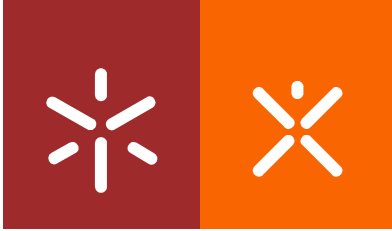




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Alexandra Ferreira Meneses Pereira

O projeto "ano zero" numa Escola secundária – estudo de caso sobre o ensino do português como língua segunda



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Alexandra Ferreira Meneses Pereira

**O projeto "ano zero" numa Escola
secundária – estudo de caso sobre o ensino
do português como língua segunda**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em
Ensino do Português

Trabalho realizado sob orientação do
Professor Doutor Rui Vieira de Castro

fevereiro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Maria Alexandra Ferreira Meneses Pereira

Endereço electrónico: alexandra.preira@gmail.com

Título dissertação: O projeto “ano zero” numa Escola secundária – estudo de caso sobre o ensino do português como língua segunda

Orientador: Professor Doutor Rui Vieira de Castro

Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Todos têm direito à educação e à cultura

Tudo arguém tem direto na educação e na cultura

Каждый человек имеет право на образование и культуру

Toti au drepul la educatic si la cultura

Constituição Portuguesa, Artigo 73º

Agradecimentos

Embora seja um processo solitário, a construção desta dissertação contou com o apoio e auxílio de muitas pessoas a quem tenho de prestar os meus agradecimentos.

À minha família, nomeadamente a minha mãe, que aceita e apoia todas as minhas decisões, nunca me deixa desistir, auxilia-me naquilo que pode, e impele-me sempre a dar o meu melhor.

Ao meu orientador, Professor Rui Vieira de Castro, que me ajudou a encontrar o meu caminho, e me deu liberdade de o seguir. Também à sua secretária D. Ana Paula que facilitou as nossas reuniões.

A todos os elementos da Escola alvo de análise: membros da direção, professores, alunos e funcionários, por terem abraçado com carinho o meu projeto (facilitando e contribuindo ativamente para a minha investigação) e suportarem pacientemente a minha presença e questões constantes. Este trabalho não existiria sem o vosso auxílio e colaboração.

A todos os que me receberam de braços abertos em Braga, tornando esta cidade também minha. Nomeadamente a Cristina que me apoiou em todo este processo e encurtou muitas vezes a distância que me separa da faculdade, e a Jacinta que me deu abrigo e apoio.

À Bri que tratou prontamente e rapidamente do *Abstract*.

Ao Luís que me permitiu ver as primeiras versões deste trabalho em papel, e cuja opinião sobre o mesmo me deu confiança para prosseguir e terminar.

À Carla que tratou da revisão linguística quando aos meus olhos já tudo parecia errado.

A todos os meus professores do ano curricular, cujos conhecimentos transmitidos se tornaram muitos úteis.

A todos os amigos que mostraram interesse no meu trabalho e que me apoiaram, naquela que foi uma longa maratona.

O projeto “ano zero” numa Escola secundária – estudo de caso sobre o ensino do português como língua segunda

Resumo

Fenómenos como a massificação e a globalização mudaram por completo a escola pública portuguesa. A diversidade linguística presente nas escolas é inegável e muitos já são os alunos que não têm o português como língua materna.

Com este estudo, pretendemos compreender a forma com uma Escola, rica em diversidade linguística (que inclui alunos africanos e provenientes do Leste da Europa) e inserida no projeto Teip (Território Educativo de Intervenção Prioritária), respondeu a esta tipologia de alunos, através da liberdade curricular que possui. Estudaremos, por isso, o projeto “ano zero”, criado pela Escola e que vai além da disciplina de Português Língua Não Materna.

Começaremos por tentar saber quais as respostas metodológicas que o Ministério da Educação dá aos alunos que não dominam o português. De seguida, tentaremos aferir as interpretações da Escola (sobre o discurso oficial e sobre si mesma) que conduziram à criação do projeto “ano zero”, se este apresenta resultados positivos e quais as conceções sobre o mesmo por parte dos vários intervenientes (órgão de gestão, professores e alunos).

Da nossa análise, concluímos que:

- a. A Escola analisada reconhece os problemas que tem, e chegou à conclusão de que o tempo letivo previsto para a disciplina de Português Língua Não Materna era insuficiente para o ensino do português;
- b. Este estabelecimento de ensino teve uma maior liberdade para criar o projeto “ano zero”, algo que não é possível a outras Escolas que não fazem parte do programa Teip;
- c. O projeto funciona melhor com poucos professores e a sua formação seria um bom contributo para o mesmo;
- d. Um ano não é suficiente para criar utilizadores proficientes de português, mas os alunos possuem uma visão positiva do projeto e consideram que este contribuiu para a sua integração no currículo regular.

The “year zero” project in a secondary School – a case study on the teaching portuguese as a second language

Abstract

Phenomenons such as globalization and massification completely changed public schools in Portugal. The linguistic diversity present in schools is undeniable, and many are the students who do not have portuguese as their native language.

With this study, we aim to understand the way how one secondary School, filled with linguistic diversity (which includes students from Africa and eastern Europe) and insert in the project Teip (Educational Territory of Prioritized Intervention) has responded to this type of students throught the curricular freedom it has. Therefore, we will study the “year zero” project developed in that School.

We'll start by trying to know what are the answers that the Ministry of Education gives to the students who do not master portuguese, the proposed methodologies and if they are effective. We'll anal the way the School interprets the official pedagogical discourse in the context of the creation and development the year zero project throw the voices of various stakeholders (management body, teachers and students).

From our analysis, we concluded:

- a) Teip made possible the development of the “year zero” project, something which would not be possible in different conditions;
- b) The project seceded although the difficulties it had to face;
- c) The project works better with a small number of trained teachers;
- d) One year is not enough to assure students' proficiency users of portuguese, but the students make a positive evaluation of the project and they believe it contributed to their integration in the regular curriculum.

Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Introdução.....	1
Parte I – Diversidade linguística na escola: Que alunos têm o português como língua segunda e que necessidades têm?	
1. Quadro conceptual: o que é a língua materna, língua segunda e língua estrangeira.....	5
2. Estatutos e funções nas línguas nas escolas	
2.1. <i>Caracterização linguística nas escolas portuguesas: uma nova realidade em Portugal.....</i>	9
2.2. <i>Medidas adotadas perante a diversidade linguística.....</i>	17
2.3. <i>Possíveis metodologias de ensino de uma língua segunda.....</i>	25
3. As propostas metodológicas do ensino do português como LS, do Ministério da Educação – uma leitura crítica.....	33

Parte II – “ano zero” – a procura de soluções para a problemática do ensino do português como língua segunda

4. Descrição do Estudo

<i>4.1. O Objeto e os Objetivos.....</i>	<i>39</i>
<i>4.2. A Escola analisada</i>	
4.2.1. Localização e caracterização.....	40
4.2.2. O que é uma Escola Teip?.....	42
<i>4.3. Objetos de análise.....</i>	<i>44</i>
<i>4.4. Metodologia.....</i>	<i>45</i>

5. O projeto “ano zero”

<i>5.1. O que é e o que se pretende que seja.....</i>	<i>51</i>
<i>5.2. As práticas do “ano zero” percebidas de vários ângulos.....</i>	<i>57</i>
<i>5.3. Avaliação do projeto</i>	
5.3.1. A aprendizagem dos alunos – conflitos e procura de soluções.....	66
5.3.2. A forma como o projeto é observado pelos alunos.....	74

Conclusões.....	83
------------------------	-----------

Referências Bibliográficas.....	89
--	-----------

Introdução

«Aprender uma língua assemelha-se mais a aprender a andar a pé ou de bicicleta ou ainda a conduzir do que a aprender qualquer uma das outras matérias que fazem parte do *currículum* escolar.» (Leiria 2001:119). O ensino de uma língua é algo específico e processual, uma vez que vai para além de conceitos e conteúdos. Esta visão pode ser considerada tanto no ensino da língua materna, como no ensino da língua segunda. Considerando os alunos que hoje frequentam a escola pública, provindos de diferentes partes do globo, o ensino desta última torna-se cada vez mais importante.

Nas últimas décadas em Portugal, temos assistido a um enorme aumento da população imigrante que alterou a face da população estudantil. Estes factos são comprovados pelos dados da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (daqui para a frente, sempre referida como dgidc) e o Instituto Nacional de Estatística (INE). Confrontados com este cenário, as escolas e o órgão que as gere, o Ministério da Educação, procuram encontrar soluções que impeçam a exclusão dos alunos que não têm o português como língua materna.

Este estudo pretende então compreender de que forma está a ser dada resposta, numa determinada Escola, a uma necessidade cada vez maior na escola em Portugal: a integração de alunos estrangeiros que não dominam a língua portuguesa.

A Escola escolhida fica localizada no concelho da Amadora e está abrangida pelo projeto Teip¹. Resolveu dar resposta à diversidade linguística e étnica dos seus alunos, ao criar o projeto denominado “ano zero²”. Este é um estabelecimento de ensino que contém uma diversidade linguística bastante evidente, tornando necessária a procura urgente de soluções para apoiar alunos acabados de chegar de diferentes países e que não falam a língua nacional. O maior objetivo deste projeto é que os estudantes obtenham resultados positivos e que não optem pelo abandono escolar. O facto de ser uma Escola Teip permite que este estabelecimento tenha a liberdade e os auxílios financeiros para criar um projeto como este.

O “ano zero” iniciou-se no ano letivo 2006/2007 e tem estado em constante evolução, sofrendo várias mudanças ao longo dos anos letivos. Acaba por se diferenciar da disciplina de

¹ Acrónimo de Território Educativo de Intervenção Prioritária. Conjunto de escolas, escolhidas pelo Ministério da Educação, como territórios prioritários devido aos problemas sociais específicos que normalmente as rodeiam.

² Este termo será sempre usado entre aspas, a pedido do Órgão de Gestão escola.

Português Língua Não Materna, prevista pelo Ministério e aplicada em múltiplos estabelecimentos de ensino no nosso país.

Pretendemos saber de que forma tal projeto é colocado em prática e se consegue, ou não, corresponder ao objetivo pelo qual foi criado: conseguir que alunos que não dominam a língua portuguesa consigam aprender, no espaço de um ano letivo, as bases necessárias da língua, conseguindo a adaptação necessária no sistema de ensino português. Mais tarde, prevê-se que estes alunos sejam capazes de acompanhar o currículo geral, integrados numa turma regular.

Em primeiro lugar, precisaremos de compreender que tipo de população estudantil se encontra hoje nas escolas e que resposta lhe está a ser dada.

Necessitaremos também de observar a forma como a Escola se vê a si mesma, e de que forma interpreta e aplica as indicações recebidas pelas instâncias superiores, para dar resposta aos seus alunos. Torna-se, de seguida, importante perceber que metodologias de ensino de língua são utilizadas com estudantes que, muitas vezes, não sabem uma palavra de português e se estas permitem o domínio da língua, em tempo útil. É-nos essencial também perceber se os alunos, alvos deste projeto, têm total consciência do que é o “ano zero”, dos seus objetivos, e se consideram que este foi útil para se adaptarem à escola e às diferentes disciplinas.

Com estas questões em mente, o nosso trabalho será então dividido em duas partes.

Na primeira parte construiremos um referencial com o contributo de alguns autores. Procuraremos estabelecer o nosso quadro conceptual e ficar a conhecer a diversidade linguística da escola portuguesa, nos dias de hoje, conhecendo as características destes alunos, e como se enquadram de uma perspetiva social.

Depois tentaremos analisar as reações que se têm associado à diversidade linguística, tanto a nível Europeu, como nacional. A interpretação de documentos do Ministério da Educação, Programas e linhas de referência para a disciplina de Português Língua não Materna, assim como o estudo da legislação, serão essenciais. Compreender a evolução desta disciplina, e a forma como o Ministério tem vindo a dar resposta a este novo grupo de alunos que se encontra nas escolas de hoje é fundamental.

De seguida, observaremos algumas propostas metodológicas do ensino de uma língua segunda, através das sugestões de alguns autores reconhecidos nesta área, assim como relatórios de vários projetos nacionais e internacionais, com o objetivo de encontrar algumas conclusões que nos permitam uma análise mais concreta das práticas do projeto “ano zero”, alvo do nosso estudo.

Por último, analisaremos o documento orientador da disciplina de Português Língua Não Materna, implementada no próprio Ministério, procurando saber o quão este é aplicável, ou não, e se vai ao encontro das necessidades dos alunos, face ao quadro conceptual que realizámos ao longo do capítulo.

Na segunda parte do nosso trabalho passaremos à investigação. Começaremos por apresentar e caracterizar a escola que foi alvo de análise, clarificando ao mesmo tempo o projeto Teip.

Chegaremos finalmente à nossa principal análise que incidirá sobre o projeto “ano zero”.

A investigação incidirá, principalmente, na forma como o currículo e a planificação do “ano zero” é aplicado e interpretado pelos diversos intervenientes na Escola: direção, professores e alunos. No entanto, as metodologias aplicadas no projeto não serão esquecidas, assim como a observação de resultados.

Quando falamos em resultados, referimo-nos sobretudo na questão do domínio de língua. Tentaremos compreender se os alunos conseguem comunicar connosco, demonstrando esse domínio, e se sentem que o projeto contribuiu para atingir os seus objetivos escolares, permitindo-lhes acompanhar o currículo nacional.

Todas estas leituras serão feitas em paralelo com o primeiro capítulo, com as propostas do Ministério, e as propostas metodológicas de ensino de língua segunda, apresentadas por vários autores. O fator Teip também não será esquecido, no sentido de compreender os fenómenos ocorridos nesta Escola.

Além da descrição e análise, procurar-se-á contribuir para uma melhoria do próprio projeto, dando a conhecer à escola os vários pontos de vista sobre o assunto, e propondo soluções para alguns dos problemas que provavelmente se encontrarão.

De referir que este trabalho começou a ser realizado em 2010 e terminado em 2012. Durante esses dois anos, o projeto foi sofrendo alterações, que também serão alvo de análise.

Como não poderia deixar de ser, com este trabalho pretendemos também uma valorização pessoal e profissional. Ao passarmos por várias escolas com esta tipologia de alunos, sentimos necessidade de chegar até eles para que possam progredir e atingir o melhor sucesso escolar possível. Vamos procurar alcançar esses objetivos através do conhecimento e contacto com dificuldades encontradas pelos alunos e pelos professores, e a procura de ultrapassar, e aprendendo igualmente novas metodologias para o ensino do português.

Parte I – Diversidade linguística na escola: Que alunos têm o português como língua segunda e que necessidades têm?

1. Quadro conceptual: o que é a língua materna, língua segunda e língua estrangeira

Antes de avançarmos para uma análise da situação linguística nas escolas portuguesas, convém definir alguns conceitos linguísticos que tornem este estudo totalmente claro. Os conceitos são os de língua materna, língua segunda e língua estrangeira.

Leiria (1999:1) explica que o português, enquanto língua segunda e língua estrangeira, existe em vários países, propiciado pela nossa História de emigração, imigração e colonização.

Mas como diferenciar estes conceitos?

Segundo Madeira (2008:190), a língua materna (LM) é a língua com a qual nascemos e que apreendemos empiricamente, é a língua dos nossos pais, dos elementos mais próximos que nos rodeiam. Em muitos casos, poderá até ser a língua oficial do nosso país. É a nossa primeira língua.

Existe sempre a coexistência de mais do que uma LM dentro do mesmo espaço político, sendo que algumas delas não serão uma representação da língua oficial. Tal acontece Portugal, quando contemplamos todos aqueles que não nasceram no país, ou cuja ascendência remete para outros locais do globo. No entanto, e apesar da existência de vários dialetos, a língua materna dos portugueses, provindos de pais portugueses, é o português, uma vez que é a língua compreendida por todos os que se encontram na situação referida (Ançã 1999). Cunha e Cintra (2002:23) defendem mesmo que a língua portuguesa apresenta poucas variações dialetais ao contrário, por exemplo, de países como Cabo-Verde que possuem variações de crioulo dentro do seu arquipélago. Podemos então dizer que o português, enquanto língua oficial, é consideravelmente uniforme.

A língua materna é então a primeira a ser adquirida, normalmente de um modo empírico, todas as outras serão classificadas como sendo língua não materna.

No documento «Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Perfis Linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas», publicado pela dgdc, (2006:5) é realizada a subdivisão da língua não materna em dois grupos: língua segunda (LS) e língua estrangeira (LE).

Língua segunda é a língua adquirida em espaços onde é reconhecida e empregada. Esta é a língua reconhecida a nível político e económico, dentro da fronteira onde o sujeito se encontra. (Madeira 2008:191). Ou seja, pode muitas vezes ser a língua oficial, ou aquela que é falada por um

número considerável da população que rodeia o sujeito, mas nunca será a sua língua materna. Apesar disso, esta pode ser adquirida de forma espontânea, no contacto com os seus falantes. Se quisermos dar um exemplo, é a língua que teremos de falar e adquirir corretamente se optarmos por emigrar.

A língua estrangeira é a língua que não é adquirida naturalmente, nem falada no espaço circundante «LE (...) pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal. O ensino é, em muitos casos, ministrado por professores que são falantes não-nativos.» (Leiria 1999:4). A língua segunda é aquela que rodeia o sujeito. Poderá ser a oficial, política e escolar, ou pode apenas representar a língua materna de parte significativa da população. Por seu lado, a língua estrangeira apenas se restringe ao espaço da aula.

«Língua segunda é definida como uma língua de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas,- refiro os novos países africanos de expressão portuguesa - ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país, - o francês, na Suíça, por exemplo.» (Ançã, 1999)

Colocando estes conceitos em prática, percebemos então que o português se torna uma língua segunda para todos os alunos estrangeiros, ou de ascendência estrangeira, que residam no país. Pode também ser língua segunda para países onde se fala mais do que uma língua, como os países Africanos. Esta língua pode ser adquirida de forma explícita e/ou formal (nas aulas) e de forma implícita e/ou informal (em contacto com os falantes nativos). Como língua estrangeira temos o exemplo do inglês, francês ou espanhol, que são línguas aprendidas nas nossas escolas, mas que não são faladas em Portugal. Da mesma forma, o português também se pode tornar uma língua estrangeira se for ensinado na escola de outros países, mas não for colocado em prática, fora desta.

Leiria (1999:8) defende que é perfeitamente viável que um falante tenha mais do que uma LS, e tanto esta como a LE podem ser aprendidas em variados contextos:

«Estudos relacionados com o contexto de aprendizagem são, em boa parte, os que se centram nas oportunidades de aprendizagem; ou seja, se a aprendizagem acontece de modo informal, na rua, sem recurso a ensino; se, pelo contrário, ela acontece em situação de LE pura, só através do ensino em sala de aula; ou se combina as duas possibilidades.»

A diferença essencial acaba por ser que a língua estrangeira dificilmente poderá ser aprendida em contexto informal, enquanto a língua segunda pode existir nos dois contextos, o informal e o formal, dentro da escola.

Retornando ao conceito língua segunda, Leiria (1999:1) explica:

«A LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação da vida política e económica do Estado, e é a língua ou uma das línguas, da escola. Por ser a língua do país, disponibiliza geralmente bastante *input* e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola.»

Existem, muitas vezes, considerações sobre os alunos provindos dos PALOP que não são totalmente corretas. Uma vez que o português é a língua oficial destes países, pensa-se que estes alunos dominam a língua totalmente. Conclui-se que esta foi adquirida enquanto língua materna, ou de forma espontânea enquanto língua segunda. Sobre este assunto, Leiria (1999:2) alerta:

«De facto, é nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa que se encontra a maior parte dos falantes de PLS. O que não significa que, nesses países, não haja um certo número de pessoas que a desconheçam completamente ou, para quem, tal como a maior parte dos portugueses e brasileiros ela é L1.»

Resumindo, podemos então agrupar os alunos estrangeiros que chegam até nós em mais do que uma categoria. Os alunos que têm o português como língua materna, sendo que esta apresenta características muito próprias, como é o caso dos alunos brasileiros. Ou seja, a sua LM é diferente da LM de um falante português proveniente, por exemplo, de Lisboa. Depois, existem os alunos que já trazem o português do seu país de origem enquanto língua segunda, uma vez que a falam tanto dentro como fora da escola, é o caso de alguns estudantes provindos dos PALOP. Juntam-se os alunos que apenas trazem o português enquanto língua estrangeira, ou, aqueles que apenas aprendem o português em contexto escolar, como é o caso também de alguns alunos provindos dos PALOP ou mesmo da China. Por último, temos os alunos que apenas tomam contacto com a língua portuguesa quando chegam a Portugal, como a maioria dos alunos chineses e dos alunos provindos do Leste da Europa.

Qualquer que seja o caso, ao chegarem a Portugal, o português torna-se então a sua LS, necessária para uma integração na sociedade e na escola. O facto de não compreender a língua prejudica o aluno em todas as disciplinas, pois não consegue fazer a ponte entre a sua LM e a língua em que é lecionada a grande maioria das aulas.

«Sendo o Português o veículo de acesso a saberes académicos, e não possuindo esses alunos um domínio satisfatório em língua portuguesa, nem trazendo de casa uma bagagem linguística que lhes permita um manuseamento equilibrado da língua, eles serão penalizados em todas as disciplinas. Além do mais, a própria LM, tendo sido adquirida em meio familiar e sendo usada apenas em casa e entre pares, não apresenta bases que permitam uma consciencialização sobre ela, nem a possibilidade de estabelecer pontes com a língua que agora se aprende na escola, isto é, a língua portuguesa.» (Ançã, 1999)

Também não devemos esquecer que a linguagem especializada, aplicada na escola, apresenta conceitos e aspetos específicos, muito próprios, o que aumenta ainda mais as dificuldades com que estes alunos se deparam. O português, apresentado nas aulas, inclui vocábulos próprios de cada disciplina, diferentes da língua corrente que pode ser aprendida espontaneamente fora do espaço escolar.

«Com efeito, a variedade da escola, além de veicular a norma, apresenta particularidades específicas. Se atentarmos, por exemplo, no vocabulário, verificamos que muitos vocábulos, como os que designam conceitos gramaticais (adjectivo, verbo, o célebre sintagma, mais recente, etc.) ou matemáticos (círculo, esfera, triângulo, cone, etc.) raramente são usados em contextos extra-escolares.» (Crispim, 1999).

É importante que os professores das diferentes áreas compreendam que os seus alunos não se encontram todos na mesma situação.

Elaborado o nosso quadro conceptual, essencial para a compreensão do nosso trabalho, avançaremos agora para a caracterização da diversificação de línguas na escola portuguesa.

2. Estatutos e funções das línguas nas escolas

2.1. Caracterização da situação linguística nas escolas portuguesas: uma nova realidade em Portugal

«Os discursos e as práticas identitárias sofrem profundas revisões, ao mesmo tempo que a dinâmica social se desenvolve segundo novas e complexas tendências.» (Moreira e Macedo, s/d: 17). As novas tendências passam hoje, sem dúvida, pela globalização e massificação.

Tal como o nome indica, a globalização é um fenómeno à escala global, que afeta todo o planeta. Implica a mistura de culturas e a abertura de fronteiras. Berenblum (2003:104) explica as várias contradições que o fenómeno pode provocar nos diferentes países. Com o surgimento do inglês, enquanto língua global, e de comunicação, muitas nações fecharam-se sobre si próprias, criando uma superproteção das línguas nacionais, fator que provoca a exclusão dentro da própria sociedade e dentro da escola:

«a escola atual continua mantendo uma forte tendência à homogeneidade, e esta tendência explica, em parte, a existência de práticas na tentativa de nivelar cultural e linguisticamente os alunos portadores de capitais diferentes ao que a escola pretende transmitir, acabam por condená-los ao silêncio ou – no pior dos casos – ao fracasso ou ao abandono escolar.»

A autora alerta para os perigos que surgem na tentativa de se proteger uma identidade cultural e nacional. Se procurarmos a homogeneidade, acabaremos por excluir e afastar das escolas todos aqueles que não se enquadrem nos padrões pretendidos, sejam estes nativos daquele país, ou não.

Também Cael e Mendes (2008:271) acreditam que a escola tem hoje o papel de receber os alunos estrangeiros e dar-lhes a possibilidade de prosseguirem estudos «Recai sobre a escola a imensa responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, a diversidade linguística e preparar os cidadãos e a sociedade para a diversidade linguística.». A falta de capacidade de resposta da escola leva à exclusão das minorias. Esta instituição tem agora um papel fundamental que há uns anos atrás não possuía.

Além da questão dos alunos estrangeiros, a escola tem de lidar com a massificação, o acesso de todos ao ensino. Soares (2002:15) explica que a escola tem demonstrado incapacidade de ensino perante a massificação, sendo que os alunos das ditas camadas “populares” são reprimidos e excluídos pelo discurso oficial, pela linguagem especializada (referida no capítulo anterior). Estes

acabam por ser vistos como alguém que não tem acesso à cultura e, por não terem poder social, a sua forma de falar é considerada incorreta:

«a escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”.»

Muitos alunos foram vistos como apresentando um *deficit* linguístico e chegou-se ao ponto de utilizar a pobreza como justificação da falta de sucesso escolar, principalmente quando eram referidos os guetos nos Estados Unidos, povoados por imigrantes africanos e latinos. Ou seja, a causa de insucesso escolar subia quando a massificação se juntava à multiculturalidade.

A globalização e a massificação não podem ser apenas vistos como elementos negativos dentro das escolas. Se, por um lado, podem levar à exclusão, por outro podem conduzir a uma maior aceitação do “outro” e a alterações visíveis no espaço escola, como a existência de um posicionamento crítico do currículo. «...quase todos os autores consultados afirmam que o processo de globalização pode tanto ocasionar e aprofundar desigualdades como favorecer a integração internacional e a criação de movimentos de questionamento e crítica.» (Berenblum 2003:108)

O choque de civilizações e culturas torna-se então interessante, pois obriga à reflexão e à inovação na resolução de problemas encontrados.

Portugal não escapa a estes fenómenos. A escola portuguesa tem de, por um lado, conviver com a massificação do ensino desde o 25 de Abril de 1974:

«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.»
«Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Perfis Linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas.» (2006:2)

Por outro lado, também é certo que o país foi atingido, tal como o resto da Europa, pela globalização e conseqüente imigração. Interessa-nos saber quem são esses alunos e quais as suas características.

A origem dos imigrantes em Portugal tem variado conforme as épocas históricas. Antes do 25 de Abril de 1974, os principais imigrantes eram ingleses, espanhóis, franceses e alemães. Logo após a

Revolução dos Cravos, e conseqüente descolonização, o fluxo migratório passou a pertencer essencialmente aos angolanos, cabo-verdianos, e guineenses. No final do século XX e adiante, tem-se também assistindo a um fluxo de imigrantes vindos dos países europeus de Leste, e da Ásia (Ançã 2008: 72).

De acordo com o estudo levado a cabo por Arim, Caels, Carvalho, Ramilo e Correia (2008:11), em 2004, quatrocentas e dez escolas da região da grande Lisboa apresentavam alunos de setenta e cinco países, falantes de cinquenta e oito línguas. Os principais países representados escolas estudadas eram então Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Brasil, França, Moçambique, Suíça, Moldávia, Roménia e Ucrânia.

Também a dgidc chegou a essa conclusão, como revela o documento «Português Língua não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador» (2005:6):

«(...) existem noventa mil estudantes de outras nacionalidades a frequentar o sistema de ensino português. O maior número de alunos encontra-se no 1.º ciclo do ensino básico, à volta de 36 730 alunos, seguido do 3.º ciclo, com 19 065 alunos. De acordo com números do INE, 47, 8% da imigração é de proveniência africana, dos quais 14 081 alunos são originários de Angola.»

Mais tarde, a dgidc levou a cabo um estudo, e posterior relatório. Este fala sobre os alunos, sem o português como LM, presentes nas nossas escolas. O relatório foi publicado em 2009 e é esclarecedor. A maioria dos alunos estrangeiros concentra-se no primeiro e terceiro ciclos (principalmente no 7.º Ano de escolaridade) e subdivide-se em três grandes grupos: os PALOP, pela relação histórica que têm com o país; leste da Europa, e os filhos de emigrantes, regressados a Portugal. O fluxo imigratório concentra-se sobretudo na grande área de Lisboa.

Foram apenas analisados os anos letivos de 2006/07 e 2007/08. Enquanto no primeiro ano letivo, a maior parte dos alunos estrangeiros provinha de Angola, no ano seguinte verifica-se que essa maioria transfere-se para os alunos com origens cabo-verdianas, existindo perto de 7000 alunos no sistema de ensino português. Curiosamente é esta comunidade que apresenta resultados mais baixos no que toca ao aproveitamento, seguida de Angola, Guiné e São Tomé e Príncipe. O único país não PALOP a apresentar resultados mais baixos é a China, país que apresenta uma língua totalmente diferente da portuguesa.

A Amadora, concelho onde se encontra a Escola analisada, vai ao encontro de todas as informações acima descritas. A Câmara Municipal informa na sua página de *internet* que, em 2001, o total de habitantes estrangeiros era de 13 444. A maioria, 10 254, provinha dos PALOP. Cerca de 20%

desta população estrangeira estaria então em idade estudantil. É uma percentagem que não pode ser ignorada quando são pensadas soluções que permitam o bem-estar dos alunos nas escolas deste concelho.

A Escola escolhida enquadra-se em todos estes dados, revelando um número significativo de alunos imigrantes. A maior parte deles provém de Cabo-Verde. Por esse motivo, consideramos pertinente incluir uma breve caracterização, linguística, social e cultural, desta comunidade.

Saint-Maurice (1997:44) explica que Cabo-Verde é sobretudo uma nação de emigrantes, devido às difíceis condições de sobrevivência que o país apresenta. Estima-se que residam mais cabo-verdianos espalhados pelo mundo do que no próprio país. Portugal, pelas relações históricas que tem, tornou-se então num país de acolhimento para estes imigrantes.

Quint (2009:135) estima que nos Estados Unidos se encontrem 300.000 emigrantes (sendo este o país com o maior número de cabo-verdianos) e que em Portugal se encontrem cerca de 100.000, tornando-se este no segundo país escolhido para a emigração.

Embora Portugal se tenha tornado um país de acolhimento para os cabo-verdianos antes da revolução de 25 de abril de 1974, a realidade é que se notaram mudanças significativas no final da década de setenta, do século passado. «(...)nos finais dos anos setenta, muitas crianças africanas maioritariamente vindas de Cabo Verde, começaram a aparecer nas escolas do primeiro ciclo, nalgumas delas em quantidades tais, que rapidamente ultrapassaram, em número, as crianças lusas que até então as frequentavam.» (Gouveia e Sousa, 1999).

Enquanto alguns imigrantes fazem os possíveis por se integrar na comunidade portuguesa rejeitando, em parte, a sua cultura, outros veem a sua estadia em Portugal como algo negativo, prevendo o seu retorno a Cabo-verde. Muitas vezes, vivem em bairros étnicos, formando uma comunidade mais fechada e protegida. Há ainda aqueles que adotam a nacionalidade portuguesa e procuram atingir um ponto intermédio entre a sua cultura e a cultura portuguesa. (Saint-Maurice, 1997:74-75).

Sendo Cabo-verde um país de língua oficial portuguesa, como se explica então que os alunos cabo-verdianos sejam aqueles com mais dificuldades na nossa Escola?

A realidade é que, apesar de oficial, o português não é a LM dos cabo-verdianos: «No arquipélago de Cabo Verde, o Crioulo é língua materna de toda a população e, embora o Português seja ainda a única língua oficial, nem todos os falantes a dominam, pelo menos activamente.» (Pereira, 2007:59)

Os próprios estudantes admitem que é isso que acontece. Aquando a análise de materiais da Escola escolhida para o nosso estudo, encontrámos composições de alunos que confirmam esta questão, o português é uma língua apenas falada na escola:

«eu fala mais so crioulo porque em Cabo Verde na escola professora fala com nosco portugeis junto com gulegas só crioulo.»³

A disciplina de Língua Portuguesa não é suficiente para aprender a língua corretamente, mesmo que se goste dela e, por vezes, surgem críticas aos professores do país.

«Em Cabo Verde os professores não são iguais aos de Portugal porque os de Cabo Verde não ensinam bem mas os de Portugal ensinam bem explicam bem, mas a professora que mais gostaria em Cabo Verde é a professora da Língua Portuguesa é uma das melhores professoras. ensina os Alunos bem todos os Alunos gostam dela, os Alunos respeitam, e a professora também respeita.»⁴

Já em Portugal, interessa-nos retomar a questão social na influência da aquisição do português, sobretudo a questão do conjunto de cabo-verdianos que habitam os bairros étnicos. Além de ser esta a realidade que circunda a Escola do nosso estudo, também é importante compreender que o facto de viver numa comunidade mais fechada torna menos urgente a aprendizagem de uma LS. O crioulo serve bem os propósitos da comunicação, nesses locais, e os habitantes encontrarão menos necessidade de utilizar o português. Embora existam pais que proibem os seus filhos de falar crioulo, estes não representam a maioria, algo que é espectável e compreensível, uma vez que estamos a falar de marcas de identidade cultural e linguística.

«menos de três em cada 100 cabo-verdianos pensam que algum dia deixarão de falar a sua língua mas esta faz parte do património que muito estimam e querem preservar. Contudo a sua apropriação é feita de forma diferenciada pelos grupos empíricos, estando a sua utilização assente mais em razões de ordem instrumental do que estratégica no sentido em que falam mais para serem entendidos pelos outros membros da sua etnia e menos para não serem entendidos pelo “outro” (pelos portugueses). De facto, falar crioulo visa a comunicação e não a exclusão.» (Saint-Maurice, 1997:124-125)

Ou seja, o crioulo continua a ser a língua de comunicação, como acontece em Cabo-Verde. Além de ser uma forma de comunicação, é também uma forma de manter a ligação com o país de origem, mesmo para aqueles que já nascem em Portugal.

³ A grafia do texto original foi mantida.

⁴ *Idem*

«Actualmente, a maioria das crianças cabo-verdianas que chegam às escolas já nasceu em Portugal, nalguns casos é já a terceira geração, nunca visitou Cabo Verde, mas conserva hábitos, costumes e tradições que lhe foram transmitidos, debatendo-se entre as suas raízes africanas e a terra europeia onde nasceram e vivem. Há como que um "laço simbólico" que os une através da língua, vestuário, alimentação, música e formas de comportamento, e que constituem a sua cultura própria e específica. De todos estes pontos de referência, o que mais os identifica e que ao mesmo tempo lhes serve de ligação e de defesa, funcionando como um símbolo, um problema ou um estigma, é sem dúvida a sua língua materna, o Crioulo de Cabo Verde.» (Gouveia e Sousa, 1999).

Conhecendo as condições sociais, convém não esquecer a questão linguística. Sendo os crioulos falados em Cabo-verde e Guiné de origem portuguesa, poderá essa situação intrometer-se na aprendizagem do português por parte destes alunos?

Acreditamos que é possível. Pereira, Arim e Carvalho. (2008:19) explicam que o crioulo cabo-verdiano surgiu da necessidade de comunicação entre os vários escravos, transportados para Cabo-Verde (arquipélago deserto) aquando a sua colonização, e os portugueses.

Muitos catalogam esta língua como sendo um “português mal falado”. Esta afirmação é incorreta. O crioulo cabo-verdiano é uma língua viva, com identidade própria. «O grau de afastamento em relação à língua-mãe é hoje de tal ordem que, mais do que como DIALECTOS, os crioulos devem ser considerados como LÍNGUAS derivadas do português.» (Cunha & Cintra, 1984:23).

Sendo uma língua, tem de ter uma designação própria. Encontrámos duas representações, aplicadas pelo mesmo autor: “crioulo de Cabo-Verde” e “cabo-verdiano” (a língua) (Quint, 2009). Por esse motivo, empregaremos os dois.

Trata-se de uma língua de maior domínio oral, escrita de forma espontânea com uso do alfabeto português. É uma língua instintiva criada sobretudo para resolver problemas de comunicação. (Pereira, Arim e Carvalho, 2008). Noventa e cinco por cento do seu léxico provém do português, o restante é africano. De referir também que parte do léxico com base portuguesa tem influências na variante do Brasil (Quint, 2009:131-135). A nível gramatical, apresenta tanto características portuguesas como africanas. Por exemplo, o plural forma-se da mesma maneira em cabo-verdiano e em português, mas na conjugação dos tempos verbais verificamos algo totalmente diferente.

«(...) o carácter africano do cabo-verdiano surge de modo mais visível na estrutura gramatical da língua e em particular na esfera verbal. Com efeito, enquanto que a morfologia do verbo português (à semelhança de outras línguas românicas) reserva um lugar preponderante para o tempo em que se situa a acção (passado, presente, futuro), o crioulo de Cabo Verde privilegia o aspecto, ou seja, a maneira como se realiza a acção (se está a ser feita, se está completamente feita, se é habitual, etc.)» (*Idem*:132)

É uma língua mais regular que o português «(...) o crioulo tem um comportamento mais uniforme (...) no sentido em que marca sempre a informação de genérico da mesma forma: sem plural e sem artigo expresso.» (Pereira, 2007:92). No entanto, não pode ser classificada como uma língua simples

«(...) por trás dessa “simplicidade”, ocultam-se outros aspetos que tornam o reconhecimento da referência plural ou singular de um nome muito mais complexo nesta língua: por exemplo, o falante tem de saber que uma forma aparentemente singular se pode também referir a um número plural de entidades, se elas já tiverem sido previamente referidas no discurso.» (Idem:93)

Como podemos ver, esta língua já possui uma identidade própria, na conjugação das línguas de onde descende, tal como ocorreu com a formação do português a partir do latim. Apesar disso torna-se difícil oficializar o cabo-verdiano, uma vez que este tem características próprias de ilha para ilha. Ou seja, os habitantes de cada ilha aplicam-no de forma diferente, Quint (2009:137) conclui que por esse motivo esta língua não é escrita. A sua variação pode ser explicada, através do facto de se tratar de uma língua de uso mais oral:

«O que podemos dizer é que uma língua de tradição oral, a que faltam os modelos conservadores da norma, do ensino e da escrita, em constante contacto com outras línguas, tem menos probabilidades de travar a variação que lhe é própria. Temos, então, boas razões para os crioulos serem línguas altamente variáveis.» (Pereira, 2007:95).

Mas talvez o maior problema de todos seja o seguinte: em Cabo-verde fala-se cabo-verdiano, mas escreve-se em português:

«(...) o idioma cabo-verdiano, apesar da sua vitalidade social, vê o seu uso confinado à esfera da oralidade, sendo a esfera da escrita reservada à língua portuguesa (na sua variante europeia). Em 2009, o português é a única língua nos estabelecimentos escolares e a única língua utilizada pela administração cabo-verdiana nos documentos oficiais.» (Quint, 2009:136).

Fala-se uma língua, escreve-se outra, e estas acabam por se influenciar. Em Portugal, a variante que impera é a santiagoense (inclusive nos Bairros que rodeiam a Escola analisada):

«Para além dos estudos oficiais, claramente insuficientes, é facilmente observável, para o observador minimamente atento, o facto de que em certos bairros de Lisboa cuja população é maioritariamente cabo-verdiana, por exemplo Cova da Moura e Bairro 6 de Maio na Amadora, o crioulo é a língua de rua. Em tais áreas, o crioulo santiagoense tende a impor-se às gerações mais novas como língua comum, sendo utilizado até pelos cabo-verdianos oriundos de outras ilhas de Cabo Verde.» (*Idem*: 138).

Como já havíamos referido, o cabo-verdiano serve como língua de comunicação e os seus falantes, concentrados num só local, procuram então utilizar uma só variação.

Tenta-se agora que o crioulo de Cabo-Verde se torne a língua oficial do país, e começam a ser criados livros e gramáticas nesta língua.

Fizemos esta análise mais detalhada dos alunos com origens cabo-verdianas pelos dois motivos já referidos: são os alunos que apresentam piores resultados escolares e representam a maioria na Escola que estudámos. No entanto, esta Escola começou também a receber alunos provindos do leste da Europa (nomeadamente ucranianos) a quem faremos, de seguida, uma breve referência.

Ao contrário dos estudantes cabo-verdianos, estes alunos não parecem encontrar grandes dificuldades, conseguindo obter resultados positivos no sistema de ensino português.

Arim, Caels e Carvalho (2008:91) tentam explicar esse fenómeno, nomeadamente no caso dos alunos ucranianos. Os autores explicam que nesta altura ainda são poucos os estudos levados a cabo sobre estes académicos, no entanto são geralmente descritos como: «alunos muito aplicados que, tendo vencido os obstáculos iniciais de integração, se destacam rapidamente quer nos resultados obtidos nas mais diversas disciplinas quer na aprendizagem do português.». Acredita-se que os resultados apresentados por estes alunos sejam uma influência do sistema de ensino soviético, que assentava numa disciplina rigorosa, em que eram sempre esperados resultados elevados por parte dos alunos, e em currículos extremamente exigentes: «A título de exemplo, era situação comum na década de 70 um estudante universitário americano ou alemão não estar à altura do programa de Física do ensino secundário da URSS.» (*idem*:93). Estas são as questões sociais e culturais, consideradas determinantes na aprendizagem, apesar das diferenças entre as duas línguas.

Os alunos romenos (que começam a surgir na Escola) não farão, provavelmente, parte deste modelo, mas a raiz comum entre o português e o romeno (o latim) poderá, por seu lado, explicar porque é que estes também conseguem aprender a língua com relativa facilidade.

Em resumo, se quisermos sistematizar a diversidade dos nossos alunos, podemos recorrer ao seguinte excerto de Fisher e Correia (1999):

«Muitas destas crianças e destes adolescentes chegam a Portugal sem quaisquer conhecimentos de Português; outros têm um domínio muito insuficiente de Português relativamente às exigências dos currículos escolares em Portugal.

Outras, ainda, viveram em 2 ou 3 países muito diferentes num espaço de 3 ou 4 anos e, por isso, não consolidaram adequadamente nenhuma das línguas e apresentam muitas interferências linguísticas.

(...)

Nas famílias e nas comunidades mais fechadas (por causa das barreiras linguísticas e culturais), as crianças ouvem e falam a LM; o contacto com a língua Portuguesa só se faz na escola. Este é, muitas vezes, o caso dos Timorenses (falam Tetum ou, eventualmente, Indonésio), dos Cabo-verdianos (falam Crioulo(s) de Cabo Verde), dos Guineenses (falam Crioulo da Guiné), de refugiados de países africanos francófonos, de Chineses (podem falar Mandarin, Cantonês) e de muitos outros.

Nas famílias de emigrantes portugueses regressados a Portugal, a língua falada em casa pode ser apenas a língua oficial do país onde estiveram imigrados, pois foi a sobrevivência e o esforço de integração nessa sociedade que levou à secundarização do uso do Português. Por consequência, os filhos adquiriram a língua oficial desse país como LM e têm poucos ou nenhuns conhecimentos de Português.»

Observemos agora as várias soluções que têm sido criadas para responder aos desafios criados pela diversidade.

2.2. Medidas adotadas perante a diversidade linguística

No tópico anterior, abordámos a globalização e a forma como essa contribui para a diversidade linguística que hoje se encontra na escola. Esta diversidade tem características muito próprias, e representa um momento de transformação que necessita de resposta. Como reage então a Europa à afluência cada vez maior de população imigrante?

Cael & Mendes (2008:272) afirmam que a União Europeia defende a aceitação da diversidade, concordando com três línguas: as oficiais, as regionais e as não pertencentes. No entanto, esta abertura acaba por se restringir aos elementos-membro. É defendido o ensino de duas ou mais LE, mas pelo menos uma delas tem de fazer parte da União Europeia, uma vez que as línguas faladas

pelos estados-membro são vistas como línguas de trabalho. É dada a oportunidade aos filhos dos imigrantes, que pertençam à União Europeia, de aprender a sua LM, não estando no seu país, mas não existe qualquer indicação sobre que o fazer para os imigrantes provenientes de outros locais do globo. Ou seja, um habitante português em Espanha tem a oportunidade de aprender corretamente a sua LM. Sobre um habitante chinês na mesma situação, não estão previstas soluções. Existe um bilinguismo, ou até mesmo um plurilinguismo, comunitário, mas não mais do que isso.

Por seu lado, o Conselho Europeu também se mostra limitado no que diz respeito às suas preocupações. É um facto que defende acerrimamente os regionalismos, e lançou, conjuntamente com a União Europeia, em 2001, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* com o objetivo de criar maior coerência na Europa. Procura valorizar todas as línguas, defendendo que o seu domínio permite o convívio entre cidadãos, mas não lança medidas concretas para responder à diversidade linguística.

A UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas) parece ser o órgão que mais defende a convivência de todas as línguas. Reconhece e alerta para a importância da LM e a sua aprendizagem. Desde a década de 70 do século passado que defende a educação bilingue e, em 1990, surge como defensora da aprendizagem de três línguas. Declarou também o dia 21 de fevereiro como o dia internacional da LM.

Em Portugal, Mateus, Caels e Carvalho (2008:2) referem a inexistência de uma preocupação relativamente ao português, enquanto LS, até ao início do século XXI. «O problema só adquiriu dimensão nacional e preocupante com o aumento da população escolar imigrante vinda de diversos países, nomeadamente do Leste europeu e da Ásia.» Como já observámos, Portugal apresenta uma considerável afluência de imigração desde a década de 70 do século XX, no entanto essa imigração provinha, sobretudo, dos PALOP.

Na década de 90 do século XX, começou a assistir-se a um fluxo migratório provindo do leste que se espalhou por toda a Europa: «Na sua origem estão o abandono progressivo do regime comunista no final da década de oitenta, que culminou com a desintegração da União Soviética em 1991, e as dificuldades económicas que daí advieram para a maioria destes países da Europa.» (Arim, Caels e Carvalho 2008:90). Segundo estes autores, em 2004 eram contabilizados 66 048 imigrantes legais ucranianos, a maior comunidade dos países de leste a residir em Portugal.

No nosso ponto de vista, considerou-se durante algum tempo que os alunos providos de países cuja língua oficial é o português não necessitariam de apoios ou de aulas de português como LS, uma vez que dominariam a língua. Com a chegada de imigrantes vindos de diversas partes do

mundo, tornou-se então urgente a criação de um plano para integrar alunos sem o português como LM.

Perante a necessidade urgente de soluções, o Ministério da Educação começou em busca de respostas. No final do século passado, encontramos referências ao ensino do Português como LS. Na altura, o Português Língua Não Materna era visto como um projeto e não como uma disciplina, como acontece hoje (Fisher & Correia, 1999).

«Os Novos Programas de Português do Ensino Básico», criados em 2008, já referem os alunos para quem o Português não é LM, mas não se responsabilizam pelos mesmos

«(...) o Português como LM (...) está directamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos. Naturalmente que são diferentes destas as vivências dos alunos que não têm o Português como LM, alunos cuja integração na língua de acolhimento se processa em termos que, como é óbvio, são distintos e para os quais existem orientações.» (NPPEB, 2008:6).

O ano que determinou as grandes alterações foi o de 2005. A «Constituição da República Portuguesa – VII Revisão Constitucional (2005)» afirma, no artigo 74º, a necessidade do Estado «j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para a efectivação do direito ao ensino.». Foi então criado pela dgidc: «Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento orientador». Este é o título do documento lançado em julho de 2005, e traz as várias orientações previstas para os alunos que não têm o português como LM.

O documento reconhece Portugal como um país de diversidade cultural e linguística, alertando para a necessidade urgente dos alunos estrangeiros conseguirem dominar o português, como fator obrigatório para garantir o sucesso escolar, e para a integração faseada destes alunos no currículo regular. Pretende-se que exista uma aceitação, reflexão e sucessivas medidas para que estes jovens obtenham o maior sucesso possível dentro do nosso ensino.

Englobados nestas preocupações, estão todos os alunos que não tenham o português como LM, mesmo aqueles que tenham pais portugueses ou que tenham nascido em Portugal:

«São igualmente abrangidos pelas medidas (...) os alunos filhos de cidadãos nacionais em situação de retorno a Portugal, bem como os alunos inseridos no sistema educativo provenientes de diferentes grupos minoritários, e os filhos de pais de origem africana, brasileira, timorense ou outra nascidos em Portugal, sempre que se verifique que a sua competência linguística não lhes permita uma integração total no currículo regular» (*Idem*: 5).

Desde que o português não seja a sua LM, os alunos têm o direito de frequentar a disciplina de PLNM, de forma a conseguirem uma integração completa no currículo nacional.

Em concreto, é sugerido que toda a escola participe na integração destes alunos. Os discentes devem ser sujeitos a testes diagnósticos, disponíveis na página de *internet* da dgidc, assim que chegam ao estabelecimento de ensino, determinando o nível de proficiência linguística em que se encontram. Concluído esse processo, os alunos devem ser encaminhados para turmas heterogéneas, e os vários professores deverão fazer adequações ao seu currículo disciplinar para que estes jovens possam tentar acompanhar aquilo que se passa na sala de aula. Aproveitamos este momento para referir que não compreendemos totalmente a expressão «turmas heterogéneas», se é pretendido que os alunos sejam integrados em turmas com colegas de diferentes proveniências, ou colocados em turmas com maiores dificuldades, para que os professores façam adaptações curriculares gerais.

Concluída a fase do diagnóstico, a determinadas horas, estes alunos serão então encaminhados para a disciplina de Português Língua Não Materna, onde serão divididos em grupos de proficiência linguística, tendo aulas com um professor de Português /Língua Portuguesa. Tirando esse momento específico, estarão sempre com os seus colegas, frequentando as aulas das diferentes disciplinas.

O documento classifica os níveis de proficiência linguística como sendo: A1 e A2 níveis de iniciação; B1 nível intermédio; B2 e C1 níveis avançados. Apenas os alunos que se encontrem em níveis de iniciação e no nível intermédio é que terão direito a usufruir da disciplina de PLNM. Esta é a interpretação feita pelos autores do documento, mas a classificação que surge no *Quadro Comum de Referência para as Línguas* é a seguinte: A1 e A2 representam um utilizador elementar; B1 e B2 um utilizador independente e C1 e C2 um utilizador proficiente.

É de referir também que o perfil atribuído ao professor que deverá ensinar português a estes alunos é muito específico. Deverá ser especialista numa série de vertentes como a linguística e educação multicultural; deverá ser tolerante e recetivo a novas aprendizagens; dotado também de formação contínua. Este é o professor ideal, mas na nossa experiência não é aquele que se encontra nas escolas.

A nível de formação universitária, ainda é hoje é difícil encontrar especialização em ensino do português como LS. Em 1997, já existe referência à formação de professores nessa área, foi no momento em que a Universidade Nova de Lisboa apresentou esta proposta aos seus alunos de Linguística (Crispim, 1999). Note-se que apenas aos alunos de Linguística e não de Estudos

Portugueses. Sabemos que hoje essa vertente existe, em algumas universidades, mas com caráter de Pós-Graduação.

Após ter sido criado um documento orientador era então necessário decidir quando iriam os alunos ter acesso a esta disciplina. No Despacho Normativo nº 7/2006, que parafraseia parte do documento orientador de 2005, é decidido que os alunos do Ensino Básico terão a disciplina de Língua Portuguesa Não Materna noventa minutos por semana, no lugar da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado: «cuja carga horária semana correspondente a um período de noventa minutos, no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.». No caso dos alunos de Ensino Secundário, foi decidido no mesmo Despacho Normativo que estes teriam noventa minutos de Língua Portuguesa Não Materna, três vezes por semana (quatro horas compatíveis com o horário da disciplina de Português e duas para abranger o vocabulário de outras disciplinas).

Como se pode justificar que os alunos do Ensino Secundário tenham o triplo das aulas de PLN, quando são em muito menor número que os de Ensino Básico? Poderemos tentar encontrar essa justificação no facto de os alunos de Ensino Secundário serem pré-universitários e/ou pré-trabalhadores, necessitando assim de aprender português de uma forma mais urgente do que os alunos de Ensino Básico. No entanto, não encontrámos nenhuma explicação oficial para a questão.

Também pela dgidec, surge o documento referido no capítulo anterior: «Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Perfis Linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas» (2006). Este segue o mesmo raciocínio do documento criado em 2005, mas apresenta sugestões metodológicas. Pressupõe a separação dos alunos conforme a compreensão que estes têm da oralidade. Os autores afirmam que separar os alunos por níveis de proficiência não chega, é necessário ir mais longe e separá-los então por níveis de compreensão, no entanto não concordam com a junção de alunos com a mesma LM:

«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 interacções 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.»
(*Idem*. 20)

Nenhum destes documentos assume número mínimo de alunos para estes grupos e foi assim que funcionou até 2011. Cada escola tentava gerir os discentes conforme os seus horários e o seu nível de proficiência linguística e, normalmente, os grupos de trabalho tinham um máximo de dez alunos. O professor de Português Língua Não Materna propunha níveis de classificação no final de cada Período ao professor de Língua Portuguesa, que este depois ponderava. Após um ano letivo, era feito um novo diagnóstico e o professor que havia lecionado as aulas de PLNM até então podia decidir se aquele aluno deveria ou não ser colocado num nível de Proficiência Linguística superior.

Em agosto de 2011, chegou um Ofício às escolas que transformou a disciplina. O número de alunos por turma passou a um mínimo de dez: «Cada grupo de nível de proficiência linguística deve ser constituído, no mínimo, por dez alunos, podendo agrupar-se, para este efeito, alunos dos níveis de iniciação e intermédio, de modo a respeitar esse mínimo.». Ou seja, alunos de níveis de escolaridade, assim como alunos de várias proficiências linguísticas, poderão estar agrupados na mesma turma.

Uma vez que a disciplina de Estudo Acompanhado foi extinta, ficou decidido que os alunos teriam as aulas de Português Língua Não Materna no horário de Língua Portuguesa

«(...) o PLNM (...) passa a ser equivalente à disciplina de Língua Portuguesa, com a mesma carga horária desta disciplina. O professor de PLNM deve reservar 45 minutos da carga horária semanal para trabalhar a língua portuguesa enquanto língua veicular das restantes disciplinas. Os alunos dos níveis de iniciação e intermédio não frequentam, portanto, a disciplina de Língua Portuguesa.» (*idem*).

Deste modo, o professor desta disciplina passa a ser o responsável por atribuir as classificações correspondentes à disciplina de Língua Portuguesa. Foi também determinado que, ao obter um nível final positivo, o aluno transitará automaticamente para o nível de proficiência linguística superior «Os alunos de PLNM que obtenham aprovação na disciplina no final do ano lectivo transitam obrigatoriamente para o nível seguinte de proficiência linguística», perdendo, como já havíamos referido, o direito de frequentar esta disciplina quando considerado no nível intermédio. Isto significa que mesmo que um aluno esteja no nível A1, estará no máximo dois anos letivos a frequentar Português Língua Não Materna, se obtiver classificações positivas sempre que termine o ano.

Embora seja uma decisão tomada muito recentemente, e não termos ainda a observação de funcionamento, a realidade é que estas decisões acabam por contradizer os documentos orientadores e os despachos normativos anteriormente legislados.

Perante tudo o que já aqui foi abordado, podemos dizer que, no que toca a alunos estrangeiros, a resposta que Portugal e o seu sistema educativo encontraram, situa-se entre o “ Modelo

de Submersão” e “ Modelo de Submersão com aulas de apoio” (Cael e Mendes 2008:279-280). No primeiro, os alunos são assimilados num sistema de ensino que faz desaparecer a sua língua e identidade cultural. O objetivo é aprender o mais rapidamente possível a língua maioritária e esquecer a materna. No segundo, modelo, os alunos são retirados do modelo regular para aprenderem a língua segunda ou os conteúdos com uma linguagem mais simplificada. Este método irá causar atrasos curriculares que só poderão ser compensados mais tarde: «o ritmo de aprendizagem dos conteúdos curriculares é inevitavelmente mais lento do que aquele que se verifica nos alunos do grupo linguístico maioritário. Deste modo, os alunos tendem a acumular atrasos no percurso escolar apenas compensáveis a médio ou a longo prazo.» (*Idem*: 280). Este último modelo é o mais praticado nos países da União Europeia, portanto pode-se afirmar que Portugal não foge ao que está pré-estabelecido.

Estas são as indicações gerais, mas diversos projetos (reações à diversidade linguística) têm sido levados a cabo, quer por instituições de investigação, quer por escolas.

Os projetos de investigação – ação procuram aplicar o ensino bilingue, o domínio tanto da LM como da LS, ocorrendo em simultâneo. Este tipo de ensino é aquele que seria mais aconselhável para os estudantes. Gouveia e Sousa (1999) explicam que esse tipo de ensino, o bilingue, só pode ser aplicado em alunos que tenham já nascido em Portugal, mas que não tenham o português como sua LM, ou então alunos que cheguem até ao país muito jovens. Gerir as duas línguas, LM e LS, na idade de aquisição espontânea da língua (como o momento do Jardim de Infância), torna o processo viável.

Estas autoras trabalharam com Jardins de Infância no concelho da Amadora e de Lisboa, e o ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional) exerceu a sua investigação em escolas do Primeiro Ciclo. Nos dois casos, o trabalho foi desenvolvido com crianças de origem cabo-verdiana.

No primeiro projeto, nos Jardins de Infância, procurou-se que as crianças percebessem que tanto o português como o cabo-verdiano são línguas válidas e que podem ser utilizadas ao mesmo tempo.

No projeto do ILTEC, trabalhou-se em escolas do Primeiro Ciclo, onde as turmas analisadas eram constituídas por metade de alunos portugueses e a outra metade cabo-verdianos. O projeto foi financiado pela Gulbenkian, começou em 2008 e tinha data final prevista para 2012. Foram colocadas duas professoras a lecionar, uma de LM portuguesa e outra de LM cabo-verdiana. No primeiro ano, era suposto que os alunos estudassem cabo-verdiano durante uma hora por semana (Pereira, 2009:2), e o crioulo seria então introduzido formalmente no segundo ano.

O ILTEC resolveu levar a cabo este projeto essencialmente porque

«As crianças das comunidades imigrantes estão teoricamente em condições muito favoráveis para o desenvolvimento do bilinguismo. No entanto, por ironia, raros são os casos em que lhes é permitido manter as línguas de origem nas escolas, o que as obriga a situações de diglossia ou mesmo a um recalcamento da sua identidade sociolinguística. As escolas, por sua vez, ao manterem exclusivamente um ensino monolíngue, desperdiçam a oportunidade única de oferecerem aos seus alunos um contexto de aprendizagem linguística e culturalmente diversificado.» (*Idem*: 3).

Ou seja, há uma assimilação dos alunos, em vez de uma integração. Estes são projetos levados a cabo por investigadores e instituições não relacionadas com o espaço escola. Os seus resultados talvez possibilitem alterações futuras. Por agora, as escolas têm de seguir as orientações oficiais. O Ministério da Educação estabeleceu as regras e providenciou as orientações. No entanto, ofereceu uma certa autonomia aos estabelecimentos de ensino que estes tentam gerir dentro do que foi pré-estabelecido.

Dentro da liberdade que foi atribuída, foram criados projetos em torno do Português Língua Não Materna. Existem escolas com mais autonomia do que outras (nomeadamente as escolas Teip, assunto que iremos desenvolver quando caracterizarmos a Escola analisada), mas os objetivos de integração são os mesmos. A título de exemplo, temos os casos dos Agrupamentos de Escolas Ruy Belo e de Vialonga, um no concelho de Sintra, o outro no concelho de Vila Franca de Xira, ambos Teip.

O projeto do primeiro Agrupamento, disponível na *internet*, passava por mais horas de PLNM. Criado em 2009, o projeto previa mais noventa minutos por semana de PLNM (além dos noventa previstos durante a aula de Estudo Acompanhado), em horário extracurricular, e mais quarenta e cinco minutos de apoio de Língua Portuguesa e PLNM. Para lecionar estas horas, revela-se uma clara preferência pelos professores especializados em ensino do português como LS; também se prevê o envolvimento do psicólogo da Escola, assim como do Diretor de Turma para criar a ponte entre escola e Encarregado de Educação. Prevê-se que cada aluno faça o diagnóstico (um teste adaptado da dgjdc, pelos membros envolvidos do projeto), e elabore um portefólio. Estes dois elementos vão de encontro ao previsto pelo Ministério da Educação. A escola dispõe ainda de um *blog*, onde são apresentados os trabalhos os alunos e partilhadas as diferentes culturas e conteúdos lecionados.

O Agrupamento de Escolas de Vialonga optou por criar uma Oficina de Português Língua Não Materna (Pimpão, 2012). Também apresenta um tempo extra àquilo que já estava estipulado, noventa minutos mais quarenta e cinco. Aposta-se no Plano Individual de Trabalho e no Trabalho Projeto, nos dois casos, os alunos escolhem os temas que querem desenvolver.

Os alunos do nível A1 não são abrangidos por estas opções, pois encontram-se num nível muito elementar, mas com os alunos de nível B1 procura-se que cada aluno tenha os seus objetivos, que desenvolva a escrita e escolha os seus temas de trabalho, para se sentir motivado. Estas oficinas contam com um mínimo de dois alunos e um máximo de quatro, para que o trabalho de cada estudante seja acompanhado pelo professor. Espera-se também que esta Oficina seja aplicada tendo a intervenção de todos os professores do Conselho de Turma e dos Encarregados de Educação.

Os resultados a longo prazo, tanto das medidas oficiais como dos projetos de Escola, ainda não são conhecidos, sobretudo com as alterações impostas pelo Ofício de 2011.

Conhecidas as reações perante a diversidade linguística, interessa-nos agora saber os processos linguísticos que estão por detrás da aprendizagem de uma LS.

2.3. Possíveis metodologias de ensino de uma língua segunda

Depois de abordarmos a diversidade linguística com que somos hoje confrontados e as medidas tomadas como resposta às mudanças emergentes, não poderíamos continuar o nosso trabalho sem problematizar o ensino da LS. Este ponto será essencial para podermos realizar o nosso estudo de caso.

O método de ensino de uma língua nunca é uma questão consensual, quer estejamos a falar do ensino da LM, ou LS. Importa também compreender que a aquisição de uma língua, mesmo a materna, vai para além da escola, é um processo contínuo: «o fenómeno de aquisição de qualquer língua, materna ou não, não é um acto ou uma sucessão de actos. Trata-se, sim, de um processo, de um percurso que se inicia num dado momento e só termina na morte do indivíduo ou no abandono do uso da língua.» (Crispim, 1999)

Na perspetiva de Lomas (2003:17), qualquer língua deve ser ensinada com o objetivo de comunicar. Este conceito aplica-se no ensino de todas as línguas (LM, LS, LE). O autor explica que conhecer o código linguístico de uma língua não é o mesmo que saber aplicá-la nas diversas situações e contextos sociais: «(...) adquirir a competência comunicativa não consiste em apenas ter a capacidade biológica de falar uma língua conforme as leis gramaticais, mas também em aprender a usá-la de acordo com as intenções concretas em contextos de comunicação enormemente diversos e heterogéneos.». Ou seja, mais do que conhecer todos os aspetos linguísticos de uma língua, e saber usá-los, torna-se necessário usar a língua com intenção comunicativa, e na procura de resolução de problemas. Para um aluno que se encontre num país de língua diferente da sua LM, este fator ganha

uma maior importância. Este necessita, com urgência, de aprender uma língua com o objetivo de comunicar com os que o rodeiam, de se adaptar e de estudar.

No ensino da LS é importante nunca esquecer que os alunos não chegam à sala de aula como uma tela branca. Todos dominam uma língua que conhecem e utilizam e, na sua maioria, chegam à escola portuguesa numa idade considerada avançada para se dominar totalmente uma outra língua (entre os seis anos e a adolescência). Costa (2008:270) sublinha os problemas de descodificação, e consequente falta de compreensão, que estes alunos sofrem relativamente à sua LS. É necessário associar sons a sentidos, fonética à semântica, daí que muitas vezes a oralidade se torne muito mais complexa do que a escrita. No primeiro caso, o indivíduo terá de ir ao ritmo de leitura / fala de uma outra pessoa, no segundo caso pode ir ao seu próprio ritmo.

É importante que o professor perceba que: «Compreender e produzir com proficiência implica um bom conhecimento linguístico das várias componentes da gramática da língua, uma gestão adequada dos recursos cognitivos que suportam o processamento da informação e um conhecimento cultural que regula os usos da língua.»

Se por um lado temos um conjunto de alunos com características muito diferentes daqueles que estudam português como LM, é também necessário realçar as dificuldades que os professores encontram. Broeder & Stokmans (2012:5) levaram a cabo um estudo na Nova Zelândia que concluiu que os professores de turmas multiculturais sentem a existência de mais problemas do que aqueles que ensinam turmas monoculturais. A questão é que a aula acaba por ser gerida por um professor que tem um historial diferente do aluno que ensina. O professor irá sempre utilizar a língua que conhece e que pensa ser adequada, aplicando as suas experiências anteriores. «The experimental domain of the teacher will be reflected in the language register they tend to use in teaching their subject, as well as in the examples they will choose to illustrate the lesson content and in their elaboration on these examples.»

Podemos considerar então que os problemas de comunicação entre professor e alunos são mais do que uma questão linguística. As experiências culturais do professor podem não ter qualquer significado para o aluno, o que conduz a uma não aprendizagem do mesmo. Da mesma forma que o uso da linguagem especializada dificulta a compreensão daquilo que o docente diz. É urgente então que os professores encontrem uma boa forma de comunicar com os alunos. Adquirir novos conhecimentos culturais, é uma forma de chegarem até eles: «Atrás de uma língua está uma cultura, ou várias culturas. A sensibilidade a esses dados passa pela descodificação dos universos experienciais

e semiológicos do outro e são traços sempre presentes na transmissão/ recepção e na apropriação de uma língua segunda.» (Ançã, 1999).

Os hábitos de aprendizagem dos alunos também são uma influência direta, na aprendizagem de uma LS: «Hábitos adquiridos na aprendizagem da LM, bem como atitudes e comportamentos determinados por todo um processo de socialização que começa bem cedo na família condicionam o modo como os alunos se relacionam com os actos de aprender e interagir com os outros.» (Rodrigues, Arim, Caels e Carvalho, 2008:65).

Além das diferenças e choques culturais, existem, obviamente, as questões linguísticas que surgem muitas vezes associadas a preconceitos que devem ser desmitificados. Acredita-se muitas vezes que a LM é algo negativo e impeditivo da aprendizagem de uma LS, acredita-se também que depois dos dois, três anos, altura em que se desenvolve um bilinguismo mais espontâneo e empírico, se torna praticamente impossível dominar uma segunda língua corretamente. Estas ideias pré-concebidas estão erradas.

Vieira (s/d:621-622) levou a cabo um estudo com crianças indígenas no Brasil para verificar a forma como estas utilizam a sua LM na aprendizagem do português. A autora considerou a interação das duas línguas como algo positivo, explicando que as crianças usam a sua LM para a resolução de problemas, tornando-se esta e a LS interdependentes. Alerta para a vivência e cultura dos alunos, criando a relação entre as duas línguas através do diálogo e de textos que sejam próximos à vivência dos mesmos. Aconselha também a não encarar a interferência, inevitável, da LM como um erro, mas sim como parte do processo de aprendizagem.

Vieira não foi a única autora a concluir que a LM poderá ter utilidade na aprendizagem de uma LS, e que os alunos não devem ser corrigidos compulsivamente. Também Acosta & Leiria (1997) tentaram perceber a influência da LM, desta feita realizando um estudo com alunos chineses a estudar numa faculdade portuguesa. Foi verificado que os alunos demonstram algumas dificuldades em pronunciar determinadas palavras, uma vez que o português contém sons que não existem na sua língua. Da mesma forma, demonstram dificuldades na compreensão de palavras com mais de uma sílaba, pois o sistema chinês assenta bastante nos monossílabos. Concluiu-se que os alunos dão primazia aos sentidos, procurando relacionar palavras aos significados, mais do que procurar escrevê-las e pronunciar-las corretamente. E, à semelhança do estudo antes referido, há a procura do apoio da LM para a resolução de problemas colocados pela LS: «É previsível que muitos daqueles que aprendem português como L2 recorram bastante ao conhecimento implícito da ortografia da sua L1 e

que seja esse conhecimento que, em muitos casos, os guie na sua realização ortográfica do português.» (*Idem*:19)

Ainda sobre as interferências da LM, Mateus, Caels e Carvalho (2008:11) indicam que esta pode manifestar-se através de “transfer positivo” ou “transfer negativo” na aprendizagem da LS. Quando a LM possui as mesmas categorias gramaticais que a LS, torna-se mais fácil para quem aprende fazer a ponte entre ambas (“transfer positivo”). O contrário dificulta a aprendizagem dos falantes (“transfer negativo”).

Aproveitamos o facto de estarmos a abordar a questão do sistema da LM ser um ponto de partida para a aprendizagem da LS. Este pode revelar-se como uma das causas do insucesso dos alunos cabo-verdianos. Freire (2007:53) defende que estes alunos, ao tentarem escrever em português, acabam por aplicar as regras gramaticais do cabo-verdiano. A falta de ensino da LM, não permite a existência de um verdadeiro bilinguismo, em Cabo-Verde.

«A presença exclusiva da língua cabo-verdiana no quotidiano do povo do Arquipélago e o seu peso social acabam por interferir demasiado na aprendizagem do português e no equilíbrio que propiciaria uma situação de bilinguismo.

A relativa proximidade, em termos de estrutura, entre as duas línguas, a metodologia inadequada para o ensino do português e a falta de ensino da língua materna, coloca o país numa situação diglósica e sem perspectiva de evolução para um real bilinguismo.» (*Idem*: 58)

Além da relação entre as duas línguas, não nos podemos esquecer da questão da metodologia, daquilo que é realizado em sala de aula. Tse, Lam, Lam, Loh e Westwood (2007) tentaram perceber de que forma as práticas dos professores influenciam a aprendizagem da leitura na China. A leitura contemplava o chinês, enquanto LM, e o inglês, enquanto LS. As dificuldades de leitura numa segunda língua são evidentes: os alunos não dominam a sintaxe e o vocabulário e não compreendem a contextualização. O próprio alfabeto é diferente, o que não facilita a compreensão.

Há quem defenda dar-se primazia à leitura e não a exercícios de gramática, utilizando-a na busca de sentido e diversão. Outros defendem que ler, escrever e falar devem ser atividades realizadas em simultâneo. De qualquer forma algo se conclui: a explicação de palavra a palavra é ineficaz. Os alunos têm de conseguir colocá-la num contexto. A variação das leituras e o uso das novas tecnologias também representam sugestões de ensino com sucesso.

Os autores tentaram analisar, através de inquéritos, quais as práticas dos professores que parecem conduzir a uma maior capacidade de leitura. Concluíram que leitura de instruções é algo positivo, tanto em LM como em LS, uma vez que estas apresentam a informação de forma simples e

fazem-se acompanhar de ilustrações, o que permite a associação de conceitos. Trabalhos-projeto sobre a leitura foram considerados motivadores, assim como a leitura em voz alta e a audição de colegas fazendo o mesmo.

Como pontos negativos foram destacados excessiva correção que um professor pode fazer aquando a leitura em voz alta de um aluno, uma vez que leva a uma perda de confiança e desmotivação. O uso de demasiados livros diferentes revelou-se contraproducente, assim como a leitura em voz alta do professor e posteriores perguntas, realizadas oralmente. Estes exercícios revelaram-se inúteis, pois os alunos não compreendem nem o texto, nem o que lhes é perguntado, uma vez que não realizaram a leitura ao seu ritmo.

Quanto à idade ideal de aprendizagem, Figueiredo e Silva (2009) explicam que, embora as idades compreendidas entre os dois e os três anos sejam aquelas em que o cérebro tem maior capacidade de apreender mais que uma língua ao mesmo tempo, esse facto não impede que adultos ou adolescentes aprendam com sucesso uma segunda língua, antes pelo contrário. As crianças adquirem uma língua espontaneamente, mas os mais velhos têm a capacidade de aprendê-la e ao mesmo tempo compreendê-la, ou seja, percebem o seu funcionamento, relacionando-o com questões linguísticas.

Os autores resolveram fazer um conjunto de inquéritos, envolvendo pessoas nos níveis de proficiência linguística A2 e B2. As faixas etárias foram as seguintes: 7-12 anos, 13-17 anos, 18-30 anos. Foi então verificado que os sujeitos mais velhos tinham uma maior consciência da língua e do seu funcionamento. Possuem uma sensibilidade que as crianças ainda não têm, pois não dominam o conhecimento explícito da língua.

Torna-se então ponto assente que nenhum dos alunos que chega à escola, e que não tem o português como LM, tem impedimentos, relativos à sua idade, para aprender a língua. É inevitável que as suas LM influenciem a aprendizagem, mas tal não deve ser visto como um facto negativo. O aluno irá apoiar-se na sua LM, e no sistema que já conhece, para aprender e resolver problemas colocados pela LS. Esse processo mental não deve ser desencorajado, e o professor não deve apontar consistentemente o “erro” sob pena de desmotivar o aluno, levando-o ao silêncio ou à recusa de realizar as atividades propostas. Deve existir uma seleção dos erros a serem corrigidos: «Sim, os erros devem ser corrigidos mas é necessário seleccioná-los e estabelecer hierarquias de prioridades. Além disso, a correção dos erros só é efectiva se o aluno tiver consciência de que está a ser corrigido.» (Mateus, Caels e Carvalho 2008:14).

Deve, por isso, existir uma distinção na tipologia de erros.

«Quando aparecem erros, o professor deve saber identificá-los (saber se são fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintáticos ou semânticos); saber explicá-los (verificar se o aluno estava apenas distraído mas sabia, ou se não aprendeu de facto e porquê) e saber agir em função das questões anteriores.» (Solla 2008:297)

O professor deve compreender também que os erros irão variar conforme as nacionalidades dos alunos. É comum encontrarem-se os mesmos erros em alunos com a mesma LM. Daí muitos defenderem que além do conhecimento da cultura dos seus alunos, o professor deve conhecer a LM dos mesmos: «Neste contexto, é fundamental o conhecimento da LM dos alunos que aprendem uma língua segunda, de modo a adequar-se a explicitação do funcionamento desta ao conhecimento já existente daquela.» (Pinto, 1999).

As atividades propostas, por sua vez, devem ser diversificadas e contextualizadas, revelando-se úteis para os alunos. Aprender uma língua demora muito tempo e os professores não devem esperar que os alunos dominem o português rapidamente: «A verdade é que aquisição de uma língua segunda precisa de tempo e obriga, de forma constante e exigente, a uma interacção linguística que é o treino preferencial para alcançar o uso da língua.» (Mateus e al. 2008:4/5).

Ser paciente é uma característica fundamental do professor, pois a LS demora a ser desenvolvida; diversificar as atividades e não pressionar os alunos com os erros. Estas são algumas recomendações globais, mas uma das questões mais importantes que podem surgir aos professores na hora de ensinar Português Língua Não Materna é a seguinte: O que ensinar e como fazê-lo? Os vários autores defendem sempre a primazia ao conhecimento implícito. O conhecimento explícito surgirá mais tarde. Para Mateus, Caels e Carvalho (2008:4) a interação oral é a chave na aprendizagem de uma língua: «O domínio da oralidade deve preceder o da escrita tendo em conta, sobretudo, a diferença existente entre a compreensão e a produção nos dois casos.» Estes autores defendem também o uso de temas para a motivação dos alunos, um dos fatores essenciais na aprendizagem de uma língua (*Idem*: 7-8).

Para Leiria (2001:122), o essencial é a aprendizagem do léxico. Ao tomar conhecimento do léxico de uma língua, não se aprende apenas uma palavra, descobre-se o significado dessa palavra, como se escreve, para que é utilizada e com que outros vocábulos deve coexistir sintaticamente. Toda esta “ginástica” mental levará o aluno a conhecer a língua de uma forma mais aprofundada.

Acreditamos que a ideia de conjugar a oralidade para a aprendizagem do léxico, enquanto procura de sentidos, assim como a procura de diferentes temas do interesse dos alunos, poderá trazer bons resultados, uma vez que já se verificou a falta de utilidade da explicação palavra a palavra.

Então e o ensino da gramática? Deve ser progressivo e partindo dos significados:

«os alunos processam e focalizam o significado antes de assimilarem a forma, portanto é possível que tomem muito pouca atenção às explicações gramaticais ou às correções baseadas apenas na forma. (...) Dado que os alunos atendem primeiro ao significado, é conveniente ensinar gramática começando pelos nomes e adjectivos básicos, introduzindo depois os verbos (cuja flexão os torna mais complexos), e só depois as palavras funcionais como preposições e artigos, e palavras cujas terminações marcam o tempo e o número.» (Mateus, Caels e Carvalho 2008:14)

Solla (2008:298) considera que é necessário conhecer sempre os alunos individualmente e no seu conjunto. Acha essencial que cada tarefa tenha um objetivo específico e que o trabalho deve ser desenvolvido entre a escrita e a oralidade. Apresenta também exemplos concretos. No caso da oralidade, procurar fazer relatos, recontos, debates, sistematizações, dramatizações, jogos ou até simulações de situações do quotidiano. A escrita para esta autora, pelo fator de memorização, é essencial «(...) é fundamental escrever muito nos primeiros tempos (aprender ortografia, transcrever as palavras ouvidas, saber aplicar regras de gramática, iniciar a escrita mais criativa e autónoma, etc.) para que os alunos possam aprender e desenvolver a expressão escrita».

A motivação também não é esquecida. É importante dar tarefas motivadoras e adequadas aos alunos, de forma a promover a sua autonomia. Daí ser essencial o conhecimento que o professor tem dos mesmos. Ao escolher temas de trabalho que lhes são próximos e identificáveis, o professor estará a expandir e a criar pontes entre conteúdos. Partir dos conhecimentos e capacidades dos alunos, torna-se essencial para que estes criem autonomia (*Idem*: 299-300). Retomamos o que havíamos dito no início deste subcapítulo. Para ultrapassar as dificuldades que encontra, o professor deve lembrar-se que o seu histórico não é igual ao aluno que se encontra à sua frente. Por esse motivo, deve procurar saber e ir ao encontro dos interesses do seu discente.

Existem mais propostas: usar a experiência de vida para a aprendizagem, recorrendo à escrita. Contar, recontar e criar histórias a partir de imagens; continuar uma história começada por outro; dramatização; ilustração; partilha da tradição oral de cada região; projeto de intercâmbio com outras escolas. (Ribeiro,1999)

No entanto, «Não se exclui a existência de alguns momentos expositivos por parte do professor, desde que os alunos participem com tarefas adequadas que permitam ao professor verificar que os alunos compreendem.» (Solla 2008: 300)

O professor deve compreender as várias fases de aprendizagem, sem criar barreiras fixas. O aluno deve sempre ser esclarecido sobre o que vai aprender e quais os objetivos das tarefas de modo a

que, no final, seja capaz de lidar e resolver os seus problemas de forma autónoma: «sem motivação e apresentação clara da matéria, o aluno não pode saber o que é que se espera que aprenda, portanto, mais dificilmente se envolverá nas tarefas; sem compreender não pode “fazer” e sem a “prática” dificilmente saberá usar a língua de forma espontânea e autónoma» (*Idem*: 303). Consideramos que esta última medida é importante não só no ensino da LS, mas também no ensino de LM.

No que toca à avaliação de aprendizagens, a autora considera que avaliação sumativa apenas deverá chegar numa altura em que os alunos sejam autónomos e consigam lidar melhor com os problemas que lhes são apresentados (*Idem*:301).

Todas estas perceções, estudos e recomendações tornar-se-ão essenciais na segunda parte do nosso trabalho, aquando o estudo de caso. Foi-nos necessário perceber as práticas que inibem ou contribuem na aprendizagem de uma LS, para também agora podermos analisar as metodologias propostas pelo Ministério da Educação.

3. As propostas metodológicas de ensino do português como LS, do Ministério da Educação – uma leitura crítica

Problematizámos o ensino de LS através de alguns investigadores. Interessa-nos agora compreender quais são as orientações oficiais propostas pelo Ministério da Educação, entidade que tutela as escolas portuguesas.

Como já havíamos referido, os alunos estrangeiros, que têm o português como LS, surgem numa breve referência nos Novos Programas de Português do Ensino Básico (2008:6) e são remetidos para os documentos relativamente ao Português Língua não Materna. Voltamos a referir a última parte do excerto: «(...) e para os quais existem orientações.» (*Ibidem*). Na realidade não existem. Não foram criadas orientações programáticas para o ensino do Português Língua não Materna para o Ensino Básico, mas tentaremos interpretar os documentos existentes como também sendo direccionados a estes alunos.

No capítulo anterior, falámos das soluções pragmáticas que o Ministério da Educação criou para gerir a disciplina de Português Língua Não Materna. Atentemos agora nos seus objetivos. O documento «Português Língua não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador» (2005) (anteriormente analisado) foi elaborado para justificar e explicar o funcionamento desta nova disciplina, considerada necessária face ao número de alunos sem português como LM, presentes no país. Apresenta tanto o objetivo geral como os específicos. (*Idem* 9-10) Como objetivo geral temos: «Oferecer condições equitativas para assegurar a integração efectiva dos alunos, cultural, social e académica, independente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade.». Nos objetivos específicos, pretende-se essencialmente que os alunos dominem a língua portuguesa; desenvolvam a sua autonomia para serem integrados no currículo nacional; obtenham integração social e sucesso educativo. São objetivos que se revelam um pouco vagos.

Em 2008, é finalmente criado o documento que vem fornecer as orientações para o ensino do Português como LS, intitula-se «Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário».

Este documento começa por caracterizar, novamente, os alunos que têm o Português como LS e determina as suas prioridades consoante os níveis em que se encontram os mesmos: No nível de iniciação (A1 e A2) – pretende-se essencialmente desenvolver a oralidade, de modo a que o aluno possa acompanhar a maior parte do conteúdo das aulas do currículo regular. Para que isso aconteça, o aluno deve tomar conhecimento do léxico essencial; no nível intermédio (B1) – deseja-se que o aluno

consiga atingir alguns dos objetivos propostos nos currículos da disciplina de Português; no nível avançado (B2) – ambiciona-se que o aluno consiga acompanhar o currículo nacional, desenvolvendo o seu conhecimento linguístico e conhecendo a literatura portuguesa. Tornamos a referir que um aluno que se encontre no nível B2, considerado avançado, já não usufrui de aulas de PLNM, portanto não compreendemos totalmente a referência aqui feita. Também não compreendemos, de todo, porque é que um aluno que se encontre neste nível de Proficiência Linguística, seja considerado um nível avançado, sem direito à disciplina de PLNM, se o *Quadro Comum de Referência para as Línguas* o classifica como um utilizador independente, mas não proficiente.

Num âmbito geral, o português é classificado como a língua de comunicação do país e aquela que permite o acesso à escola. São reconhecidas todas as dificuldades e diferenças entre os vários alunos dos diferentes países. Faz-se a diferenciação etária e linguística, apontando-as como causas de uma progressão diferente. Declara-se essencial o desenvolvimento de várias competências, sendo elas: lexical, gramatical, sociolinguística, pragmática, discursiva, e estratégica. Resumindo, conhecer as palavras da língua e a sua aplicação; conhecer o meio social; saber adaptar a gramática aos contextos sociais; ser capaz de compreender a informação de um texto; ter a capacidade de redigir um texto escrito; ser capaz de mobilizar conhecimentos prévios e aplicá-los. Ou seja, dominar a língua para comunicar. Ao mesmo tempo, o professor que leciona PLNM deve criar uma ponte com os outros professores e com o currículo das outras disciplinas, para que o aluno consiga chegar a diferentes áreas necessárias ao seu sucesso escolar.

Algumas das orientações metodológicas faladas passam por aquilo que já falámos no capítulo anterior, e vão ao encontro daquilo que foi verificado. O professor deve: compreender que a aprendizagem de uma língua desenvolve-se por estádios e que não pode ser apressada; compreender que muitas vezes o erro não é uma limitação, mas sim uma estratégia de aprendizagem; não exigir aquilo que está fora da capacidade e do estádio em que o aluno se encontra; não corrigir compulsivamente, sob pena de inibir o discente; explicar textos para contribuir para uma melhor compreensão. Num estado inicial, o ensino da gramática deve ser implícito e só mais tarde se tornará explícito.

Também o estudo dos textos literário está adiado para um nível de proficiência linguística mais avançado, o B1. Imaginamos que isso aconteça, pois o texto literário possui muitos códigos, difíceis de compreender, e mesmo tempo quebra muitas vezes a norma da língua. A fase inicial de aprendizagem de uma LS deve passar por textos mais práticos, que desenvolvam a parte comunicacional da língua,

por esse motivo, concordamos com a decisão de adiar o estudo deste tipo de textos, mas sabemos que tal não acontecerá nas aulas de Língua Portuguesa e de Português, do currículo geral.

Quanto aos temas a trabalhar, estes devem ser aqueles mais próximos aos alunos, que lhes causem interesse «(...) o professor deverá selecionar os temas mais ajustados às necessidades de comunicação dos seus alunos» (2008:16). Esta ideia também vai ao encontro do que já havíamos analisado anteriormente. No entanto, devemos referir a interferência da nacionalidade e do número de alunos em sala de aula. Se o grupo de alunos contiver várias nacionalidades, as culturas, e respetivos interesses, serão diversos. Quanto maior for o grupo, mais difícil será para o professor responder aos diferentes interesses de cada um.

No que diz respeito aos materiais, aconselha-se que os professores os criem e adaptem para os alunos utilizarem, é sugerido também que aproveitem instrumentos reais:

«Os materiais autênticos, embora possam colocar mais dificuldade ao aluno do que os materiais adaptados, devem ser privilegiados. Compete ao professor a gestão equilibrada desses materiais que fazem parte da experiência quotidiana do aluno e dos materiais modificados / adaptados para fins didáticos.» (2008:16).

A ideia é positiva, pois os materiais reais irão de encontro às necessidades dos alunos, por representarem os desafios do quotidiano, mas convém não esquecer que esta procura de materiais irá estar diretamente relacionada com o tempo que o professor terá para preparar a disciplina de PLNM. É algo que estará associado ao seu horário, com os níveis que terá de lecionar e o número de horas que tem, efetivamente, para esta disciplina.

O documento apresenta, de seguida, duas grelhas. Uma contendo as competências a serem adquiridas em cada nível, outra apresentando os conteúdos.

A primeira grelha, intitulada: «Competências / Conteúdos: distribuição por níveis de competência» (*idem*:17-22), encontra-se dividida pelas competências da oralidade, leitura e escrita. No primeiro caso, especifica-se entre compreensão, produção e interação; no caso da leitura, pressupõe-se a compreensão e no caso da escrita fala-se em produção. Cada uma destas especificidades tem vários tópicos que, por sua vez, estão assinalados, com uma cruz, no nível A1, A2 ou B1. Ou seja, quais são os objetivos para cada nível de proficiência linguística. Consideramos que esta grelha é clara e exequível, levando em conta cada um dos níveis a ser trabalhado. Outro aspeto positivo desta grelha, é o facto de encontrarmos, finalmente, um objetivo específico direcionado para a transversalidade da disciplina de Português Língua Não Materna: «Detecção da função dos principais verbos de instrução em contexto de resposta a provas / testes (*transcrever, indicar, sublinhar, apontar, destacar, assinalar,*

enumerar, justificar, fundamentar, etc.)» (Idem:20-21). Este objetivo está previsto para os três níveis de proficiência e, apesar de parecer elementar, pode vir a revelar-se muito útil para os alunos, que têm aulas do currículo normal para frequentar, e testes para realizar.

Sobre a grelha dos conteúdos, «Competência comunicativa / Conteúdos de aprendizagem» (*Idem: 23-29*), já não possuímos a mesma opinião. A grelha está dividida em dois níveis, A1/A2 e B1, e estipula os conteúdos, temas a serem abordados. Acaba por ser algo que foge à afirmada liberdade que o professor teria para escolher os temas de interesse dos seus alunos. No entanto, compreendemos que existe léxico que urge em ser aprendido por questões de sobrevivência, dentro e fora do espaço escolar.

É-nos dito que os discentes devem aprender vocabulário relacionado com os dados pessoais, profissões, a casa, entre outros, mas não são dadas estratégias ou qualquer exemplo de material passível de ser utilizado. Por outro lado, temos conteúdos linguísticos que devem ser aprendidos como os determinantes, pronomes ou advérbios, quando é suposto que estes sejam aprendidos implicitamente, como o próprio documento sugere. Mais uma vez não há qualquer referência sobre como fazê-lo. É explicado onde os alunos devem chegar, mas não é esclarecido como isso deve, ou pode, acontecer.

Sobre o enquadramento dos alunos, quais são então aqueles que se encontram em nível de iniciação? «(...) são os que ainda não possuem as competências linguísticas nos domínios da compreensão, expressão e interacção orais e da compreensão e expressão escritas que caracterizam A1 e A2 (...)» (*Idem: 31*), ou seja, alunos que apresentam insuficiências muito significativas na comunicação em português, não conseguindo comunicar de todo nesta língua. Chega-se a essa conclusão através dos testes diagnósticos, fornecidos pelo Ministério da Educação, presentes na página de *internet* da dgdc, que por sua vez se baseou no *Quadro Comum de Referência para as Línguas*, que se encontra anexado a este documento (*Idem:44-47*).

Este quadro pressupõe que no final do nível A1 os alunos devem dominar, reconhecer e compreender algumas das construções mais simples da sua LS. No nosso ponto de vista, este quadro apresenta um grande salto linguístico entre o nível de iniciação e o nível intermédio que poderá não ser verificado na realidade. A título de exemplo: no nível A2 pressupõe-se que o aluno consiga comunicar elementos simples da sua rotina, enquanto no nível B1 já se espera que seja capaz de argumentar ideias para um projeto. É uma evolução a que talvez nem todos cheguem.

Terminando a leitura das Orientações Programáticas, falta-nos referir de que forma é feita a transição de nível de proficiência. Neste documento, o professor de PLNM é o responsável, passando o

aluno de nível de proficiência assim que se verifique que este será capaz de atingir todas as competências previstas. Queria isto dizer que um aluno poderia manter-se no mesmo nível de proficiência mais do que um ano letivo.

Com a chegada do Ofício de 10 de Agosto de 2011, anteriormente citado, a situação passará a ser bastante diferente. Ao obter resultados positivos num nível de proficiência, o aluno passa imediatamente para o nível seguinte o que, no nosso ponto de vista, é incorreto. O facto de o aluno mostrar progressos positivos não quer dizer que alcance os objetivos previstos para aquele nível e que possa passar para o seguinte. Como dizem as Orientações, juntamente com os autores analisados, aprender uma LS demora tempo e o mesmo deve ser respeitado. Além disso, os conteúdos propostos são ambiciosos e, para serem aprendidos, também necessitarão de tempo. A decisão de transição de nível de proficiência deveria permanecer nas mãos do professor que, provavelmente, terá a consciência necessária para a tomar.

Aquando da leitura do documento, surgiram-nos algumas reservas que ainda não foram referidas. Estando previstos, até há um ano, noventa minutos por semana de Português Língua Não Materna, para o Ensino Básico, sempre foi uma utopia considerar que qualquer aluno conseguiria acompanhar os colegas nas restantes aulas, mesmo que os professores das restantes disciplinas fizessem adaptações curriculares. Da mesma forma, não seria possível ao professor que estivesse a ensinar português àqueles alunos criar a ponte entre a língua, e os restantes conteúdos das outras disciplinas.

A não existência dessa relação (PLNM e restantes disciplinas) é um problema sério. Mais uma vez reforçamos a ideia de que o português é a língua de comunicação essencial para e compreender quase todas as outras disciplinas, sem compreender o que é dito, o aluno não chegará aos conteúdos lecionados. Demorará também muito tempo a atingir a linguagem específica, aplicada na escola, para obter sucesso escolar:

«Pupils not only differ in the languages they use at home; they also vast differences between them in their proficiency in the language in wich they get instrution in school. This language is often referred to simply as 'school language', bur because of its level of abstraction i tis also known as 'academic language'. To do well in classe, to have any hope of success in the educational system as a whole, a god command of the school language is indispensable.» (Broeder & Stokmans 2012:2).

Como já foi referido, esta linguagem específica é diferente do português corrente, que se aprende espontaneamente no contacto com falantes nativos.

Agora que a disciplina passa a conter mais horas, e que à partida essas questões deveriam ser resolvidas, outros problemas surgem, como o excesso de alunos ou a junção de vários níveis de proficiência linguística, ao mesmo tempo.

Outro dos problemas que se coloca diz respeito aos professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa Não Materna. Como já foi referido, as escolas só descobrem quantos professores necessitam para esta disciplina após o arranque do ano letivo. Os professores que surgem, muitas vezes, não são especializados na área de ensino do português como LS. Esta não fez parte do currículo da sua licenciatura, e não têm qualquer tipo formação.

Por último, nenhum dos documentos propõe estratégias e materiais que auxiliem os professores, sobretudo aqueles que nunca lecionaram a disciplina. Um professor, acabado de chegar à escola, deveria poder ler as Orientações Programáticas e conseguir planificar as suas aulas através delas, percebendo como irão funcionar.

Mateus (2008:1) já havia alertado, num parecer, para alguns dos problemas existentes neste documento que nós aqui referimos. Segundo a autora, ficaram esquecidos os alunos portugueses que têm de lidar com uma realidade diferente e de que forma os professores os podem ajudar. Foi também referido a nossa principal crítica: a falta de estratégias e ideias para atingir os objetivos: «(...) falta em todo o documento uma *concretização exemplificativa* a par e passo do tratamento dos problemas, concretização que constituiria uma verdadeira orientação.»

Estas são as metodologias e sugestões do Ministério da Educação. Entraremos agora no nosso estudo de caso com todas estas ideias presentes.

Parte II – “ano zero” – a procura de soluções para a problemática do ensino do português como língua segunda

4. Descrição do Estudo

4.1. O Objeto e os Objetivos

O nosso estudo insere-se na análise qualitativa, nomeadamente no estudo de caso. A nossa análise envolveu vários intervenientes, que acabaram por se tornar parte ativa no nosso projeto: «Conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação.» (Bogdan e Biklen, 1994: 76).

De referir que esta será uma análise descritiva de conteúdo, não pretendendo fazer qualquer tipo de generalização:

«(...) por sua vez, ainda outros investigadores pensam sobre as questões da generalização, entendendo que o seu trabalho é o de documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos e que é tarefa de outros aperceber o modo como isto se articula com o quadro geral.» (*Idem*: 66).

Pretendemos apresentar e analisar um projeto, desenvolvido numa Escola Secundária, o “ano zero”. Procuraremos compreender como o estabelecimento de ensino se observa e de que forma esse fator conduziu para a criação deste projeto. Queremos saber como funciona, as metodologias aplicadas e os resultados obtidos, para compreender a existência ou não de um sucesso real.

O projeto tornou-se no nosso objeto de estudo a partir dos elementos que pedimos e que determinaram a maneira como vemos este estabelecimento.

O nosso primeiro nível de leitura foi feito através do Projeto Educativo de Escola que a caracteriza e determina como esta se vê. Ao mesmo tempo, analisámos autonomia deste estabelecimento de ensino, através de legislação e de leituras sobre as características de uma Escola Teip.

Depois foram pedidos os elementos de enquadramento do projeto “ano zero”, assim como as suas planificações, ao mesmo tempo forma feitas entrevistas a responsáveis, professores e alunos.

Mais tarde, foram analisados portefólios de alunos, assim como o manual escolhido recentemente para ser utilizado no projeto. Todos estes elementos, em conjunto, contribuíram para a nossa visão do projeto.

A nível dos objetivos de análise, estes estarão divididos da seguinte forma:

- a) Saber de que forma se retrata uma determinada Escola Teip e as suas práticas: criação do projeto “ano zero” – o que se pretende que seja (visão alcançada através do discurso oficial), o que é, e como funciona;
- b) Avaliação do projeto “ano zero”: resultados obtidos e problemas encontrados.

4.2. A Escola analisada

4.2.1. Localização e caracterização

A Escola Secundária (com terceiro ciclo) que iremos analisar localiza-se no Alto da Damaia, concelho da Amadora. É sede de um Agrupamento que inclui mais duas escolas do primeiro ciclo.

O concelho da Amadora, como explica o antigo Projeto Educativo da Escola, formou-se a partir do concelho de Oeiras, devido ao aumento súbito e significativo de população. Esse crescimento repentino trouxe algumas consequências:

«A sua situação geográfica, na continuidade da cidade de Lisboa, e o crescimento demográfico explosivo que regista conferem-lhe características de suburbanismo acentuado, com problemas de integração das suas comunidades e mesmo formação de pré-guetos. (...). Todas as freguesias apresentam índices de urbanização muito elevados só baixando um pouco na Mina e na Venteira.» (PEE,2009:5)

Entre as várias comunidades que vieram habitar o concelho, destaca-se a comunidade Cabo-verdiana, uma vez que a Amadora é considerada o concelho com maior concentração de oriundos de Cabo-Verde do Mundo inteiro. (*Ibidem*)

A Escola Secundária foi construída em 1983, como uma tentativa de responder às necessidades criadas pelo aumento da população. Situa-se numa zona que ainda é não totalmente habitada e sofre de falta de transportes, nomeadamente os que estabelecem ligação da Reboleira, local de onde provêm a maior parte dos alunos. Possui cerca de oitocentos alunos divididos entre segundo e

terceiros ciclos, ensino secundário, cursos CEF e Profissionais. Esteve recentemente em obras para melhorar as suas instalações.

A nível de população estudantil, contém alunos das mais variadas origens: lusa; cabo-verdiana e descendentes; angolana e descendentes; guineense e descendentes; brasileira; ucraniana; moldava; romena; chinesa ou russa. No entanto, a maioria da população estudantil é africana e, muitas vezes, os problemas da sociedade se refletem dentro da Escola, como declara o Projeto Educativo (2009: 13):

«A população da zona de influência da Escola tem vindo a sofrer um forte aumento da comunidade de origem africana, verificando-se, em consequência, uma percentagem de cerca de 80% de alunos oriundos desta comunidade na população escolar actual. Por outro lado, uma parte muito significativa dos alunos vive nos bairros degradados da zona das quais podemos destacar Cova da Moura, 6 de Maio, Estrela de África, que apresentam características de pré-guetos, com todos os problemas inerentes a esta situação: desinteresse pela Escola, quer dos alunos quer dos encarregados de educação, violência efectiva ou latente (não transportada para o interior da escola), problemas sociais de todo o tipo, consumo e tráfico de droga, entre outros. Alguns deles apresentam mesmo carências aos níveis alimentar e de higiene e outros sinais de negligência por parte dos seus encarregados de educação. Os casos de gravidez precoce estão a aumentar.»

Um dos principais objetivos do Projeto Educativo da Escola é prevenir o abandono escolar. Para isso recorre à criação de vários grupos e eventos, como o Jornal ou o Núcleo de Teatro, a Semana Cultural, desporto escolar, ou até a vinda de atletas e figuras públicas à Escola.

A Escola tem uma visão positiva sobre si mesma e objetivos para os seus alunos, como é possível observar na caracterização, presente na sua página de *internet*:

«Escola tradicionalmente envolvida em projectos multiculturais, devido à especificidade da sua população, soube, ao longo dos tempos, dar importância aos vectores que determinam o crescimento dos alunos:

- . Preparação do aluno para a vida social enquanto cidadão;
- . Preparação do aluno para a vida activa;
- . Preparação pedagógica, para a entrada nas Universidades e nas Empresas.

Esta dinâmica é trazida por uma importante união entre a Comunidade Escolar dando força a uma grandeza de núcleos onde realçamos: Solidariedade, Primeiros Socorros, Geografia, Arqueologia, Xadrez, Judo, Montanhismo, Atletismo e Apoio Social.

A nossa população, multicultural e multiracial é integrada nos projectos da Escola que a ajudam na preparação do amanhã.»

Pretende-se que os alunos se mantenham motivados e interessados no espaço de aprendizagem. Todos estes objetivos são os previstos para uma Escola com este tipo de características.

Dada a variada origem dos seus alunos, todas as escolas do Agrupamento dispõem de Português Língua Não Materna, mas apenas a Escola secundária coloca em prática o “ano zero”.

Por todos as características aqui apresentadas, não é surpreendente que esta Escola tenha sido declarada como Teip, em 2006.

4.2.2. O que é uma escola Teip?

Segundo Canário, Alves e Rolo (2001:16), a instituição escola entrou em crise, após a revolução de 25 de abril de 1974, devido à falta de resposta perante a massificação do ensino: «Os problemas escolares identificados nos bairros periféricos da Grande Lisboa, (...) são a expressão do agravamento a crise da instituição escolar, pelo efeito conjugado da crise urbana e da diversidade étnica». Os problemas sociais ultrapassam então os portões da escola e transformam-se em problemas escolares.

A crise social do desemprego; falta de valorização; a crise urbana dos problemas sociais e étnicos; o crescimento abrupto das cidades; a própria crise que vive a escola, são alguns dos motivos que acabam por justificar o aparecimento dos Teip, Território Educativo de Intervenção Prioritária, onde a Escola, alvo da nossa análise, se inclui.

O projeto Teip surgiu em 1996, mas tem vindo a aumentar nos últimos anos. Como explica o despacho normativo 55/2008, na criação das Teip2, pretende-se que todos os alunos, advindos de situações económicas, sociais e familiares problemáticas, tenham os instrumentos necessários para se manterem nas escolas:

«Tal linha de orientação encontra-se expressa nos princípios consagrados no Programa do Governo, importando, por isso, criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.»

Ou seja, pretende-se que o ensino e a escolarização cheguem a todos, independentemente da sua situação social e económica.

Espera-se que as escolas abrangidas por este projeto saibam discriminar positivamente os seus alunos, correspondendo às suas necessidades e às da comunidade que os rodeia, combatendo o absentismo, o abandono escolar e o trabalho infantil, assim como todos os problemas relacionados com a criminalidade. Para que tal aconteça, são dados às escolas vários recursos económicos, assim como uma maior liberdade de organização, de modo a que cada instituição consiga resolver os seus problemas específicos. (*Idem*)

Estas escolas dispõem ainda de comunicação com diversas entidades que fazem parte do programa, tais como: a Segurança Social; o Centro de Emprego; entidades desportivas ou centros comunitários.

Canário, Alves e Rolo (2001:96) defendem que a comunicação entre as diversas entidades não se estabelece na maioria das vezes, e que a liberdade e ajuda financeira atribuída a estas escolas são muitas vezes investidas em projetos menos bem pensados e estruturados.

Para se tornar Teip, qualquer escola tem de enviar a sua candidatura para o Ministério da Educação e ser uma instituição: «com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas de inserem.» (DN 55/2008)

Neste momento, de acordo com a dgdc, o programa Teip inclui mais de cem estabelecimentos e agrupamentos espalhados de norte a sul do país.

Canário, Alves e Rolo (2001:40) concluem então que a escola acaba por ter um papel muito mais complexo do que aquele de receber e ensinar. «(...) cada Teip é sobretudo encarado como uma rede de estabelecimentos de ensino, na sua dupla vertente administrativa e pedagógica.».

Estes autores admitem vantagens na criação deste program, mas apontam críticas. Referem que, muitas vezes, os professores têm uma imagem estereotipada dos alunos, por estes provirem de bairros sociais e que a pedagogia acaba por não ser totalmente associada aos contextos. Acaba por se criar uma discriminação negativa e não positiva, e estes estabelecimentos acabam por ser cuidados “paliativos”, em que se consegue impedir o abandono escolar, mas não se obtém sucesso escolar (*Idem*: 58-59).

Declararam que a escola tem de ir ao encontro do interesse dos alunos não se prendendo apenas com as questões didáticas. Se isso acontecer, passaremos para território educativo em vez do território escolar. A autonomia não deve ser centralizadora senão é uma falsa autonomia. O ensino tem de ser debatido política e filosoficamente nunca esquecendo as grandes questões sociais. A tarefa principal não deve ser transformar as crianças em “alunos” para que fiquem todos iguais. (*Idem*:132)

Estes alertas são bastante importantes. A autonomia e os recursos monetários fornecidos têm de ser bem geridos e ir ao encontro das necessidades apresentadas pelas comunidades que rodeiam a Escola. Daí o emprego do termo “Território”.

4.3. Objetos de análise

A nossa análise centra-se sobretudo em entrevistas e documentos fornecidos pela Escola escolhida para o estudo.

Começámos por entrevistar um elemento da direção da Escola, a coordenadora do projeto, e uma professora de Português que tivesse trabalhado no mesmo. Estas primeiras entrevistas tiveram lugar no perímetro da Escola, entre os meses de maio e julho de 2010. Nesse ano, entrevistámos também dois alunos, um de nacionalidade cabo-verdiana e outro de nacionalidade senegalesa. Na altura, um deles era ex-aluno do projeto enquanto o outro ainda se encontrava a ter aulas de “ano zero”.

Em 2011, ao longo do mês de maio, foram realizadas novas entrevistas a vários ex-alunos do projeto “ano zero”. Foram cinco, os alunos entrevistados, todos de origens africanas: Guiné e Cabo-Verde.

Ainda nesse ano, em outubro, foram analisados três portefólios de alunos do projeto, relativos ao ano letivo 2009/2010. Dois desses portefólios pertenciam a alunos cabo-verdianos, um aluno a frequentar o 7.º Ano, e uma aluna a frequentar o 8.º Ano. O outro portefólio pertencia a um aluno moldavo, da mesma turma que o aluno cabo-verdiano do 7.º Ano.

Na mesma altura, foi também analisado o Manual aplicado pela escola a partir do ano letivo 2010/2011: *Na onda do Português 1* – níveis A1 e A2, de Ana Maria Bayan Ferreira e Helena José Bayan, Editora Lidel.

Em setembro de 2012, foram entrevistadas uma professora de Português que lecionou o “ano zero” em 2010/2011, e uma jovem romena que foi sua aluna nesse mesmo ano.

Os nossos entrevistados irão surgir com a seguinte sinalética:

Elemento da direção da Escola	DE
Coordenadora do projeto	CP
Professora entrevistada em 2010	P1
Aluno a frequentar o “ano zero” em 2010	AI1
Ex-aluno do “ano zero” em 2010	AI2
Ex-alunos do “ano zero” em 2011	AI3, AI4, AI5, AI6, AI7
Professora entrevistada em 2012	P2
Ex- aluna do “ano zero2, de nacionalidade romena, entrevistada em 2012	AR ⁵

4.4. Metodologia

Como já havíamos referimos, o nosso estudo é qualitativo e a nossa análise centra-se no conteúdo, levando-nos depois à sua descrição e análise crítica.

A análise de conteúdo feita aos materiais escritos centra-se na relação que os vários documentos têm entre si:

«A análise de *co-ocorrência*: examina as associações de temas nas sequências da comunicação. Parte-se do princípio de que as co-ocorrências entre temas informam o investigador acerca de estruturas mentais e ideológicas ou acerca de preocupações latentes» (Quivy e Campenhout, 1992:229).

Ou seja, na nossa análise procurou-se sempre, ao longo da leitura de um documento, estabelecer-se a ponte e a relação com outros documentos semelhantes, ou que demonstrassem preocupações iguais. Também as entrevistas foram lidas da mesma forma.

Analisámos a perceção que a Escola tem sobre si própria, quais são os problemas que encontra na sua comunidade e a tentativa de os resolver. Essa análise foi realizada através das fontes fornecidas pela Escola e através das entrevistas. A leitura teve de ser feita em paralelo à conceptualização daquilo que é uma Escola Teip: a compreensão da liberdade de elaboração de projetos e currículos alternativos que estes estabelecimentos de ensino têm.

Já na Escola, foram-nos fornecidas as fontes: o enquadramento, objetivos e planificação do projeto, entregues pela coordenadora do mesmo. Estes foram lidos e comparados com a

⁵ Esta aluna tem uma designação diferente da dos colegas, uma vez que é a única que provém do leste da Europa.

conceptualização, objetivos e metodologia propostos pelas Orientações Programáticas para a disciplina de PLNM.

Em relação às entrevistas, este método foi escolhido para obtermos a visão subjetiva de todos os intervenientes do projeto. Optámos pela entrevista semidiretiva, ou semidirigida. Explicada por Quivy e Campenhoudt (1994: 192-193):

«É semidiretiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito do que é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. (...) Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tao natural quanto possível.»

As entrevistas procuraram saber a perceção que os entrevistados tinham sobre projeto analisado, “o ano zero”. Procurou-se também perceber a leitura destes intervenientes sobre o meio que os rodeia e a metodologia aplicada no projeto. Ao mesmo tempo procurou-se avaliar o projeto, através da opinião dos entrevistados. A leitura das entrevistas foi feita através do confronto com a leitura das Orientações de PLNM, e das leituras sobre ensino de uma LS (realizada no terceiro capítulo do nosso trabalho).

O guião de entrevista à direção da Escola foi realizado com a preocupação de compreender a origem do projeto e porque foi criado; a sua mecânica; os seus objetivos; a forma como foi realizada a ligação com o Ministério da Educação, e as alterações futuras. O guião da coordenadora procurou conhecer as bases metodológicas e pedagógicas do projeto; como foi feita a planificação; o papel dos professores e a sua motivação. No guião de entrevista à primeira professora procurámos saber o seu ponto de vista sobre o projeto; as suas metodologias; as vantagens e os problemas encontrados na perspetivas daqueles que lecionavam as aulas na altura. Nos três casos, foi também abordado o tema dos alunos cabo-verdianos: as suas características; dificuldades; influências do crioulo na aprendizagem do português. Tomámos essa opção, uma vez que esta é a comunidade mais representativa no nosso sistema de ensino e nesta Escola, em particular.

Com a segunda professora, a linha de raciocínio foi a mesma que para a primeira, no entanto não foi tão focado o aspeto dos alunos cabo-verdianos (embora tenha sido falado) e houve também uma problematização sobre a formação de professores, resultante de leituras feitas acerca da carência na formação de professores em ensino da LS.

Com os alunos, tentámos compreender a sua perceção sobre o "ano zero", se sabiam explicar o que é e para que serve; se sentiram que contribuiu para uma melhor integração no currículo nacional; compreender as práticas aplicadas nas aulas, através do seu testemunho.

Em todas as entrevistas, foi colocada a questão «Podes-me explicar o que é o "ano zero"?»

Garantimos o direito ao anonimato para que todos se sentissem mais à vontade: «Todos os participantes numa investigação, têm o direito de permanecer no anonimato(...)» (Tuckman 2002:20). Para os representantes do projeto, esta circunstância foi pouco significativa, mas para os alunos e os seus Encarregados de Educação, teve bastante peso.

Como já referimos, começámos então por entrevistar um elemento da direção da escola, a coordenadora do projeto, e uma professora de Português que tivesse trabalhado no mesmo. Estas primeiras entrevistas tiveram lugar dentro da Escola, ou perto da mesma, no ano de 2010, último ano em que o projeto envolveu muitos professores de diferentes disciplinas. Nesse ano, entrevistámos também dois alunos, um de nacionalidade cabo-verdiana e outro de nacionalidade senegalesa. Na altura, um deles era ex-aluno do projeto enquanto o outro ainda se encontrava a ter aulas de "ano zero". Todos os alunos que entrevistámos foram escolhidos através das listagens dos alunos do projeto, fornecidas pela coordenadora.

Foram elaborados, por nós, pedidos de autorização de entrevista que foram aprovados pela direção da Escola e posteriormente assinados pelos encarregados de educação. Cada uma das autorizações foi personalizada com o nome, turma e número do aluno que pretendíamos entrevistar. A direção deixou claro, desde o início, que essas autorizações teriam de vir assinadas pelo Encarregado de Educação para podermos falar com os alunos.

Enquanto as entrevistas com as professoras correram sem percalços de maior e nenhuma delas teve qualquer problema em se expressar e demonstrar as suas opiniões, o mesmo não se passou com os alunos. O constrangimento de falar com alguém que não conheciam, ao mesmo tempo que eram gravados, e as próprias dificuldades no domínio da língua tornaram a informação pouco utilizável.

Em 2011, foram então realizadas novas entrevistas a vários ex-alunos do "ano zero". Tomámos a opção de apenas entrevistar ex-alunos por questões de comunicação e também pela expectativa de estes alunos conseguirem um posicionamento mais crítico e claro sobre o projeto, devido ao seu afastamento.

O objetivo era entrevistar alunos com a maior variação de nacionalidades possível, no entanto isso não aconteceu. A comunidade da Europa de Leste, nomeadamente a romena e ucraniana, fechou-

se ao conceito e houve Encarregados de Educação que proibiram, expressamente, as entrevistas. Alguns outros alunos já tinham saído da escola e muitos deles perderam as autorizações ou não falavam delas aos Encarregados de Educação.

Em alguns dos casos, as autorizações só chegaram até nós porque os Diretores de Turma interferiram diretamente, ligando aos pais para explicar o objetivo da entrevista e até relembrar que os seus educandos tinham aquele papel por assinar.

Não pudemos reagir relativamente ao facto das autorizações não chegarem até nós, pois torna-se necessário respeitar o direito à não-participação: «Em primeiro lugar e com primacial importância, está o facto da pessoa ter pleno direito de não participar, seja de que modo for, na investigação.» (Tuckman, 2002:20) e, como a própria direção da Escola já havia referido, era essencial: «Obter o consentimento directo dos participantes adultos – que é o mais importante – dos pais e dos professores, quando se trata de estudar crianças» (*Ibidem*), logo, sem as autorizações, não se realizaram as entrevistas.

No final, acabámos apenas por entrevistar alunos de origens africanas, mas alguns deles mostraram-se bem mais comunicativos e colaboradores do que os primeiros entrevistados, dando uma maior contribuição ao que procurávamos saber. Todas as entrevistas feitas aos alunos foram realizadas dentro da Escola, normalmente, em momentos cedidos pelos professores durante as aulas, para termos a tranquilidade necessária.

A análise de todas as entrevistas, tanto a dos adultos, como as dos jovens, foi feita ao nível do conteúdo, mas também da forma. No caso do conteúdo, procurou-se os objetivos do “ano zero” «o que se pretende que seja», ou seja, a leitura feita sobre o discurso oficial e a comunidade que rodeia a Escola; «aquilo que realmente é», ou seja, as práticas que são aplicadas; e a avaliação por parte dos intervenientes. No caso da análise da forma, aplicada aos alunos, tentámos apurar até que ponto é que estes nos conseguiam compreender e comunicar connosco.

As entrevistas não nos deram uma ideia totalmente clara das práticas do projeto e da sua avaliação. Uma vez que analisar este estabelecimento de ensino se tornou claro antes mesmo da construção desta dissertação (tomámos conhecimento do mesmo no ano letivo 2008/2009, ano em que lá estivemos a lecionar), começámos a sentir que a visão subjetiva dos entrevistados se estava a estender àquilo que devia ser a nossa visão objetiva. Além disso, começámos este trabalho, direcionando-nos mais para a população cabo-verdiana e as suas dificuldades, chegando depois à conclusão que esta era uma visão insuficiente. Por estes motivos, concluímos que necessitávamos de mais elementos de informação, fontes que permitissem responder às nossas questões.

Pedimos então portefólios de ex-alunos à coordenadora do projeto, para podermos compreender as práticas do mesmo. Apesar de a maior parte dos alunos ter levado os portefólios para casa, foi-nos possível analisar três arquivos correspondentes ao ano letivo 2009/2010. Uma análise pormenorizada destes elementos deu-nos uma ideia mais concreta do que se fazia nas aulas. A análise dos portefólios foi comparada com a planificação da escola, os objetivos do projeto e com a leitura das entrevistas. Depois de os analisarmos, voltámos a ler as entrevistas, e nesse momento pudemos tomar um posicionamento mais crítico sobre a forma como o “ano zero” estava a decorrer.

Além dos portefólios, foi analisado o manual escolhido para ser aplicado nas aulas do “ano zero” a partir do ano letivo 2010/2011. A análise do manual foi feita tendo presente o documento orientador do Ministério da Educação e os textos metodológicos sobre ensino da Língua como LS. Ao analisarmos este manual, a nossa principal preocupação foi a de compreender se as atividades vão de encontro às metodologias defendidas na aprendizagem de uma LS e se os conteúdos estão de acordo com aqueles propostos pelo Ministério da Educação.

A nossa investigação durou mais tempo do que inicialmente havíamos estipulado, e entretanto o projeto “ano zero” sofreu alterações significativas do ano letivo 2009/2010 para o ano letivo 2010/2011. Chegamos a 2012, não podíamos terminar o nosso trabalho sem analisar as alterações feitas.

Decidimos entrevistar uma professora de Português, que lecionou no ano 2010/2011, ano de transição. A entrevista desta professora foi ligeiramente diferente das que havíamos realizado anteriormente. Além de tentarmos compreender as práticas em sala de aula, procurámos conhecer a formação da docente e as dificuldades encontradas no ensino de LS. Esta mostrou-se totalmente colaboradora e deu-nos conhecimento de uma ex-aluna sua do “ano zero” de nacionalidade romena, passível de ser entrevistada.

Conseguimos entrevistar a aluna e, embora esta aluna tenha frequentado o “ano zero” num contexto diferente dos outros alunos, a sua entrevista foi bastante útil. Em primeiro lugar, pudemos apurar a capacidade linguística de um aluno de uma nacionalidade diferente, em segundo lugar esta aluna ajudou-nos a acompanhar a evolução do projeto.

Embora as entrevistas aos elementos que gerem o “ano zero” tenham sido realizadas em 2010, o contacto com a coordenadora do projeto foram constantes, assim como com o membro da direção e até com a professora entrevistada em 2012. Sempre que surgiu uma dúvida, questionámos estes elementos de forma informal que nos foram fornecendo materiais e respondendo às nossas questões.

5. Projeto “ano zero”

5.1. O que é e o que se pretende que seja

Quando fizemos a caracterização da Escola, no capítulo anterior, ficou claro que os seus principais objetivos passam pela prevenção do abandono escolar (sobretudo porque a delinquência é uma possível consequência desse fenómeno), e pela integração de todos os alunos para que possam, um dia, ingressar com sucesso na vida ativa. Sendo esta uma Escola Teip tem a oportunidade de criar projetos que funcionem como meios para atingir os seus objetivos. É neste contexto que surge o projeto “ano zero”.

«Em consequência do fenómeno da imigração, existe em Portugal uma nova realidade; a de uma comunidade com culturas e tradições diferentes e cuja língua materna não é o Português. Assim, esta sociedade multicultural coloca novos desafios. O contributo da escola é fundamental para ajudar a ultrapassar as dificuldades de convivência e integração.

O desconhecimento ou o pouco domínio da língua do país de acolhimento, é um dos fatores que mais obstáculos coloca à integração dos imigrantes. A falta de um bom conhecimento da língua provoca dificuldades de comunicação, de compreensão e conhecimento mútuos entre os imigrantes e os portugueses. Posto isto, o ensino do Português é um instrumento imprescindível à exclusão social.

A presença de uma grande comunidade ucraniana na nossa região adquire uma crescente importância cultural e social, no contexto de uma sociedade portuguesa cada vez mais multicultural. O nosso objectivo é proporcionar a estes cidadãos o acesso a um conjunto de conhecimentos que envolvam a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento da cultura e das tradições do nosso país, que contribuirão para uma melhor compreensão do país e da sociedade, o que lhes permitirá uma integração mais harmoniosa.

Confirmámos um grande número de cidadãos interessados em adquirir e/ou desenvolver competências no domínio da língua e cultura portuguesa, a qual contribuirá, para uma maior auto-estima e valorização pessoal.»

Assim rege o enquadramento do documento criado pela Escola para explicar e justificar o “ano zero”.

A referência aos alunos ucranianos não deixa de ser curiosa. Essa menção prova que esta Escola, tal como o país, sentiu uma necessidade mais urgente de procurar soluções no ensino do português como LS, com a chegada dos imigrantes do leste da Europa. De qualquer forma, assume-se que esta solução acabaria sempre por surgir.

Perante a diversidade cultural que este espaço educativo apresenta, os problemas relacionados com o meio envolvente, e a vontade de impedir o abandono escolar, a direção da Escola chegou à conclusão que ter apenas a disciplina de Português Língua Não Materna não era o suficiente:

«O que nós achámos é que aquele apoio que é dado, seja em Estudo Acompanhado, seja o extra do Português Língua não Materna, não é suficiente. E, não sendo suficiente, achámos que era um ganho a médio prazo, a frequência dos miúdos no “ano zero”.»

Fala-se aqui de um ganho a médio prazo porque, embora não existam resultados imediatos, pretende-se que os alunos prossigam os seus estudos. Para que tal aconteça, é essencial que dominem o português.

A ideia projeto foi apresentada ao Ministério da Educação, assim como uma previsão de custo. Uma vez que se trata de uma escola Teip, a autorização para avançar foi conseguida e o projeto começou. O facto de estar inserida no projeto Teip já havia dado outros benefícios a esta Escola. Estes servem para responder às características desta que, por sua vez, representam desvantagens e dificuldades.

«(...) as vantagens é que tendo em conta essas características, que dificultam o trabalho dos professores e dos operacionais, permite à Escola, através dos fundos do Ministério da Educação, requisitar um conjunto de verbas para recursos humanos e recursos materiais. Nos recursos humanos, permite-nos ter turmas de efetivo reduzido (...) o que, tendo em conta as características dos miúdos, torna o trabalho mais direto, mais eficaz. Permite-nos também aplicar um conjunto de técnicos que são direcionados para uma série de necessidades e valências da Escola. Desde técnicos de serviço social, animadores, psicólogos...» DE

O “ano zero” poderá ser então descrito como um projeto desta Escola Secundária criado para responder às necessidades linguísticas com que se tem visto confrontada. DE responsável pelo funcionamento do “ano zero” explica-o como sendo:

«(...) um projeto para os miúdos de nacionalidade estrangeira. Quando chegam ao país e são matriculados numa escola, portanto não são habilitados de competência linguística, nem tão pouco do conhecimento do ensino do português ou da cultura portuguesa. Então para que os miúdos não fiquem à deriva, e cujo futuro mais do que óbvio era a reprovação, (...) estão matriculados e fazem parte de uma turma, mas em determinadas disciplinas, aquelas de carácter mais teórico, a essas horas estão com outros meninos de outras turmas e de outros anos.»

Estão com meninos de outras turmas a aprender português. Mas entenda-se desde já que estes alunos fazem sempre parte de uma turma de currículo regular.

«Tem de ser assim, eles fazem a matrícula e, apesar do Ministério ter conhecimento, ter concordado, ter apoiado... este projeto não existe. Não existe nenhuma turma, nenhum curso de “ano zero” e nós temos de jogar com isso. São matriculados e pertencem a uma turma na teoria, na prática fazem outra coisa.» DE

Por seu lado, CP, professora de Português, descreve o projeto como sendo:

«um projeto que assenta numa disposição legal e que visa, como prioridade, por isso é que se chama “ano zero”, acompanhar alunos que vêm do estrangeiro, seja PALOP seja de qualquer outro país. O objetivo é a aprendizagem do português enquanto Língua Não Materna, de forma organizada e sistemática, dentro das possibilidades que a escola tem (...) também se prende com a transmissão de valores culturais do país de acolhimento; a aquisição de uma maior capacidade de comunicação, quer entre os jovens, quer com a comunidade; manter as raízes culturais e efetivá-las.»

Ou seja, os objetivos já previstos pelo Ministério da Educação, para o ensino do português como LS, permanecem, mas este projeto vai mais longe que a disciplina de Português Língua Não Materna. Enquanto nesta, os alunos têm todas as disciplinas com as suas turmas à exceção de Estudo Acompanhado (até ao ano letivo 2010/2011), no “ano zero”, os alunos são retirados da sua turma regular em disciplinas como História, Geografia ou Ciências da Natureza e reúnem-se com outros alunos de outras turmas (procura-se que tenham a mesma faixa etária), para aprenderem as bases da língua portuguesa e tomar contacto com a cultura do país de acolhimento.

Este projeto destina-se a alunos que, após completarem um teste diagnóstico estejam num nível de proficiência linguística inferior ao A1. CP explicou-nos que são aplicados os testes diagnósticos, propostos pela dgidc. Estes, por vezes, são adaptados, pois tornam-se muito longos e cansativos. Os responsáveis preferem concentrar-se com as questões da oralidade e encurtar os testes, o que é compreensível, pois estes testes chegam a ultrapassar as setenta páginas. Perante um elevado número de alunos a necessitarem de diagnóstico, aplicá-los na totalidade torna-se difícil.

Os testes diagnósticos da dgidc colocam os alunos que obtenham classificações entre o 0-35, no nível A1. Perguntámos então à P2 como sabem então que um aluno está num nível menor ao A1, necessitando do “ano zero”. A docente explicou-nos que assim que começam a fazer o teste diagnóstico, partindo da oralidade, se verificarem que o aluno não domina minimamente o português, e que não compreende o que lhe está a ser dito, é automaticamente considerado um aluno do “ano

zero”. Pode-se concluir então que os professores desta escola consideram que o resultado zero não corresponde ao nível A1, mas sim a um nível inferior.

Realizada a aferição de proficiência linguística, e verificado que o aluno necessita do “ano zero”, o Encarregado de Educação é chamado à Escola e é-lhe feita uma proposta. O seu educando frequentará o “ano zero” e à partida reprovará o ano. No entanto, se tudo correr como previsto, chegará ao final do ano com um domínio de português suficiente para prosseguir o seu percurso escolar. Se o Encarregado de Educação não quiser que isso aconteça, então o seu educando frequentará todas as disciplinas do ensino regular, sendo avaliado como os seus colegas, e dispondendo da disciplina de Português Língua Não Materna. Apesar de inicialmente serem apanhados de surpresa, os pais

«escolhem sempre o “ano zero” porque acham que a estadia do seu filho é para continuar e, enquanto menor, terá a escolaridade obrigatória a seguir. Portanto, perde a curto prazo, mas ganha a médio prazo, portanto fazem essa opção conscientemente. Preenchem e assinam o protocolo.» DE

O protocolo apresentado aos pais, do qual nos foi fornecida uma cópia, apresenta um excerto do Despacho Normativo n.º7/2006 sobre a questão da autonomia das escolas como resposta à necessidade linguística dos seus alunos. Todo o restante processo é explicado aos pais por um dos elementos da direção. A entrada neste projeto implica, à partida, uma reprovação.

Fala-se da questão “reprovar”, pois visto que aquele aluno não frequentou as aulas com os restantes colegas, prevê-se que chegará ao final do ano sem ter adquirido os conhecimentos previstos pelo currículo daquele nível. No entanto, já houve um caso de um aluno cuja aprendizagem foi de tal modo rápida que se viu integrado com a sua turma a meio do ano letivo e conseguiu transitar de ano.

O “ano zero” tem a duração de um ano. Concluído o mesmo, os alunos são integrados em turmas cujo PCT⁶ seja menos exigente, prevendo as dificuldades dos diferentes alunos, e adaptações por parte dos professores. Essa decisão é tomada por uma questão de autoestima dos alunos que dominam menos bem o português. A justificação dada é que se estes jovens, que ainda não dominam totalmente a língua, forem colocados em turmas de alunos excelentes, correm o risco de se sentirem desmotivados. Este é um fator que se pode tornar uma causa de abandono escolar, algo que se pretende evitar. Além disso, nos anos seguintes, os alunos são ainda encaminhados para o PLN^M até atingirem o nível intermédio de proficiência linguística, como estipulado. Neste ponto, a Escola

⁶ Projeto Curricular de Turma – Projeto elaborado pelo Conselho de Turma e que contém os objetivos a alcançar, até ao final do ano, para cada turma.

mantém-se coerente, fazendo os possíveis para manter os alunos motivados, na sua tentativa de integrá-los.

Normalmente, a instituição tem cerca de quinze alunos nesta situação todos os anos, provêm de várias turmas e são todos do Ensino Básico, principalmente do segundo ciclo. O “ano zero” não existe no Ensino Secundário, uma vez que não existe um número suficiente de alunos que o justifique. Tenta-se ao máximo, que os alunos do “ano zero”, do mesmo ano, estejam na mesma turma, por questões de gestão de horário.

Na altura em que fizemos as primeiras entrevistas, 2010, o projeto funcionava com vários professores, de várias disciplinas, de forma a transmitir o vocabulário necessário aos alunos. Os professores davam as aulas deste projeto na sua componente não letiva. Não era o cenário ideal, mas CP refere:

«(...) ter trabalho como aulas de substituição ou “ano zero”, os professores escolhem esta última, apesar de terem de preparar os materiais.»

Como funcionava então o “ano zero”, naquela altura? Como já havíamos referido, os alunos estavam em turmas regulares e eram retirados destas quando as disciplinas mais teóricas. Eram integrados em grupos mais pequenos, com outros alunos doutras turmas, mas de idade aproximada. Tinham aulas com vários professores, de várias disciplinas. Apesar do “ano zero” fazer parte da sua componente não letiva, os professores tinham várias reuniões para tentar compreender a evolução dos alunos. Estavam também incumbidos de elaborar um relatório, por aluno, a ser entregue no final de cada Período ao Diretor de Turma. Deste modo, o Conselho de Turma tomava conhecimento da evolução do estudante, durante as reuniões

O objetivo dos professores de Português era o ensino de língua. Aos professores de outras áreas, era-lhes destinado o ensino de vocabulário e conceitos referentes a várias áreas de saberes. Este objetivo, aprender o vocabulário das várias áreas de conhecimento, vai de encontro ao que já havia sido proposto pelo Documento Orientador de PLNM.

O projeto começou no ano letivo 2006/2007 com o surgimento de um aluno chinês. Lidar com um aluno de LM tão dispar do português, espoletou uma maior urgência nas reações. Nesse ano, foram utilizados materiais fornecidos por uma professora, Leitora no estrangeiro. Desde aí, o “ano zero” tem vindo a evoluir. Em 2010, existia a vontade de colocar um professor único neste projeto, ou quanto muito dois, tal como se faz com o primeiro ciclo. A justificação é que deste modo o ensino seria mais constante e o professor conheceria melhor os seus alunos. O desejo, por parte da direção, era o

de transformar o conjunto de alunos numa turma, com um Conselho de Turma que fosse limitado a cinco professores. Tal não foi possível, mas o número de professores reduziu-se, efetivamente.

No ano letivo 2010/2011, o “ano zero” tinha duas professoras de Português que lecionavam numa sala própria. As horas deste projeto já faziam parte da sua componente letiva, mas estas não se dedicavam exclusivamente a este. Tinham também turmas de ensino regular:

«Fazia parte da minha componente letiva, nesse ano, sim. Porque eu tinha um horário de Teip, especificamente para projetos e um dos projetos que tinha era o “ano zero”. (...) tinha outras turmas, tinha o 7.º 6, o 8.º 2, e tinha também os alunos CEI (Currículos Específicos Individuais), portanto não tinha só o “ano zero”. Eu penso que teria 16 horas para o “ano zero”, se a memória não me falha.» P2

A nossa análise do funcionamento do projeto prende-se, sobretudo, com os anos letivos em que eram envolvidos vários professores, mas não deixaremos de parte a sua posterior evolução, uma vez que esta se revelará importante.

Antes de continuarmos, é necessário lembrar os modelos de ensino de LS que já havíamos referido no terceiro Capítulo. Podemos classificar este projeto como um “Modelo de submersão com aulas de apoio”, na variante de segregação parcial (Caels e Mendes, 2008: 280):

«No modelo separado, os alunos são encaminhados para turma de acolhimento específicas que oferecem sobretudo um ensino intensivo da língua de escolarização. Habitualmente este tipo de modelos tem a duração de um ano. Em seguida, os alunos são integrados em turmas regulares, podendo ou não continuar a beneficiar de medidas de apoio. A segregação em relação a alunos ativos pode ser total ou parcial. Sendo parcial, os alunos de origem migrante podem integrar, desde o seu ingresso, determinadas aulas do currículo regular como, por exemplo, de música ou de desporto. Existe também a possibilidade de os alunos irem integrando sucessivamente mais disciplinas à medida que os seus conhecimentos linguísticos vão evoluindo.»

Este, provavelmente, não será o modelo ideal, uma vez que ao longo das nossas leituras compreendemos que o ideal seria o bilinguismo, a coexistência no ensino da LM e da LS. No entanto, este é um conjunto de alunos que entra no nosso sistema de ensino a partir do segundo ciclo, e provém dos mais diversos locais, logo os estudantes já não se encontram em idade adequada para este tipo de ensino.

O projeto afasta-se também um pouco dos outros que referimos no terceiro capítulo e que são realizados noutras escolas. Os projetos referidos não dispõem de tantas horas para ensino do

português, por outro lado não pressupõem uma reprovação, uma vez que os alunos não deixam de frequentar o currículo regular.

5.2. As práticas do “ano zero”, percebidas de vários ângulos

Como já foi explicado, o funcionamento do “ano zero” assenta num mecanismo complexo, que envolve a gestão de horário de professores e alunos. No ano letivo 2009/2010, eram doze, os professores de diferentes áreas disciplinares, que trabalhavam no “ano zero”, dentro da sua componente não letiva.

Existindo tantos professores a trabalhar no mesmo projeto, como chegar a um entendimento? CP tentou explicar:

«existem planificações. O que se passou foi o seguinte: como os professores são vários (...) nós resolvemos apresentar os objetivos e materiais com que se poderia trabalhar. Houve alguma liberdade para as pessoas trabalharem com os conteúdos que viam ser mais importantes de serem trabalhados para a aprendizagem dos alunos, estando depois com a parte mais estruturada a nível linguístico, os professores de Português. Isso aí é a base: a leitura, a escrita que é desenvolvida; depois a base gramatical, começa sempre pelos elementos muito básicos, como o artigo, os verbos mais simples...»

A planificação foi elaborada com base no documento «Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário», do Ministério da Educação. Parafrazeia as grelhas «Competência Comunicativa / Conteúdos de Aprendizagem – Nível Iniciação (A1 e A2)», analisadas no quarto capítulo, mas foram-lhes acrescentadas três colunas: “Formatos textuais”; “Atividades”; “Recursos – Materiais”.

Através da leitura da planificação, conseguimos compreender que se espera que muitos dos materiais sejam da responsabilidade dos professores, ou seja, criados por eles. Algumas atividades podem ser sujeitas a interpretações diferentes. Tome-se como exemplo a atividade “aperfeiçoamento da tomada de notas”, esta necessita ser considerada para um nível muito elementar de compreensão do português, e provavelmente só poderá ser posta em prática depois de se ultrapassarem as primeiras barreiras.

Esta planificação está prevista para os níveis A1 e A2, mas tem uma nota dizendo que está sujeita a alterações para o “ano zero”. Esta nota foi elaborada, provavelmente, com intenção de dar liberdade aos professores de responderem a necessidades que os seus alunos demonstrassem,

diferentes daquilo que estava estipulado. Tendo em conta que estávamos a falar de doze professores a trabalharem a partir da mesma planificação, sem grande oportunidade de discussão de ideias, parece improvável a existência de um ensino coeso. É importante também apontar para as dificuldades de adaptar esta planificação aos alunos, uma vez que alguns professores passavam muito pouco tempo com os mesmos. Da mesma forma que se torna complicado criar materiais e trabalhar temas próximos dos alunos, quando o professor os conhece de forma insuficiente.

Alguns dos materiais utilizados provieram da *internet*, de manuais já elaborados para o efeito, ou simplesmente criados pelos professores. CP é responsável por parte da criação e recolha destes materiais e explicou porque tomou essa opção:

«Há locais em que se ensina estes alunos com livros portugueses do primeiro ciclo e nós cá não ensinamos o Inglês aos nossos alunos com livros do primeiro ciclo de Inglaterra...».

Apontou também para o nível elementar que se ensina no “ano zero”. Declarou que expressões como “olá, como estás?” tornam-se essenciais a quem não sabe uma palavra de português. Faz também relevo às questões culturais, e mencionou como exemplo a troca de receitas de culinária entre os vários países, como forma de aprender português e de conhecer as diferentes culturas.

Como também foi proposto pelas orientações do Ministério da Educação, os alunos constroem portefólios, onde colocam todos os materiais e atividades realizadas nas aulas. Estes ficam na sala onde é lecionado o “ano zero” e servem de arquivo para tudo o que é feito.

Para compreendermos melhor as práticas aplicadas em sala de aula, analisámos três portefólios elaborados no ano letivo 2009/2010. Ao observá-los pudemos compreender melhor o que se passava nestas aulas. Dois dos portefólios pertencem a alunos da mesma turma do 7.º Ano. Ao lermos composições pessoais dos mesmos, percebemos que um é cabo-verdiano e outro moldavo. O terceiro portefólio pertence a uma aluna cabo-verdiana do 8.º Ano de escolaridade.

Os portefólios são capas onde estão contidos os diversos materiais que foram utilizados naquele ano letivo, nas aulas do “ano zero”. Nas capas, podemos encontrar o título “O meu portefólio de Língua Portuguesa Não Materna”, segue-se uma folha com a fotografia do aluno, identificando-o como aluno do “ano zero” e o seu respetivo horário.

Com a turma regular, os alunos de 7.º Ano tinham as disciplinas de Matemática, Educação Visual, Francês, Inglês, Língua Portuguesa, Educação Física, Formação Cívica e Educação Moral. Quando deveriam estar a ter outras aulas, foi encaixado o “ano zero”. O horário está bastante

organizado, mas estes alunos tinham sete professores diferentes de “ano zero”. Dois dos professores estavam com os alunos durante, apenas, quarenta e cinco minutos por semana. O horário da aluna do 8.º Ano era semelhante. Tinha oito professores do “ano zero”, e algumas aulas em comum com os alunos do 7.º Ano. Percebemos então aquilo que nos foi explicado pela DE. Os horários dos alunos não foram afetados pelo facto de pertencerem ao “ano zero”, no entanto essa circunstância afetou o número de professores que tiveram a lecionar o projeto. Compreendemos a consequência desse fator ao analisarmos o conteúdo dos portefólios.

Em nenhum destes arquivos, nos foi possível encontrar uma ordem aparente. Alternam entre fotocópias de diferentes fichas, e folhas de cadernos manuscritas pelos alunos. Percebemos que os diferentes professores faziam diferentes atividades, poucos são os materiais que têm a identificação dos docentes. Algumas das folhas estão datadas (praticamente todas no portefólio da aluna do 8.º Ano), mas não estão ordenadas cronologicamente. Os materiais encontrados nos portefólios dos dois alunos do 7.º Ano são coincidentes, mas surgem em ordens diferentes.

A primeira data que encontramos em qualquer um dos documentos remete para janeiro de 2010. Pensamos que estes alunos não começaram a ter as aulas do “ano zero” no início do ano letivo. A justificação para tal facto pode prender-se com a chegada tardia destes alunos ou com o diagnóstico que demora tempo a ser realizado. Imaginamos também que a gestão de horário, e atribuição de professores, conduza a atrasos.

Nem todas as fichas de exercícios estão corrigidas e /ou terminadas e verificámos que algumas delas apresentam incorreções. São a prova da falta de proximidade entre o professor e o aluno. O principal problema que poderemos então apontar é a falta de continuidade e ordenação. Encontrar um professor à segunda-feira durante quarenta e cinco minutos e tornar a encontrá-lo apenas na semana seguinte tem consequências óbvias. Observam-se as diferentes vozes, perspetivas e métodos dos diferentes professores, por vezes sobre os mesmos conteúdos. Tal pode não contribuir para uma melhor aprendizagem.

No entanto, este problema nunca foi ignorado por quem gere o projeto, daí a sua insistência em reduzir o número de docentes.

Os materiais utilizados são diversificados. Apesar de não estarem ordenados, percebe-se que tentam ir ao encontro daquilo que está estipulado pela planificação. São apresentadas fichas retiradas da *internet*, de manuais de Português Língua Não Materna, materiais de primeiro ciclo e até materiais que costumam ser utilizados na aprendizagem do inglês (é o caso de uma ficha que contém imagem

de relógios com várias horas para os alunos identificarem (de uso bastante comum no ensino do inglês no segundo ciclo)).

A utilização de imagens é bastante aplicada na aprendizagem conteúdos como as profissões ou as diferentes partes de uma casa. Procura-se bastante fazer a distinção entre o masculino e o feminino e a forma como devem ser utilizadas as preposições e os determinantes, assim como os antónimos e sinónimos de várias palavras. Aplica-se a legendagem de imagens. Os itens de complementos estão muito presentes, pondo em prática o ensino da gramática implícita, aconselhado aquando a nossa conceptualização teórica do ensino da LS.

Os temas parecem-nos ser os pré-definidos pelas planificações (quer as do Ministério da Educação, quer as da Escola), e não sabemos se chegaram a ir de encontro aos interesses dos alunos, como é aconselhável fazer-se. Também não se encontra muito espaço para a escrita criativa, o que poderá estar relacionado com o nível de proficiência linguística, muito elementar, dos alunos. No entanto, não existem textos adaptados do dia-a-dia, como instruções ou notícias (aconselhável pelas indicações do Ministério da Educação). Existe mais adaptação de materiais, provindos de diferentes locais, do que a criação dos mesmos.

Encontram-se alguns questionários e textos de um nível mais complexo (imaginamos que tenham sido realizados mais tarde). A nível manuscrito, encontramos muitos ditados e algumas composições. No caso dos ditados, os alunos do 7.º Ano têm-nos corrigidos, reescrevendo as palavras que erraram, a aluna de 8.º Ano, nem sempre. Nas composições, acontece o mesmo, algumas foram corrigidas, outras não. Notamos também que a aluna do 8.º Ano fez mais trabalhos escritos que os alunos do 7.º Ano.

Surgem também em diferentes contextos, mais presentes nos Portefólios dos alunos do 7.º Ano, as definições de várias palavras que provavelmente não eram compreendidas.

Existem elementos mais complexos e de gramática explícita que talvez não fossem necessários, ou que, pelo menos, não são aconselhados pelo Ministério da Educação e por vários autores (Mateus, Caels e Carvalho 2008). É o caso, por exemplo, de apontamentos referidos a regras explícitas de pontuação (para que serve o travessão ou o ponto final), ou a diferença entre palavras primitivas e palavras derivadas:

«Palavras primitivas: são palavras que dão origem a outras palavras. Chamam-se também palavras-mã e porque destas palavras nascem muitas outras; Palavras derivadas: são palavras que se formam a partir das palavras primitivas⁷.»

⁷ Retirado do portefólio do aluno moldavo, sem alterações ao que este escreveu.

Além dos erros ortográficos (não sabemos se estes conceitos foram ditados, ou escritos no quadro), as definições em si não eram necessárias. Se os alunos analisarem as palavras chegarão à conclusão que umas provêm de outras. Nesta fase, ainda tão elementar, esta dedução será mais do que suficiente. Isso associado ao conhecimento que já possuem da sua LM (enquanto “transfer positivo”(Mateus, Caels e Carvalho, 2008)) servirá para que eles percebam a formação de palavras.

Além de algumas explicações gramaticais mais teóricas, encontramos uma definição que não conseguimos contextualizar, presente nos três arquivos, classificada como ditado, no portefólio da aluna de 8.º Ano:

«O conceito de empresa pode variar. De todas as definições a mais normal é a unidade de meios humanos, técnicos e financeiros organizados e tem por objetivo satisfazer necessidades das comunidades onde se encontra inserida.»

A definição, por si só, é complexa. Se juntarmos isso ao facto de os alunos não conhecerem o significado da maioria das palavras utilizadas, imaginamos que este conceito não foi compreendido. Aqui voltamos atrás para o que diz Leiria (2001:122): na aquisição do léxico prevê-se que os alunos não saibam apenas o que significa a palavra, mas como é que ela funciona na construção gramatical. Assim sendo, um emprego prático da palavra “empresa”, fosse com imagens, textos ou qualquer outra interação teria sido mais bem apreendida, quando colocada em contexto.

Através da sua escrita, apreendemos que estes alunos conseguem apenas comunicar de forma muito elementar, demonstrando não dominar a língua. Apesar dos dois alunos cabo-verdianos referirem a aprendizagem do português no seu país de origem, tal não se verifica na forma como comunicam e são os primeiros admitir que necessitam de aprender melhor a língua.

Estes alunos demonstram problemas ao nível da acentuação e pontuação, uso de preposições e determinantes (principalmente os artigos, que não são utilizados em Cabo-verdiano), tempos e formas verbais, uso do feminino/masculino, concordância, entre outros. Os exemplos que se seguem são demonstrativos:

«Eu chamo-me Aginaldo⁸ sou de escola D. O Azevedo Neves vem de Cabo Verde a com três meses.

Eu estudo 7.º ano. mora em Cova da Moura meu disciplina profirado e Educação física.

Meu pai e cabo verdiano.

Eu custo muito de estudar.

minha turma e de 7.º 2 meu de ficuldade é falar e escrever.»

«Eu chamo-me Vanessa⁹ morro na strada Militar. Tenho 16 anos. gosto de cantar, dançar, estudar, etc. Venho de cabo Verde tou com 4 meses em Portugal, estudo na escola secundária (...) gostos muito dos Meus professores tambem gosto muito da disciplina português.»

O aluno moldavo demonstra, nas suas dificuldades, o afastamento que a sua LM tem da sua LS. É possível verificar que o aluno faz os possíveis por pensar em português, demonstrando um raciocínio correto, ainda que elementar. A forma como pronuncia as palavras tem uma relação direta na forma como as escreve, originando o erro. Plural, singular, e conjugações dos tempos verbais, assim como a sua concordância, demonstram ser um problema.

«Eu chama-me Artur¹⁰. Eu são Moldavia.

Eu estão na escola: Dr. Azevedo Neves.

Eu tenio 13 anos.

E mena familia a: o mey pai, mãe e ermao.

Mora na Reguleira.

Eu gosto educação física.

Eu estão na turma 7. 2.

Eu gosto futebol.

Eu tenio muito amigo na escola.

Eu gosto praia, porque praia muito bunita. Aqui eu não gosto de chuva, mais eu gosto de sol na praia. Na escola eu fala inglês e francês .»

Através destas composições, conseguimos perceber que as dificuldades destes alunos são diferentes, consoante a sua LM. O ponto que encontramos em comum é a sua tendência em escreverem do mesmo modo que falam, fazendo a associação direta entre a oralidade e a escrita. Ficamos então a dúvida se a oralidade e a interação eram trabalhadas de forma suficiente a serem desenvolvidas, como se prevê que seja feito, uma vez que se trata de uma atividade essencial na aprendizagem de uma LS (Mateus, Caels e Carvalho, 2008).

⁸ Nome fictício.

⁹ *Idem.*

¹⁰ *Idem.*

Nenhuma destas produções escritas se encontra corrigida, pelo que não sabemos se chegou a ser observada pelo professor, mas concluímos que não foram utilizadas como um instrumento de trabalho. Estas seriam um possível ponto de partida para trabalhar a escrita.

Embora não se deva, a um nível inicial, impor a correção de forma excessiva, inibindo o aluno por causa do erro, esta não deve ser esquecida, o professor deve explicar o erro ao aluno para que este possa perceber onde falhou, e assim progredir. (Solla, 2008:297)

Quando chegou o ano letivo 2010/2011, a escola obteve a autorização para reduzir professores e as duas professoras a quem foi atribuído o “ano zero”, guiavam-se por um manual, do qual tiravam fotocópias para os alunos. CP sugeriu às professoras que utilizassem este método para que não houvesse discrepância entre o que uma e outra ensinavam, como explica P2:

«Para já tínhamos o manual, portanto sabíamos que a colega ia dar até à página tal, depois eu seguia com o manual. Acabamos por adotar o manual, a própria coordenadora nos falou nisso: que era uma maneira mais fácil de nos conseguirmos orientar. E depois eram os sumários. No livro dos sumários, sabíamos até onde tinha ido a colega. Se queríamos reforçar, muitas vezes reforçava com outros materiais sem ser o manual.»

Estes materiais eram constituídos por fichas que a professora criava e por ideias que retirava da *internet*. Muitas vezes, optava por projetar as fichas, devido à falta de crédito das fotocópias.

Portanto, as professoras seguiam o manual, o que as obrigava a ter um ensino mais coerente, mas nunca perderam a liberdade de colmatar dificuldades sentidas, através dos seus materiais.

O portefólio continuou a ser um objeto de trabalho, mas, segundo nos foi explicado, afasta-se dos exemplares que nós analisámos:

«Eles tinham umas capinhas, que lhes foram dadas, mas eram muito fininhas. À medida que o material ia aumentando, era impossível manter.

E eles... bom não é que eles não pudessem ter comprado, mas como são alunos com carências económicas, na sua maioria, eu optei por conseguir um patrocínio e dei-lhes eu os dossiês e fiz eu com eles; fiz-lhes os separadores, dividi, um dizia Caderno Diário, outro dizia Manual, o outro dizia Fichas de Trabalho... para os habituar a compartimentar o material de trabalho em três secções. E funcionou. Eles pelo menos assim já sabiam, quando eu dizia “Manual”, eles iam para o separador do “Manual”, ficha de trabalho... vamos guardando, vamos colocando a data e eles foram-se habituando a isso. Para terem alguma organização.»

P2

Quanto à oralidade, a professora aplicava o uso de CD's; a leitura de textos em voz alta (primeiro lia ela os textos, depois liam os alunos (já sabemos que esta atividade só é produtiva quando são os alunos a ler à sua velocidade (Tse, Lam, Lam, Loh e Westwood, 2007)); utilizava um *site* que

continha uma professora digital; expôs também documentários televisivos sobre várias partes do país, quando os alunos já compreendiam melhor o que ouviam. Os documentários serviram como fator de motivação e de conhecimento cultural de Portugal. Chama também a atenção para a interação com outros alunos, o que contribui para a aquisição da língua de uma forma mais informal:

«eles próprios lá fora, no pátio, convivem com os colegas e vão adquirindo o vocabulário e o à vontade, o que também é muito importante. E eu própria pedia a alunos de outras turmas que os fossem ajudar no intervalo, para adquirirem a língua.»

A professora resolveu aproveitar também a LM dos alunos. Uma vez que começou por trabalhar, maioritariamente, com alunos romenos, pesquisou e encontrou fichas envolvendo o romeno e o português. A docente afirma que estes alunos começaram, rapidamente, a estabelecer uma ligação entre as duas línguas, uma vez que estas têm a mesma origem. A LM acabou por servir de catapulta na aprendizagem da LS.

Pelo que sabemos, no ano letivo 2011/2012, e no atual 2012/2013, foi adotado oficialmente o manual de Ferreira & Bayan (2009). Quer isto dizer que este manual passou a estar disponível, gratuitamente, para os alunos do SASE. P2 apenas trabalhou no “ano zero” no ano letivo 2010/2011, mas alertou-nos para alguns problemas recentes. Explicou-nos que nem todos os alunos vão buscar o manual, ou não o trazem para a aula, e que as fotocópias foram seriamente reduzidas (devido a questões orçamentais), limitando os professores na construção de materiais. Perante estas situações, os professores têm problemas em colocar o seu trabalho em prática.

O manual escolhido está dividido em três partes, subdividido por trezes unidades, possui também um portefólio contendo os verbos irregulares e os numerais. Está previsto para os níveis A1 e A2, mas não excluímos a hipótese de ser um bom ponto de partida para o “ano zero”. Segue de perto os conteúdos propostos pelo Ministério da Educação, como a apresentação dos dados pessoais, profissões, família, casa, os aspetos linguísticos a serem desenvolvidos, entre outros.

Apresenta algumas parecenças com manuais de LE, nomeadamente com os manuais de inglês. Usa muitas imagens, itens de completamento, relação ou imitação. A escrita começa a ser apelada apenas na unidade quatro. Apresenta atividades de audição, o que consideramos ser importante. Nesse sentido, não varia muito daquilo que os professores já faziam.

Ao nível da gramática, contém muitos exercícios de escolha múltipla e espaçamento, com explicações breves. Apesar da existência da preferência do ensino da gramática, numa fase inicial (Mateus, Cels e Carvalho, 2008), os exercícios não nos parecem ser prejudiciais. Há contudo

elementos demasiado pormenorizados e que devem, na nossa opinião, ser abordados de outra forma pelo professor.

Tem ainda atividades de escrita, interpretação de mapas e pede alguns trabalhos de grupo.

A nosso ver, a unidade zero é aquela que deverá ser a mais trabalhada pelos professores do “ano zero”, visto que lidam com alunos de nível inferior ao A1. Apresenta o abecedário português, imagens com palavras, exercícios de repetição, pronúncia e reconhecimento. Foca bastante a questão do uso do feminino / masculino, plural / singular, e uso dos artigos, aplicados de uma forma prática. Também é pedido aos alunos que identifiquem elementos da cultura portuguesa através de imagens e que elaborem, em grupo, um cartaz com elementos da cultura do país. Consideramos que é uma unidade interessante, com boas sugestões. Como defeito, encontramos uma explicação demasiado pormenorizada do uso dos artigos, mas que poderá ser contornada pelo professor.

A numeração é encontrada na unidade um e os verbos vão surgindo conforme necessário (o que nos parece ser uma boa estratégia). A partir da unidade quatro surgem textos com questões de verdadeiro / falso, e na unidade cinco surge a escrita de forma pormenorizada, assim como o uso de verbos como: desenhar, fotografar ou ler. É também sugerida a escrita a partir de imagem que, na nossa opinião, poderia surgir mais cedo.

O grau de dificuldade vai aumentando conforme as unidades vão avançando. Na unidade seis, encontramos a diferença entre verbos regulares e irregulares, perguntas que exigem respostas mais desenvolvidas e textos um pouco maiores. Na unidade sete, a interrogativa e advérbios; na unidade nove textos mais longos, o Futuro, os demonstrativos e pedido de redação de uma pequena carta; na unidade dez, os conectores, graus dos adjetivos; unidade onze, Pretérito Perfeito, demasiado teorizado, na nossa opinião. Na unidade doze, chega-se ao Pretérito Imperfeito, repetindo-se a excessiva teorização do Pretérito Perfeito, e questões consideravelmente complexas sobre os Complementos Direto e Indireto. Na unidade treze, encontramos perguntas realmente complexas que exigem respostas mais desenvolvidas.

Pensamos que este manual apresenta uma evolução exequível a ser desenvolvida provavelmente, durante dois, ou mais, anos escolares. As imagens são uma ideia interessante, principalmente na aprendizagem de vocabulário. No entanto, este instrumento de apresenta contém poucos exercícios relacionados com o ouvir/falar, com a interação. Não existem sugestões de diálogo, por exemplo. O uso do CD que o manual traz, com os textos, pode ser uma forma de colmatar o problema.

A escrita poderia começar a ser desenvolvida mais cedo.

No que toca à gramática, os pequenos apontamentos que vão surgindo serão suficientes para estes alunos de proficiência linguística elementar.

O uso do manual permite, sem dúvida, uma maior organização, mas o facto de haver apenas um ou dois professores a lecionar o “ano zero” já teria, provavelmente, o mesmo resultado. Compreendemos que este material seja uma excelente ajuda a estes professores que não são apenas responsáveis por lecionar as aulas deste projeto, representa também uma poupança relativamente às fotocópias. O manual vai de encontro às orientações do Ministério, embora antes já todos os professores o fizessem, pois seguiam a planificação. Como em todas as disciplinas, a existência de um manual não impede o professor de utilizar outros recursos e pensar em atividades alternativas.

5.3. Avaliação do projeto

5.3.1. A aprendizagem dos alunos – conflitos e procura de soluções

Já visualizámos o mecanismo do “ano zero” e as suas práticas. Precisamos agora perceber se este projeto é funcional, e se atinge os objetivos a que se propôs. Interessa-nos também perceber quais são os problemas encontrados.

Os alunos frequentam o “ano zero” durante um ano letivo e, quando este termina, é realizado um novo teste de proficiência linguística. Se for verificado que o aluno ainda não atingiu, pelo menos o nível A1, é feita a proposta de repetição do “ano zero” ao Encarregado de Educação.

Até hoje, apenas existiu um caso de uma aluna que teve de repetir o “ano zero”, uma vez que faltou a quase todas as aulas do mesmo, no primeiro ano (ainda na altura da existência de vários professores). P1 apontou para o problema de assiduidade. Explicou-nos que os professores tinham um livro de ponto que ficava na sala onde se lecionavam as aulas do projeto e que, muitas vezes, os Diretores de Turma não chegavam a tomar conhecimento das faltas, pois não viam o livro. A falta de consequências relativa às faltas levava, na perspetiva da professora, a uma desmotivação ou à crença da não existência de regras e que aquele momento de aula não era relevante.

«é muito complicado. Nós temos um livro de ponto para eles, só que fica na sala. Os Diretores de Turma muitas vezes nem veem. Então se eles faltam ou não faltam, ninguém sabe. Eles pensam que não há disciplina, não há regras, que isto é... eu acho que eles às vezes se desmotivam a si próprios, porque ir ou não ir... não há problema.»

A realidade é que o conhecimento de que irão reprovar o ano, pode funcionar como um fator de desmotivação, e é também verdade que um ano intensivo de português não é o suficiente para desenvolver todas as competências necessárias, mas os responsáveis pelo projeto têm plena consciência dessas questões, e justificam:

«Este trabalho, provavelmente, deveria ser feito em dois anos consecutivos, e bastante incrementado, e só depois então regressar ao ensino regular. Só que isso tem o reverso da medalha: a paragem de dois anos daquele aluno e portanto isso custa-me estar a propor a um pai.» DE

Os alunos perdem um ano, mas este é um facto que chega a ser desvalorizado pelos intervenientes. P2 refere:

«(...) eles continuariam a perder o ano também se tivessem sido integrados na turma com as restantes disciplinas e no nível A1 de Português Língua Não Materna, porque os alunos têm muitas dificuldades e, geralmente, é raro conseguirem passar. Na prática, eles não vão conseguir de qualquer modo passar, salvo casos excecionais, mas também se forem excecionais não vão integrar o “ano zero”, porque fazem um teste de nível.»

A questão do portefólio também é de referir. Pela análise que fizemos, ficou claro que estes não obedeciam a uma ordem lógica, demonstrando que os professores não passavam tempo suficiente com os alunos. Esse problema foi sublinhado por P1:

«Eu este ano, só os tinha uma vez por semana nem os conhecia, no fundo. Depois tinha quarenta e cinco minutos, nem eles me conheciam a mim, nem eu a eles.»

Além do problema de continuidade e de proximidade (os materiais não eram adaptados aos alunos, apesar de se cumprir a planificação), este instrumento de trabalho fica sempre na sala de aula. Os alunos nunca têm trabalhos de casa ou projetos a realizar fora da Escola, confinando o “ano zero” às suas horas previstas. A justificação dada é que os alunos acabariam por perdê-los e não trariam os materiais necessários à realização da aula.

«Como eles perdem tudo, têm um dossiê que é uma espécie de portefólio em que nós lhes damos o material, porque eles não trazem, não têm livro não têm nada, e fica num cacifo na sala. Ficam lá todos, ou seja, eles não levam para casa, eles não têm trabalhos de casa, eles não levam para casa. E ficam lá porque senão desaparecia tudo, porque eles perdem tudo.» P1.

Ainda que desagradável, esta é uma justificação legítima, uma vez que é um comportamento recorrente na Escola, em praticamente todas as disciplinas. De qualquer forma, torna-se uma limitação daquilo que poderia ser o desenvolvimento do aluno fora da sala de aula. O manual pode colmatar parte deste problema, mas resta saber quantos alunos o terão efetivamente.

Além da variação e inconsistência nos materiais, temos a formação de professores. Este ponto torna-se importante, pois por um lado temos o Ministério da Educação que prevê um professor dotado de características muito específicas, como já descrevemos. Por outro lado, as leituras que fizemos explicam-nos que estes professores necessitam perceber os mecanismos de aquisição de uma LS, compreender que esta leva tempo a ser aprendida, e terem sensibilidade à questão da LM dos alunos (conhecendo-a) (Pinto, 1999), percebendo a influência que esta tem na aprendizagem da LS.

Pelo que pudemos apurar, nenhum dos professores que já lecionou e/ ou leciona o “ano zero”, possui qualquer tipo de formação na área de ensino do português como LS.

P1 considerava que o “ano zero” devia ser considerado uma disciplina, fazendo uso de professores especializados.

«Como uma disciplina que tivesse professores... há tantos professores que tiram linguística, isto e aquilo. Há tantos professores especializados para trabalhar no “ano zero”, até professores com Mestrados na área, que seriam muito mais indicados para o “ano zero”.»

P2 não se mostra tão radical. Reconhece que não tem formação, mas considera que todos os professores estão capacitados a ultrapassar as dificuldades que lhes são propostas, através de instrumentos que adquiriram ao longo do seu ensino universitário.

«Pronto é assim, a faculdade, a vantagem que tem é dotar-nos de alguma autonomia e algum espírito de investigação, entre aspas, não é? Porque se nos era exigido na faculdade que fizessemos investigação para vários trabalhos, nomeadamente nos reservados da Biblioteca Nacional. Nós tínhamos mesmo de ser desenrascados (...). E se éramos desenrascados na Faculdade, e modéstia à parte era uma boa aluna em trabalhos de investigação, também tínhamos que chegar a uma escola e improvisar. Aconteceu-me logo no ano de estágio, em que me deram a pior turma de Camarate. (...) Portanto, a capacidade de improvisar teve de se alargar a outras situações. Quando se apanha também meninos das Necessidade Educativas Especiais, etc, e também nunca tivemos qualquer formação.(...) É óbvio que se eu tivesse tido uma formação ao nível do Português Língua Não Materna, talvez tivesse menos dificuldades em organizar-me.

Pronto já sabia é de anos anteriores que a Lidel é uma boa editora, também fui aprendendo muita coisa, já anteriormente, porque o “ano zero” não foi a minha experiência piloto na Língua não Materna, com uma colega que deu muita formação no IEFEP para estrangeiros, portanto ela foi a primeira pessoa que me ajudou, porque de facto nós, no ensino, acabamos,

muitas vezes, por recorrer aos colegas que já lecionaram, que já têm experiência, que nos dão dicas... e é assim que vamos arranjando os materiais e que vamos estruturando as coisas.»

Acreditamos que a formação seria útil, mas aqui também ganha destaque o perfil do professor de PLNM, referido várias vezes pelos documentos orientadores do Ministério da Educação. Se o professor estiver predisposto a ultrapassar o desafio, informando-se e estudando, conseguirá fazê-lo.

Outra das questões que podemos destacar das entrevistas é o da velocidade de aprendizagem dos alunos. Todos os elementos entrevistados foram unânimes. Os alunos do leste da Europa aprendem o português rapidamente, em comparação com os alunos provindos dos países africanos, e são depois inseridos com relativa facilidade no currículo regular. Mais, o único aluno que conseguiu transitar do “ano zero” para o currículo regular, dentro do mesmo ano letivo, era proveniente da Ucrânia.

Já no terceiro capítulo havíamos verificado que, por exemplo, os alunos ucranianos têm relativa facilidade em aprender comparativamente, por exemplo, aos seus colegas cabo-verdianos, sobretudo devido aos métodos de trabalho que trazem do seu país (Arim, Caels e Carvalho, 2008). Quando perguntámos às professoras quem tinha maior facilidade em aprender português, as respostas não deixaram dúvidas:

«Os de leste.» CP.

«Ucranianos, russos, moldavos são ótimos, nota-se uma grande evolução. Moçambicanos, guineenses e cabo-verdianos nem sempre, mas os outros são mesmo muito bons.» P1

Essa diferenciação fica sempre muito marcada, pois quando perguntamos quem tem mais dificuldades de aprendizagem, CP, responde:

«Com maior dificuldade são os alunos que vêm dos países africanos...».

P2 consegue fazer sobressair ainda mais as diferenças entre estes alunos. Começou a trabalhar com alunos romenos e um ucraniano e mais tarde, nesse ano, recebeu alunos africanos. Quanto às dificuldades, explica:

«Embora não pareça, os alunos africanos acabam por revelar mais dificuldades do que os da Europa de Leste porque... primeiro, pronto os romenos, a língua de origem é comum à nossa, portanto eles percebiam logo no início que havia afinidades. Quando eu lhes comecei a mostrar aqueles materiais iniciais com traduções do romeno para português, o alfabeto, eles começaram a perceber.(...) Entretanto, o aluno ucraniano tinha um alfabeto diferente, mas a disciplina que ele trazia do país de origem foi muito importante. Era um aluno muito empenhado, muito trabalhador e rapidamente começou a dominar o nosso alfabeto, o nosso vocabulário... porque os hábitos de trabalho também são muito importantes.

E de facto eu já tinha visto isso quando tive alunos russos à noite, e ucranianos, etc. Eles vêm com uma capacidade de trabalho muito diferentes de alunos de países africanos, é diferente. Portanto, o que acontece no início, supostamente em termos linguísticos há um maior à vontade dos alunos que vêm dos países africanos, porque já sabem falar mais ou menos português, misturado com crioulo, em alguns casos, mas lá conseguem. E os outros não sabem nada, entre aspas, mas de facto rapidamente há um equilíbrio e as dificuldades passam a ser mais ou menos comuns em termos de escrita, por exemplo. Os erros são diferentes, mas os alunos da Europa de leste tiveram uma recuperação em relação aos outros, gigante.»

Este problema já havia sido mencionado quando analisámos os alunos com maior taxa de insucesso no ensino português (angolanos, cabo-verdianos e chineses).

As professoras explicam que os alunos cabo-verdianos falam sempre crioulo. Falam crioulo entre si, mesmo nas aulas, falam crioulo em casa, falam crioulo no bairro. O português acaba por ser somente a língua da escola e não a língua que têm de utilizar em vários contextos para chegarem à comunicação. Outras das justificações encontradas pelas professoras, vem da proximidade da construção do crioulo com o português:

«talvez porque a língua crioula esteja muito próxima da língua portuguesa, pelo menos na semelhança de algumas construções gramaticais e de algumas palavras, não no significado, e as interferências são muitas. Depois em casa, normalmente eles só falam mesmo crioulo, e temos de ser honestos, não há grande incentivo para aprender o português, há uma grande resistência para aprender a língua. Vinda de casa.» CP

Também encontramos marcas do não reconhecimento do crioulo como uma língua independente, ou até a convicção de que estes alunos sabem falar Português, como podemos observar nesta afirmação da P1:

«Os alunos cabo-verdianos são os alunos mais complicados, porque eles não falam outra língua, falam a nossa língua, só que é diferente...»

Já sabemos que isso não é verdade. O crioulo não é um português mal conseguido, é uma língua (Quint, 2009) e os professores necessitam ter a plena consciência desse facto.

Outro dos exemplos de dificuldade é a aprendizagem do português no país de origem:

«Soube também através de uma aluna da Guiné que o primeiro ciclo foi todo feito com professores brasileiros. Há muitos professores brasileiros a ensinar na Guiné, que é uma realidade que eu desconhecia.» P2.

Pode-se tratar de um caso totalmente isolado, mas deve ser tido em conta, pois o português do Brasil é diferente do português Europeu.

A organização e método de trabalho e estudo também são apontados como causas para a diferença entre os alunos, sendo que aqueles que vêm do leste da Europa são apontados como mais organizados, mais motivados, mais trabalhadores

«(...) os alunos de leste têm disciplina, são esforçados e aprendem tudo com uma velocidade espantosa. Os outros não têm disciplina, não têm métodos de trabalho, não têm nada». P1

Em último lugar, CP indica também a equivalência direta que é dada aos alunos que vêm dos PALOP e que não é correta.

Apesar destas barreiras, CP faz questão de referir que os alunos nunca devem abandonar a sua LM para aprender o português, mesmo tratando-se do crioulo.

«(...) temos histórias de alunas nossas que em casa estão proibidas de falar crioulo. Também não me parece muito saudável, mas cada um faz como acha melhor. (...) É uma tentativa de aprender uma língua estrangeira, mas rejeitando a própria: eu tenho a minha mãe, mas não quero viver com ela, vou viver com esta que é minha madrasta. Não me parece muito saudável, especialmente a nível emocional e até pelo respeito que se vai ter pela própria língua.»

Acrescenta que a língua portuguesa é uma das línguas mais difíceis de aprender e tem de haver compreensão e paciência por parte de quem ensina. Esta é uma perspetiva que vai ao encontro daquilo que é defendido pelos Documentos orientadores de PLNM, da dgidc, e também por autores (Solla, 2008).

Perante estes problemas, começaram a ser desenhadas várias soluções. Na direção da Escola procura-se manter uma turma de monodocência, com recurso a apenas um, ou dois, professores de Português, justifica-se com a maior relação de proximidade, e consequentemente afetiva que os alunos terão com o professor (tal como acontece no primeiro ciclo do ensino básico):

«É preciso que eles identifiquem a causa a uma cara, percebes? Deveria ser um regime quase de monodocência e vamos tentar este ano. Por isso é que é um trabalho, há quatro anos que ele existe, mas é um trabalho que tem vindo a melhorar, a evoluir.» DE.

Esta justificação foi dada em 2010 e, ao conversarmos com P2, compreendemos que esta relação passou de facto a existir:

«Sim, eu nesse ano senti-me uma espécie de professora primária (risos), entre aspas que hoje diz-se “professora do primeiro ciclo”, porque ainda hoje, quando eles me veem no pátio queriam-me abraçar... criam aquela relação que eu tinha com os alunos, quando comecei no Agrupamento, no primeiro ciclo. Os alunos do primeiro ciclo é que têm essa relação à professora, porque são mais pequeninos, são mais novinhos. Achei curiosa a ligação que estes tinham comigo e com a colega. Era uma ligação do aluno do primeiro ciclo porque passavam muitas horas connosco, dezasseis horas, não sei se a colega tinha o mesmo número de horas, mas eram muitas. Dezasseis horas é muito tempo para uma turma e se a relação resulta, e até resultou, mesmo os ciganos romenos são muito dados, são muito queridos, quando nos conhecem bem, apesar de pronto terem os seus atrasos para chegar às aulas e outros problemas, mas criou-se, de facto, uma grande empatia. Depois de os conhecermos bem funcionávamos como uma família.»

O problema das faltas também pode ser resolvido se os professores tiverem o conhecimento efetivo dos alunos que têm. Apesar de continuar a lecionar na Escola, esta professora não continuou a lecionar o “ano zero”, tem outras turmas e é também responsável por lecionar PLNM, ensinando agora alguns dos alunos que foram seus no “ano zero”. Pensamos que pela experiência e pela visão positiva que possui do projeto, esta professora deveria ter sido mantida no mesmo.

Para resolver a questão das diferentes velocidades de aprendizagem, as várias professoras defendem a separação entre os alunos europeus e os alunos provindos dos PALOP:

«(...) todos nós já falámos, o problema é que não há dinheiro, para não variar. Devia haver turmas só com russos, ucranianos e moldavos, e turmas só com alunos moçambicanos, cabo-verdianos, angolanos, guineenses... porque são diferentes.» P1

«Eu penso que ensinar português a alunos da Europa de leste não é igual a ensinar português a alunos cabo-verdianos, por exemplo. Portanto o ideal, sim era separá-los por grupos.» P2

CP vai mais longe e defende que deveriam existir polos escolares para onde seriam encaminhados todos estes alunos. Estes polos teriam, como único objetivo, o ensino do português. Só depois seriam encaminhados para escolas de ensino regular. Pode parecer uma ideia radical, mas a professora defende-a dizendo, que neste momento estamos a deixar os alunos “sem rede” se conseguirem a adaptação melhor, se isso não acontecer acabarão por abandonar a escola e deixar-se envolver pelo meio envolvente, propenso ao crime:

«A realidade é essa, estes miúdos vêm desenraizados, de países diferentes, com uma língua diferente, e depois tentam ganhar a vida da forma mais rápida possível, não é da mais fácil, mas da mais rápida. Eu acho que a língua, a cultura e a educação resolvem mais o problema, não é a polícia, que os tem de prender e eles depois voltam ao mesmo. Não é a polícia, é a Educação!»

P2 tem um ponto de vista diferente e encontra vantagens no facto destes alunos fazerem parte de uma turma regular:

« (...) eu acho que eles devem ter disciplinas práticas com os colegas. A Educação Física, pelo menos. Agora, infelizmente, não temos Área Projeto e Estudo Acompanhado que fazem muita falta. Porque eu acho que estes alunos, integrados nestas disciplinas mais práticas... pelo menos terem EVT, que ainda existe não é?... para que não percam o contacto com os outros colegas.»

Esta docente acredita que no contacto com outros colegas, os alunos têm oportunidade de aprender o português de uma forma mais informal, e que isso também é importante.

A verdade é que, dentro das possibilidades que são fornecidas à escola, provavelmente só será possível manter o conceito de poucos professores a lecionar o “ano zero”. Esta parece-nos ser uma solução positiva. Separar os alunos por nacionalidades, vai contra o que o documento «Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas» (2006:20) defende, mas a realidade é que poderia apresentar resultados positivos. No entanto, num país onde cada vez mais se procura reduzir nas despesas, apenas a ideia de ter poucos docentes a lecionar “ano zero” será concretizável.

5.3.2. A forma como o projeto é observado pelos seus alunos

Procurámos saber quais os objetivos do projeto “ano zero” e as perceções daqueles que o colocam em prática. Tentámos compreender as suas práticas através de portefólios e do manual escolhido. No entanto, o nosso estudo seria impossível se não conversássemos com os alunos que integraram neste projeto.

Até 2011, apenas conseguimos falar com alunos cabo-verdianos, guineenses e um aluno senegalês. Em 2012, conseguimos entrevistar uma aluna romena que frequentou o projeto na altura em que este passou a ser lecionado por duas professoras.

Alguns destes alunos frequentaram o “ano zero” no ano letivo 2007/2008, outros frequentaram-no em 2008/2009, e temos o caso da aluna supracitada que o frequentou em 2010/2011. Em média, residem em Portugal há pelo menos dois anos, as idades variam entre os quinze e os dezoito anos. Todos eles frequentam o Ensino Básico (entre o 6.º e 9.º Anos de escolaridade), na Escola onde foi levado a cabo o nosso estudo.

Reparámos também que, independentemente da idade, os alunos frequentavam o ano de escolaridade para o qual estão preparados, daí termos encontrado uma aluna com dezassete anos a frequentar o 6.º Ano de escolaridade, assim como outra de dezoito a frequentar o 7.º Ano.

Não nos pareceu existir uma aceleração do processo de estudos destes alunos. Não são automaticamente encaminhados para os CEF (Cursos de Educação e Formação) apenas porque são mais velhos que os restantes. Também verificámos que os ex-alunos do “ano zero” tendem a ficar nas mesmas turmas. Concluimos então que há uma preocupação real em homogeneizar as turmas a que estes alunos pertencem, colocando-os em níveis similares para que não desmotivem e consigam manter uma boa autoestima, algo que vai de encontro ao que nos havia sido dito nas entrevistas.

No que diz respeito às perceções que estes alunos têm sobre o “ano zero”, as respostas não são claras. Além de não existir um consenso nas afirmações, alguns dos alunos parecem não compreender o que é o projeto em si.

Quando confrontados com a pergunta: «O que é o “ano zero”?», as respostas foram as seguintes:

«Não sei.» A1;

«Diretora de Turma que me mandou ir para lá, eu não sei nada do “ano zero”, mandaram-me fazer apoio de língua e assim. O “ano zero”, hum... a minha professora DT. Diretora de Turma que mandou para ir para lá, eu não sei nada do “ano zero”. Mandaram-me fazer apoio de língua e assim.» A2;

«Fui lá, fizemos muitas coisas aí sobre muitas matérias, demos muitas matérias aí. Aprendemos mais... e até agora estou melhor na escola.» A3;

«...é também uma aula para passar coisas.» A4;

«“Ano zero” ensinam lá coisas de falar português bem, e escrever... é isso.» A5;

«É uma maneira mais fácil de aprender o português, de ficar a saber fazer as coisas.» A6;

«Mas eu acho que é uma disciplina que ajuda as pessoas a compreender uma língua que eles não sabem.» A7;

«O “ano zero” é uma coisa que assim ajuda os miúdos assim a perceberem, ensina o alfabeto, muitas coisas, assim os números todos (vai desenhando números na mesa), ensinou a escrever, a falar, e ajuda muitas coisas.» AR.

O A11 é o aluno que no momento da entrevista estava a frequentar o “ano zero”. Compreendiamos mal e não soube, de todo, explicar-nos em que consistia o projeto. Existe um aluno que considera o projeto como uma disciplina. A maioria dos alunos refere que foi enviada para o “ano zero”, e consegue perceber porque foi direcionada para lá. No entanto, ninguém sabe dizer, concretamente, o que é. Compreendem que é um momento que serve para aprender o português, língua que não dominavam, e associam-no a matéria e a algumas atividades.

Apreendemos que alguns destes alunos ainda se encontram num nível de iniciação de proficiência linguística (provavelmente no nível A1 ou A2) pela forma como comunicaram connosco. Conseguem fazer-se entender, mas ainda têm dificuldades em se exprimir e explicar os seus pontos de vista ou sustentar as suas opiniões, empregando a língua portuguesa. Também nos vimos obrigados a simplificar ou repetir algumas das questões, para as tornarmos compreensíveis.

Apesar de não compreenderem totalmente o “ano zero”, a maioria dos alunos mostrou uma perceção positiva do mesmo, considerando que o projeto contribuiu para que compreendessem melhor o português:

«Sim ajudou, o “ano zero”. (...) português não percebia... bué das coisas não percebia, agora ‘tou a perceber.» A13;

«... quando eu comecei a frequentar o “ano zero” comecei a gostar, a perceber muitas coisas que dantes não percebia, acho que me ajudou muito.» A17;

«Foi, foi muito importante porque só assim é que aprendi português. Senão o que é que fazia? Chumbava todos os anos.» AR.

Parece existir uma associação positiva ao projeto, pois estes alunos consideram que começaram a compreender melhor aquilo que lhes é transmitido nas aulas das restantes disciplinas. AR vai mais longe, considerando mesmo que demoraria muito tempo a transitar de ano, se não tivesse ido para o “ano zero”, aprender português.

Apenas uma aluna se mostrou desagradada em frequentar o “ano zero”, a A14, que também fez uma descrição negativa quando lhe perguntámos o que era o projeto. Foi a única a repetir o mesmo, por falta de assiduidade, e já lhe havíamos feito referência anteriormente. Pareceu-nos desmotivada, de um modo geral, com a escola e com todo o meio envolvente. É guineense, tem dezoito anos, está em Portugal há três. No ano letivo 2010/2011 frequentava o 7.º ano de escolaridade. Não tinha a certeza se iria ou não transitar de ano. A Diretora de Turma explicou-nos que a estudante seria provavelmente encaminhada para um curso mais prático, do qual gostasse, no ano letivo seguinte, de forma a conseguir as competências básicas para mais tarde exercer uma profissão. A professora tinha esperança que, ao estar num curso mais prático, aluna se sentisse motivada a terminar os estudos.

A estudante parece compreender porque foi encaminhada para o “ano zero”,

«foi para aprender a falar português, para aprender alguma coisa assim.»

No entanto não gostou da sua passagem

«não gostava, porque as professoras são chatas, falavam muito.»

Então faltava. Acabou então por repetir o “ano zero”, mas daquilo que percecionámos, não retirou muito das aulas. A aluna admitiu que continuou a faltar no ano de repetição, embora menos.

Podemos então retomar o discurso de P1, que afirmava que um dos problemas deste projeto era a falta de controlo sobre as faltas dos alunos.

Outra das reflexões que nos surgiram, ao conversarmos com esta aluna, foi a questão das práticas. Além da já referida queixa das professoras falarem muito, considerou também que esta era mais uma aula «para passar coisas». Poderia ser o método utilizado na altura, e conseqüentemente menos atraente para os alunos?

Tentámos então compreender o que se faz no “ano zero”, na perspectiva dos estudantes. Mais do que um aluno referiu a utilização das cópias.

«Escrevia, escrevíamos muito, fazíamos cópias, a professora mandava fazer cópias.» A13;

Há uma breve referência sobre a prática da oralidade: os alunos faziam perguntas uns aos outros, ou treinavam discursos e o professor chamava a atenção para o caso de surgir algum erro. A leitura também é referência ainda feita que de uma forma breve, assim como a aprendizagem de vocabulário. Um dos alunos mencionou que serviu para aprender a resolver exercícios, o que é importante, se considerarmos as indicações sobre a transversalidade a que deve estar sujeita o ensino do português, como forma de acesso às outras disciplinas. Uma das atividades mais referidas passa pela realização de fichas em que se aprendem os verbos e questões relacionadas com a gramática, confirmámos esse facto aquando da análise de portefólios.

AR conseguiu dar-nos mais pormenores:

«a professora nos chamava ao quadro, tínhamos de fazer uma coisa, preencher algumas coisas (faz o gesto como quem resolve uma ficha), ordenar o nome alfabético, tínhamos de escrever os números, e muitas coisas mais... falávamos, líamos, tínhamos de ler histórias, sempre isso.»

Mencionou-nos também o facto de ir para a biblioteca redigir *emails* em português que depois enviava às amigas.

Também foi esta a única aluna que nos soube explicar o que continha o seu portefólio e de que forma estava organizado:

«(...) a minha professora (...) é que me deu um dossiê. O dossiê tinha o meu caderno, comprava folhas... depois uma parte que metia as folhas que a professora me dava para preencher e uma parte diferente.»

Estas divisões já tinham sido referidas anteriormente por P2, professora desta aluna.

Acreditamos que cada aluno acabou por falar naquilo que mais o marcou nas aulas de “ano zero”, seja de uma forma negativa, seja positiva. De qualquer modo, pareceu-nos que as questões do diálogo foram bem conseguidas, pois os alunos consideram o “falar” uma das tarefas mais difíceis e mostram-se agradados com esta atividade. Aprender a resolver os vários exercícios parece-nos também um fator positivo e vai de encontro à transversalidade que se procura no ensino da LS como fator de integração no currículo nacional.

Pareceu-nos faltar um pouco mais de leitura para aquisição de vocabulário e significados, assim como a escrita criativa, ou estratégica sem estar relacionada a cópias de livros ou copiar o que estava escrito no quadro. O ensino gramatical poderia ser menos explícito e mais implícito. Mais do que conhecer todos os verbos e conjugações verbais, assim como os determinantes ou pronomes, torna-se importante que os alunos os saibam aplicar quando falam e quando escrever. Ler, escrever e falar, compreender significados torna-se mais urgente nesta fase elementar de aprendizagem do que ficar imediatamente a conhecer os sistemas da língua (Leiria 2001). No entanto, pareceu-nos que alguns destes problemas começaram a ser colmatados quando o projeto passou a ser lecionado apenas por duas professoras.

Relativamente ao funcionamento do “ano zero”, relativo aos anos letivos 2008/2009 e 2009/2010, nenhum dos alunos se pareceu incomodar com a existência de vários professores. Aliás um dos alunos, quando questionado, afirmou ter gostado de ter tido vários professores. Apesar desta perspetiva positiva, foi visível o maior grau de proximidade aluno-professor quando falámos com AR, principalmente em relação a uma das professoras. A aluna usou por diversas vezes o termo “a minha professora” num tom muito carinhoso, demonstrando empatia.

Reprovar o ano também não nos pareceu causa de transtorno para estes alunos. A maioria considera que se encontra melhor na Escola e demonstra esperança de transitar o ano com sucesso.

A questão da turma torna-se uma das mais interessantes. Enquanto algumas professoras manifestam a necessidade de existir apenas uma turma de “ano zero”, os alunos demonstram, na sua grande maioria, terem gostado de fazer parte de uma turma regular. Quando confrontados com a pergunta «Gostavas de estar nessa turma ou ter só uma turma de “ano zero”?», obtivemos:

«Fazer parte da turma» A15;

«Ah, gostava mais da turma, mas o Diretor de Turma mandou ir para o “ano zero”» A12;

«Eu gostei de fazer parte da minha turma, com os meus colegas, não do “ano zero”...» A17;

«Gostei assim.» A16;

«Gostava de fazer parte da minha turma também. (...) Tinha lá os meus amigos, gostava de falar com eles, tinha lá a aula de EVT, gostava de ir pintar, tinha muitas aulas e gostava de ter mesmo com os meus amigos.» AR.

Apenas um dos alunos mencionou que gostaria de ter feito parte de uma turma exclusiva do “ano zero”:

«Eu gostava de ter feito parte só numa turma de “ano zero”, aprendia mais.» A13.

Estas respostas vão de encontro ao que P2 defende: estes alunos devem ter as aulas mais práticas com os colegas da turma regular por uma questão de maior adaptação e integração.

Nas questões sociolinguísticas, as respostas dos alunos guineenses e cabo-verdianos foram unânimes: o crioulo é a sua LM e é a língua falada em casa. Muitos explicam também que só tiveram contacto com o português na escola do seu país de origem e mesmo assim pouco. Outros referem que não sabiam falar português antes de chegar a Portugal, não tendo tido qualquer contacto com a língua antes de chegar ao nosso país. A14 explicou que as dificuldades sentidas em aprender o português passavam por só se expressar em crioulo, o crioulo fula, da Guiné, uma língua muito diferente, no seu ponto de vista:

«Ya é muito diferente, e depois lá em casa ninguém não fala comigo o português, é só crioulo, crioulo.».

Como seria de esperar, todos apresentam uma relação muito estreita e carinhosa com a LM, e consideram-na mais simples, enquanto o português é visto como uma língua muito difícil. Quando lhes é feita a questão: «O que é mais difícil no Português?» as respostas variam, mas estão intimamente relacionadas com a gramática e a comunicação oral:

«A falar» A12;

«Era o coiso... como é que era... ai como era? Ah era distinguir o masculino do feminino, essas coisas assim. Mas agora já sei tudo, não tuuuddoooo, mas já sei distinguir.» A16;

«...os verbos são mais difíceis» A17.

Aproveitamos para realçar que a resposta «falar» vem do aluno cuja LM era o francês, daí encontrar, provavelmente, menos proximidade com a língua.

Por seu lado, AR apresenta uma perspetiva completamente diferente. O português é falado no recreio com as amigas e até em casa, com os irmãos, para que estes não tenham dificuldades na escola. Chega a falar muitas vezes em português com o pai, que também quer aprender a língua.

«Também às vezes na minha casa, eu falo muitas vezes com os meus irmãos para que eles aprendem mais. Tenho uma irmã com sete anos. (...) Para ela aprender... mas ela também fala muitas coisas, não é o meu pai. O meu pai tem muitas dificuldades, mas ele também quer falar muitas vezes comigo.»

Faz questão de ler livros em português e menciona que a sua principal dificuldade se prende com o significado de algumas palavras, mas afirma resolver facilmente o problema, consultando o computador ou perguntando às professoras. A escrita ainda lhe levanta algumas dificuldades. Refere que teve facilidade em aprender a língua, pois reconhece as semelhanças entre o romeno e o português.

Apesar de AR ter aprendido facilmente a língua, e comunicar relativamente bem, não a podemos tomar como regra. A própria referiu uma colega romena que se sentava ao seu lado e que tinha de ser ajudada por não compreender, totalmente, o português, mesmo depois de ter frequentado o “ano zero”. Depois de passar alguns minutos com a estudante, compreendemos que a sua facilidade de aprendizagem não adveio apenas da questão linguística, mas sobretudo da motivação e vontade de aprender. Mostrou-se uma aluna altamente motivada, orgulhosa dos elogios das professoras, contente por estar na Escola (esteve afastada do ensino durante um ano, depois de frequentar o “ano zero”), bem integrada com os colegas, e com vontade de prosseguir estudos e, quem sabe, um dia ser professora de Educação Física.

Pudemos então confirmar o que já havíamos falado no terceiro capítulo. Os alunos africanos (nomeadamente os cabo-verdianos e guineenses), até chegarem a Portugal, falam crioulo e, após chegarem ao país, o português é, muitas vezes, a língua apenas falada na Escola. No entanto, e apesar das dificuldades, pudemos também constatar que o crioulo não impediu estes alunos de aprenderem

português, pelo menos o suficiente para conseguirem comunicar e começar a obter resultados positivos na Escola.

Por outro lado, temos os alunos do leste da Europa que, na maioria das vezes, apresentam melhores resultados que os alunos africanos, mas por diversos motivos. Pode ser por uma questão de aparência de língua, como o romeno, ou uma questão de disciplina e hábitos de trabalho, como os alunos russos e ucranianos, mas parece-nos sobretudo que estes alunos são movidos por uma motivação que os seus outros colegas não têm e é isso, em última instância, que lhes permite aprender a língua com mais facilidade.

Em resumo, apesar de não saberem clarificar totalmente o “ano zero”, a grande maioria dos alunos tem uma visão positiva sobre o mesmo e criam uma relação direta entre este e o seu sucesso escolar.

Conclusões

Depois de analisarmos as propostas de metodologia de ensino do Ministério da Educação, e observarmos o projeto “ano zero”, através de entrevistas e da análise a várias fontes, foi-nos possível atingir várias conclusões sobre os objetivos traçados.

Em primeiro lugar, observámos os objetivos e práticas para o ensino de LS apresentados pelo Ministério da Educação. As metas e os conteúdos propostos pelo discurso oficial são pertinentes e preveem o ensino do português como LS como um meio de rápida adaptação a Portugal, e a disciplina de PLNM, como ponte para o currículo nacional.

Embora pertinentes, os objetivos propostos são ambiciosos e difíceis de concretizar rapidamente. Se for levado a cabo aquilo que está agora previsto, um aluno que mostre uma progressão positiva, apenas frequentará a disciplina de PLNM durante apenas dois anos. Depois, será considerado um aluno de proficiência linguística suficiente para acompanhar o currículo nacional. Esse facto poderá conduzir uma adaptação insuficiente, desmotivação e conseqüente abandono do ensino. Nesse sentido, também consideramos que um aluno no nível B2 deveria continuar a usufruir de apoio em PLNM, uma vez que é considerado um utilizador independente, possuidor de vantagem linguística, mas não proficiente e autónomo, como prevê o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001:48).

Nos documentos oficiais do Ministério da Educação, há também a falta de exemplificação prática do Programa, sugestões de atividades e soluções que indiquem ao professor a melhor metodologia para lecionar os conteúdos.

O próprio professor é outra das questões fundamentais. Pretende-se que o professor de PLNM tenha características e capacidades muito específicas, mas em lado algum se encontra uma referência à formação do mesmo. Aliás, no concurso de docentes não existe qualquer grupo de recrutamento que corresponda diretamente ao PLNM. São colocados professores do grupo 300 que tanto podem ser professores exclusivamente de Português, como professores mais habituados a lecionar Francês, Inglês ou Espanhol. A formação e busca de metodologias acabam por ficar à responsabilidade do professor, da sua predisposição para encontrar soluções, e da própria escola que tem de gerir esta disciplina.

Neste aspeto, as Universidades também têm um papel muito importante na formação de professores. A formação deve estar à altura dos novos desafios e a Educação Multicultural deve ser levada a sério. As universidades, em conjunto com o Ministério da Educação, podem apostar em criar

professores investigadores nas escolas, capazes de uma maior reflexão e com conhecimento científico renovado, sempre que necessário. Já aconteceu algo semelhante na Nova Zelândia. Investigadores deslocaram-se à escola e trabalharam com os professores, tomando estes o seu papel como auxiliares e ganhando maior consciência do seu trabalho: «The adoption of an actio-research Framework was consonant with a desire to enhance the teacher professionalism by according participating teachers the role of reflective and collaborative generators of their own professional knowledge.» (Locke 2010:49). Dentro dessa formação é também necessário esclarecer que ensinar uma língua segunda não é o mesmo que ensinar uma língua estrangeira. Além disso, os professores devem perceber que a LM terá sempre influência sobre a aprendizagem do aluno e que não o devem obrigar a separar-se dela.

Além da formação linguística, deve ser dado a conhecer aos professores as diferenças culturais que existem entre os alunos. É fulcral compreender, por exemplo, que o comportamento em sala de aula de um aluno chinês será diferente de um aluno português ou cabo-verdiano. Não queremos com isto dizer que todos os alunos de um determinado país serão iguais. Cada aluno é um indivíduo próprio, mas as questões culturais não podem ser ignoradas.

Formações como estas devem chegar não só aos professores recém-formados, como aqueles que trabalham em escolas, cuja realidade é composta por alunos multiculturais. Os próprios professores, presentes nestas escolas, também se devem predispor a novas aprendizagens, dentro desta área. Por seu lado, as escolas, que revelem um número significativo de alunos que justifique a manutenção da disciplina de PLNM, podem procurar (dentro do seu quadro docente) os professores com melhor perfil para lecionar estas aulas.

Com a disciplina de PLNM implementada há alguns anos, torna-se agora importante que o Ministério leve a cabo um estudo que verifique os resultados dessa implementação, e de que forma é que a disciplina está a funcionar nas diferentes escolas.

Dentro do nosso estudo, os nossos objetivos foram cumpridos. No nosso primeiro objetivo: «Saber de que forma se retrata uma determinada Escola Teip e as suas práticas: criação do projeto “ano zero” – o que se pretende que seja (leitura do discurso oficial), o que é, e como funciona», compreendemos que a Escola estudada percebe as suas necessidades e problemas e tenta arranjar soluções para responder aos mesmos.

É uma Escola enquadrada numa zona urbana problemática. A população estudantil é, sobretudo, estrangeira e, mesmo aquela que já nasceu em Portugal, não tem necessariamente o

português como sua LM. A probabilidade destes alunos se desmotivarem com os seus estudos e saírem da Escola para se dedicarem a uma vida de delinquência é um risco real, a ser evitado.

A leitura das orientações oficiais do Ministério da Educação para o PLNM foi realizada pela Escola, e esta não foge ao que está estipulado. Os testes diagnósticos aplicados são os oficiais, mesmo que surjam adaptações, e a planificação parafraseia o documento «Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário». A conclusão a que se chegou é que o tempo previsto para PLNM (noventa minutos por semana) não era suficiente e que os alunos não conseguiam acompanhar o currículo regular ao ritmo dos seus colegas. Esse facto pode implicar a desmotivação e o tão temido abandono escolar. Outra das conclusões da Escola é que os alunos que não conseguem expressar uma palavra de português, não conseguindo comunicar, não podem ser considerados alunos do nível A1. Enquanto os testes diagnósticos preveem o nível A1 quando os alunos têm resultados entre o 0 e os 35 pontos, a Escola considerou que este nível 0 pertence ao “ano zero”.

O facto de ser Teip, permitiu à Escola obter a autorização e os recursos económicos necessários para colocar o projeto “ano zero” em marcha. Já foi explicado que este projeto não é considerado uma disciplina, mas sim um projeto que acaba por representar uma espécie de fuga à norma, algo não oficial, que o Ministério da Educação conhece e autoriza. Concluímos que esta consideração é feita deste modo, porque o “ano zero” representa um currículo alternativo. Os alunos não têm as mesmas disciplinas que os seus colegas de turma e a sua passagem pelo projeto implica, à partida, uma reprovação.

Consideramos que o “ano zero” acaba por ser um projeto apenas na teoria, na sua componente mais prática acaba por ter o papel de uma disciplina ou de um curso e deve ser reconhecido como tal. A direção da Escola acredita que isso poderá acontecer.

«Vai se for um projeto acarinhado por várias escolas, que não seja isolado do Agrupamento. Se for aceite e acarinhado por vários agrupamentos, cujas necessidades, os problemas e as dificuldades sejam os mesmos, aí começa a ter notoriedade e começa a ser considerado um curso.»

Sobre o nosso último objetivo: «Avaliação do projeto “ano zero”: resultados obtidos e problemas encontrados.», as conclusões são mais amplas.

De um modo geral, a perspetiva sobre este projeto é positiva. Pretende-se que os alunos tenham um estudo intensivo de língua portuguesa para que sejam mais rapidamente integrados no currículo nacional e é isso que acontece. Os alunos não ficam utilizadores autónomos da língua no

espaço de um ano letivo, mas esse tempo permitir-lhes-á ficarem posicionados de forma confortável no nível A1 ou A2, compreendendo o que lhes é dito. Dois anos permitiriam uma aprendizagem mais intensiva e melhores resultados, mas é compreensível que não se tome essa decisão para impedir a dupla reprovação do aluno.

Sobre a questão da reprovação do ano, pensamos que é uma perda a curto prazo e um ganho a longo prazo. Mesmo que o aluno não reprovasse no ano em que chegasse à Escola (facto consideravelmente improvável), devido a adaptações, esta acabaria por ser uma transição fictícia. O aluno nunca atingiria o nível de proficiência necessário para acompanhar as aulas, nem conseguiria chegar aos objetivos previstos pelo currículo geral. No fundo, o ano nunca é perdido.

A sua posterior colocação numa turma de cujo PCT tem um nível mais baixo de exigência, revelou-se como algo positivo, pois os alunos entrevistados sentem que conseguem acompanhar os colegas. Além disso, parece-nos ir no sentido daquilo que diz o documento «Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador», quando fala em colocar estes alunos em turmas «heterogéneas». No entanto, não aconselhamos que esta seja uma medida definitiva. O objetivo final deve ser a integração completa destes alunos no currículo nacional, que lhes permita, em última instância, prosseguir estudos até ao ensino superior, se assim o entenderem. Caso contrário, estaremos a falar de cuidados paliativos que não permitirão que alunos progridam muito mais.

Quanto às práticas, consideramos que estas melhoraram consideravelmente aquando a redução de professores. Embora todos tentassem cumprir as planificações, o ensino era pouco coeso e a proximidade e conhecimento dos alunos era praticamente inexistente. Existia também, nesta altura, uma insistência em cópias e exercícios que não chegavam a ser corrigidos.

Quando o projeto passou a ser lecionado por duas professoras, o ensino passou a ter um fio condutor, as práticas mais variadas, e a relação professor – aluno melhorou consideravelmente. A professora com quem falámos conhecia os seus alunos e as suas dificuldades, e estes sentiam-se próximos dela, o que contribui para a motivação e assiduidade.

Apesar de não ter formação específica em ensino do português como LS, a docente pareceu-nos corresponder ao perfil de professor que o Ministério pretende. Vê o projeto de forma positiva e encara as dificuldades e os desafios com trabalho e estudo. Por esse motivo, não compreendemos porque não continuou a lecionar o “ano zero”. A Escola deveria sondar e perceber os professores interessados neste projeto, e com melhor perfil para o lecionar, e tentar mantê-los ligados ao mesmo. Deste modo, seria mais fácil apostar na sua formação, referente à área.

Um desafio que pode ser colocado aos professores, que lecionam PLNM, ou o “ano zero”, é que aprendam as LM dos seus alunos, ou que tenham, pelo menos, uma perceção de como estas funcionam. No caso desta Escola, essas línguas seriam o crioulo, o russo, e o romeno. Deste modo, a comunicação seria muito mais simples e a forma de detetar o erro também.

Relativamente ao facto destes alunos fazerem parte de uma turma regular, concordamos que assim seja. O convívio com outros alunos permite a aquisição do português em contexto informal, o que é importante. Além disso, faz com que os alunos se sintam integrados na Escola, criam amizades e sentem que pertencem àquele meio. Não cria uma aprendizagem do português formal mais rápida, mas não deixa de ser um fator de motivação.

Por último, e contra aquilo que defende o documento «Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Perfis Linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas», concordamos com a separação dos alunos por nacionalidades. O objetivo seria separar os alunos pertencentes ao leste da Europa, dos alunos provindos dos PALOP. Os métodos de trabalho são diferentes, os ritmos de aprendizagem são diferentes e a influência da LM também é diferente. Sabemos que cada aluno representa características específicas e que a sua aprendizagem depende, em grande escala, da motivação, mas os alunos das mesmas nacionalidades tendem a demonstrar as mesmas dificuldades. Apesar dos grupos de trabalho não serem muito grandes (variarem entre os nove e os quinze alunos), a realidade é que os diferentes ritmos levantam problemas ao trabalho do professor, que tem de acompanhar estes alunos individualmente.

Apesar de ser uma alteração positiva, sabemos que não será levada a cabo por questões orçamentais. Sobre este assunto, a P2 diz:

«Num Mundo ideal sim, não é... mas com as nossas restrições orçamentais, é impossível pensar nesse cenário, que seria o ideal. Eu penso que ensinar português a alunos da Europa de leste não é igual a ensinar português a alunos Cabo-verdianos, por exemplo. Portanto o ideal sim, era separá-los por grupos.»

Acreditamos que este é um projeto não é apenas um resumo de boas intenções. É uma resposta real da Escola às necessidades que tem encontrado e, dentro das suas limitações, tem conseguido responder às mesmas. Tem vindo a evoluir e a adaptar-se aos desafios que encontra. Provavelmente continuará a sofrer transformações.

Projetos, semelhantes a este, poderiam ser uma boa solução para escolas que apresentem os mesmos problemas que esta. Para isso, seria necessário que o “ano zero” fosse visto como uma

disciplina ou um projeto e que escolas com diversidade linguística, mas não são classificadas como Teip, possuíssem a liberdade para o aplicarem.

Referências bibliográficas

- Arim, Eva; Caels, Fausto; Carvalho, Nuno; Ramilo, Maria Celeste & Correia, Susana (2008). «As línguas e as escolas», in Maria Helena Mira Mateus; Dulce Pereira & Glória Fisher, (coord). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 9-14.
- Arim, Eva; Caels, Fausto; Carvalho, Nuno (2008). «Ucraniano», in Maria Helena Mira Mateus; Dulce Pereira & Glória Fisher, (coord). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 87-107.
- Ferreira, Ana Maria Bayan & Bayan, Helena (2009). *Na onda do Português 1 – níveis A1 e A2*. (s/l): Lidel. Instituto de Camões Portugal.
- Berenblum, Andrea (2003). *A invenção da palavra oficial – Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caels, Fausti e Mendes, Mafalda (2008). «A diversidade linguística na escola – uma problemática global», in Maria Helena Mira Mateus; Dulce Pereira & Glória Fisher, (coord). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 271-293.
- Costa, Maria Armanda (2008). «Compreensão e produção da linguagem verbal», in Maria Helena Mira Mateus; Dulce Pereira & Glória Fisher, (coord). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 265-270.
- Canário, Rui et al (2001). *Escola e exclusão social para uma análise crítica da política do TEIP*. Instituto da Inovação. Lisboa: Educa.
- Cunha, Celso & Cintra, Lindley (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa. 17.ª Edição.
- Eco, Umberto (1977). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lomas, Carlos (2003). *O valor das palavras (I) – Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.
- Madeira, Ana (2008). «Aquisição de L2». In Paulo Osório & Rosa Marina Meyer, *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) Teoria(s) à(s) prática(s)*, pp. 189-203. (S/l): Lidel
- Moreira, António Flávio Barbosa & de Macedo, Elizabeth Fernandes. (s/d). «Currículo, identidade e diferença». In António Flávio Babosa Moreira e Elizabeth Fernandes de Macedo (orgs.) (s/d) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, pp 11-33.
- Pereira, Dulce (2007). *Crioulos de Base Portuguesa*. (s/l): Caminho.

Pereira, Dulce, Arim, Eva & Carvalho, Nuno (2008). «O Crioulo de Cabo Verde», in Maria Helena Mira Mateus; Dulce Pereira & Glória Fisher, (coord). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 19-42.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Saint-Maurice, Ana de (1997). *Identidades Reconstruídas: Cabo-verdianos em Portugal*. Oeiras: Celta.

Soares, Magda (2002). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática.

Solla, Luísa (2008). «O ensino do português em contextos de diversidade linguística», in Maria Helena Mira Mateus; Dulce Pereira & Glória Fisher, (coord). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 295-303.

Tuckman, Bruce W. (2002). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Webografia

Ançã, Maria Helena (2008). «Língua Portuguesa em novos públicos.». *Saber & Educar*, n.º 13. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/157/SeE_13LinguaPortuguesa.pdf?sequence=1, acedido em 03 de outubro de 2010.

Agrupamento de Escolas Ruy Belo (2009). «Projetos de PLNМ». Disponível em <https://sites.google.com/site/plnmaterna/programar/2-1-projectos-de-plnm>, acedido em 07 de novembro de 2012.

Ançã, Maria Helena (1999). «Da língua materna à língua segunda». *Noesis*, n.º51. Disponível em <http://area.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>, acedido em 20 de julho de 2012.

Acosta, Léon & Leria, Isabel (1997). «O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não materna». *Polifonia*. Disponível em http://ww3.fl.ul.pt/unil/pol1/pol1_txt6.PDF, acedido em 15 de maio de 2011.

Broeder, Peter & Stockmans Mia (2012). «Literacy competences in cultural diverse class-rooms: experiences of teachers». Disponível em <http://l1.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=1&article=362>, acedido em 20 de agosto de 2012.

Câmara Municipal da Amadora (s/d). «Estudos de Caracterização do Município.». Disponível em http://www.cm-amadora.pt/PageGen.aspx?WMCM_Paginald=34538, acedido em 03 de setembro de 2010.

Crispim, Maria de Lourdes (1999). «Português, língua não materna: Formação de docentes». *Noesis*, n.º 51. Disponível em <http://area.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier2.htm>, acedido a 20 de julho de 2012.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Disponível em http://sitio.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf, acedido em 08 de setembro de 2012.

Despacho normativo 7/2006. Disponível em http://sitio.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/740/DN7_2006.pdf, acedido em 30 de março de 2010.

Despacho normativo 30/2007. Disponível em <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/PressReleases/Documents/despachonormativo302007.pdf>, acedido em 30 de março de 2010.

Despacho normativo 55/2008 Disponível em http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=2755&fileName=despacho_normativo_5_2008.pdf, acedido em 20 de fevereiro de 2010.

dgdc (2009).«Teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna – Alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico e Alunos do Ensino Secundário». Disponível em http://sitio.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Teste_Diagnostico_PLNM_3o_Ciclo.pdf, acedido em 20 de fevereiro de 2010.

edu.pt/linguaportuguesa/Documents/teste%20de%20diagn%C3%B3stico%20%203%20ciclo%20EB%20e%20secundario.pdf, acessado em 30 de julho de 2012.

dgidc. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Disponível em url:http://www.dgidc.min-edu.pt/TEIP/conc_teip.asp, acessado em 25 de fevereiro de 2010.

Figueiredo, Sandra Andrade de Bastos & Silva, Carlos Fernandes da (2009). «Cognitive Differences in Second Language Learners and the critical period effects». Disponível em <http://l1.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=1&article=313>, acessado em 15 de agosto de 2011.

Fisher, Glória & Correia, Maria da Luz (1999). «Aprender a ensinar português como língua não materna». *Noesis*, n.º 51 disponível em <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier6.htm>, acessado em 20 de julho de 2012.

Freire, Maria Goreti Varela (2007). *O ensino do Português (L2) a partir do Cabo-verdiano (LM)*. Disponível em <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/279/1/O%20Ensino%20do%20Portugues%28L2%29%20A%20Partir%20do%20Cabo-verdiano%28LM%29.pdf>, acessado em 10 de novembro de 2012.

Gouveia, Adelina Maina & E Sousa, Manuela Duque Vieira (1999). «Oelho, Kuejo, Conejo, Rabbit...». *Noesis*, n.º 51. Disponível em <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier6.htm>, acessado em 20 de julho de 2012.

Governo de Portugal. «Artigo 74º (Ensino)» in *Constituição da República*. Disponível em <http://auma.uma.pt/dmdocuments/CRP.pdf>, acessado a 10 de agosto de 2011.

ILTEC (s/d). «Projeto: Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para Português Língua Não Materna». Disponível em <http://www.iltec.pt/site-PLNM/projeto.html>, acessado em 07 de novembro de 2012.

Leiria, Isabel (2001). «Léxico, aquisição e ensino de L2». Disponível em http://ww3.fl.ul.pt/unil/pol4/pol4_txt10.pdf, acessado em 03 de janeiro de 2011.

Leiria, Isabel (1999). «Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino.». Disponível em <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf>, acessado em 05 de fevereiro de 2010.

Locke, Terry. (2010). «Teachers becoming action researchers: towards a model of induction». Disponível em <http://l1.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=1&article=342>, acessado em 25 de agosto de 2011.

Love, Kristina (2003). «Mediating generational shift in secondary English teaching in Australia: The case study of “Built”». *L1 – Educational Studies in Language and Literature*. Disponível em <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1024536207337?LI=true>.

Mateus, Maria Helena (2008). «Parecer sobre: Linhas Orientadoras para o trabalho em Português língua não materna – Ensino Secundário.». Disponível em <http://www.iltec.pt/pdf/Parecer%20sobre%20PLNM.pdf>, acessado em 08 de maio de 2011.

Mateus, Maria Helena Mira; Caels, Fausto & Carvalho, Nuno (2008). «O ensino do Português em contexto multilingue» in Encontro da APL sobre Português Língua Não Materna. Disponível em <http://www.iltec.pt/pdf/PLNM%20para%20APL%202008.pdf>, acessado a 12 de agosto de 2011.

Ministério da Educação – dgidc (2005). «Documento Orientador: Português Língua Não Materna no Currículo Nacional». Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119>, acessado em 15 de abril de 2010.

Ministério da Educação – dgidc (2006). «Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Perfis Linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas». Disponível em http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM_perfis-linguisticos.pdf, acessado em 18 de junho de 2012.

Ministério da Educação – dgidc (2008). «Orientações Programáticas do Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário». Disponível em <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbril08.pdf>, acessado em 15 de abril de 2010.

Ministério da Educação – dgidc (2008). «Programas de Português do Ensino Básico». Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11>, acessado em 10 de junho de 2010.

Ofício Circular de 10 de agosto de 2011. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=118#i>, acessado em 12 de agosto de 2011.

Pereira, Dulce (2009). «Turma Bilingue (Português/ Caboverdiano): Um Projecto experimental de educação bilingue em Portugal». Disponível em http://www.iltec.pt/pdf/turma%20pt_cv.pdf, acessado em 07 de novembro de 2012.

Pimpão, Patrícia Maria Casimiro (2012). «A Oficina de Português Língua Não Materna da Escola EB 2,3 de Vialonga – Estudo de Caso». Disponível em <http://run.unl.pt/handle/10362/7392>, acessado em 07 de novembro de 2012.

Pinto, Paulo Feytor (1999). «A transversalidade da Língua Segunda». *Noesis*, n.º 51. Disponível em <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier8.htm>, acessado em 20 de julho de 2012.

Projeto Educativo da Escola analisada. Disponível em http://www.esec-dr-azevedo-neves.rcts.pt/pdf/projecto_educativo.pdf, acessado em 10 de março de 2010.

Quint, Nicolas. (2009). O Cabo-verdiano: uma língua mundial». Disponível em <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/357/1/2009-RECV-I%C3%A> Dngua-mundial.pdf, acessado em 06 de novembro de 2012.

Ribeiro, Fernando (1999). «Crescer em Português». *Noesis*, n.º 51 Disponível em <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier3.htm>, acessado em 20 de julho de 2012.

Vieira, Raquel Peixoto Ferreira (s/d). «Um olhar sobre o papel da L1 no processo de aquisição do português escrito como L2», in *Revista Eutomia*, Ano II – N.º 1. Disponível em http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano2-Volume1/linguistica-artigos/Um-Olhar-sobre-o-Papel-da-L1-no-Processo-de-Aquisicao-do-Portugues-Escrito-como-L2_Raquel-Peixoto-Ferreira.pdf, acedido em 30 de agosto de 2011.

Tse, S.K; Lam, J.W.I.; Lam, R.Y.H.; Loh, E.K.Y & Westwood, P. (2007). «Pedagogical correlates of Reading comprehension in English and Chinese. Disponível em <http://11.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=1&article=233>, acedido em 24 de agosto de 2011.