

Ana Patrícia Faustino Lima

**Português Língua não Materna e escolarização em Portugal:
situação e perspectivas (exemplo de prática pedagógica)**

Setembro 2011

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português como Língua segunda ou estrangeira, realizada sob a orientação científica de Ana Maria Martinho Carver Gale.

Dedico este trabalho,

Aos meus pais e avós que sempre me apoiaram nesta jornada pelas línguas não maternas.

E aos meus alunos de Língua Portuguesa e de Língua Portuguesa não materna

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido escrito sem a contribuição de diversas pessoas, por isso quero, amavelmente, expressar os meus enormes agradecimentos a todas essas pessoas.

Nesta sequência, o meu especial agradecimento vai para a Professora Doutora Ana Martinho Carver Gale, minha orientadora, pela mestria, amizade e amabilidade com que me mostrou os caminhos a percorrer, desde a fase dos seminários até a realização deste trabalho e pelo seu apoio nos momentos mais complicados desta dissertação.

Ao meu padrinho, madrinha, tia Celeste e tia Fátima, à minha prima Cláudia, primos João Pires, Ana Catarina, João e Ana Maria.

À minha amiga Maria Barroso pelo apoio na secretaria e pela sua disponibilidade e amizade demonstrada ao longo do meu mestrado.

Às minhas amigas e colegas de mestrado Mané, Manuela Inácio e Fátima Iglesias, por estarem sempre presentes, pela colaboração prestada, pela partilha de ideias, pelo companheirismo e pela amizade demonstrada... por tudo.

A todos os meus queridos amigos, especialmente às minhas amigas Paula Menas Moreira, Milene Bolas Prudente, Virgínia Familiar, Sandrine Correia, por me animarem nos momentos mais difíceis e por me terem dado força para continuar e terminar esta dissertação.

À minha amiga Cláudia Mesquita, que não me acompanhou nesta jornada por motivos pessoais, mas que sempre me apoiou e me deu energias para continuar e não desistir.

Aos meus alunos e aos meus colegas da Escola Básica 2/3 da Alembrança, com um agradecimento especial à Helga Manuel, ao Rui Pereira, à Ana Rosa, à Cristina Couto e ao Alexandre Santana. À minha colega Ana Paula Carneiro pela sua ajuda nas minhas traduções de inglês, ao meu colega José e à minha colega Fernanda Jorge pela boa disposição que tanto me animou nos momentos mais críticos.

À comissão administrativa provisória do agrupamento de escolas Romeu Correia, em especial à professora Margarida Ferreira, pela disponibilidade em atender ao meu pedido na distribuição de serviço de forma a frequentar os seminários.

À minha Direcção de Turma 6ºE e aos encarregados de educação pela compreensão e amizade demonstradas.

PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA E ESCOLARIZAÇÃO EM PORTUGAL: SITUAÇÃO E PERSPECTIVAS

ANA PATRÍCIA FAUSTINO LIMA

PALAVRAS-CHAVE: língua materna, língua segunda, língua estrangeira, aquisição/aprendizagem de L2; estratégias de aprendizagem.

Ao longo dos anos a população portuguesa sofreu algumas alterações. A partir da década de 70, o nosso país recebeu muitos imigrantes vindos de vários pontos do mundo, nomeadamente da Europa de Leste, Brasil, China, África, entre outros.

A partir desta altura, escolas e entidades competentes começaram a preocupar-se mais com o sucesso e a boa integração dos alunos estrangeiros. Mas em Portugal já existiam alunos estrangeiros, provenientes dos PALOPS, mas que não eram vistos como alunos estrangeiros, porque a língua oficial destes países é o português. Assim, em 2003 surgiram alguns documentos e legislação para orientar o ensino do PLNM.

Hoje em dia, as nossas escolas vivem uma variedade linguística e cultural muito grande. Dentro da mesma sala de aula temos, frequentemente, várias línguas maternas, mas apenas a LP é a utilizada, dado o seu estatuto de língua oficial. Assim sendo, é essencial esclarecer alguns conceitos de língua, que por vezes estão um pouco confusos nas mentes dos docentes, e aqui refiro-me aos conceitos de língua materna, língua segunda e língua estrangeira.

Dada a heterogeneidade dos alunos nas nossas aulas, é necessário que os docentes se preocupem cada vez mais com a forma como eles aprendem, nomeadamente a competência escrita, visto ser uma competência transversal a todas as disciplinas.

A aprendizagem da escrita, é um processo moroso, complexo e está relacionado com o desenvolvimento da consciência fonológica, por isso, é importante mencionar as teorias contemporâneas de aprendizagem da linguagem e a teoria de Krashen, de forma a distinguir aprendizagem/aquisição e perceber de que forma é feita, pelas crianças, a aquisição da linguagem.

Nesta dissertação, o trabalho desenvolvido é baseado na pesquisa e tratamento da bibliografia e, de seguida, é feita uma análise do trabalho desenvolvido com um aluno moldavo, que frequentava uma escola de 1º ciclo do agrupamento onde leccionei. Através da análise do trabalho desenvolvido com este aluno, pretende-se verificar como é feito o ensino da escrita a um aluno estrangeiro, isto é, quais os métodos e quais as estratégias utilizadas pelo aluno para alcançar o sucesso na aprendizagem da competência escrita.

Por vezes, esta aprendizagem não é realizada correctamente induzindo o aluno a erros, que o acompanharão ao longo da sua vida escolar. Ora, aqui o professor de PLNM e o professor da turma têm de verificar que erros são esses, de forma a compreender as dificuldades do aluno e ajudá-lo a minimizá-las.

Em suma, é fundamental que todos os professores tenham consciência dos alunos que têm dentro das salas de aulas, que compreendam que nem todos os alunos têm a mesma realidade cultural e linguística e que muitas vezes o insucesso do aluno, passa pelas lacunas que estes têm na aprendizagem do LP como L2 /LE.

PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA E ESCOLARIZAÇÃO EM PORTUGAL: SITUAÇÃO E PERSPECTIVAS

ANA PATRÍCIA FAUSTINO LIMA

ABSTRACT

KEYWORDS: mother tongue, second language, foreign language, language acquisition/ learning; learning strategies.

The Portuguese population has been through some changes throughout the years. From the seventies onward, our country has received many immigrants from several parts of the world, namely Eastern Europe, Brazil, China, Africa, among others.

From this point on, schools and the competent entities began to have more concern with foreign students' success and integration. But in Portugal foreigner students already existed, from PALOPS, but these weren't seen as foreign students, since their official language is Portuguese. So, in 2003 some documents and legislation emerged to guide PLNM's teaching.

Nowadays, our schools experience an intense linguistic and cultural variety. Inside the same classroom, it is frequent to find several mother languages, but only Portuguese Language is used, due to its status as official language. Therefore, it's essential to clarify some language concepts that are a bit confused in the teachers' minds, and here I am referring to the concepts of mother language, second language and foreign language.

Due to the students' heterogeneity in our classes, it is necessary for teachers to have a growing concern to the way how they learn, namely the teaching of writing skills, since it's a transverse competence to all areas.

Learning how to write is a slow and complex process, and it's related to the development of phonological consciousness, therefore, it's important to mention the contemporary theories of language learning and Krashen's theory, so that learning/acquisition are distinguished and to realize in which way is language acquisition done by children.

The work developed in this paper is based on research and treatment of the bibliography, followed by an analysis of the work developed with a Moldovan student, which attended a 1st cycle school of the grouping where I taught. The aim is to verify how the teaching of writing to a foreign student is done, through the analysis of the work developed

with this student, in other words, the methods and strategies employed by the student to achieve success in the acquiring of writing competences.

Sometimes, this learning isn't done correctly, leading the student to errors, which will accompany him throughout his school life. In this case, the PLNM teacher and the class teacher must verify which are these errors, in order to understand the student's difficulties and help him to minimize them.

ÍNDICE

Introdução	11
Capítulo I: Contexto da situação escolar portuguesa	13
I. 1. Evolução da população escolar nas últimas décadas	13
I. 2. Legislação existente	14
I. 3. Medidas de acolhimento e de escolarização dos alunos estrangeiros	16
Capítulo II: Os alunos estrangeiros do Agrupamento de Escolas Romeu Correia	19
II. 1. Contextualização da escola.....	19
II. 2. População escolar.	20
II. 3. Projecto “Português para todos”	21
Capítulo III: Diferenças entre aquisição de uma Língua Materna e aquisição/aprendizagem de uma Língua Segunda/ Língua Estrangeira	23
III. 1. Conceitos de Língua	23
III. 2. Teorias contemporâneas de aquisição de linguagem.....	26
III. 3. Aprendizagem da escrita do PLNM.....	28
Capítulo IV: Prática pedagógica de PLNM com um aluno moldavo	33
IV. 1. Caracterização do meu aluno moldavo	33
IV. 2. Estratégias de aprendizagem do aluno na aprendizagem da escrita do Português Língua Não Materna	36
IV. 3. Problemas de aquisição	40
Conclusão	45
Bibliografia	48
Webgrafia	51

LISTA DE ABREVIATURAS

DGIDC- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

L1- Língua Primeira

L2/LS- Língua Segunda

LE- Língua Estrangeira

LM- Língua Materna

LP- Língua Portuguesa

PLM- Português Língua materna

PLNM- Português Língua não materna

QuaRepe- Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro

QEQR- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

Esta dissertação de mestrado pretende reflectir sobre o papel da língua portuguesa na escolarização dos alunos estrangeiros, nomeadamente daqueles que entram no 1º ciclo. Pretendo verificar qual a situação e perspectivas do Português Língua não Materna e escolarização em Portugal. A metodologia de trabalho passou pela recolha e tratamento da bibliografia necessária e pela análise de outros documentos relevantes para o desenvolvimento desta dissertação, tais como: fichas de trabalho, textos produzidos pelos alunos, entre outros.

O meu interesse pelo ensino do português como língua segunda ou estrangeira surgiu há uns anos, quando pela primeira vez tive um aluno ucraniano, que entrou para o 5º ano e não dizia uma única palavra em português e no final do ano revelou ser o meu melhor aluno numa língua que adquirira em curto espaço de tempo. Nesta altura senti que a minha formação como docente tinha uma lacuna grave, pois tive uma certa dificuldade em ensinar o aluno a ler e a escrever com correcção.

Como eu, muitos dos meus colegas deparam-se com esta realidade diariamente, porque, a todos os momentos, chegam alunos novos às nossas escolas, visto que Portugal, país marcado pela emigração, é agora um país de imigrantes, principalmente da Europa de Leste e da China. Para estes alunos a língua portuguesa é totalmente desconhecida, ou seja, uma língua que não é a sua língua materna ou de escolarização. Todavia, a nossa preocupação não deveria ser apenas com os alunos vindos do Leste Europeu ou da China, mas também, para com os alunos de origem africana, que lidam com esta situação constantemente, pois apesar de terem nascido em Portugal, em casa a realidade continua a ser africana, isto é, falam crioulo, no caso das famílias de origem cabo-verdiana ou guineense que mantêm as suas tradições. Desta forma a língua portuguesa continua a ser uma segunda língua, pois é a que é utilizada na escolarização e na vida social.

Nesta dissertação pretendo analisar a evolução da situação e da população escolar portuguesa, visto que nas últimas três décadas a nossa escola passou de uma composição praticamente homogénea, para uma composição muito heterogénea. Assim, é preciso ter em conta a sociedade multicultural em que vivemos e reflectir sobre a legislação e as medidas de acolhimento e de escolarização existentes para os alunos estrangeiros, que chegam às nossas escolas diariamente.

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta alterações da população escolar portuguesa, pois desde há algumas décadas esta tem sofrido algumas evoluções. Portugal deixou de ser um país de emigrantes para passar a ser um país de imigrantes. Assim sendo, é necessário pensar nas medidas de acolhimento e de escolarização para estes alunos e na legislação que rege o ensino do português como língua não materna.

O segundo capítulo está dirigido para minha realidade profissional, ou seja, a minha prática diária, no ensino do português como língua segunda ou estrangeira, nas Escolas do 1º ciclo do Agrupamento onde estou a leccionar. Neste capítulo faço uma breve caracterização do contexto escolar, da população escolar deste Agrupamento e da situação escolar dos alunos estrangeiros.

No terceiro capítulo, e uma vez que é um trabalho relacionado com a aprendizagem/aquisição de língua L2/LE, faço uma reflexão sobre alguns conceitos de língua, nomeadamente os de língua segunda, língua estrangeira e língua materna, porque são conceitos que estão presentes no nosso quotidiano escolar, mas que aos quais nem sempre é dado o valor certo. Neste capítulo, também menciono algumas teorias de aquisição de linguagem, das quais destacarei as teorias behaviorista, de Chomsky e de Piaget. Também farei referência à teoria de Krashen, que distingue aquisição e aprendizagem.

No último e quarto capítulo é feita uma reflexão sobre as estratégias utilizadas pelos alunos, na aprendizagem da escrita, e sobre a forma como os alunos estrangeiros, que estão a ser alfabetizados em língua portuguesa, aprendem a escrever, referindo quais os problemas de aquisição que surgem neste processo.

Por fim, são apresentadas conclusões provenientes da pesquisa feita e do tratamento da bibliografia e dos documentos utilizados na elaboração do meu trabalho. Proponho-me fazer algumas considerações sobre a forma como o PLNМ está a ser ensinado em Portugal e algumas sugestões para melhorar o seu ensino nomeadamente no contexto em que trabalho.

Capítulo I: Contexto da situação escolar portuguesa

I. 1. Evolução da população escolar nas últimas décadas

A realidade da população escolar portuguesa sofreu algumas alterações ao longo das últimas três décadas. As nossas escolas passaram de uma composição praticamente homogénea para uma composição muito heterogénea.

Os alunos das escolas portuguesas, no início dos anos 70, falavam português como língua materna e a maioria contactava, quer em família ou na escola, com a variedade normativa, ainda que essa norma fosse marcada por variações dialectais a nível lexical e fonético, principalmente nas regiões afastadas das zonas urbanas do litoral.

O factor que mais marcou esta heterogeneidade foi a Revolução do 25 de Abril de 1974 e a conseqüente descolonização, que abriu as portas do ensino às crianças filhas de cidadãos portugueses, indianos, timorenses, africanos provenientes das ex-colónias, e que também eram falantes de variedades próximas da norma-padrão do Português Europeu.

Posteriormente, por volta dos anos 80, as condições de vida em Portugal melhoraram, a adesão à Comunidade Económica Europeia e o agravamento das condições de vida nos Países de Língua Oficial Portuguesa proporcionaram a vinda de muitos imigrantes africanos. No entanto, estas crianças tinham pouco contacto com a norma-padrão e não dispunham de um ambiente escolar favorável ao sucesso escolar. Além disso, algumas destas crianças, vindas de Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe ou Guiné- Bissau, falavam uma língua crioula de base lexical portuguesa e tinham como segunda língua uma variedade não escolarizada da Língua Portuguesa. Outras crianças vindas de Angola ou Moçambique, também eram falantes, como segunda língua, de uma variedade não escolarizada do português e como língua materna tinham uma língua bantu.

Além dos fluxos migratórios que mencionei anteriormente, a partir dos anos 90 Portugal recebeu muitos brasileiros para quem a língua materna é uma variedade do português padrão, mas que é claramente diferente do Português Europeu.

Para concluir estes fluxos migratórios da década de 70, 80 e 90, nos nossos dias o nosso país tem sido procurado por falantes de línguas muito diversas, dos quais se destacam os falantes do russo, ucraniano (entre outras línguas eslavas) e do chinês.

Perante esta variedade linguística e cultural, a escola deve criar as condições necessárias a uma integração total e eficaz destas crianças, jovens e, até, dos adultos. Esta integração deverá ser feita de forma a preservar a cultura e identidade destes cidadãos, bem como a diversidade linguística que lhes é característica. Na maioria das vezes, estes alunos chegam à escola onde tudo é diferente, onde a cultura, a língua lhes são totalmente desconhecidas, o que pode ser uma das causas do insucesso de muitos dos nossos alunos imigrantes, visto que a integração e a transmissão dos saberes são dificultados pelo não domínio da língua de comunicação e de escolarização. Todos os conteúdos transmitidos deverão ter em conta a língua como uma ferramenta de aprendizagem e veículo transmissor de conhecimentos, de forma a promover uma didáctica partilha e integrada, com o intuito de diminuir o insucesso escolar destes alunos.

I. 2. Legislação existente

Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através da construção de projectos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

Tal princípio é garantido quer por diversos instrumentos da ordem jurídica constitucional e infraconstitucional portuguesa quer ainda

no âmbito das normas constantes de diversos instrumentos de direito internacional, ratificados e subscritos pelo Estado Português.¹

Em 2001, devido ao aumento da imigração de Leste, surgiu o Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro, que estabelece os Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico e no artigo 8º refere que *as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português*.² No entanto é importante referir que antes já existiam alunos que tinham o português como língua segunda, ou seja, os alunos africanos nascidos em Portugal, mas que mantêm vivas a sua cultura e língua materna: o crioulo de Cabo Verde, da Guiné ou de São Tomé e Príncipe.

Outros documentos foram surgindo ao longo dos anos e como vem referido no documento Orientador, a DGIDC tem trabalhado nesta matéria desde 2003, com o intuito de apresentar propostas de actuação, fundamentando as opções a tomar, com o objectivo de permitir uma melhor integração dos alunos estrangeiros.

É importante referir o **Despacho normativo nº 7/2006, de 6 de Fevereiro** que *estabelece os princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio da LPNM*.³

Outro documento importante para o ensino do PLNМ foi criado em 2009; estou a referir-me à **portaria nº 914/2009 de 17 de Agosto**.⁴ Esta portaria aprova o quadro de Referência do ensino do português como língua estrangeira.

O **Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março**, é o diploma que regulamenta a Reforma do Ensino Secundário, e nele se refere que compete às escolas proporcionar actividades curriculares específicas com o objectivo de reforçar a aprendizagem do Português, bem como a sua aprendizagem como segunda língua por alunos com outra língua

¹ Despacho normativo nº 7/2006, de 6 de Fevereiro

² Decreto Lei 6/2001 de 18 de Janeiro,

³ Despacho normativo nº 7/2006, de 6 de Fevereiro

⁴ Em 2011 foi elaborado o manual Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE) documento orientador, que surge na sequência da publicação da Portaria n.º 914/2009, de 17 de Agosto.

materna. Tendo também presente o disposto no **Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de Dezembro**, diploma que define o regime de concessão de equivalência de habilitações de sistemas educativos estrangeiros a habilitações do sistema educativo português, os alunos que ingressam no sistema educativo nacional devem beneficiar de apoio pedagógico adequado à sua situação e enquadrado no projecto educativo do estabelecimento de ensino, apoio que se deve centrar na superação de dificuldades verificadas, designadamente no domínio da língua portuguesa.

Além da regulamentação referida anteriormente existem também outros documentos, que vamos referir de seguida.

1. **Perfis Linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas** – refere os diferentes perfis linguísticos da população escolar actual, em função das suas línguas e culturas, de forma a prever as dificuldades que os alunos poderão sentir no seu percurso escolar.
2. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** - *fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, ...*⁵
3. **Diagnóstico de competências em LP da população escolar que frequenta as escolas portuguesas** – permite a elaboração de testes de diagnóstico, tendo em conta o QERC, para alunos falantes de outras línguas;
4. **Portefólio europeu de Línguas** é um instrumento de auto-avaliação do aluno elaborado em conformidade com as grelhas do QECR.

I. 3. Medidas de acolhimento e de escolarização dos alunos estrangeiros

Tendo em conta a legislação em vigor, a realidade de cada escola e o processo de cada aluno estrangeiro é necessário que as escolas, nos seus Projectos Educativos, criem medidas que facilitem a integração e o sucesso escolar dos alunos estrangeiros.

⁵AA VV, (2001) *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas*, pág.19

Assim, no Documento Orientador vêm referidas as medidas de acolhimento e de escolarização que cada escola deveria pôr em prática.

Desta forma, as medidas de acolhimento, que pretendem promover a integração dos alunos, devem passar pela:

1. **Organização do processo individual do aluno** – onde devem constar informações sobre a sua língua materna ou outras línguas que ele conheça, o nível de proficiência linguística em língua portuguesa ou noutras línguas e o seu perfil escolar.
2. **Criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue** – esta equipa deverá trabalhar conjuntamente com os professores do aluno, ajudar o aluno e os encarregados de educação fornecendo informações sobre o sistema de ensino português e aplicar o teste diagnóstico para integrar o aluno num grupo de proficiência.
3. **Teste diagnóstico de Língua portuguesa** – este teste é aplicado ao aluno para determinar o seu nível de proficiência linguística em língua portuguesa, nas competências da compreensão e produção oral, da leitura e da produção escrita.

As medidas de escolarização procuram criar as condições necessárias para o sucesso escolar destes alunos:

1. **Elaboração de Orientações nacionais** – adopção de metodologias de aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna, em contexto de imersão. Estas orientações devem ter em conta *os princípios, objectivos e competências linguísticas a desenvolver, tendo em conta a transversalidade da língua portuguesa (...); sugestões organizacionais e metodológicas (...) e sugestões de actividades na aula, na escola e na comunidade (...)* As orientações devem ser articuladas com os conteúdos curriculares não só da disciplina de Língua portuguesa, mas igualmente de todas as outras disciplinas.⁶

⁶ DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO, (2006) *Português Língua não materna no Currículo Nacional Documento orientador*, p15

2. **Criação e funcionamento de grupos de nível de proficiência** – facilitam a adaptação do aluno ao nosso sistema escolar e a integração no currículo para que sejam feitas com brevidade. Os níveis de proficiência são três (Iniciação, Intermédio e Avançado) e os alunos são colocados nos grupos segundo os resultados das fichas de avaliação de diagnose e de acordo com os perfis linguísticos de PLNM, seguindo as Orientações Nacionais.
3. **Avaliação das aprendizagens** – demonstra as aprendizagens e competências adquiridas por estes alunos. É uma avaliação que consiste na aplicação de um teste de diagnose no início do ano lectivo; na definição de critérios de avaliação específicos e na elaboração de fichas de avaliação intermédias e no final de cada período.
4. **Definição do perfil do professor de PLNM** - um professor de PLNM deve encarar o ensino do PLNM não apenas como uma transmissão de conteúdos gramaticais e lexicais, mas também como forma de adequar a comunicação à situação e de saber comunicar com clareza. Um professor de PLNM deve partir dos interesses, gostos e saberes dos seus alunos e usar metodologias dinâmicas, sendo flexível com as expectativas em relação aos seus alunos, tolerante e praticando a interculturalidade.

Capítulo II: Os alunos estrangeiros das Escolas do Agrupamento de Escolas Romeu Correia

II. 1. Contextualização da escola

Antigamente, a freguesia do Feijó era um espaço rural, uma zona de mato, pinhal, onde predominava a agricultura. A partir de 1930, a paisagem rural alterou-se e passou a predominar a pequena e média propriedade e as primeiras indústrias (cerâmica, cortiça e naval), que criaram mais postos de trabalho neste concelho.

No final dos anos 30, a construção do Arsenal do Alfeite provocou um aumento demográfico e um maior investimento na construção civil.

Actualmente, a freguesia do Feijó é predominantemente urbana e a população residente está estimada em 28000 habitantes que trabalham no sector terciário, havendo alguns bairros sociais nesta freguesia, com bastantes habitantes de nacionalidade estrangeira, nomeadamente de Cabo-Verde, Angola, São Tomé e Príncipe e Brasil.

O Agrupamento de Escolas Romeu Correia situa-se na freguesia do Feijó e é constituído pelas Escolas, Secundária com 3º Ciclo de Romeu Correia, Básica do 2º e 3º Ciclos da Alembração, Básicas do 1º Ciclo n.º 1 e n.º 2 do Feijó, e Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância de Vale Flores. A escola sede do Agrupamento, a Escola Secundária com 3º Ciclo de Romeu Correia, tem a sua origem na Escola Secundária do Feijó, inaugurada a 17 de Novembro de 1980.

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos da Alembração foi criada em 1984, na sequência da extinção da Escola Preparatória Pintor e as Escolas Básicas do 1º Ciclo, n.º 1 e n.º 2 do Feijó, foram criadas no quadro do programa de construções escolares denominado por “Plano dos Centenários”, a primeira em 1952 e a segunda em 1964. A Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância de Vale Flores foi inaugurada em 2004, em edifício de

construção definitiva, em substituição da Escola Básica do 1º Ciclo nº 5 do Feijó, a funcionar desde 1978 em edifício pré-fabricado.

A Escola Básica 2º e 3º ciclo de Alembração pertence ao Agrupamento de Escolas Romeu Correia, no Feijó.

II. 2. População escolar⁷

O Agrupamento tem 2014 alunos do 1º ao 12º Ano de escolaridade e 43 crianças da Educação Pré-Escolar. Estando o número de alunos, por ciclo, distribuído da seguinte forma: 515 alunos no 1º Ciclo, 493 no 2º Ciclo, 557 no 3º Ciclo e 449 no Ensino Secundário.

Analisando o quadro seguinte, elaborado com o intuito de caracterizar a população escolar para o projecto educativo da escola, posso concluir que os alunos do Agrupamento de Escolas Romeu Correia apresentam uma grande heterogeneidade cultural e linguística.

Tabela 1-Crianças e alunos e/ou pais de nacionalidade não portuguesa, 2010-2011

	EPE	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Sec.	Total	%
Angolanos	0	30	37	20	17	104	5,1
Cabo-verdianos	0	16	37	19	17	88	4,3
Santomenses	0	12	22	12	7	53	2,6
Moçambicanos	0	15	5	7	0	27	1,3
Outros Africanos	0	4	2	2	2	10	0,5
Brasileiros	0	22	11	15	17	64	3,1
Eslavos	1	7	6	12	7	33	1,6
Outros	0	16	14	14	7	51	2,5
Total	1	122	134	101	74	432	21

⁷ Dados retirados do Projecto Educativo de Agrupamento - Agrupamento de Escolas Romeu Correia

O quadro anterior permite observar a naturalidade dos alunos, e verificamos que 432 alunos não nasceram em Portugal, ou os pais, ou pelo, menos um deles, não tem naturalidade portuguesa. Ou seja, cerca de 21% dos alunos do Agrupamento tem uma realidade linguística e cultural diferente dos restantes alunos.

O quadro anterior demonstra que a comunidade africana representa 13,7 % da totalidade dos agregados familiares do Agrupamento, destacando-se nela o peso dos angolanos, com 104 agregados. A segunda maior comunidade é a brasileira com 64 agregados. A comunidade eslava é a mais reduzida. Esta heterogeneidade necessita de uma atenção especial relativamente aos mecanismos de integração social e escolar, à variedade cultural presente nos livros das bibliotecas escolares do Agrupamento e ao Plano Anual de Actividades da comunidade educativa. É importante que a escola proporcione aos alunos estrangeiros uma igualdade de ensino e de integração escolar, cultural e comunitária, visto que para estes alunos o português é uma língua estrangeira ou uma língua segunda.

Para ajudar estes alunos a aprender, melhorar ou aperfeiçoar a língua portuguesa, que é a língua oficial do país onde decidiram viver, surgiu o projecto “Português para todos”.

II. 3. O projecto “Português para todos”

Na Escola Básica 2º e 3º ciclo da Alembração surgiu em 2006/2007 um projecto com o intuito de apoiar e ajudar os alunos que têm o PLNM. Inicialmente tinha o nome *Saber Português*.

No ano lectivo 2009/2010 (ano em que voltei para esta escola e iniciei o meu mestrado em PLE /L2) foi decidido dar continuidade a este projecto, pois é importante que os nossos alunos estrangeiros tenham um domínio escrito e falado da Língua Portuguesa, visto que esta é a base para a integração e sucesso escolar, pois é a língua pela qual são veiculados os conteúdos da maioria das disciplinas constantes no currículo do ensino básico.

Foi desta forma que passei a pertencer à equipa de professores de PLNM da EB2/3 da Alembração. Durante o ano lectivo de 2009/2010, o projecto manteve o nome, mas em 2010/2011, alteramos o nome do projecto para *Português para Todos*, porque a nosso ver era um nome mais adequado para um projecto que visa o ensino do PLNM.

O Projecto *Português para Todos* visa o ensino da Língua Portuguesa e da sua cultura a todos os alunos que têm o Português como segunda língua.

Um dos objectivos gerais deste projecto é proporcionar actividades aos alunos estrangeiros das nossas escolas. Actividades estas que os ajudam a aprender ou a ultrapassar dificuldade e erros na aprendizagem da LP e ainda a interiorizar estruturas de base, para que num futuro próximo consigam adquirir um domínio progressivo de competências ao nível da leitura, da escrita e da oralidade., para garantir a integração dos alunos, não só a nível escolar, mas também a nível socio-afectivo;

Este projecto abrange o maior número de possível de alunos estrangeiros e que têm dificuldades relevantes, porque as horas distribuídas aos professores não eram as suficientes para todos os alunos identificados como alunos de PLNM. Há a referir que estes alunos foram sinalizados pelos docentes de Língua Portuguesa e após aplicação da avaliação diagnóstica e posteriormente inseridos num grupo de acordo com o seu nível de proficiência linguística.

Capítulo III: Diferenças entre aquisição de uma Língua Materna e aquisição/aprendizagem de uma Língua Segunda/ Língua Estrangeira

III. 1. Conceitos de Língua

Perante toda a diversidade cultural presente nas escolas portuguesas e do “melting-pot” linguístico existente no meio escolar, é importante reflectir sobre o conceito de língua e esclarecer outros, quando falamos no ensino de uma ou várias línguas.

Coloca-se então a questão: mas afinal o que é língua?

Para Saussure, língua é

Todo o sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas. A língua é a natureza social: é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções mas que, pouco a pouco, as modifica; daí o seu carácter evolutivo.⁸

Assim, se a língua é partilhada por uma comunidade, a língua da comunidade em que vivemos é a Língua Portuguesa, conforme consta da Constituição da República Portuguesa, artigo 11º, ponto 3. A Língua Portuguesa é a língua nacional de Portugal, a que é usada para transmitir valores nacionais e é, conseqüentemente, a língua através da qual se transmitem os conhecimentos escolares e se realiza a maioria das aprendizagens.

Desde o século XVI que a Língua Portuguesa “anda na boca do mundo”, pois já nesta altura era falada no Brasil, utilizada na costa Africana, nos portos da Índia e do sudeste Asiático.

Actualmente, o português é a língua nacional de Portugal e do Brasil e língua oficial em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-

⁸ R. GALLISSON et D. COSTE (1983), Dicionário de didáctica das Línguas, 442

Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Em Macau o português é considerado língua oficial, a par do chinês, por um período de cinquenta anos a partir da integração do território na China. Núcleos de emigrantes mantêm viva a língua portuguesa na América do Norte, na Austrália, em África e em diversos países da Europa, nomeadamente em França, no Luxemburgo e na Alemanha.

Espalhado por todos os continentes, o português é língua materna de cerca de 180 milhões de pessoas e ocupa o quinto lugar entre as línguas mais faladas do mundo.⁹

Como o português é utilizado em vários pontos do mundo, a sua relação com os indivíduos que o utilizam varia, bem como a sua função, desta forma, o português poderá ser língua materna, língua estrangeira, língua segunda. Estes conceitos surgem, principalmente, quando olhamos para a língua portuguesa na sua função, nas metodologias e nas didáticas para o seu ensino/aprendizagem. Muitos dos alunos das nossas escolas são oriundos de Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe, alguns deles já nasceram em Portugal, contudo estas comunidades mantêm bem enraizados os seus costumes e tradições, bem como a língua materna: o crioulo. Para estes alunos, a língua portuguesa não será a língua materna, mas sim uma língua segunda.

Os conceitos referidos anteriormente são tidos como estando “bem arrumados”, contudo, a terminologia usada na pedagogia das línguas é ambígua e, conseqüentemente, os conceitos em questão causam, também eles, ambigüidade e alguns enganosa.

Assim sendo, para minimizar esta ambigüidade é necessário esclarecer alguns dos termos utilizados na pedagogia das línguas.

Língua materna

Gallisson e Coste definem língua materna como a primeira língua a ser aprendida *como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do*

⁹ MARIA HELENA MIRA MATEUS ET ALLI (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*, p29

*falante*¹⁰. Também Sim-Sim remete a definição deste conceito para a primeira língua a ser adquirida natural e espontaneamente pela criança nos primeiros anos de vida.

Ambas as definições referem que a língua materna é a língua através da qual a criança inicia a socialização e é a língua dos pais. Mas aqui surge um problema, as crianças, que crescem num ambiente familiar de bilinguismo ou numa comunidade onde existe mais do que uma língua, contactam com uma diversidade de línguas desde muito nova.

Normalmente, e por ser a primeira língua a ser adquirida, o seu domínio sobre as outras línguas aprendidas posteriormente será maior.

Alguns autores defendem que quando falamos da aprendizagem da LM, devemos utilizar o termo *aquisição*, deixando o vocábulo de *aprendizagem* para quando abordamos a língua segunda.¹¹

Língua segunda

O conceito de língua segunda é, muitas vezes, confundido com o de língua estrangeira, no entanto são conceitos diferentes. O que as aproxima é o facto de ambas serem línguas não nativas aprendidas depois da língua materna; contudo a LS é uma língua veicular ensinada a falantes não nativos.

O termo língua segunda deve ser aplicado para classificar a aprendizagem de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem função reconhecida. (LEIRIA, 2004:1) A língua segunda é, geralmente, a língua oficial ou uma das mais reconhecidas, é necessária à participação na vida política e económica do país e pode ser, também, a língua usada na educação. Geralmente, esta língua é aprendida no meio envolvente, pois os seus aprendentes vivem em situação de imersão e necessitam de uma aprendizagem rápida para se integrarem na vida da comunidade. Muitos dos nossos alunos vivem nesta situação e esta é a realidade de muitas escolas do país, visto que, nas nossas aulas de LP, língua materna, existem alunos para os quais o português é uma L2. No entanto, a LP para estes alunos poder-se-á tornar numa L1 dominante, uma vez que, os alunos passarão a utilizá-la com mais frequência do que a sua língua materna.

¹⁰ R. GALLISSON et D. COSTE (1983),ob.cit, 442

¹¹ Cf capítulo III.2 Teorias contemporâneas de aquisição de linguagem

Língua estrangeira

Segundo Stern, “*foreign language*” can be subjectively “a language which is not my L1”, or objectively “a language which has no legal status within the national boundaries”¹².

A língua estrangeira é aprendida em contexto escolar e o seu ensino é, regra geral, feito por professores não nativos da língua e em contexto formal, visto que é uma língua que não é falada no país onde está a ser aprendida; tal como se verifica com o currículo escolar dos nossos alunos, que tem pelo menos duas línguas estrangeiras.

A sua aprendizagem está rodeada das mais variadíssimas intenções. Quem aprende uma língua estrangeira pode fazê-lo para viajar, comunicar com falantes de outras comunidades, para realizar leituras técnicas em LE ou pelo simples gosto de conhecer uma língua e a cultura à qual ela está associada.

III. 2. Teorias contemporâneas de aquisição de linguagem

Sim-Sim (1998:21) define linguagem *como um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para o homem comunicar e pensar.*

Partindo desta definição de linguagem, podemos dizer que a linguagem é uma forma de comunicação usada pelo Homem para transmitir mensagens. Assim sendo, como é que é feita a aprendizagem da linguagem?

Para responder a esta questão é necessário entrar no ramo da psicologia, nomeadamente nas teorias de aprendizagem.

Segundo os Behavioristas, a linguagem é designada por «comportamento verbal» e o seu desenvolvimento resulta de um conjunto de aprendizagens, ou seja, de modificações de comportamento. Skinner, um dos mentores do behaviorismo, tenta explicar a linguagem partindo de um mecanismo de “**estímulo -> resposta -> reforço**”, isto é, a aprendizagem também pode ser condicionada, sendo cada resposta seguida de um reforço positivo. Para Skinner, é através da interacção com o meio e imitando quem a rodeia que a criança vai

¹² STERN, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*, pag.10

melhorando o seu comportamento verbal; isto significa que tudo o que rodeia e interage com a criança tem influência na aprendizagem e no desenvolvimento linguístico da criança. A meu ver, se aplicarmos a teoria de Skinner à aprendizagem de uma língua, é possível que se conclua que quantos mais estímulos e reforços positivos a criança tiver durante a sua aprendizagem, mais sucesso haverá.

Contudo, esta teoria de Skinner foi alvo de algumas críticas, nomeadamente de Noam Chomsky, que “*vê a criança como geneticamente equipada, nascendo com tendências biológicas, que dirigem o decurso do desenvolvimento da linguagem.*”¹³

A citação anterior significa que as crianças, quando nascem, já vêm “programadas” para a aprendizagem da língua, capacidade esta que é denominada por MAL (mecanismo de aquisição de línguas).

Chomsky defende a teoria mentalista e que o desenvolvimento da língua materna é um processo de aquisição, enquanto o desenvolvimento de uma língua segunda passa por um processo de aprendizagem.

Piaget defendia a teoria da cognição, segundo a qual as capacidades cognitivas determinam a aquisição de linguagem, ou seja a linguagem depende do desenvolvimento da inteligência da criança.

Jean Piaget realizou os seus estudos através de observações directas e sistemáticas às crianças, incluindo os seus próprios filhos. Para este estudioso, era importante investigar a criança e a forma como ela pensa. A partir dos seus estudos, Piaget propôs que o *desenvolvimento cognitivo se processa em estádios de desenvolvimento, o que significa que tanto a natureza como a forma da inteligência mudam profundamente ao longo do tempo.*¹⁴

Para este autor, *a criança não é um organismo vazio, nem a aprendizagem consiste em encher passivamente um recipiente vazio*¹⁵, a criança aprende interagindo com o meio e vice-versa.

Piaget defende que o desenvolvimento cognitivo é feito por estádios e que o desenvolvimento da inteligência da criança dá-se pela superação desses mesmos estágios,

¹³ SPRINTHALL, NORMAN A. et SPRINTHALL, RICHARD C. (1997) *Psicologia Educacional - Uma abordagem desenvolvimentista* Pag.234

¹⁴ ob. cit., pág.100

¹⁵ ob cit., pág.102

acontecendo no estágio sensório-motor. Para que haja desenvolvimento, Piaget defende que se deve dar atenção a dois conceitos **acomodação** e **assimilação**. *Quando a nova informação apresentada não se ajusta à compreensão actual do aluno, cria-se um distúrbio do conhecimento. Integrar esta nova informação representa a acomodação. A fase seguinte envolve ajustar o novo conceito ao conhecimento prévio, ou seja assimilar. A equilibração consiste num balanceamento entre a acomodação e a assimilação.*¹⁶

Em suma, assimilação e acomodação são dois processos que se completam e é através deles que nos adaptamos.

Mas afinal como é que aprendemos uma língua segunda? Desta forma coloca-se a questão que diferencia aprendizagem / aquisição.

Segundo a teoria de Krashen, os adultos usam dois processos para desenvolver conhecimento de L2: a **aquisição**, que ele define como um processo subconsciente, que ocorre em situações informais, quando o aprendente utiliza as regras da L2 intuitivamente, o que é, de certa maneira, idêntico ao que as crianças usam ao adquirir/aprender a língua materna, o que produz capacidades funcionais na segunda língua sem conhecimento teórico; a **aprendizagem**, por outro lado, é consciente, ocorre em situações formais (contexto escolar), desenvolve-se de acordo com a aptidão do aprendente, há uma aprendizagem das regras gramaticais.

III. 3. Aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa por alunos estrangeiros

Consegui, com um lápis de cor, traçar o meu primeiro desenho.

Mostrei a minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei-lhes se o meu desenho lhes fazia medo.

Elas responderam –me: “Por que há-de fazer medo um chapéu?”

O meu desenho representava uma serpente a digerir um elefante.

Desenhei então o interior da serpente para que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas necessitam sempre de explicações. (...)

¹⁶ ob cit, pág.127

As pessoas grandes aconselham-me a deixar de lado os desenhos. (...) Foi assim que abandonei aos seis anos uma magnífica carreira de pintor. Estava desencorajado pelo insucesso do meu desenho número um e do meu desenho número dois.

Príncipezinho, Antoine de Sait- Éxupèry

A escrita é algo que está presente no quotidiano dos nossos alunos, quer seja no meio social, quer no meio escolar.

A aprendizagem da escrita começa em casa, pois é com a família que a criança tem as primeiras experiências de escrita- rabiscar uma folha de papel, desenhar os pais, amigos e situações do seu dia-a-dia - e todas elas devem ser incentivadas, para que a criança tenha, futuramente, uma maior facilidade em se lançar na escrita e não o contrário. Mesmo que os “rabiscos” feitos pela criança não tenham sentido, para ela têm um significado e mais tarde terão a representação gráfica correspondente a esse significado.

A competência da escrita tem um carácter transversal, porque em quase todas as disciplinas os alunos têm necessidade de realizar produções escritas e de usar correctamente a Língua Portuguesa, tal como vem referido nas competências gerais do Currículo Básico do Ensino Básico *usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio.*¹⁷ Logo aqui surge um entrave ao sucesso dos nossos alunos estrangeiros, pois é difícil usar uma língua que eles desconhecem ou que sobre a qual revelam grandes dificuldades.

*Mas antes de reflectirmos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, é importante fazer um retorno às aprendizagens anteriores, nomeadamente à aquisição da linguagem oral.*¹⁸

A linguagem oral é a primeira forma de comunicação utilizada pela criança e é a partir dela que a criança evoluirá para a aprendizagem da escrita. Esta aprendizagem é um processo gradual e das tarefas mais complicadas que os alunos têm de enfrentar quando iniciam a sua escolarização. *Aprender a ler e a escrever significa a apropriação por parte da criança de*

¹⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001).

Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais, p 15

¹⁸ MARIA LOPES (2010) *Aprendizagem Inicial da leitura e da escrita e níveis de stress escolar infantil* pág..27

*um sistema simbólico que precede a descoberta do princípio alfabético e que lhe permite a aquisição da escrita ortográfica.*¹⁹

A aprendizagem da leitura e da escrita é uma meta que todas as crianças anseiam passar e com sucesso. Supostamente, os alunos, quando ingressam no 1ºano do 1ºciclo do Ensino Básico, já realizaram várias aprendizagens, que são feitas na língua padrão, num contexto informal, durante os anos anteriores à sua entrada na escola; é possível que os alunos tenham desenvolvido as competências da compreensão e da expressão oral e que possuam um repertório de léxico diversificado, tendo em conta as suas vivências e o seu meio sócio – cultural. Na aprendizagem da escrita é também necessário que as crianças *desenvolvam competências que lhes permitam reflectir sobre a linguagem oral tomando consciência do som-grafia.*²⁰

Mas os nossos alunos estrangeiros também realizaram estas aprendizagens, também desenvolveram léxico e as competências da oralidade, contudo fizeram-no na sua língua materna; assim, como será feita a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos de PLNM?

Ora, para os alunos estrangeiros que iniciam a sua escolarização em LP é complicado fazer esta reflexão, pois **a linguagem oral**,²¹ utilizada e aprendida em contexto informal é, muitas vezes, completamente diferente da linguagem utilizada em contexto de sala de aula. Por este motivo, a escolarização dos alunos de PLNM passa pela anulação da sua língua materna e pela substituição da Língua Portuguesa. O professor destes alunos deverá ter em conta todos os factores que podem influenciar a aprendizagem dos alunos, dos quais destaco os seguintes:

- ✓ A língua utilizada em casa;
- ✓ Os conhecimentos anteriores em relação à LP;
- ✓ O conhecimento de outras línguas;
- ✓ A escolarização do aluno.

¹⁹ Ob.cit., pág19

²⁰ Ob.cit pág.19

²¹ Entendendo que a linguagem oral é a fala,

O processo de aquisição de uma língua segunda é individual e complexo, por isso o professor deverá estar atento ao trabalho desenvolvido pelo aluno.

Além disso, é importante que o professor se lembre que a vida do aluno não se resume ao contexto escolar, que o aluno também tem a sua cultura, por estes motivos é importante articular o trabalho da escola, com a comunidade e a família, porque uma boa integração social, passa por uma integração linguística.

Para a aprendizagem de uma L2 poderão ser utilizados diversos métodos, dos quais destaco os seguintes:

- ✓ **Método de tradução e Gramática**- a aprendizagem é feita através do estudo da língua, das regras e da sua aplicação. Valoriza mais a leitura do que a oralidade; para explicar o significado das palavras usa-se sempre a LM; há pouco domínio vocabular, mas muito domínio na gramática.
- ✓ **Método directo** - a aprendizagem pode ser feita sem recurso à LM, o aluno pode compreender o significado das palavras pelo uso da LE. Há uma preocupação em desenvolver as quatro competências (ouvir/ falar/ escrever/ ler).
- ✓ **Método Audio-oral** - baseia-se na repetição de frase e de diálogo, para memorizar e melhorar a pronúncia. Estas frases e diálogos remetem para situações específicas dos nativos da LNM. Neste método não há grande preocupação com as regras gramaticais.
- ✓ **Método áudio-visual** - a aprendizagem baseia-se na associação da imagem ao oral, mas a partir da década de 70 sofre algumas alterações e passa a existir uma preocupação com a correcção da língua.
- ✓ **Método Comunicativo** - segue a perspectiva de Chomsky, que defende que o ensino de uma língua deve centrar-se na promoção do uso da língua na comunicação. O papel do professor é ajudar os aprendentes e motivá-los para a aprendizagem da língua. O objectivo deste método é que os alunos consigam comunicar com os nativos da língua que estão a aprender.

Posto isto, qual será o melhor método para ensinar uma L2?

A meu ver, a escolha de um método depende do tipo de público que o professor tem, das suas expectativas e motivações para a aprendizagem de uma L2/LE. Considero, também, que o melhor não passará pela utilização de um só método, mas da conjugação de vários, pois assim o ensino será mais viável e será possível ajustá-lo às necessidades reais do aluno, porque nem sempre um único método se ajusta aos propósitos reais dos aprendentes.

Tomemos como exemplo o meu aluno moldavo. Todas as aprendizagens que ele tinha realizado até entrar para a escola foram feitas em Moldavo, a sua LM. Aquando da sua entrada para a escola, nunca tinha ouvido falar português, nem escrito palavras em língua portuguesa, mas essa passou a ser a sua realidade diária. Este aluno estava integrado numa turma de PLM e, mesmo sem perceber, a língua portuguesa passou a ser a língua que ele mais ouvia e via escrita durante o dia.

Então como foi feita a aprendizagem, por este aluno, de uma L2/LE, nomeadamente, a competência da escrita?

Como já foi referido, o aluno em questão foi integrado numa turma de 1ºano do 1ºciclo, logo estava numa situação de imersão. Ele realizava os mesmos trabalhos que os colegas. A língua portuguesa não lhe fora ensinada como uma língua segunda ou estrangeira, pois ele aprendeu a ler e a escrever como todos os meninos portugueses que iniciam a sua escolarização, ou seja, pelos métodos de ensino da escrita e da leitura de uma LM.

Ora se para os nossos alunos o processo de aprendizagem da escrita é complicado, porque é necessário que os alunos consigam associar o som à grafia, para os alunos estrangeiros é, na minha perspectiva, ainda bem mais complicado. Muitas vezes a fonologia da língua materna do aluno dificulta esta associação, porque os sons que lhes parecem correctos, por vezes não o são.

A meu ver, é importante que no ensino da escrita a um aluno estrangeiro a competência fonológica seja bem trabalhada para não comprometer a ortografia, pois se o aluno não conseguir discriminar os sons correctos, os erros ortográficos surgirão, o que dificultará o seu sucesso relativamente à competência da escrita.

Mas para aprender a escrever numa língua materna, estrangeira ou segunda os alunos utilizam várias estratégias, de forma a alcançar o objectivo pretendido, desta forma é importante analisar que estratégias de aprendizagem são escolhidas e utilizadas pelos alunos.

Capítulo IV: Metodologia seguida com um aluno estrangeiro

IV. 1. Caracterização do meu aluno moldavo

O aluno estrangeiro, com quem trabalhei nos dois últimos anos lectivos (2009/2010-2010/2011), nasceu na Moldávia, na região de Chisinău, a 11 de Junho de 2002.

Este aluno chegou a Portugal em Dezembro e integrou uma turma de 1ºano, da Escola nº2 do 1ºciclo do Feijó, no dia 8 de Dezembro de 2009.

Ele vive em Portugal com os pais e a irmã mais nova. Os seus pais são de nacionalidade moldava e a língua de comunicação em casa deste aluno é o moldavo. Isto significa que ele apenas fala português na escola com os colegas e na sala de aula, onde está em situação de imersão. Contudo, a sua irmã entrou este ano lectivo (2010/2011) para o pré-escolar e eles já comunicam em português quando estão em casa.

Este aluno frequenta a escola pela primeira vez, ou seja, o aluno nunca foi escolarizado na sua língua materna, portanto a Língua Portuguesa é língua segunda e língua primeira de escolarização.

De acordo com os perfis linguísticos da população escolar portuguesa que frequenta as escolas portuguesas, este aluno pertence ao *grupo de alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família e os seus pares fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variedades do português*. (ME/DGIDC, 2006:15).

Quando o aluno chegou a Portugal e ingressou no nosso sistema de ensino, não lhe foi feita uma avaliação diagnóstica, esta apenas foi feita, no início do 2ºperíodo de 2009/2010 e o aluno foi posicionado no nível A1 iniciação. Esta avaliação baseou-se na competência oral, uma vez que, o aluno não sabia ler, nem escrever.

Após a análise da ficha de avaliação diagnóstica, verifiquei o seguinte em relação ao aluno:

(Exemplo de prática pedagógica)

- ✓ Revelava muita dificuldade em identificar vocabulário,
- ✓ Apresentava desvios fonéticos na nomeação desse vocabulário,
- ✓ Não era capaz de identificar semelhanças e diferenças entre algumas imagens, por isso foi reencaminhado para outra actividade, mas mesmo assim teve dificuldade em compreender as instruções fornecidas pelo professor;
- ✓ Não foi capaz de recontar uma narrativa que ouviu contar;
- ✓ Identificou, nas imagens, apenas dois acontecimentos da narrativa que ouviu contar;
- ✓ Não interagia oralmente com o professor.

Em algumas actividades, o aluno foi encaminhado para outras actividades mais simples, mas, mesmo assim, manifestou muitas dificuldades de compreensão e, quando não sabia responder, ficava em silêncio e de olhos baixos.

Quando comecei a trabalhar com o aluno, em Abril, o aluno já lia frases simples e identificava algum vocabulário (animais, alimentos, objectos da sala de aula), apesar de ter algumas dificuldades em identificar e nomear as cores.

Desde o início, que sempre foi muito complicado trabalhar com este aluno, pois ele é muito tímido e raramente formula uma frase por iniciativa própria. Normalmente, respondia às questões com palavras soltas ou abanando a cabeça para afirmar e negar.

Como a interacção oral praticamente que não existia, comecei a pedir ao aluno que desenhasse situações do seu quotidiano e que depois me explicasse o que desenhou. Ainda assim, o aluno continuou a nomear objectos. Por exemplo, numa das vezes pedi-lhe que desenhasse o que tinha feito no fim-de-semana, depois que me explicasse o que estava no desenho.

Professora: *-Quem está no teu desenho?*

Aluno: *-Pai, mãe, mana e eu.*

Professora: *-E este, quem é? (apontando para um quinto desenho)*

Aluno: *-Amigo*

Professora: *-O que estão a fazer?*

Aluno: *-Jogar bola.*

Professora: *-Onde estás a jogar à bola?*

Aluno: - “*parco*”

Com este aluno procurei alargar o vocabulário, a expressão e compreensão oral. Para que isso fosse possível, procurei criar situações reais ou imaginadas nas quais o aluno tivesse de interagir oralmente com o professor ou com a sua colega. Além disso, elaborei algumas fichas de forma a praticar o vocabulário (animais, cores, alimentação...). A competência oral foi a mais difícil de trabalhar, devido à timidez do aluno. Numa das últimas sessões, foi-lhe feita novamente a ficha de avaliação de diagnóstico do início do ano, para fazer uma comparação e verificar se houve aprendizagem ou não.

Nesta última ficha, verifiquei algumas evoluções no aluno em questão e, para além dos exercícios realizados na primeira vez, que eram apenas de compreensão e interação oral, também realizei com algumas actividades de compreensão escrita, mas como o aluno ainda tem algumas dificuldades em ler enunciados escritos, antes de iniciar o exercício, foi-lhe explicado o que tinha de fazer, mas mesmo assim, o aluno ainda teve dificuldade na compreensão de algumas instruções dadas pelo professor.

Com esta segunda avaliação verifiquei que o aluno:

- ✓ Identificou maior quantidade de vocabulário;
- ✓ Referiu as diferenças e as semelhanças entre duas imagens;
- ✓ Utilizou as locuções de localização espacial, quantidade e ordem;
- ✓ Não conseguiu recontar uma história ouvida, mas identificou, nas imagens, todos os acontecimentos principais dessa mesma história,
- ✓ Revelou dificuldade em descrever imagens;
- ✓ Associou as imagens às palavras;
- ✓ Associou frases de descritivas de rotinas às imagens correspondentes.

No início do ano lectivo 2010/2011, já este aluno se encontrava no 2ºano de escolaridade, foi-lhe aplicado outra ficha de avaliação diagnóstica de PLNM. Nesta ficha verifiquei que o aluno já era capaz de:

- ✓ Identificar oralmente objectos com recurso a imagens;
- ✓ Identificar e descrever diferenças observadas em imagens;

- ✓ Recontar uma história a partir do que ouviu;
- ✓ Fazer uma descrição parcial de algumas imagens, mas com alguma dificuldade em passar o que vê nas imagens para a sua experiência.

Durante ano lectivo de 2010/2011, o trabalho com este aluno, nas aulas de PLNМ baseou-se na competência escrita, nomeadamente a construção frásica, ortografia, visto que eram as maiores dificuldades detectadas por mim, enquanto professora de PLNМ e pela professora titular da turma.

Ao nível da leitura o aluno melhorou e na interpretação dos textos, também, na maioria dos casos, ele compreendia o que o texto dizia, mas depois quando tinha de responder às questões de interpretação, verificava-se que ele limitava-se a copiar as frases do texto.

Se a escrita é algo tão importante no dia-a-dia dos nossos alunos, como é que é feito o ensino da escrita a estes alunos e, afinal, como é que os alunos aprendem a escrever?

IV. 2. Estratégias de aprendizagem do aluno na aprendizagem da escrita do PLNМ

Partindo da definição do dicionário, que diz que estratégia é *um conjunto de acções necessárias para se conseguir algo.*²², podemos afirmar que as estratégias de aprendizagem são as operações que os alunos utilizam para adquirir e utilizar a língua que estão a aprender.

Aqui surge uma questão, de onde surgiu o interesse pelas estratégias de aprendizagem? Segundo alguns autores, este interesse surgiu na década de 70, com os movimentos de centralização no aprendente, mais propriamente com a abordagem comunicativa, que coloca em evidência o papel do aluno no processo do ensino/aprendizagem. Vários estudiosos começaram a questionar-se e a tentar perceber o que se passava na sala de aula de L2. Stern (1975) fez a primeira tentativa de elaboração de um quadro para o estudo de estratégias de aprendizagem, no qual ele diferencia os

²² PEDRO DINIS (2011) *Dicionário escolar 2º ciclo português* pág.271

comportamentos característicos e as estratégias do “bom” e do “fraco” aprendiz. Similarmente Rubin (1975) definiu uma lista de comportamentos que caracterizam os bons alunos e questiona-se se através da observação dos métodos dos bons alunos é possível elaborar um processo que ajude os outros alunos a aprender.

No entanto, só nos anos 80/90 é que surgem novas pesquisas neste âmbito, das quais destacamos a de Oxford (1990) e a de O'Malley e Chamot (1987-1990).

Oxford prosseguiu os trabalhos de Rubin e de O'Malley e distingue estratégias directas de indirectas, que se subdividem noutras categorias.

- ✓ **Estratégias directas** (há uma manipulação da língua alvo e colocam em funcionamento os processos mentais):
 - ***Mnemónicas*** – criar de ligações mentais; utilizar de imagens e sons, revisão regular da matéria; utilização de acções.
 - ***Cognitivas*** – treinar da língua, recepção e de mensagens, analisar e raciocinar, criar de estruturas.
 - ***Compensatórias*** – adivinhar; superar as dificuldades escritas e orais
- ✓ **Estratégias indirectas** (enquadram e sustentam a aprendizagem):
 - ***Metacognitivas*** – centrar, planificar, acomodar e avaliar as suas aprendizagens.
 - ***Afectivas*** – diminuir a ansiedade, auto-encorajar-se, criar laços emotivos com a língua.
 - ***Sociais*** – colocar questões, cooperar com os outros, criar empatia.

O'Malley e Chamot basearam-se na psicologia cognitiva e propuseram um modelo de classificação para as estratégias de aprendizagem. O modelo apresentado por estes dois autores é mais conciso e rigoroso, mas que depois de analisado verifica-se que é mais acessível e fácil de usar. Estes autores agrupam as estratégias de aprendizagem em três grupos:

- ✓ **Estratégias metacognitivas**- envolvem pensar sobre o processo de aprendizagem, planificar e monitorizar a aprendizagem, fazendo uma auto-avaliação das actividades desenvolvidas.

- ✓ **Estratégias cognitivas**- implicam uma interacção com a matéria, a uma manipulação mental e física da mesma e a aplicação de técnicas específicas na execução de uma tarefa de aprendizagem.
- ✓ **Estratégias sócio - afectivas**- compreendem uma interacção com outra pessoa, com a finalidade de facilitar a aprendizagem e o controlo da dimensão afectiva que acompanha a aprendizagem.

A escolha destas estratégias pode ser influenciada por factores relacionados com a personalidade (estilos de aprendizagem, introversão/extroversão), a idade, o sexo, a língua materna, as finalidades, os objectivos, as atitudes, motivação, entre outros.

Segundo alguns estudiosos, a idade é um factor que influencia, logo à partida, a escolha das estratégias, porque as crianças têm um nível de consciência metalinguística mais baixo do que os adultos ou os adolescentes. Logo, pode concluir-se que as crianças usam mais as estratégias sócio - afectivas, mas ao longo do tempo vão melhorando a consciência metalinguística e começam a utilizar outro tipo de estratégias. Tomemos como exemplo o caso do meu aluno moldavo. Este aluno não praticava muito a língua portuguesa dentro da sala de aula²³, apenas ouvia o que a professora dizia e quando questionado pouco falava, em relação à escrita, mostrava muita dificuldade em escrever sozinho e procurava as palavras no texto para as escrever correctamente; para responder às questões utilizava as palavras da pergunta, o que muitas vezes tornava as frases incorrectas, como se pode observar na figura seguinte.

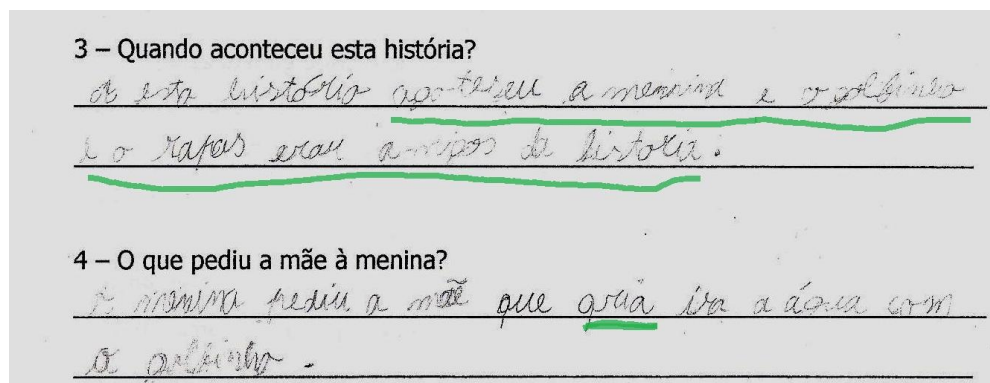


Figura 1- Excerto de uma ficha de avaliação

²³ Recorde-se que este aluno se encontra em situação de imersão. Estava numa turma de 2ºano do 1ºciclo.

Quando lhe ditava uma palavra, ele tentava repeti-la em voz baixa para a escrever correctamente, mas nem sempre conseguia fazê-lo com sucesso. Assim, considero que este aluno não utilizava mais as estratégias sócio - afectivas. Em primeiro lugar, porque ele não estava a aprender a LP como uma LE e depois porque era uma criança muito introvertida e tímida, perante os adultos.

Analisando a forma de trabalhar do meu aluno estrangeiro a quem dei aulas de apoio de PLNM, podemos concluir que as estratégias mais utilizadas eram, seguindo a proposta de Oxford (1985, 1990), algumas subcategorias das estratégias mnemónicas, cognitivas e compensatórias, ou seja, penso que não posso afirmar que ele só utilizava um tipo de estratégia, uma vez que ele umas vezes inventava palavras, ou parafraseava (estratégias compensatórias); outras vezes utilizava sons ou imagens (estratégias mnemónicas); por vezes repetia o que lhe era dito, ou praticava os sons e situações reais da língua (estas situações nunca eram por iniciativa do aluno). Não quer isto dizer que ele não utilizasse estratégias sócio - afectivas. Considero que também as usava, mas não em situação de sala de aula, pois no recreio o aluno comunicava com os colegas e aqui utilizava, a meu ver, as estratégias sócio - afectivas, não de uma forma consciente, mas espontaneamente.

Assim, segundo o caso deste meu aluno, posso referir que os traços da personalidade também influenciam a escolha das estratégias, neste caso a introversão/extroversão.

Consoante os estudos feitos por Ehrman e Oxford (1989), os alunos mais extrovertidos utilizam mais as estratégias sociais e afectivas, enquanto os alunos introvertidos utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas. Na minha opinião, é normal que assim seja, pois os alunos mais extrovertidos estão mais disponíveis para se exporem a situações de aprendizagem novas e retiram mais proveito dessas aprendizagens, uma vez que treinam mais a língua, acabando por estar em vantagem em relação aos alunos introvertidos que, talvez pelo medo de errar, não se expõem tanto e treinam menos a língua que estão a aprender.

No caso do meu aluno moldavo, ele era uma criança extremamente introvertida. Na sala de aula tinha muita vergonha de falar em frente aos colegas e dos adultos, como já mencionei anteriormente, e quando não entendia o que se dizia ou que lhe estavam a perguntar, baixava a cabeça e ficava muito vermelho. A sua introversão foi, na minha perspectiva, um dos factores que teve uma influência negativa na aprendizagem da escrita

por parte deste aluno. Como ele não falava muito, não se expunha à aprendizagem, e assim teve alguma dificuldade em aprender alguns sons. Esta lacuna causou algumas complicações na associação som-grafia. Com o tempo, este aluno foi começando a interagir com os colegas no recreio, melhorando um pouco a sua competência oral, contudo, como não era corrigido pelos colegas quando dizia alguma palavra de forma errada, a consciência fonológica da Língua Portuguesa nunca foi aprendida correctamente, o que implicou algumas interferências na aprendizagem da competência escrita, como veremos no capítulo seguinte.

III. 3. Problemas de aquisição

Escrever, além do seu carácter gráfico, é fundamentalmente um meio de expressão (...) Para compreender as dificuldades que a aprendizagem da escrita apresenta, é preciso analisar as suas duas componentes: o significante ou a forma, e o significado ou a mensagem que se transmite.²⁴

Como já foi referido nos capítulos anteriores, o processo de aprendizagem da escrita é complexo e demorado, sendo uma das competências que todas as crianças anseiam alcançar com sucesso.

No entanto, parte do insucesso escolar dos nossos alunos verifica-se devido à sua incapacidade de transmitir por escrito os seus saberes. A competência da escrita está presente em quase todas as disciplinas e é imprescindível, porque a avaliação é toda feita por escrito, ou seja, para alcançar o sucesso é necessário que os alunos dominem a escrita da língua na qual são veiculados os conhecimentos.

Logo aqui surge um obstáculo para os nossos alunos estrangeiros, que muitas vezes nunca viram nada escrito em LP, a não ser a partir do momento em que chegaram a Portugal, como foi o caso do meu aluno moldavo que só teve contacto com a LP quando chegou a Portugal em Dezembro de 2009.

²⁴ MARIA VICTORIA TRONCOSO e MARÍA MERCEDES DEL CERRO (2008). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita -Um guia para pais, educadores e professores* pág161

É óbvio que o desejo de qualquer professor é que os seus alunos aprendam a escrever sem erros, mas os erros dos nossos alunos são necessários para que nós, professores, consigamos compreender as dificuldades dos nossos alunos e para que seja possível ajudá-los a superá-las.

Ora os nossos alunos estrangeiros chegam às escolas com variadíssimas dificuldades, mas, a meu ver, uma das mais complicadas de resolver é a escrita, porque sofre interferências da LM. É importante que os professores corrijam a produção oral e escrita dos aprendentes, para que estes entendam que há estruturas que não têm correspondência na LP. É igualmente importante que o professor observe as dificuldades e as facilidades dos alunos na aprendizagem do português, nomeadamente na fonologia, na morfossintaxe e na morfologia, visto que são as duas áreas que influenciam a competência escrita. A fonologia devido às dificuldades de associação som\grafia, a morfossintaxe devido aos conteúdos do conhecimento explícito que são completamente diferentes da sua LM e a morfologia que poderá levar a construções frásicas incorrectas devido aos elementos que não se utilizam da mesma forma que na LM do aluno.

Se observarmos o caso do meu aluno moldavo, verificamos que as suas principais dificuldades eram ao nível da fonologia e da morfossintaxe, apesar de ter feito progressos de um ano para outro.

Em 2009, quando iniciei o meu trabalho com este aluno e depois de realizar a ficha de avaliação diagnóstica verifiquei que ele tinha muita dificuldade em identificar vocabulário, apresentava desvios fonéticos na nomeação desse vocabulário; não recontava uma história ouvida e demonstrava dificuldade em associar imagens a uma narrativa ouvida. No final desse ano lectivo, 2009/2010, o aluno já revelava alguns processos, contudo a competência escrita não estava muito desenvolvida, porque o aluno estava no 1ºano do 1ºciclo e estava na fase de iniciação à escrita.

Neste ano lectivo (2010/2011), o aluno passou a frequentar o 2ºano do 1ºciclo, sempre realizando as mesmas actividades que os colegas de PLM. No início do ano, quando foi realizada a ficha de avaliação diagnóstica, verificou-se que o aluno já tinha feito progressos. O aluno já escrevia pequenas frases a partir de uma imagem, já lia, mas com algumas hesitações e sem expressividade, muitas vezes adivinhava o que está escrito, através do contexto da frase. No entanto, na competência da escrita continuava com algumas

dificuldades. O aluno revelou dificuldade na discriminação de alguns sons, principalmente nos ditongos e os sons [t], [d], [k]- confundia a consoante “q” com “c”.

Exemplo:

fada ->fata;

quando ->cuando

teia -> taia

tambor -> tabor

dado -> tado

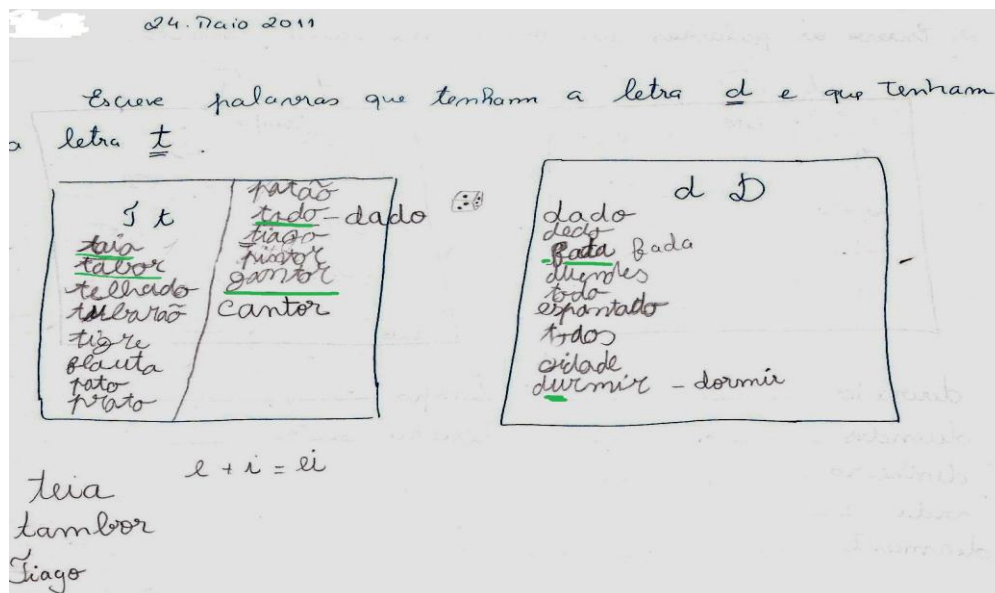


Figura 2- Exercício de identificação de letras

Além das dificuldades enunciadas anteriormente, este menino também demonstrava dificuldades na construção frásica e na construção de pequenos textos. Observemos o exemplo do texto da baleia, este texto foi elaborado a partir de uma imagem de uma baleia, desenhada no quadro pela professora.

2011-01-10

→ A baleia veio com arvoreta na cabeça e da
 riza a baleia cai na água e foi para baixo
 da água e logo acima da arvoreta ela não
 morreu a corado e balado na água e amato
 praburo do água e ado moido depressa.

Figura 3- Expressão Escrita “A baleia”

A partir da observação deste texto, verificamos que a construção frásica é uma barreira de comunicação. Em primeiro lugar, o aluno não entendeu o significado da imagem baleia, provavelmente porque nunca tinha ouvido falar, ou porque é uma realidade afastada do seu país; em seguida, tentou construir um texto sobre a imagem que lhe foi apresentada (a baleia), mas o não conseguiu transmitir a sua ideia através da escrita, porque a construção frásica é, a meu ver desordenada.

Outra dificuldade que observei, durante as aulas de apoio, foi em relação à utilização da concordância na conjugação verbal, muitas vezes o aluno utilizava o verbo no infinitivo.

Título:

Um dia ^{foi} a praia ^{brincar} com os amigos. Uma amiga
 estava a ^{brincar} com a bola e o ^{outro} estava a
^{brincar} dentro e o ^{outro} estava a ^{brincar} na água.
^{jogar} ^{outro}

- Um dia na praia

→ Um dia, o menino ^{foi} a praia com a sua ^{família} família.
 → Na praia ele ^{encontrou} ^{uns} uns amigos e ^{foram} foram todos brincar.
 → Uma menina e um menino ^{jogaram} jogaram com haquetes,
 e ^{outro} outro estava a brincar com a bola.
 → Como estava muito calor ^o o menino foi brincar na
 água com a ^{uma} bola ^{encontrou} encontrou ^{foram} foram.

Figura 4- Expressão Escrita “O Verão”

As nossas crianças estrangeiras, na maioria das vezes, convivem com dois sistemas linguísticos e as analogias entre sons, fonemas e construções são barreiras na comunicação, levando o aluno a cometer erros/equívocos.

O meu aluno estrangeiro revelou alguma dificuldade no desenvolvimento da competência da escrita porque, em primeiro lugar chegou a Portugal no fim do 1º período, quando os seus colegas já tinham realizado algumas aprendizagens ao nível do conhecimento das letras do alfabeto; em segundo lugar, no meio familiar apenas falam moldavo, ou seja, este aluno apenas ouvia, falava e escrevia em língua portuguesa quando estava na escola, e além disso era uma criança muito introvertida e não falava em frente dos outros colegas ou dos adultos por iniciativa própria.

Os problemas de aquisição da escrita dos nossos alunos estrangeiros podem variar, na minha opinião, de aluno para aluno. Tal como já referi é importante que o professor esteja atento às dificuldades destes alunos para que os possa ajudar a tempo de corrigir e/ou minimizar estes problemas, que sendo mal resolvidos prejudicarão o sucesso destes alunos ao longo do seu percurso escolar.

CONCLUSÃO

Na verdade, o ensino de uma língua materna e o privilégio de assistir à sua aprendizagem, quer por crianças de tenra idade, quer por adultos que procuram aprofundar os seus conhecimentos, é completamente diferente de ensinar qualquer outra matéria, seja ela técnica ou reflexiva, de aquisição de conhecimentos ou de desenvolvimento intelectual. É encontrar, no íntimo do aprendiz as raízes que lá estão, desde sempre, mais ou menos estruturadas, mais ou menos apropriadas, e promover o seu desenvolvimento, na atitude de quem acolhe um membro na sua comunidade, de quem abre portas entreabertas, de quem mostra potencialidades e caminhos apenas entrevistos, de quem revela heranças e tesouros ao seu legítimo proprietário.²⁵

Retirei esta citação de um manual de Português Língua Materna, porque, na minha opinião, ensinar PLNМ é um pouco de tudo o que estes autores referem nesta passagem e um pouco mais. Ensinar PLNМ não é só procurar as raízes, mas semear novas sementes para que delas surjam novas raízes, é acolher um novo membro na nossa sociedade e fazer com que se sinta integrado; é abrir novas portas e desbravar um caminho difícil de percorrer como é o da aprendizagem de uma nova língua e, muitas vezes, esse caminho não é bem desbravado, porque quem o ajudou a construir esse caminho não tinha a formação necessária para o fazer, deixando lacunas para o resto do percurso escolar do aluno.

Ao longo dos meus anos como docente de Língua Portuguesa, tenho verificado que a preocupação com o aproveitamento dos alunos de PLNМ tem aumentado. No entanto, a maioria dos docentes das nossas escolas permanece na ignorância relativamente a alguns conceitos-chaves relacionados com esta temática e comete erros que prejudicam os alunos e a própria escola. Penso que os docentes de hoje devem procurar formação nesta área e compreender o trabalho do professor de PLNМ, é importante que nas nossas escolas haja

²⁵ JOSÉ VÍCTOR ARAGÃO ET ALL (2011), *Mar de Palavras Língua Portuguesa 5ºano (livro do professor)*, pág.7

cooperação entre professores/comunidade/pais/alunos para que a integração destes alunos seja mais fácil e realizada de forma adequada sem nunca esquecer que os nossos alunos de PLNМ podem ser alunos oriundos do estrangeiro, mas também alunos que já nasceram em Portugal, mas que no seio do seu ambiente familiar, não falam o português, como é o caso dos nossos alunos oriundos dos PALOPS, que em casa e junto dos amigos falam crioulo.

Outro aspecto que é importante referir é a forma como foi efectuada a escolarização do meu aluno moldavo. Esta situação demonstra, a meu ver, a falta de formação nesta área que muitos docentes têm. Este aluno foi inserido numa turma de PLM e aprendeu como se o português fosse a sua LM, no entanto ele necessitava de outras aprendizagens, para conseguir aprender correctamente a LP. Como verifiquei ao longo do meu trabalho, este aluno necessitava de trabalhar mais a consciência fonológica de forma a facilitar a sua aprendizagem da competência escrita, para que o aluno conseguisse também transmitir a suas ideias através da escrita. A LP para este aluno era uma LE, que se tornou numa L2, numa língua de aprendizagem, logo necessária ao quotidiano do aluno, por ser a língua na qual são ensinados os conteúdos na escola.

Do meu ponto de vista, acho que os alunos que chegam do estrangeiro, nomeadamente dos países da Europa de Leste, deviam ser integrados numa turma de ano zero, onde aprenderiam, primeiramente, algum vocabulário essencial à comunicação básica do dia-a-dia, e depois seriam integrados no sistema de ensino regular, para prosseguirem os seus estudos, mas sempre com o acompanhamento de um professor de PLNМ. O meu aluno moldavo era uma criança muito tímida e introvertida, pouco falava e só respondia às perguntas que lhe eram postas. Esta sua timidez e introversão foram um obstáculo ao desenvolvimento correcto da competência escrita uma vez que, a aprendizagem da escrita está associada à aprendizagem da leitura e do desenvolvimento da linguagem. Assim como ele não interagiu com os adultos, foi complicado desenvolver a sua oralidade e consequentemente a escrita, porque nem todos os erros eram corrigidos correctamente, visto que grande parte dessa comunicação era feita entre os seus pares no intervalo.

Uma forma de melhorar o ensino de PLNМ passaria, na minha opinião, pela formação dos professores. Penso que na formação inicial de professores deveria existir uma preocupação com esta área. É importante que todos os docentes que actualmente se preocupam em fazer formação neste âmbito, e não me refiro apenas aos docentes que leccionam LP, pois seria uma forma de esclarecerem alguns conceitos, conhecer a legislação

e de compreender a verdadeira função do professor de PLNM. Para que os alunos se sintam motivados a aprender o português é importante que eles percebam, que o trabalho desenvolvido nas aulas de PLNM, tem uma projecção na sua avaliação, porque desta forma é mais uma aula que os alunos têm de assistir e que muitas vezes não comparecem, porque não tem resultados visíveis na avaliação, como eles dizem “*Não conta para a nota, não é importante!*”.

Para que a escolarização em PLNM deixe de ser visto como “mais um apoio” aos alunos é necessário modificar-se mentalidades, é importante que todos os docentes compreendam que os alunos estrangeiros, não são apenas os alunos que vem da Europa de Leste, que os nossos alunos cabo-verdianos, moçambicanos, em suma os alunos dos PALOPS, também tem uma LM e que essa língua, não é a LP.

Se não houver mudança na mentalidade dos professores, na abertura à compreensão de novos conceitos, vontade de conhecer a legislação, andaremos o resto da vida a “promover o insucesso dos nossos alunos de PLNM”, porque as aulas de PLNM continuarão a ser um apoio educativo e os alunos continuarão a ser tratados como alunos de LM.

Na minha opinião, esta mudança só será possível se todos remarmos na mesma direcção, que para mim é a promoção do sucesso escolar de TODOS os alunos sejam eles alunos de PLM ou de PLNM, se não for desta forma, que andamos nós, professores de PLNM, a fazer nas escolas?

BIBLIOGRAFIA

- ❖ AA VV, (2001) *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas*, Coleção Perspectivas Actuais/Educação, Edições Asa.
- ❖ ARAGÃO, José Victor et all (2011) *Mar de Palavras Língua Portuguesa 5ºano (livro do professor)*, Lisboa Editora, Lisboa.
- BARBEIRO, Luís Filipe et PEREIRA, Luísa Álvares (2007) *O ensino da escrita: a dimensão textual*, Ministério da Educação DGIDC, Lisboa
- ❖ CAVACAS, Fernanda, (1997) *Ensinar/ Aprender a Língua Portuguesa pela vivificação de diferentes culturas e pela miscigenação linguística*, Trajouce.
- ❖ CYR, Paul, (1996) *Les stratégies d'apprentissage*, col. Didactiques des langues étrangères, Clé, Paris
- ❖ CONTENTE, Madalena, (1995) *A Leitura e a Escrita- Estratégias de ensino para todas as disciplinas*, col. Ensinar e Aprender, Editorial Estampa, Lisboa.
- ❖ CORREIA, Pedro Dinis (2011) *Dicionário escolar 2ºciclo Português*, Texto editores, Lisboa
- ❖ DIÁRIO DA REPÚBLICA, 1ª série – nº158, Portaria nº 914/2009 de 17 de Agosto
- ❖ DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO, (2006) *Português Língua não materna no currículo nacional perfis linguísticos e testes diagnósticos*, Ministério da Educação, Lisboa.
- DUARTE, Inês, (2008) *O conhecimento da língua: desenvolver a Consciência Linguística*, Ministério da Educação DGIDC, Lisboa
- ❖ FIGUEIREDO, Manuel Alves Ribeiro, (s/d) *A problemática da Escrita caderno de Apoio pedagógico 1*, col. Necessidades Educativas Especiais, Bola de Neve, Lisboa.
- ❖ FROMKIN, V. et RODMAN, R, (1993) *Introdução à linguagem*, Coimbra, Almedina
- ❖ GALLISSON, R e COSTE, D (1983) *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Livraria Almedina, Coimbra.

- ❖ GANTIER, Hélène (1974) *O ensino de uma língua estrangeira*, col. Técnicas de Educação, Editorial Estampa.
- ❖ GAONACH' Daniel, (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier-Crédif.
- ❖ HAGÈGE, Claude, (1996), *A criança de duas línguas*, col. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- ❖ KRASHEN, Stephen, (1982) *Child adult differences in second language acquisition*, Rowley, Mass Newbury House.
- ❖ KRASHEN, Stephen, et TERRELL, Tracy, (1988) *The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom*, Prentice Hall.
- ❖ LEIRIA, I.(2004), *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Idiomatico3, Instituto Camões, <http://instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
- ❖ LOPES, Maria, (2010) *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita e níveis de stress escolar infansil*, Psicosoma, Viseu.
- ❖ LOURENÇO, Orlando M., (1997) *Psicologia de desenvolvimento cognitivo - teorias, dados e implicações*, Livraria Almedina, Coimbra.
- ❖ MADEIRA Ana (2006) *Aquisição de L2* in MEYER, Paula Osório coord. (2006) *Português Língua segunda e estrangeira- das teorias às práticas*; Lidel.
- ❖ MARTINS, Maria Raquel D., *Representações da linguagem verbal* in FARIA, I. H. et alli (1996) *Introdução à linguística geral e Portuguesa*, Caminho.
- ❖ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*, Departamento da educação básica, Lisboa.
- ❖ MIRA, Maria Helena Mateus et alli, (2003) *Gramática da Língua Portuguesa*, Col. Universitária série linguística, Caminho, Lisboa, 6ª edição.
- (2008) *Diversidade Linguística na escola portuguesa*, col. Textos de educação, ILTEC, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

❖ MIRANDA, António José Ribeiro, (1996), *O lugar da Língua Materna na aprendizagem da Língua Estrangeira (Reflexões Linguísticas sobre o contacto de duas línguas vizinhas: o Português e o Francês)* Universidade de Aveiro, Aveiro.

❖ SÉRGIO, Patrícia, (2009) *Crianças da Europa de Leste face à aprendizagem em Português e integração* in ANÇÃ, M^a Helena, *Educações em Português e Migrações*; Lidel.

❖ SILVA, Maria do Carmo Vieira da, (2008), *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e desencontros*, Edições colibri, Lisboa

❖ SIM-SIM, Inês, (1998) *Desenvolvimento da linguagem*, Universidade Aberta, Lisboa.

(s/d) *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*, Escola Superior de Educação de Lisboa.

(2009) *O Ensino da leitura: a decifração*, Ministério da Educação DGIDC, Lisboa

❖ SPRINTHALL, NORMAN A. et SPRINTHALL, RICHARD C. (1997) *Psicologia Educacional - Uma abordagem desenvolvimentista*, McGraw-Hill.

❖ TAVARES, Ana Marques (2006), tese de mestrado *O ensino /aprendizagem do português língua segunda em contexto escolar*, Universidade de Lisboa, Faculdade Clássica - Faculdade de Letras.

❖ TRONCOSO, Maria Victoria et CERRO, María Mercedes Del (2008). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita -Um guia para pais, educadores e professores* Colecção: Necessidades Educativas Especiais, Porto Editora, Porto.

WEBGRAFIA

- ❖ http://books.google.com/books?id=9mQ9l3K73BoC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- ❖ <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>
- ❖ <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/534/1/JoseCarvalho.pdf>
- ❖ http://www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/Didactica_da_escrita_Pontos_de_vista_sobre_o_ensino-aprendizagem_da_expressao_escrita.pdf
- ❖ http://books.google.com/books?id=p6T3eo5ltFAC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false