DEB, Janeiro 2003) a Direcção Regional de Educação do Norte foi a que deu maior apoio a estes alunos, sendo que as restantes Direcções Regionais de Educação “não o consideraram [o apoio educativo] ou recorreram ao apoio dentro das próprias áreas curriculares”.(pág. 18)²⁶ De forma geral, a conclusão a que se chegou neste estudo foi a de que “em todas as regiões o número de alunos sem apoio específico é superior ao número de alunos com apoio específico” (p.20) Esta situação é ainda mais grave, se considerarmos que a grande maioria dos alunos que necessitam deste tipo de apoio específico se encontra na zona da Grande Lisboa. Outra conclusão preocupante foi a de que “as escolas estão pouco sensibilizadas para as potencialidade da utilização de mediadores” (p.20) prevista pela Lei nº105/2001, de 31 de Agosto. Apesar de o recurso a mediadores sócio-culturais ser incipiente, a DREL é a que mais recorre a estes profissionais, sobretudo para as comunidades cigana e cabo-verdiana.

Existem, no entanto, escolas da região de Lisboa que proporcionam (dentro das suas capacidades logísticas) aos alunos com português como língua não materna um apoio mais direccionado para as suas necessidades. É o caso do agrupamento de escolas de Alfarelos (Concelho da Amadora) e da Escola Básica 2º Ciclo Professor Pedro d’Orey da Cunha (Damaia). No primeiro caso, as escolas inseridas no agrupamento contam com três técnicas, que fizeram um ano de formação pela DREL na área de ensino do português como segunda língua, uma para cada nível de ensino (pré-escolar, 1º ciclo e 2/3º ciclos+secundário). Na Escola Pedro d’Orey da Cunha existe há já vários anos um apoio especial para estes alunos, sob a forma de aulas de português extra-curriculares.

As aulas de português como segunda língua leccionadas pelas técnicas do agrupamento de Alfarelos são aulas extra-curriculares e têm a duração de 45 minutos

²⁵ Aires de Matos, Isabel, (1997) “Integração escolar de minorias étnicas e de luso-descendentes em situação de retorno” in *Millenium on.line*, nº8, Outubro de 1997

²⁶ cf. nota 21

(duas vezes por semana). Os alunos que constituem as turmas de PL2 são indicados pelos próprios professores no início do ano lectivo, após ter sido feito um diagnóstico da situação linguística do aluno (neste caso relativo ao domínio da língua portuguesa). O trinómio professor-aluno-técnicas está presente ao longo de todo o ano lectivo, pois para além do diagnóstico inicial há ainda um acompanhamento da evolução de cada aluno, por parte do professor. As técnicas por sua vez mantêm-se constantemente informadas acerca dos conteúdos de língua portuguesa ensinados pelos professores, de forma a dar continuidade a esse trabalho nas aulas de PL2.

Nestas aulas, um dos objectivos principais é o de estimular os alunos e valorizar os seus conhecimentos e a sua cultura. Para tal, são utilizadas imagens sugestivas, lengalengas, contos tradicionais, jogos didácticos e outros materiais, muitas vezes retirados/adaptados de livros escolares africanos. Por exemplo, numa das aulas que se pôde observar na Escola E.B.1 Santos Mattos (Venda Nova), integrada no agrupamento de Alfovelos, o tema abordado foi o dos animais. Através de imagens, os alunos foram incentivados a dizerem quais os animais que conheciam e quais os que mais gostavam, escrevendo posteriormente o nome de cada animal por baixo da imagem. A abordagem deste tema permitiu não só o alargamento de vocabulário como ainda o reforço (oral e escrito) de alguns aspectos da língua, tais como os ditongos –ei e –ão, inexistentes na língua materna dos alunos. Tendo em conta que 6 dos 7 alunos da aula têm o crioulo como língua materna²⁷, as técnicas fazem com alguma frequência a comparação entre o crioulo (que também é a sua língua materna) e o português. Por exemplo, a propósito do tema abordado na aula, foi perguntado aos alunos porque é que já não escreviam “pêxe” mas sim “peixe”, ao que os alunos responderam que a primeira forma corresponde ao crioulo e a segunda ao português. Uma outra dificuldade detectada pelas técnicas é a ausência do artigo definido (pela interferência da LM na L2), como por exemplo, na frase escrita por uma aluna “O leão é [o] rei da selva”. Mais uma vez se recorreu ao contraste crioulo/português para mostrar à aluna a obrigatoriedade do artigo definido na frase.

À Escola Pedro d’Orey da Cunha chegam alunos de vários países, com línguas e culturas diferentes, há já alguns anos, sendo que a maioria dos alunos desta escola são de origem cabo-verdiana. De forma a apoiar estes alunos a desenvolverem o domínio da

²⁷ O outro aluno é de origem angolana e a sua língua materna é o português, se bem que não tenha um domínio da língua semelhante a um nativo. Estas aulas servem para reforçar o seu conhecimento da língua, que é superior ao dos restantes colegas de PL2.

língua portuguesa foi colocada há cerca de sete anos uma professora cuja formação de base é o antigo Magistério Primário. Segundo a professora, não são raros os casos de alunos que chegam a esta escola de 2º ciclo sem saberem o alfabeto, mesmo os que foram escolarizados em língua portuguesa. Por isso, nas suas aulas procura ensinar as bases para que os alunos poderem integrar o melhor possível o currículo nacional, uma vez que estas aulas são extra-curriculares (com cerca de 50 minutos) e os alunos são avaliados como os restantes colegas que têm o português como língua materna.

Os contos tradicionais (portugueses e dos países de origem dos alunos) são um “ritual” nestas aulas, pois os alunos sentem a sua cultura valorizada. A leitura destes contos, com ênfase nas palavras e expressões fundamentais para a compreensão dos mesmos, permite ainda alargar o vocabulário, trabalhar a compreensão de textos e a escrita, pois os alunos recontam o que ouviram oralmente e por escrito. São ainda utilizados exercícios de grafia que permitam aos alunos corrigir os seus erros mais frequentes, tais como, o emprego de –nb em vez –mb, os grafemas <r> e <rr>, entre outros.

Contudo, apesar destes dois exemplos de escolas que promovem o apoio aos alunos com outras línguas maternas que não o português, quer as técnicas quer a professora responsáveis reconhecem as limitações destas iniciativas. Entre estas, são referidas acima de tudo, o pouco tempo disponível para as aulas (pois não integram o currículo dos seus alunos), a falta de material específico para o ensino de português como língua segunda e a falta de formação inicial e contínua nesta área.

Esta mesma crítica já havia sido feita pela linguísta Dulce Pereira em 1998, tendo ainda defendido a implementação de um ensino bilingue como a melhor forma de integrar de facto estes alunos:

(...) para melhorar o ensino das minorias linguísticas, podemos, (...) introduzir novas culturas na aula, aplicar métodos de português como língua segunda (o que não deixa de ser ensinar português), ou promover aulas suplementares de reforço da língua portuguesa (o que não interfere na dinâmica da aula tradicional). (...) é imperioso instituir o *ensino bilingue* em Portugal.²⁸

²⁸ Pereira, Dulce (1998), “Desenvolvimento linguístico das minorias de origem crioula e formação de professores”, in *PROJECTOS, MODELOS, IMPULSOS*, DEB, p. 120

Actualmente, o Ministério da Educação, através da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pretende elaborar o documento **Português Língua Segunda - Orientações Nacionais do 1º ao 12º ano** do qual constarão medidas de acolhimento e medidas de escolarização. Nas medidas de acolhimento propõe-se a **organização do processo pessoal do aluno** (com a indicação do nível de proficiência em língua portuguesa e com o diagnóstico do perfil escolar do aluno), a “criação” de um **professor facilitador da integração** e ainda a elaboração de um **teste diagnóstico em língua portuguesa**, com o objectivo de “agilizar e tornar mais eficaz a integração destes alunos”²⁹. Quanto às medidas de escolarização propostas, incluem-se a **definição de um modelo linguístico** (“criação de um modelo curricular adaptado à proficiência linguística do aluno”)³⁰, **elaboração de orientações nacionais do 1º ao 12º ano para Português Língua não Materna** (com a adopção da metodologia de PL2), **criação de grupos de nível de proficiência** (iniciado, intermédio e avançado) e a **definição do perfil do professor de Português Língua não Materna**.

Estas medidas visam a integração plena dos alunos com português como língua não materna e o seu sucesso escolar, que se encontra claramente ligado ao domínio da língua portuguesa, a língua de ensino. Como é referido no documento supra citado “Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola” (p.1).

É ainda intenção da Direcção do Ensino Básico alargar o uso do *Portfolio Europeu das Línguas* aos alunos com o português língua não materna, traduzindo-o nas principais línguas minoritárias presentes em Portugal. Pretende-se ainda obter traduções e/ou fazer traduções (para essas mesmas línguas minoritárias) de livros relacionados com os temas com as disciplinas curriculares, tais como História de Portugal, Geografia de Portugal, Literatura Portuguesa, de forma a que os alunos possam apreender melhor estes conteúdos, recorrendo à sua língua materna.

Por último gostaríamos de referir a existência de um projecto ambicioso e pertinente, elaborado pela Escola Superior de Educação João de Deus, intitulado “Nu ben papia na skola” (Novembro de 2002-Outubro de 2005). Pretende-se com este projecto estabelecer pontes entre Cabo Verde e Portugal, nomeadamente com a criação e aperfeiçoamento de material bilingue (português-crioulo), com a elaboração de textos

²⁹ “Documento orientador: programa para a integração dos alunos imigrantes”, DGIDC, Ministério da Educação, 2005, p.6

³⁰ *idem, ibidem*, p.8

de apoio à didáctica de PL2 e com sugestões metodológicas e sua aplicação na formação de professores em Portugal (Escola Superior de Educação João de Deus) e em Cabo Verde (Instituto Pedagógico – Praia e Mindelo). Precederam a este projecto várias colaborações de ESE João de Deus em outros projectos, inclusivamente no “Ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua” (já referido) e a elaboração de um diagnóstico de necessidade de aprendizagem e de formação de professores de PL2.

CONCLUSÃO

As mudanças ocorridas na sociedade portuguesa ao longo das últimas décadas têm-se reflectido nas escolas por todo o país, colocando-lhes desafios constantes. Se até à década de 90 a atitude maioritariamente adoptada foi o “autismo linguístico”³¹, geradora potencial de racismo e xenofobia, vários esforços individuais foram feitos a partir dessa época. O Departamento da Educação Básica foi pioneiro ao desenvolver Colóquios nos quais se puderam debater os problemas vividos nas escolas portuguesas que acolhem alunos com línguas maternas diferentes. A partir dessas reflexões foi possível criar materiais tais como o *Teste bilingue* e como o dossier de *Formação de formadores e de professores*.

Por outro lado, instituições como a Associação de Professores de Português foram responsáveis pela dinamização de alguns cursos de formação na área do ensino do português como língua segunda, bem como pela elaboração de um projecto pioneiro, o “Trans.L2”. Um dos princípios orientadores deste projecto foi a transversalidade do português como língua segunda, i.e., visto ser o português a única língua de ensino/aprendizagem, todos os professores devem ter esta língua em particular atenção.

No entanto, ao longo destes anos pouco foi feito a nível de política de língua, a fim de estabelecer o ensino do português também como língua não materna. Várias propostas têm sido feitas, nomeadamente a do ensino bilingue, defendido pela linguista Dulce Pereira.

Procura-se valorizar o multilinguismo, o multiculturalismo, mas têm faltado as estruturas de base para que estes dois conceitos sejam aplicados na prática. Entre as “falhas” detectadas e referidas pela maioria dos que se envolveram neste processo de

³¹ Pereira, Dulce (1998), “Desenvolvimento linguístico das minorias de origem crioula e formação de professores”, in *PROJECTOS, MODELOS, IMPULSOS*, DEB, p. 120

instaurar o ensino de PL2 estão a falta de formação inicial e contínua de professores, a falta de uma legislação específica para este caso e a ausência de materiais educativos e pedagógicos relacionados com o ensino de PL2. Podemos dizer então, que apesar dos esforços realizados neste âmbito a realidade da maioria das escolas portuguesas continua a ser idêntica à situação europeia descrita pelo Professor John Landon em 1996.³²

BIBLIOGRAFIA

AIRES DE MATOS, Isabel, (1997) “Integração escolar de minorias étnicas e de luso-descendentes em situação de retorno” in *Millenium on.line*, nº8, Outubro de 1997

ANÇÃ, Maria Helena (1999), “Da língua materna à língua segunda” in *Noesis n°51* – Jul/Set.1999

FEYTOR PINTO, Paulo, (1999) “Transversalidade da Língua Segunda” in *Noesis n°51* – Jul/Set.1999

FEYTOR PINTO, Paulo, CARDOSO, Ana Josefa (1999), “As Alunos Cabo-Verdianos na Aula de Português” in 1º Encontro de Investigação e Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa 25,26 e 27 de Novembro 1999 (Actas) (Secção B)

HEILMAIR-REICHENBACH, Hans-Peter, (1996) “A desmistificação da ideia da Lusofonia: ponto de partida necessário para o ensino do português, como 2ª língua, nas comunidades africanas” in Ministério da Educação, DEB, *Relatório sobre o ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Fórum de Reflexão sobre a Formação de Professores* (anexo 5). Curia, 23 e 24 de Maio.

LANDON, John, (1996) “Training intercultural teachers”, in Ministério da Educação, DEB, *Relatório sobre o ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Fórum de Reflexão sobre a Formação de Professores*, Curia, 23 e 24 de Maio.

LITWINOFF, Raya (coord.) (1997), *Os contadores de histórias*, DEB.

PEREIRA, Dulce, (1997) “As minorias linguísticas em Portugal” in *Uma política de língua para o português*, Colóquio Julho de 1998, Edições Colibri

PEREIRA, Dulce, (1998), *Estórias de Linguagem*, DEB.

PEREIRA, Dulce (1998), “Desenvolvimento linguístico das minorias de origem crioula e formação de professores”, in *PROJECTOS, MODELOS, IMPULSOS*, DEB.

³² cf. pág. 3

PEREIRA, Dulce, AMENDOEIRA, Filipa, (2003), *Português a Mil Vozes*, DEB.

Caracterização nacional dos alunos com língua portuguesa com língua não materna, DEB, Janeiro 2003 (não publicado)

Documento orientador: programa para a integração dos alunos imigrantes, DGIDC, Ministério da Educação, 2005

Teste Bilingue, Manual de Aplicação, DEB, 1999.

WEBGRAFIA

www.sef.pt

Fischer, Glória (2005), “Diversidade Linguística, Integração e Portfolio Europeu de Línguas”, DEB

http://www.iie.min-edu.pt/plnmaterna/diversidade_lingustica_integracao.pdf

Projecto “Nu ben papia na skola”- Escola Superior de Educação João de Deus

<http://www.es-e-jdeus.edu.pt/projectos/pl2/apresenta.htm>