

Português Língua Não Materna no Currículo Nacional

Orientações Nacionais:

Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas

0. Introdução

Os Serviços Centrais do Ministério da Educação produziram em Julho de 2005 o *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, no qual se estabelece o *Programa para integração dos alunos que não têm o Português como língua materna*.

O *Documento Orientador* acima referido prevê, no parágrafo 6 – *Níveis de intervenção e de actuação* – a elaboração, pelos mesmos Serviços, de *Orientações Nacionais do 1º ao 12º anos dos Ensinos Básico e Secundário e do Ensino Recorrente*.

Considerando que “o carácter transversal da língua portuguesa como língua de escolarização deve ser uma preocupação partilhada pelos professores de todas as disciplinas”, conforme previsto no art.º 6º do decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (ensino básico) e no ponto 3 do art.º 5º do Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março (ensino secundário), o presente documento pretende constituir uma peça dessas *Orientações Nacionais* e tem como objectivo fornecer directrizes que, do 1º ao 12º anos dos Ensinos Básico e Secundário e do Ensino Recorrente, regulem a actuação da escola junto das minorias linguísticas no que respeita a língua portuguesa. Para isso, traça-se o perfil da actual população escolar, em função das suas línguas e culturas, reflecte-se brevemente sobre o modo como as línguas são aprendidas e apontam-se macro-estratégias a observar nas escolas.

O presente documento foi elaborado por uma equipa composta por:

Isabel Leiria, Professora Auxiliar do Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (coordenação e redacção); e por Maria João Queiroga e Nuno Verdial Soares, professores na Escola Gil Vicente, em Lisboa.

A equipa agradece a Ivo Castro, Inês Duarte, Isabel Faria, Tjerk Hagemeijer e Manuela Vasconcelos a leitura de versões anteriores deste texto e todas as sugestões que nos fizeram.

1. Quadro sociolinguístico

A composição da população escolar que em Portugal frequenta o ensino básico e secundário passou, nas últimas três décadas, de uma quase absoluta homogeneidade a uma grande heterogeneidade.

As crianças, geralmente de classe média, que, no início dos anos 70, transitavam da escola primária para o então designado 1.º ciclo do ensino secundário falavam todas português como língua materna e estavam também quase todas expostas, no seu ambiente familiar, à norma-padrão, ainda que ela fosse, especialmente fora das manchas urbanas do litoral, marcada por variação dialectal a nível lexical e fonético. Deste modo, os liceus, no que ao ensino da língua portuguesa respeitava, pouco mais tinham a fazer senão ocupar-se com a metalinguagem (ensino da gramática) e com a leitura e interpretação de textos seleccionados, geralmente de natureza literária.

Na sequência do 25 de Abril de 1974 e da descolonização, a entrada nas escolas dos filhos em idade escolar do meio milhão de cidadãos oriundos das ex-colónias não causou qualquer sobressalto às aulas de português, porque também eles eram falantes de variedades muito próximas da norma-padrão do Português Europeu (PE). Essas crianças e jovens ou eram filhos de portugueses, ou de indianos, timorenses e africanos “assimilados”, portanto, em qualquer dos casos, falantes da norma-padrão do PE.

Mas, por esta altura, a escola também abriu as suas portas a muitas crianças portuguesas, que, fora da escola, por razões sociologicamente entendíveis, tinham pouco contacto com a norma-padrão e não dispunham de ambiente cultural propício ao sucesso escolar.

A escola tem procurado, desde então, responder à diversidade linguística presente na sala de aula e a estas novas exigências, mas ainda não encontrou as soluções mais adequadas.

A melhoria das condições de vida em Portugal, com a adesão à Comunidade Económica Europeia, e o seu agravamento, por razões económicas ou políticas, nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, trouxeram para Portugal um grande número de imigrantes africanos. Muitos deles, originários de Cabo Verde, Guiné-Bissau ou S. Tomé e Príncipe, eram falantes de uma língua crioula de base lexical portuguesa, dispendo também, mas como língua segunda, de uma variedade não escolarizada do português. Outros eram originários de Angola ou de Moçambique, falantes de uma língua bantu e, na maior

parte dos casos, falantes também, como língua segunda, de uma variedade não escolarizada do português. Em muitos casos, as profissões que vieram desempenhar não eram de molde a exigir-lhes o desenvolvimento dessa variedade no sentido de uma maior aproximação à variedade padrão do PE. Assim, ainda que o seu desejo de integração na sociedade portuguesa os levasse, por vezes, a abandonar as suas línguas (crioulas ou outras) e a optar por falar português com os filhos, era geralmente a essa variedade de português que tinham trazido de África que, fora da escola, essas crianças e jovens estavam expostas.

Para completar o encontro, entre nós, dos países em que o português é língua oficial, começaram a chegar a Portugal, em especial a partir do início dos anos 90, muitos brasileiros, falantes para quem é língua materna uma variedade padrão do português, que é claramente distinta da variedade padrão do PE.

Finalmente, na última década, têm procurado Portugal muitos cidadãos de um número muito variado de países, falantes de línguas genética e tipologicamente muito diversas. Destacam-se, pelo seu número, os falantes de línguas eslavas (em especial, russos e ucranianos) e os chineses.

Assim, Portugal, que, no início dos anos 70, era referido nos tratados de sociolinguística como um dos países da Europa em que havia menos imigrantes e, por isso, uma total homogeneidade linguística,¹ conta hoje, nas suas escolas públicas, com alunos de aproximadamente uma centena de nacionalidades.²

De modo a responder adequadamente a esta heterogeneidade sociocultural e linguística, que é muito recente, e a criar condições que assegurem a plena e eficaz integração de todas estas crianças e jovens, a escola vê-se agora confrontada com o desafio de identificar e de caracterizar não só os diferentes grupos culturais em presença, mas também de

¹ De facto, esta homogeneidade total nunca existiu. Nas regiões fronteiriças, do lado português, há um número apreciável de variedades dialectais, de que se destacam as do leonês, e a que se dá o nome genérico de mirandês. O mirandês é língua oficial de Portugal, a par do português, desde 1999. (Diário da República nr.24/99, primeira série, com o nr.7/99 de 29.1).

² O *Documento Orientador*, no ponto 2.1 *Evolução da imigração*, informa: “o último relatório da Rede Eurydice – EU (Setembro de 2004) sobre a população imigrante estudantil em 30 países da Europa revela que existem noventa mil estudantes de outras nacionalidades a frequentar o sistema de ensino Português. O maior número de alunos concentra-se no 1º ciclo do ensino básico, à volta de 36 730 alunos, seguido do 3º ciclo, com 19 065. De acordo com os números do INE, 47,8% da imigração é de proveniência africana, dos quais 14 081 alunos são originários de Angola. Os números do ensino recorrente não são tão elevados. Frequentam o 1º ciclo do ensino recorrente 2 839; o 2º ciclo 1 503; e o 3º ciclo 4 232 estudantes. O 1º ciclo do ensino recorrente é o nível de ensino mais procurado pelos alunos romenos, enquanto que os níveis seguintes são frequentados, sobretudo, por alunos angolanos e cabo-verdianos. Na globalidade existem, nas escolas públicas portuguesas, alunos de 95 nacionalidades.”

conhecer, valorizar e ter na devida consideração a diversidade linguística que lhes é peculiar. Para esse efeito, os Serviços Centrais do Ministério da Educação produziram o *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, no qual se apresenta o diagnóstico da situação actual, se traçam princípios básicos e objectivos estratégicos e se estabelecem medidas de acolhimento e de escolarização.

As *Medidas de Acolhimento*, que “deverão ser postas em prática em todas as escolas / agrupamentos de escolas onde a presença de alunos oriundos de outros sistemas educativos se faça sentir” e que “têm como principal função agilizar e tornar mais eficaz a socialização destes alunos”, prevêem que uma equipa multidisciplinar e multilingue organizará o processo individual e escolar do aluno, de que constarão, entre outras informações, “referência à língua materna e a outras línguas conhecidas pelo aluno e /ou pelo agregado familiar” e a “indicação do nível de proficiência em língua portuguesa e noutras línguas”. Para determinar o nível de proficiência em língua portuguesa o documento prevê a realização de um teste diagnóstico.

As *Medidas de Escolarização* estabelecem que “depois da aplicação do teste diagnóstico, realizado e avaliado na escola, em conformidade com os resultados obtidos, estes alunos serão acompanhados de acordo com o nível de proficiência linguística.” Para que esse acompanhamento se efective, o aluno será integrado em “grupos de nível de proficiência.” O documento estabelece ainda que “cada aluno, de acordo com o seu progresso, poderá transitar de nível em qualquer altura do ano, à semelhança do processo de progressão no sistema de ensino por unidades capitalizáveis do ensino recorrente.”

A progressão na aprendizagem depende, sem dúvida, da idade do aluno e da sua proficiência em português no momento da realização do teste diagnóstico. Mas ela depende também de outras características pessoais e, muito especialmente, das línguas que conhece e, em particular, da sua língua materna. Assim, na constituição dos grupos de nível de proficiência, na previsão das dificuldades que cada aluno enfrentará e no exercício da acção pedagógica é indispensável ter em consideração os diferentes perfis que relacionam a língua materna de cada aluno com o português e com as oportunidades de aprendizagem e de uso. É o que o presente documento procura fazer.

2. Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas

a) Entende-se por *língua materna* aquilo que na bibliografia da especialidade costuma designar-se por L1: a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida.

b) A designação *língua não materna* (L2) cobre todas as outras situações e, embora na prática seja, ao nível do indivíduo, difícil estabelecer fronteiras entre elas, podemos identificar duas grandes subdivisões:

b.1) O termo *língua segunda* (LS) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial. Indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, ela é também a língua, ou uma das línguas, da escola. Nesta situação se encontra a língua portuguesa nos PALOP e em Timor: não sendo língua materna para a maior parte da população, o seu uso é requerido a muitos cidadãos, que a adquirem em alguma fase do seu desenvolvimento.

b.2) O termo *língua estrangeira* (LE) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio-político. É a situação que se verifica, por exemplo, com a aprendizagem do português por estudantes em universidades estrangeiras.

Tendo em conta o que sabemos sobre as nacionalidades actualmente mais representadas em Portugal, e usando como critério a origem e a língua dos pais, podemos distinguir quatro grandes grupos de alunos:

(a) *alunos cujos pais têm o português como língua materna*; faz parte deste grupo a maior parte dos filhos de portugueses e de brasileiros e de alguns africanos;

(b) *filhos de pais para quem o português era, até à sua chegada a Portugal, uma língua estrangeira*; fazem parte deste grupo os filhos de estrangeiros originários de países em que o português não é língua oficial;

(c) *alunos cujos pais são originários de um país africano em que o português é língua oficial e que têm como língua materna uma língua africana (na maior parte dos casos, uma língua ou línguas do grupo bantu); fazem parte deste grupo os filhos de angolanos e da moçambicanos;*

(d) *alunos cujos pais são originários de um país em que o Português é língua oficial e que têm como língua materna ou como língua veicular uma língua crioula de base lexical portuguesa; fazem parte deste grupo os filhos de cabo-verdianos, de guineenses e de são-tomenses.*

No entanto, se tivermos em conta a história pessoal de cada um dos alunos, independentemente do grupo a que pertence, o quadro acima traçado complexifica-se. As *oportunidades de aprendizagem e de uso* que cada indivíduo tem ao longo da vida, e que são determinantes no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem de uma língua, variam bastante de indivíduo para indivíduo. O facto de certos alunos viverem num mesmo contexto não significa que todos tenham as mesmas *oportunidades de aprendizagem e de uso*. O facto de viverem em contexto de imersão não significa que todos tenham o mesmo grau de exposição a material linguístico (a *input*) rico e variado da L2. Por outro lado, essas oportunidades estão também relacionadas com a distância linguística entre a L1 e a L2 (quanto mais afastadas são as duas línguas mais os falantes da L2 se refugiam na sua L1) e também com hábitos culturais da comunidade e da família. É conhecido que os falantes de chinês e de guzerate, por exemplo, mantêm muito vivas, no âmbito da comunidade e da família, as suas línguas e tradições, restringindo deste modo os contextos de uso da L2. Em contrapartida, africanos e eslavos, por exemplo, embora sem perderem a sua identidade, parecem mais disponíveis para contactos propiciadores de oportunidades de aprendizagem e de uso da L2.

Assim, procurando ter em consideração o conhecimento disponível sobre a população escolar em Portugal, podemos estabelecer cinco grandes grupos que, no que à língua portuguesa respeita, requerem atitudes diferentes por parte da escola:

1. *alunos para quem o Português Europeu (PE) ou o Português Brasileiro (PB) sempre foi língua materna, língua de comunicação com os seus pares e foi sempre a língua da escola e da família;*
2. *alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família e com os seus pares fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variedades do português;*
3. *alunos, filhos de emigrantes portugueses recém-regressados a Portugal, para quem o português é língua materna, mas que não foi ou não foi sempre a língua da família, da escola e da comunicação com os seus pares;*
4. *alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com os seus pares e com a família, é geralmente um crioulo de base lexical portuguesa e, eventualmente, uma variedade do português;*
5. *alunos com um quadro linguístico complexo: a língua da primeira infância, de comunicação com os seus pares e com a família, é uma (ou mais do que uma) língua genética e tipologicamente afastada do português; em dado momento, esta língua pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada de português.*

Porque os fluxos imigratórios são imprevisíveis no longo prazo, os projectos curriculares que forem fomentados com o objectivo de responder à diversidade linguística dos alunos imigrantes devem não só atender à situação actual, mas também possuir potencialidades que lhes permitam responder adequadamente a situações futuras de configuração diferente da actual. A diversidade dos alunos que frequentam actualmente a escola em Portugal é tão grande que dificilmente será necessário prever outros perfis linguísticos para além dos aqui apresentados. Detenhamo-nos então sobre cada um deles e caracterizemo-los sucintamente.

3. Caracterização dos perfis linguísticos e princípios a observar

1. Alunos para quem o PE ou o PB sempre foi língua materna, língua de comunicação com os seus pares e foi sempre a língua da escola e da família

A língua portuguesa é, actualmente, um macro-sistema de que fazem parte duas variantes nacionais distintas – o Português Europeu (PE) e o Português Brasileiro (PB). Cada uma destas variantes nacionais tem suas normas internas (de natureza regional – *dialectos* – e de natureza social – *sociolectos*) e uma norma de referência, que domina o uso culto, o ensino e a comunicação social, a que geralmente se dá o nome de *norma-padrão*. Há, assim, duas grandes normas-padrão do português.

No caso de Portugal, a norma-padrão era a variedade falada pela população escolarizada do eixo Coimbra – Lisboa, embora hoje a população escolarizada assim tipificada tenha proveniências muito mais variadas que as duas cidades universitárias e se encontre distribuída por todo o território nacional, especialmente nos ambientes urbanos.³ É esta a variedade que é usada nos meios de comunicação e que é ensinada, nas escolas, a nacionais e a estrangeiros. É esta variedade social (ou diastrática) que qualquer jovem, independentemente da sua origem social e regional, deve saber usar à saída do seu percurso escolar. Essa é uma das funções da escola: fazer com que todos sejam detentores, ainda que não de modo exclusivo, da variedade de referência (língua da administração, da política, da ciência, da cultura e desejavelmente dos meios de comunicação), porque através dela todos beneficiam de nivelamento de acessos e oportunidades. É ainda função da escola levar todos os jovens a serem capazes de reagir adequadamente à variação diafásica; ou seja, serem capazes de usar a variedade de referência em contextos de comunicação muito diversos, para fins muito variados e com interlocutores muito distintos.

Apesar da vastidão do território brasileiro, a sua variação social é muito mais acentuada do que a variação dialectal, razão pela qual muitos brasileiros são falantes de *sociolectos* mais ou menos afastados da norma-padrão do português brasileiro. Esta pode ser

³ Embora seja muito difícil determinar com rigor os contornos da norma-padrão, os falantes são particularmente sensíveis a desvios à morfossintaxe, mas não à fonética. Dito de outro modo: sancionam-se, por exemplo, erros de conjugação verbal, ou seja desvios *sociolectais*, mas não realizações fonéticas *dialectais*.

caracterizada, analogamente ao caso português, como a norma de referência própria de meios urbanos (São Paulo e Rio de Janeiro, principalmente). Mas advirta-se que as dimensões e a complexidade da realidade social brasileira introduzem um elemento de variabilidade linguística que complica uma correcta avaliação do desempenho dos alunos brasileiros na escola portuguesa.

Os professores em geral, e os professores de português em particular, devem dispor de informação que lhes permita distinguir, nesses alunos, o que são características próprias de uma correcta apropriação da variedade de referência do PB, logo tão legítimas e respeitáveis como as manifestações do padrão PE, e o que são desvios em relação a essa variedade de referência, que como tal seriam objecto de correcção em qualquer escola brasileira. Os professores devem ainda saber distinguir claramente entre factos da língua e factos da ortografia. Para isso, devem conhecer as convenções ortográficas do PB, de modo a, caso o aluno tenha iniciado a sua escolaridade no Brasil, poderem identificar os erros cometidos em relação a estas regras. E, evidentemente, a não penalizarem os alunos pelo escrupuloso cumprimento dessas mesmas regras.

É esta atitude de respeito pela diversidade linguística e cultural dos alunos que se espera da escola portuguesa, em vez de tentativas mais ou menos assumidas de forçar a integração destes alunos na norma portuguesa, em nome de uma inexistente uniformidade lusófona ou de hábitos centralizadores e uniformizadores que apenas faziam sentido no passado. Isto não significa, no entanto, que, em resultado da imersão linguística em que se encontram, os alunos de origem brasileira não venham, com o tempo e no seu tempo, a adquirir a norma-padrão do PE e a integrar-se pelos seus próprios meios.

Até à data, Timor e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) continuam a reger-se, no ensino, na administração, na política e na comunicação social, pela norma-padrão do PE. No entanto, e em particular a nível fonético, semântico e sintáctico, os falantes cultos desses países praticam um número relativamente limitado, mas sistemático, de desvios em relação à norma-padrão do PE: a sistematicidade destes desvios aponta para a possível formação, a prazo, de normas de referência nacionais, nomeadamente em Angola e Moçambique. É conveniente que, também nestes casos, os professores estejam atentos, visto que não é de excluir a possibilidade de frequentarem o sistema escolar português alunos provenientes destes países, para os quais o português, sendo língua materna, pode exibir características regionalmente justificadas.

Em conclusão, **os alunos para quem o português é a língua materna, a língua de comunicação com os seus pares e é ou foi sempre a língua da família e da escola, independentemente da sua origem e do grau de proficiência no que respeita a norma-padrão do PE, devem seguir o currículo geral, sem, no entanto, deixarem de ser respeitadas as suas especificidades;** ou seja, porque de cidadãos estrangeiros se trata, a escola deve atender às necessidades e aos princípios básicos e objectivos estratégicos expressos no *Documento Orientador* do português língua não materna no currículo nacional, de modo a assegurar a sua plena integração social.

2. *Alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família e com os seus pares fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variedades do português*

Saber uma língua implica dispor de um conjunto de competências (gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica) que constituem a competência comunicativa e que permitem a um falante compreender e produzir enunciados nessa língua.

Adquirir uma L1 é um processo que se inicia provavelmente logo que nascemos; por volta dos seis meses, começamos a produzir os primeiros sons e, aproximadamente com cinco anos, já dispomos de uma gramática nuclear. As crianças processam o *input*, ou seja, o material linguístico a que estão expostas, segmentam-no, associam sequências fónicas a significados, e vão armazenando informação que lhes permite ir-se apropriando da gramática adulta. À medida que vamos crescendo, vamos reestruturando e desenvolvendo essa gramática até ela coincidir com a dos falantes adultos da comunidade de que fazemos parte. Ao mesmo tempo, e isso durante toda a nossa vida, vamos aprendendo novas palavras (e vamos esquecendo outras). Ao aprendermos a nossa primeira língua, aprendemos também formas particulares de pensar para falar; ou seja, vamos adquirindo certos modos de olhar o mundo que estão relacionados com a nossa língua e cultura, vamos adquirindo certos modos de dizer que resultam de "hábitos" que a nossa língua adquiriu. Vamos construindo modelos mentais através dos quais perspectivamos o mundo.

É verdade que é do *input* oral que extraímos a maior parte da informação que nos permite adquirir e desenvolver todo este conhecimento. No entanto, é a exposição a textos escritos, literários ou não, que nos disponibiliza muito léxico e muitas estruturas que não ocorrem, ou ocorrem raramente, no oral. É este um dos aspectos em que a escola desempenha um papel inestimável, porque é ela que completa a competência comunicativa na L1.

Tal como acontece com a L1, aprender uma L2 é também, em boa parte, uma actividade criativa. Para aprender uma L2, servimo-nos dos conhecimentos e da experiência que vamos adquirindo com a nossa L1. Assim, ao processarmos o *input* da nova língua que estamos a aprender, transferimos da nossa língua materna, ou de outra que antes tenhamos aprendido, uma parte desses conhecimentos e dessa experiência.

O tempo necessário para construir uma gramática e competência comunicativa suficiente numa L2 depende de muitos e variados factores. De entre eles destacam-se: características pessoais (idade, motivação, personalidade, aptidão linguística, hábitos de aprendizagem, entre outros), conhecimentos prévios (a L1 e outras línguas eventualmente conhecidas pelo sujeito e também conhecimentos enciclopédicos), e oportunidades de aprendizagem e de uso (contexto de imersão; contexto de imersão com ensino; ou só ensino). Detenhamo-nos brevemente em alguns destes factores e nos seus efeitos sobre a velocidade de aquisição e desenvolvimento da L2.

Nos primeiros anos de vida, dispomos de capacidades que nos permitem aprender qualquer língua humana. À medida que vamos crescendo e que vamos adquirindo a nossa L1 (ou, eventualmente, nos vamos tornando bilingues), vamos restringindo as nossas capacidades para aprender outras línguas. Essa perda de capacidades não se reflecte igualmente em todas os níveis da gramática: perdemos mais cedo capacidade para discriminar e produzir sons do que, por exemplo, para flexionar palavras. Em qualquer dos casos, seja no que diz respeito à semântica, à sintaxe, à fonologia, à morfologia, ou até à pragmática, seguimos ordens de aquisição e sequências de desenvolvimento relativamente semelhantes. Assim, por exemplo, é mais provável que os falantes (tal como as crianças ao adquirirem a sua L1) estabilizem primeiro sílabas de consoante-vogal (CV) e só depois sílabas de consoante-consoante-vogal (CCV). Tal como acontece com as crianças, ao aprenderem a sua L1, é mais fácil aprender a primeira sílaba da palavra *pato* do que da palavra *prato*.

Estas tendências relativamente universais cruzam-se, é claro, com a relação genética e tipológica da L1 com a L2. Se duas línguas pertencem à mesma família, têm mais cognatos e componentes gramaticais em comum do que se não tiverem nenhum grau de parentesco. Entre línguas geneticamente mais próximas, para além de haver mais cognatos (que são como portas que nos permitem entrar nelas mais facilmente), há também muito

mais conhecimento transferível para a L2. Esta grande vantagem tem, contudo, uma pequena desvantagem: é mais difícil manter separados os dois léxicos e as duas gramáticas e controlar o conhecimento muito automatizado associado à L1. É por essa razão que, por exemplo os falantes de espanhol, depois de um curto período em que lhes é difícil compreender o discurso oral, mas não o escrito, rapidamente compreendem e falam português, mas, em geral, demoram bastante tempo até atingirem um elevado nível de correcção.

Pensemos agora em línguas genética e tipologicamente muito afastadas; por exemplo, o chinês e o português. Entre elas, não há cognatos e as suas gramáticas são completamente diferentes. O chinês (designação genérica para um conjunto de sistemas linguísticos tão diferentes entre si como as línguas românicas, tão diferentes como o português e o romeno, por exemplo) é uma língua tonal e isolante enquanto que o português é uma língua acentual e flexional. Um falante de cantonês ou de mandarim, a aprender português, tem de aprender tudo: o significado de cada palavra, o valor de cada pequena partícula, o modo como elas se aglutinam, e muito mais... Perante qualquer enunciado, por mais curto e simples que ele possa parecer, não há nada que uma das línguas possa oferecer para a descodificação na outra. Pelo contrário, o conhecimento associado à L1 pode, sobretudo no caso da compreensão do oral, fornecer sobretudo pistas falsas.

No processamento de discurso oral, aquilo que o ouvinte / falante recebe é uma cadeia de sinais sonoros a que tem de associar, antes de mais, um conteúdo semântico. Esta tarefa exige uma tal rapidez de processamento que, só depois de muito conhecimento armazenado e automatizado, o sujeito é capaz de descodificar enunciados mesmo muito curtos. E porque o PE (ao contrário do que acontece no PB ou em italiano ou espanhol) se caracteriza por um enfraquecimento sistemático do vocalismo pretónico e das sílabas finais, a dificuldade na segmentação de unidades da cadeia sonora é acrescida. A somar a tudo isto, acontece que o português usa uma escrita alfabética enquanto que o chinês usa uma escrita logográfica. Ao contrário do sistema alfabético, que associa sistematicamente um segmento sonoro a um grafema, no sistema de escrita logográfico, uma parte dos caracteres representam conceitos, não havendo, por isso, uma relação clara entre o discurso e a sua transcrição. Segundo alguns investigadores, o facto de a L1 não usar o sistema alfabético constitui um sério *handicap* para o processamento lexical já que os sujeitos prestam mais atenção ao significado transmitido pela forma gráfica do que aos aspectos fonéticos.

Estas são só algumas das razões pelas quais os falantes de chinês precisam de um período muito longo até compreenderem e começarem a produzir discurso oral.

Em contrapartida, no acesso a discurso escrito, a componente fonético-fonológica não está presente: basta associar um conteúdo semântico a uma imagem gráfica. O conhecimento relativo ao significado depende sobretudo da memória e constitui conhecimento explícito. Crianças e jovens chineses que tenham aprendido a escrita logográfica do chinês dispõem de uma memória, sobretudo visual, bastante treinada (acompanhada de hábitos de trabalho bastante desenvolvidos), o que lhes permite memorizar um grande número de pares *imagem gráfica - conteúdo semântico* em relativamente pouco tempo. Assim, os chineses, recorrendo sobretudo a conhecimento explícito, conseguem compreender e produzir texto escrito em português muito antes de descodificarem ou produzirem discurso oral.

O exemplo dos falantes de chinês, por ser "extremo", serve para nos alertar para a complexidade que constitui aprender uma língua, sobretudo quando ela é genética e tipologicamente muito afastada do português; alerta-nos também para um outro facto generalizável: **o falante de uma L2 pode dispor de competências parciais, isto é, de níveis de desenvolvimento muito diferentes nas diferentes competências (compreensão oral, interacção oral, produção oral, compreensão escrita, e expressão escrita).**

Estudos tipológicos, que comparam línguas, mostram que também línguas geneticamente muito afastadas podem apresentar semelhanças em diferentes componentes gramaticais. Por exemplo, no que respeita ao modo como as línguas perspectivam o tempo interno de uma acção (ou seja, quanto ao aspecto verbal, por exemplo, a oposição entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito em português), há mais pontos em comum entre o árabe, o mandarim, o chinês, as línguas eslavas, e as línguas românicas do que entre todas estas e as línguas germânicas. Assim, é relativamente fácil a um falante de russo ou de árabe pôr hipóteses correctas no que respeita à selecção do pretérito perfeito vs. imperfeito para dado contexto linguístico, sendo o mesmo mais difícil para um falante de inglês ou de alemão. O mesmo não se pode dizer da aprendizagem das formas destes e de outros tempos verbais. Dito de outro modo: depende mais de conhecimento interiorizado associado à L1 seleccionar um dado item da língua para codificar um dado conteúdo semântico do que aprender a flexão dos nomes e dos verbos. Estes são dois tipos diferentes de conhecimento:

o primeiro é conhecimento procedimental (como saber andar de bicicleta ou saber nadar...); o segundo começa por ser conhecimento explícito, usa a memória e é sobre ele que as aulas de língua actuam mais directamente.

No sistema escolar português há crianças e jovens cujas línguas se situam num extensíssimo *continuum* de distância linguística em relação ao português. Os alunos têm como L1 línguas indo-europeias que vão das da família românica (do espanhol ao romeno) às do ramo indo-iraniano (como é o caso do guzerate), passando pelas germânicas ou pelas eslavas. Mas não só. Há também línguas com as quais o português não mantém nenhum grau de parentesco. De entre estas destaca-se o chinês, um conjunto de línguas do grupo sino-tibetano. **No caso destes alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família e eventualmente com os seus pares fora do ambiente escolar não é nenhuma das variedades do português, deve ser adoptada uma metodologia de ensino de português L2** que tenha em consideração as características do aluno (em particular, a idade, a personalidade, os hábitos de aprendizagem, e as especificidades da sua cultura), mas muito em especial as características da sua L1 e o seu estágio de aquisição.

3. *Alunos, filhos de emigrantes portugueses recém-regressados a Portugal, para quem o português é língua materna, mas que não foi, ou não foi sempre, a língua da família, da escola e da comunicação com os seus pares*

Os alunos que se integram nesta categoria dispõem-se num *continuum* de proficiência linguística e de integração social que pode ir de uma grande semelhança com alunos do grupo 1, ou seja, aqueles para quem o português é língua materna, até alunos do grupo 2, i.e., falantes de línguas muito afastadas do português. O seu perfil dependerá de todos os factores aludidos acima mas, antes de mais, da sua história pessoal, e da relação genética e tipológica do português com a língua que aprenderam no país de onde acabam de regressar. Dependerá também da sua motivação para falarem a língua portuguesa, do grau do seu desejo de integração, e do sociolecto dos seus pais.

O seu grau de motivação está relacionado com o prestígio que tem a língua do país de onde regressam e o prestígio que o português tem dentro da comunidade em que estiveram integrados no estrangeiro e daquela em que estão actualmente. Se a língua do país de

acolhimento tiver muito prestígio (se for, por exemplo, o francês, o inglês ou o alemão), poderá ser mais difícil motivá-los em relação ao português.

Assim, **se a sua competência não é suficiente para seguirem o currículo nacional, devem ser integrados em grupos de falantes de português L2**, embora se espere, porque o seu grau de imersão na sociedade portuguesa é certamente muito mais alto do que o dos filhos de estrangeiros, que, tal como está previsto também para os dos restantes grupos, transitem rapidamente para grupos mais avançados. Pode acontecer, no entanto, que a variedade do português que lhes serve como *input* fora do ambiente escolar seja muito afastada da norma de referência. Não será de estranhar, portanto, que depois de um período de desenvolvimento relativamente rápido a sua curva de aproximação à variedade alvo pareça não sofrer alterações, justificando-se por isso uma atenção demorada.

4. *Alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com os seus pares e com a família é geralmente um crioulo de base lexical portuguesa e, eventualmente, uma variedade não escolarizada do português*

Entre meados do século XV e o início do século XX, vários países europeus, entre os quais Portugal, estabeleceram colónias escravocratas em diferentes pontos do Globo, quer para fins de produção e comércio (em África e nas Américas), quer para fins essencialmente comerciais (na Ásia). A importação de mão-de-obra escrava e a miscigenação que caracterizam estas sociedades ocasionaram, inevitavelmente, situações de contacto linguístico em que a aprendizagem dos rudimentos da língua portuguesa, por parte dos escravos ou da população local, era indispensável como veículo de comunicação. Este *pidgin* ou variedade básica foi lexicalmente enriquecida e gramaticalmente complexificada pelas gerações seguintes e passou a ser a língua materna – um *crioulo* –, em detrimento das línguas ancestrais que foram, pouco a pouco, abandonadas.

Os crioulos, apesar de se terem desenvolvido em espaços geograficamente muito afastados e de resultarem do contacto de línguas muito diferentes, apresentam semelhanças entre si, sendo de destacar a ausência, ou quase, de morfologia flexional e a utilização de um sistema pré-verbal de tempo, modo e aspecto. Devido a este facto, alguns linguistas chegaram a pensar que todos os crioulos teriam como antepassado comum uma *língua franca* resultado do contacto do português com línguas africanas. Hoje, essas semelhanças

são, muitas vezes, vistas como resultado de difusão num determinado espaço, mas também como resultado de características do substrato e de capacidades semelhantes que têm todos os seres humanos para processar material linguístico.

A gramática de qualquer crioulo é diferente da das línguas que estão na sua génese e o léxico é semelhante ao da língua socialmente dominante. No entanto, é conveniente ter presente que, sendo os crioulos línguas relativamente jovens e, muitas vezes, não sujeitas a normalização, caso continuem em contacto com a língua do colonizador, podem ser caracterizados por uma certa instabilidade e por apresentarem determinados componentes gramaticais mais ou menos próximos da língua socialmente dominante. Dito de outro modo: um crioulo pode ser mais profundo ou mais leve, mais ou menos descrioulizado, mais próximo ou mais afastado da língua dadora do seu léxico. Os linguistas falam de um *continuum*, e costumam distinguir nele três pontos, do mais profundo ao mais leve: basilecto, mesolecto e acrolecto.

Crioulos de base lexical portuguesa desenvolveram-se em colónias asiáticas e em colónias africanas. A maior parte dos crioulos asiáticos estão extintos ou em vias de extinção. Quanto aos crioulos africanos, estão particularmente pujantes na Guiné-Bissau, em Cabo Verde e em S. Tomé e Príncipe.

Na Guiné-Bissau, uma parte dos habitantes é monolíngue e fala a língua nacional que corresponde ao seu grupo étnico (balanta, manjaco, mandinga, fula, papel, entre outros). Falam, portanto, línguas dos subgrupos atlântico e mande do grupo níger-congo. Outros são bilingues ou multilingues: falam uma ou várias destas línguas e crioulo, porque é esta a língua veicular. O português é L1 de um número reduzidíssimo de falantes. Sendo língua oficial, mas não veicular entre a maior parte da população, é ela que é ensinada nas escolas, embora também haja experiências pontuais de ensino em crioulo ou em algumas das línguas maternas. Assim, para algumas crianças e jovens que só falam uma língua africana, que não é certamente o caso das que imigram para Portugal, o português pode ter um estatuto mais próximo de língua estrangeira do que de língua segunda.

Em Cabo Verde, não havendo línguas nacionais porque, até serem colonizadas, as ilhas eram desabitadas, o Crioulo de Cabo Verde ou Caboverdiano é língua materna da quase totalidade da população. Distinguem-se aí dois grupos de crioulos: o crioulo de Bar-

lavento (o das ilhas de S. Vicente e Santo Antão), mais próximo do português, e o crioulo de Sotavento (o das ilhas de Santiago, Fogo e Brava), mais afastado.

Em S. Tomé e Príncipe, tal como em Cabo Verde, não existem línguas autóctones. O português é a língua oficial e existem três diferentes crioulos: *lunga ngola* (língua angolana), *lungwa santome* (língua de S. Tomé, forro ou fôlô) e *lung'ie* (língua da ilha, crioulo quase extinto da ilha do Príncipe).

Frequentam o sistema escolar português muitos jovens que, fora da sala de aula, têm contacto com falantes ou são falantes de um destes crioulos.

Como vimos acima, nos crioulos, é possível identificar diferentes níveis de profundidade. **Ao contrário dos crioulos da Guiné-Bissau e de Cabo Verde que, nas suas variedades mais acrolectais, propiciam uma certa intercompreensão, no caso dos crioulos de S. Tomé e Príncipe, porque são tipologicamente mais afastados do português, isso não acontece. Estes dois grupos de crioulos podem, assim, colocar problemas diferentes, em certos aspectos, aos seus falantes aprendentes de português. Por um lado, têm em comum uma morfologia reduzida, o que aconselha, mais uma vez, uma atenção redobrada aos aspectos formais, à observação sistemática de desvios especialmente em produções escritas.** Por outro lado, os crioulos de Cabo Verde, e em particular as variedades mais descrioulizadas, usam um léxico com muitos pontos de contacto com o português, o que favorece a intercompreensão, mas é preciso não esquecer que muitas palavras têm um valor ou uma abrangência semântica muito diferente nas duas línguas. Também certos micro-sistemas da sua gramática são regidos por noções muito diferentes. Assim, tal como acontece no caso de falantes de línguas próximas, estes alunos podem enfrentar sérias dificuldades para manter separados o léxico e a gramática dos dois sistemas. E, porque existe desde uma fase muito incipiente de competência linguística em português uma falsa intercompreensão entre os falantes das duas línguas, pode verificar-se uma tendência para a fossilização; ou seja, o falante, a partir de um determinado nível de proficiência deixa inconscientemente de investir e o seu sistema deixa de evoluir ficando mais ou menos distante da variedade alvo. A este fenómeno, tal como no caso de filhos de emigrantes portugueses recém-chegados, também não são alheios factores sociolinguísticos.

Embora deva ser preocupação constante da escola valorizar as culturas e aumentar a auto-estima dos alunos pertencentes a minorias linguísticas, a atenção neste caso deve ser redobrada. Além disso, **os professores, em particular os de português, devem assegurar-se, especialmente no caso dos falantes de crioulos de Cabo Verde e Guiné-Bissau, de que não há mal-entendidos nas trocas linguísticas, sejam elas situações de interação oral ou interpretação de material escrito**; assim, perguntar ao aluno se ele percebeu a mensagem não é boa estratégia; boa estratégia é inventar modos indirectos de testar se ele, de facto, a percebeu. **A produção de texto escrito e a sua correcção sistemática por parte do professor pode melhorar consideravelmente a proficiência destes alunos.**

5. Alunos com um quadro linguístico complexo: a língua da primeira infância, de comunicação com os seus pares e com a família, é uma (ou mais do que uma) língua genética e tipologicamente afastada do português; em dado momento, esta pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada de português.

Condições sociopolíticas bastante adversas fizeram com que, nas últimas décadas, muitos habitantes de Moçambique, mas sobretudo de Angola, se tivessem visto obrigados a deixar as suas terras de origem e se tivessem deslocado para as cidades ou que tivessem mesmo abandonado o seu país para se refugiarem em países limítrofes. Surgiram assim áreas multilingues, algumas delas densamente povoadas (como é o caso dos bairros envolventes de Luanda). Por necessidades de comunicação e de integração no novo espaço, estes falantes, alguns deles pouco escolarizados, passaram a usar com os seus pares uma variedade não escolarizada de português. Esta variedade pode apresentar diferentes graus de afastamento em relação à norma de referência.

Enquadram-se assim neste perfil crianças e jovens que, vivendo em contexto multilingue, podem não ter estabilizado e desenvolvido suficientemente uma gramática de uma outra língua, antes de terem adquirido esta variedade do português à qual poderão ter ficado expostos durante bastante tempo, antes de chegarem a Portugal. Este quadro psicolinguístico não é, como facilmente se pode perceber, o melhor para um harmonioso desenvolvimento cognitivo e linguístico posterior. Outro resultado desta situação atípica, mas de natureza diferente, consiste na dificuldade que estes jovens manifestam em identificar qual é a sua L1, de modo que, dependendo de como e em que circunstâncias lhes é posta a ques-

tão, poderão responder que é uma das línguas africanas (a da mãe, a do pai, a da região em que cresceram) ou o português.

Para a caracterização deste grupo, é preciso ter presente também que muitos destes alunos, particularmente os jovens que viveram em condições socio-económicas mais desfavorecidas, tiveram muito menor exposição a texto escrito do que é típico no caso de um jovem europeu. Ter constantemente debaixo dos olhos material impresso, seja sob a forma de livros, cartazes, jornais, jogos, filmes ou mesmo em objectos que povoam o nosso quotidiano (no pacote do leite da manhã ou na pasta de dentes...) é um luxo recente a que poucos seres humanos têm acesso. Esta falta de contacto com material escrito tem como consequência uma aparente disparidade, num mesmo aluno, entre a competência ao nível da compreensão e da interacção orais, por um lado, e a produção de texto escrito, por outro. Dito de outro modo (e este reparo é igualmente válido para outros perfis): **é indispensável estar atento, de modo a distinguir factos de língua de factos do escrito e de escrita.** Na verdade, quando lidas com atenção e encaradas como transcrições do oral, essas produções deixam perceber, em muitos casos, uma gramática pouco desviante, situando-se a maior parte dos problemas ao nível da modalidade escrita e da ortografia. Por conseguinte, **mais uma vez se revela do maior interesse, também para estes alunos, dedicar bastante atenção à produção de texto escrito e à sua correcção sistemática e demorada por parte do professor.**

4. Perfis linguísticos e grupos de nível de proficiência: formação e funcionamento

Tal como prevê o *Documento Orientador*, ao chegarem à escola, os alunos devem ser submetidos a um teste diagnóstico e, em função do resultado, devem ser colocados em *grupos de nível de proficiência*. A metodologia de ensino da língua portuguesa a adoptar para estes grupos de nível de proficiência deve ser de L2 (Língua Estrangeira / Língua Segunda). **Os alunos devem continuar a seguir este currículo especial até terem atingido um nível de compreensão do oral que lhes permita seguir o currículo geral. Uma vez integrados no currículo geral, devem continuar a dispor de formação suplementar até que a sua competência e o seu desempenho (na oralidade e na escrita, quer na compreensão quer na produção) estejam próximas da dos seus pares falantes de português L1.**

A reflexão feita acima, envolvendo informação sobre algumas línguas, não significa que o professor tenha de saber as línguas dos seus alunos. Significa sim que é desejável que disponha de formação específica em linguística geral e portuguesa e em aquisição e aprendizagem de L2. Esta formação levá-lo-á a perceber que ensino e aprendizagem são realidades bem distintas, que aquilo que é ensinado pode ser aprendido muito mais tarde ou nunca, que, em contrapartida, muita coisa é aprendida sem ser ensinada, e que conhecimento explícito pode precisar de muita automatização até se transformar em conhecimento implícito. Levá-lo-á a perceber também, por um lado, que aquilo que é transferido da L1 é muito mais subtil e profundo do que uma abordagem meramente contrastiva pode indiciar e, por outro, que há muitas semelhanças entre interlínguas de falantes de línguas diferentes. A ilação que daqui se pode tirar é a seguinte: **não é necessário nem desejável fazer grupos por L1**. Convém sim que, através dos meios de diagnóstico disponíveis, a escola se certifique de que **os alunos colocados num mesmo grupo, independentemente da sua proficiência linguística, têm todos um nível semelhante de compreensão oral; ou seja, poderão todos seguir e participar nas interações que vierem a ter lugar no âmbito do grupo**. Este é o único critério que, independentemente de questões relacionadas com número de alunos e disponibilidade de meios, deverá ser observado em qualquer caso.

Assim sendo, embora possa haver designações para os diferentes grupos de nível (tais como: Iniciação, Intermédio e Avançado), elas não poderão ser mais do que indicadores relativos, já que a distribuição dos alunos por grupos terá de reger-se por critérios de grande flexibilidade.

5. Avaliação das aprendizagens

Atendendo a esta diversidade de perfis linguísticos no sistema escolar português, é fácil concluir que a avaliação das aprendizagens destes alunos, tal como a sua inserção em grupos de nível de proficiência, deverá reger-se por critérios de grande flexibilidade e ter em consideração, antes de mais, o seu ponto de partida. **O principal objectivo dessa avaliação será ponderar a integração ou não do aluno no currículo geral ou a suspensão ou não de acompanhamento suplementar**. Nesse sentido, recorda-se aqui a necessidade de as provas não se limitarem a avaliar conhecimento explícito disponível para a compreensão e produção do escrito, mas, antes pelo contrário, que elas se devem centrar prefe-

rencialmente na avaliação de conhecimento implícito disponível para a compreensão e interacção oral.

Como ficou dito acima, **o aluno só deverá ser retirado deste currículo específico quando a sua competência ao nível da compreensão do oral lhe permitir seguir as aulas do currículo geral.** Sem prejuízo de outras formas de avaliação, nomeadamente as consignadas no *Documento Orientador*, a avaliação da evolução do aluno deverá incluir entrevistas periódicas com cada um dos professores das diferentes matérias, sendo a decisão da sua integração ou não no currículo geral tomada pelo colectivo dos docentes, na sequência destes encontros. Uma vez integrado no currículo geral, deve continuar a dispor de formação suplementar até que a sua competência e o seu desempenho (quer no oral quer no escrito, quer na compreensão quer na produção) estejam próximas da dos seus pares falantes de português L1. Assim, apesar de se considerar como indicador decisivo para o seu plano individual de trabalho a sua competência ao nível da compreensão do oral, será desejável que também outros desempenhos (interacção oral, compreensão e produção do escrito) sejam avaliados e tidos em consideração. Esses desempenhos serão registados no processo individual do aluno e usarão os descritores do *Quadro Europeu Comum de Referência*.

6. Fecho

No presente documento, traçaram-se e caracterizaram-se brevemente diferentes perfis linguísticos presentes no sistema escolar português. Para caracterizar cada um deles, recorreu-se à informação e invocaram-se os argumentos que pareceram mais adequados para cada caso. Gostaríamos de deixar claro, no entanto, que os perfis traçados não são realidades estanques e que certas observações, feitas a propósito de um dos perfis, seriam igualmente pertinentes a propósito de outros. Por outro lado, tratando-se de um texto introdutório e genérico, e que, por essa razão, não teve em consideração o factor idade dos alunos (o que o tornaria desajustadamente extenso), deve ser lido com a preocupação de adequar o que nele é dito aos diferentes níveis etários dos alunos e aos ciclos escolares que frequentam.

Aplicações do presente documento, nomeadamente no que respeita a competências a atingir em cada um dos ciclos e sugestões de actividades pedagógicas, serão disponibilizadas oportunamente.