



**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA
NO SISTEMA EDUCATIVO
PORTUGUÊS:**

**NECESSIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**MARIA DO CARMO VIEIRA DA SILVA
CAROLINA GONÇALVES**

46

ABRIL 2011



DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS:

**NECESSIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**MARIA DO CARMO VIEIRA DA SILVA
CAROLINA GONÇALVES**

Biblioteca Nacional de Portugal - Catalogação na Publicação

SILVA, Maria do Carmo Vieira da, e outro
Diversidade linguística no sistema educativo português: necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário / Maria do Carmo Vieira da Silva, Carolina Gonçalves - (Estudos OI ; 46)
ISBN 978-989-685-012-8
I - GONÇALVES, Carolina
CDU 371
811.134.3'243
373

PROMOTOR

OBSERVATÓRIO DA IMIGRAÇÃO

www.oi.acidi.gov.pt

COORDENADOR OI

ROBERTO CARNEIRO

AUTORES

MARIA DO CARMO VIEIRA DA SILVA

CAROLINA GONÇALVES

EDIÇÃO

**ALTO-COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO
E DIÁLOGO INTERCULTURAL (ACIDI, I.P.)**

RUA ÁLVARO COUTINHO, 14, 1150-025 LISBOA

TELEFONE: (00351) 21 810 61 00 FAX: (00351) 21 810 61 17

E-MAIL: acidi@acidi.gov.pt

EXECUÇÃO GRÁFICA

PROS - PROMOÇÕES E SERVIÇOS PUBLICITÁRIOS, LDA.

PRIMEIRA EDIÇÃO

750 EXEMPLARES

ISBN

978-989-685-012-8

DEPÓSITO LEGAL

325628/11

LISBOA, ABRIL 2011

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----------|
| NOTA DE ABERTURA | 11 |
| NOTA DO COORDENADOR | 13 |
| DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS: NECESSIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO | |
| AGRADECIMENTOS | 17 |
| INTRODUÇÃO | 19 |
| CAP.1. AQUISIÇÃO <i>VERSUS</i> APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA | 23 |
| 1. DISTINÇÃO ENTRE LÍNGUA E LINGUAGEM | 23 |
| 2. INTERAÇÕES LINGUÍSTICAS | 27 |
| 3. CONCEITOS: LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA ESTRANGEIRA, LÍNGUA SEGUNDA | 30 |
| 4. LÍNGUA MATERNA <i>VERSUS</i> LÍNGUAS NÃO MTERNAS | 33 |
| 5. LÍNGUA NÃO MATERNA | 35 |
| 6. LÍNGUA NÃO MATERNA – O CASO DO PORTUGUÊS | 37 |
| 7. A LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO | 40 |
| 7.1. Fatores de motivação/ desmotivação para a aprendizagem de uma língua | 43 |
| 7.2. Papel da escola na aquisição de uma língua | 47 |
| 8. ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA | 49 |
| 8.1. Estratégias de aprendizagem | 57 |
| 8.1.1. Definição das estratégias de aprendizagem | 60 |
| 8.1.2. Fatores influentes na escolha das estratégias de aprendizagem | 65 |
| 8.2. Modelos de interação na aula de língua | 66 |
| CAP.2. PERFIL DO ALUNO | 72 |
| 1. AUTONOMIA DO ALUNO | 76 |

| | |
|---|------------|
| CAP.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 78 |
| 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INTERCULTURALIDADE | 80 |
| 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A CIDADANIA | 84 |
| 3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA NÃO MATERNA | 87 |
| CAP.4. METODOLOGIA | 92 |
| 1. PARTICIPANTES | 92 |
| 2. INSTRUMENTOS | 96 |
| 3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS | 98 |
| CAP.5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS | 100 |
| 1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS | 100 |
| 1.1. Amostra de alunos de ascendência portuguesa | 100 |
| 1.2. Análise diferencial da percepção de competências linguísticas | 108 |
| 1.2.1. Comparação de dois grupos: ascendência em países de língua oficial portuguesa ou outros países | 108 |
| 2. COMPARAÇÃO DE DOIS GRUPOS: ASCENDÊNCIA AFRICANA OU OUTRA ASCENDÊNCIA | 124 |
| 2.1. Análise diferencial da percepção de competências linguísticas | 124 |
| 2.1.1. Comparação de dois grupos: ascendência em países de língua oficial portuguesa ou outros países | 124 |
| 3. COMPARAÇÃO DE CINCO GRUPOS COM DIFERENTES ORIGENS GEOGRÁFICAS | 134 |
| 4. LEITURA E DISCUSSÃO DOS DADOS DE UM QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES | 147 |
| CAP.6. CONCLUSÕES | 163 |
| CAP. 7. RECOMENDAÇÕES | 167 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 177 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1. Facilidades/ dificuldades de aprendizagem de uma língua | 75 |
| Tabela 2. Distribuição da amostra geral por género | 94 |
| Tabela 3. Distribuição da amostra geral por país de origem | 94 |
| Tabela 4. Distribuição da amostra dos professores por escalão etário | 96 |
| Tabela 5. Distribuição da amostra de alunos de ascendência não portuguesa por género | 100 |
| Tabela 6. Distribuição da amostra de alunos de ascendência não portuguesa por país de origem | 101 |
| Tabela 7. Distribuição da amostra de alunos de ascendência não portuguesa por país de origem do pai | 103 |
| Tabela 8. Distribuição da amostra de alunos de ascendência não portuguesa por país de origem da mãe | 105 |
| Tabela 9. Distribuição das línguas faladas em 4 diferentes locais ou públicos na amostra de alunos de ascendência não portuguesa | 107 |
| Tabela 10. Distribuição da frequência de compreensão do discurso em língua portuguesa por grupo de ascendência | 109 |
| Tabela 11. Distribuição da frequência de discurso correcto em língua portuguesa por grupo de ascendência | 109 |
| Tabela 12. Distribuição da frequência de compreensão de textos em língua portuguesa por grupo de ascendência | 110 |
| Tabela 13. Distribuição da perceção de competência na expressão escrita em língua portuguesa por grupo de ascendência | 111 |
| Tabela 14. Distribuição da perceção de competência na escrita de palavras de língua portuguesa por grupo de ascendência | 111 |
| Tabela 15. Distribuição da perceção de compreensão da sua oralidade de língua portuguesa por grupo de ascendência | 112 |
| Tabela 16. Distribuição da perceção de competência no vocabulário de língua portuguesa por grupo de ascendência | 113 |
| Tabela 17. Distribuição da perceção de dificuldades em outras disciplinas por grupo de ascendência | 113 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 18. Distribuição da frequência de dificuldades em outras disciplinas por grupo de ascendência | 114 |
| Tabela 19. Distribuição das línguas assinaladas como maternas na amostra de alunos de ascendência não portuguesa. | 115 |
| Tabela 20. Distribuição da perceção de competência na compreensão oral da língua materna por grupo de ascendência | 116 |
| Tabela 21. Distribuição da perceção de competência na compreensão da leitura em língua materna por grupo de ascendência | 116 |
| Tabela 22. Distribuição da perceção de competência na compreensão escrita em língua materna por grupo de ascendência | 117 |
| Tabela 23. Distribuição da perceção de competência oral em língua materna por grupo de ascendência | 117 |
| Tabela 24. Distribuição da perceção de competência com vista a ser compreendido(a) pelo interlocutor em língua materna por grupo de ascendência | 118 |
| Tabela 25. Distribuição das línguas assinaladas como primeira “segunda língua” na amostra de alunos de ascendência não portuguesa | 119 |
| Tabela 26. Distribuição da perceção de competência na compreensão oral da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência | 120 |
| Tabela 27. Distribuição da perceção de competência na compreensão da leitura da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência | 120 |
| Tabela 28. Distribuição da perceção de competência na compreensão escrita da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência | 121 |
| Tabela 29. Distribuição da perceção de competência oral da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência | 121 |
| Tabela 30. Distribuição da perceção de competência com vista a ser compreendido(a) pelo interlocutor na primeira “segunda língua” por grupo de ascendência | 122 |
| Tabela 31. Distribuição da importância de falar a língua materna por grupo de ascendência | 123 |
| Tabela 32. Distribuição da importância de falar a língua portuguesa por grupo de ascendência | 123 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 33. Distribuição da frequência de compreensão do discurso em língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 124 |
| Tabela 34. Distribuição da frequência de discurso correcto em língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 125 |
| Tabela 35. Distribuição da frequência de compreensão de textos em língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 125 |
| Tabela 36. Distribuição da percepção de competência na expressão escrita em língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 126 |
| Tabela 37. Distribuição da percepção de competência na escrita de palavras de língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 126 |
| Tabela 38. Distribuição da percepção de compreensão da sua oralidade de língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 127 |
| Tabela 39. Distribuição da percepção de competência no vocabulário de língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 127 |
| Tabela 40. Distribuição da percepção de dificuldades em outras disciplinas por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 128 |
| Tabela 41. Distribuição da percepção de competência na compreensão oral da língua materna por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 128 |
| Tabela 42. Distribuição da percepção de competência na compreensão da leitura em língua materna por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 129 |
| Tabela 43. Distribuição da percepção de competência na compreensão escrita em língua materna por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 129 |
| Tabela 44. Distribuição da percepção de competência oral em língua materna por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 130 |
| Tabela 45. Distribuição da percepção de competência com vista a ser compreendido(a) pelo interlocutor em língua materna por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 130 |
| Tabela 46. Distribuição da percepção de competência na compreensão oral da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 131 |
| Tabela 47. Distribuição da percepção de competência na compreensão da leitura da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 131 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 48. Distribuição da percepção de competência na compreensão escrita da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 132 |
| Tabela 49. Distribuição da percepção de competência oral da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 132 |
| Tabela 50. Distribuição da percepção de competência com vista a ser compreendido(a) pelo interlocutor na primeira “segunda língua” por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 133 |
| Tabela 51. Distribuição da importância de falar a língua materna por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 133 |
| Tabela 52. Distribuição da importância de falar a língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras) | 134 |
| Tabela 53. Distribuição dos grupos em estudo | 135 |
| Tabela 54. Distribuição da frequência de compreensão do discurso em língua portuguesa por grupo de estudo | 136 |
| Tabela 55. Distribuição da frequência de discurso correcto em língua portuguesa por grupo de estudo | 136 |
| Tabela 56. Distribuição da frequência de compreensão de textos em língua portuguesa por grupo de estudo | 137 |
| Tabela 57. Distribuição da percepção de competência na expressão escrita em língua portuguesa por grupo de estudo | 138 |
| Tabela 58. Distribuição da percepção de competência na escrita de palavras de língua portuguesa por grupo de estudo | 138 |
| Tabela 59. Distribuição da percepção de compreensão da sua oralidade de língua portuguesa por grupo de estudo | 139 |
| Tabela 60. Distribuição da percepção de competência no vocabulário de língua portuguesa por grupo de estudo | 140 |
| Tabela 61. Distribuição da percepção de dificuldades em outras disciplinas por grupo de estudo | 140 |
| Tabela 62. Distribuição da percepção de competência na compreensão oral da língua materna por grupo de estudo | 141 |
| Tabela 63. Distribuição da percepção de competência na compreensão da leitura em língua materna por grupo de estudo | 141 |

| | |
|--|----------|
| Tabela 64. Distribuição da percepção de competência na compreensão escrita em língua materna por grupo de estudo | 142 |
| Tabela 65. Distribuição da percepção de competência oral em língua materna por grupo de ascendência estudo | 142 |
| Tabela 66. Distribuição da percepção de competência com vista a ser compreendido(a) pelo interlocutor em língua materna por grupo de estudo | 143 |
| Tabela 67. Distribuição da percepção de competência na compreensão oral da primeira “segunda língua” por grupo de estudo | 144 |
| Tabela 68. Distribuição da percepção de competência na compreensão da leitura da primeira “segunda língua” por grupo de estudo | 144 |
| Tabela 69. Distribuição da percepção de competência na compreensão escrita da primeira “segunda língua” por grupo de estudo | 145 |
| Tabela 70. Distribuição da percepção de competência oral da primeira “segunda língua” por grupo de estudo | 145 |
| Tabela 71. Distribuição da percepção de competência com vista a ser compreendido(a) pelo interlocutor na primeira “segunda língua” por grupo de estudo | 146 |
| Tabela 72. Distribuição da importância de falar a língua materna por grupo de estudo | 146 |
| Tabela 73. Distribuição da importância de falar a língua portuguesa por grupo de origem geográfica | 147 |
| Tabela 74. Categorização das estratégias/ atividades para trabalhar a compreensão escrita | 148/ 149 |
| Tabela 75. Categorização dos materiais utilizados para a compreensão de enunciados | 150 |
| Tabela 76. Categorização das estratégias/ atividades para trabalhar a expressão escrita | 152 |
| Tabela 77. Categorização do trabalho autónomo para o funcionamento da língua | 153 |
| Tabela 78. Categorização das estratégias para trabalhar a leitura | 155 |
| Tabela 79. Categorização do alargamento de vocabulário dos alunos de PLNM | 157 |
| Tabela 80. Categorização dos materiais existentes para os alunos de PLNM | 159 |
| Tabela 81. Categorização dos materiais para os alunos de PLNM | 160 |
| Tabela 82. Categorização das áreas/ domínios temáticos a investir na produção de materiais de PLNM | 161 |
| Tabela 83. Categorização dos materiais áudio e audiovisuais utilizados na aprendizagem de PLN | 162 |
| Tabela 84. Categorização da repercussão da LP noutras áreas do currículo | 162 |

NOTA DE ABERTURA

O estudo *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português* vem responder à crescente diversidade cultural e linguística que atualmente se manifesta na população escolar em Portugal.

Gostaria de agradecer às autoras Maria do Carmo Vieira da Silva e Carolina Gonçalves pela qualidade do trabalho apresentado, que analisa de forma aprofundada as estratégias do ensino de Português para com os diferentes alunos, tenham eles a língua portuguesa como língua materna, segunda língua, ou língua estrangeira.

Perante estas diferentes situações, é realçado neste estudo que *“o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa não podem adotar um modelo único de aplicação, misturando alunos com diferentes necessidades, constituindo grupos de aprendizagem que se encontram em diferentes estádios e apresentam necessidades completamente diferentes”* (pp. 168).

Este é, sem dúvida, um desafio importante para as nossas escolas, sobretudo nas áreas metropolitanas das grandes cidades onde se verificam maiores concentrações de imigrantes e seus descendentes, e nas quais as dificuldades de acesso a recursos humanos disponíveis a nível do corpo docente, somadas às dificuldades logísticas dos estabelecimentos de ensino afetam, por vezes de forma significativa, os resultados do sucesso escolar.

Um ensino que aponte para a necessidade da flexibilização das práticas pedagógicas, nomeadamente no domínio da língua portuguesa que desempenha um papel estruturante na aprendizagem em todo o currículo académico em Portugal, parece constituir, a par da necessidade de formação específica dos docentes, os alicerces para um melhor desempenho educativo que todos ambicionamos.

O estudo vem também confirmar a importância do papel desempenhado nesta matéria pelo Secretariado Entreculturas (criado em 1991, pelo Eng.^o Roberto Carneiro enquanto Ministro da

Educação e que, desde 2004, se tornou parte integrante do ACIDI) que, ao longo dos anos, se tem revelado como um valioso instrumento de apoio à concretização de uma política educativa intercultural.

Justifica-se, assim, o esforço prosseguido pelo ACIDI na continuidade da atividade até agora realizada, sobretudo na disponibilidade da sua Bolsa de Formadores para ações de sensibilização dirigidas a docentes do ensino básico e secundário relativas à temática do diálogo intercultural como um meio eficaz para a construção de um Portugal cada vez mais coeso e plural.

ROSÁRIO FARMHOUSE

ALTA COMISSÁRIA PARA A IMIGRAÇÃO E DIÁLOGO INTERCULTURAL

NOTA DO COORDENADOR

No volume agora publicado dá-se conhecimento de um importante estudo das Doutoradas Maria do Carmo Vieira da Silva e Carolina Gonçalves sobre as importantes consequências, infelizmente subalternizadas na maioria das circunstâncias, que a diversidade linguística no sistema educativo português acarreta para as estratégias de ensino do Português nos ensinos básico (3.º ciclo) e secundário.

Trata-se de uma relevante contribuição para a construção de uma escola mais atenta às origens linguísticas dos alunos e para a flexibilização de práticas pedagógicas “monolíticas”, que constituem o legado de uma educação elitista dirigida a grupos homogêneos de crianças e jovens, com memórias e pertenças muito semelhantes, o qual persiste ainda em povoar uma boa parcela das nossas instituições.

As autoras partem da apresentação de um alargado *corpus* científico pertinente à questão. Nele se oferece uma digressão fascinante pelas teorias e categorias analíticas mais determinantes para uma abordagem rigorosa da diversidade linguística de origem, entendida esta sobretudo na perspetiva das aprendizagens da língua portuguesa numa tripla aceção: língua materna, segunda língua, língua estrangeira.

A diferenciação de estratégias formativas no Português não é ainda a regra no seio da sala de aula portuguesa, não obstante a evidência – patente no estudo agora divulgado – de uma explosão da pluralidade de alunos, designadamente nas grandes áreas metropolitanas.

Aliás, a parte empírica da investigação demonstra, através do minucioso tratamento estatístico e interpretativo da base de dados edificada a partir de aturado trabalho de campo levado a cabo pelas investigadoras, com a autoridade que advém da investigação, a necessidade de se percorrer um longo caminho para que o sistema educativo português venha a atuar com maior consciência do valor da interculturalidade e revele um genuíno apreço pelo encontro de identidades e de memórias.

Assinalam ainda as investigadoras dois pontos que entendemos relevar: por um lado, a importância de um mais intenso trabalho em equipa por parte dos professores de forma a valorizar a aprendizagem do Português como instrumental a todas as demais aprendizagens; por outro lado, o investimento estratégico na família e na educação dos adultos para uma melhor integração dos jovens oriundos de contextos não lusófonos ou parcialmente lusófonos.

A formação inicial e contínua de professores continua a ser a variável-chave. Na ausência de uma profunda reforma nos modos como se ensina a ensinar e se aprende a aprender, desde o início do seu percurso formativo, dificilmente poderemos aspirar a dispor de um corpo docente consciente do seu papel de educadores insubstituíveis para os valores da liberdade, do pluralismo socio-étnico, e da convivência pacífica entre diferentes.

Efetivamente, já passou o tempo em que a escola era tida como o instrumento ideológico do Estado-Nação, competindo-lhe a tarefa de combater a diversidade para “produzir” o cidadão-padrão, de molde a fazer corresponder um Estado a uma Nação. Hoje, a instituição escolar pretende-se acolhedora e incubadora da Nação de Nações onde a coesão social não resulta de uma redutora operação de “clonagem” para gerar o “bom cidadão”; bem pelo contrário, um dos papéis mais nobres que pode ser atribuído à escola contemporânea compreende-se naquilo que, em 1996, o chamado *Relatório Delors*, produzido pela Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, definiu como o quarto pilar essencial das novas aprendizagens: Aprender a Viver Juntos.

Em conclusão, cumpre-nos salientar a importância estratégica deste estudo para o Observatório da Imigração e agradecer publicamente às Doutoradas Maria do Carmo Vieira da Silva e Carolina Gonçalves a sua oportuna elaboração.

ROBERTO CARNEIRO

COORDENADOR DO OBSERVATÓRIO DA IMIGRAÇÃO

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO SISTEMA
EDUCATIVO PORTUGUÊS
NECESSIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS
ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

AGRADECIMENTOS

À Mestre Dulce Sá, caminhante connosco no início do percurso.

Aos alunos e aos docentes que se dispuseram a colaborar e a responder.

Aos Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas que possibilitaram a aplicação dos questionários.

Às Mestres Ana Lígia Rêgo, Cristina Simões e Dras. Gabriela Ourives e Judite Pinto pela mediação e disponibilidade.

À Mestre Cláudia Figueiredo, responsável pelo tratamento estatístico dos dados.

A todos os que com as suas apreciações e sugestões ajudaram a completar este trabalho.

INTRODUÇÃO

As mais recentes investigações, relacionadas com o ensino/ aprendizagem de uma segunda língua, ancoram-se em três pontos fundamentais:

1. O ensino “técnico” da língua;
2. A competência cultural;
3. A educação para a cidadania.

Estes três elementos reforçam a importância do ensino/ aprendizagem da língua segunda, valorizando, na aquisição da língua, o próprio conhecimento da cultura que ela veicula, permitindo aos que optaram por viver e trabalhar num país que não o da sua nacionalidade a sua inserção na sociedade maioritária, em termos de cidadãos de pleno direito.

Estes três pontos articulam-se, igualmente, com a “ideia” de União Europeia, entendida como espaço de circulação de pessoas, cidadãos no seu país mas também cidadãos de um espaço europeu, com direitos e deveres legitimados: **os direitos de cidadania europeia**.

O *Tratado de Lisboa* clarifica-os ao explicitamente referir os direitos de: circular e permanecer livremente no território dos Estados-membros; eleger e ser eleito nas eleições para o Parlamento Europeu assim como para eleições municipais do Estado-membro de residência; beneficiar de proteção das autoridades diplomáticas e consulares de qualquer Estado-membro; dirigir petições ao Parlamento Europeu; recorrer ao Provedor de Justiça Europeu; dirigir-se a instituições e órgãos consultivos da União numa das línguas oficiais e obter uma resposta na mesma língua.

Se, num primeiro momento, este último aspecto pode parecer contrariar a pertinência do ensino/ aprendizagem da língua do país hospedeiro, ela anula-se face aos direitos anteriormente enumerados que ressaltam a possibilidade de intervenção ativa na vida social e política desses mesmos países. Ou seja, “eleger e ser eleito” obrigam a uma cidadania plena, conhecedora dos reais problemas das sociedades, e implicam também uma atuação ativa e consciente; em síntese, a vivência plena da cidadania.

Para isso, é fundamental estar-se não só inserido mas, e sobretudo, integrado, assumindo-se o domínio da língua como elemento determinante para a integração. Esta entendida no seu sentido etimológico¹ de: “resultado de integrar ou de se integrar; processo de tornar inteiro, de completar ou inteirar; processo de incluir ou de se incluir num todo, de fazer parte ou de se incorporar”. Como consequência, a integração implica pertença e esta adquire-se através do conhecimento daquilo que é “novo”: a língua e a cultura.

Este novo “território” europeu consagra os valores do respeito pela dignidade humana, da liberdade, democracia, igualdade, Estado de Direito, respeito pelos Direitos do Homem e das minorias, do pluralismo, não discriminação, tolerância, justiça, solidariedade e igualdade entre homens e mulheres. Trata-se de valores que regulam a vida de milhões de migrantes, habitantes de um espaço onde, nas palavras de Innerarity (2009: 114), “(...) o lugar deixa de ser um sistema fechado (...) e (...) dá origem ao que se poderia chamar «trato individualizado com o território» (...)”, tornando possível “(...) o cruzamento de espaços diferentes, a escolha individual da territorialidade” (2009: 115).

Por conseguinte, o “território europeu” tem de ser entendido como local de vivência de pessoas portadoras de culturas diferentes que, para se integrarem, necessitam de se sentirem reconhecidas nas suas identidades próprias, mas também necessitam de conhecer a língua e a cultura da sociedade onde se inserem para verdadeiramente se integrarem. Em síntese, todos precisamos de adquirir competências de cidadania, de fazer a aprendizagem de uma efetiva vivência intercultural.

No que a este estudo diz respeito, ressalta com relevância a pertinência em conhecer o modo como efetivamente nas escolas se processa o ensino/ aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna. De algum modo, saber a discrepância que existe entre o que se diz, o que se faz e o que é feito. Trata-se de um pequeno contributo, quase que um estudo exploratório, privilegiando, tanto quanto possível, a pergunta aberta pelo que é mais difícil de analisar, mas também, talvez, seja mais próxima daquilo que alunos e professores fazem. Do conhecimento e

¹ Do latim *integratio, -onis*. In AA.VV. (2001), *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*, vol II, Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, p. 2127.

da análise do que realmente acontece em sala de aula, poderá evoluir com consistência para as mudanças necessárias.

A aprendizagem do português como língua não materna assume-se, neste momento, como uma questão fundamental. Não se trata só do ensino/ aprendizagem na vertente da correção linguística, mas trata-se também do ensino/ aprendizagem da língua portuguesa como veículo de aprendizagem de culturas e de cidadania.

O presente estudo, centrado no 3^o ciclo do ensino básico e no ensino secundário, na área da Grande Lisboa, pretende ser um contributo para conhecer e categorizar a diversidade linguística existente no sistema educativo português, através do levantamento das necessidades que os alunos, cuja língua materna não é o português, têm para realizar com sucesso o seu percurso de aprendizagem. Foi igualmente intenção averiguar que estratégias e que atividades pedagógicas são promovidas pelos professores, em sala de aula, no ensino/ aprendizagem da língua do país de acolhimento.

A fundamentação teórica do estudo constitui a primeira parte do trabalho, tendo como referentes os elementos em análise no estudo empírico – ensino/ aprendizagem do português língua não materna; os alunos portadores de culturas diferentes; os professores de Português Língua Não Materna (PLNM) –, procurando as respostas mais recentes para estas problemáticas e uma visão atualizada da dimensão do ensino/ aprendizagem de uma língua.

Na segunda parte descreve-se a metodologia do estudo e apresenta-se os resultados obtidos através da aplicação de um questionário a 874 alunos e de entrevistas realizadas a 32 professores. Faz-se, ainda, a discussão dos resultados, articulando-os com a fundamentação teórica, e avança-se com recomendações de política educativa, das quais se salienta:

1 – A necessidade de promover a formação, ou pelo menos sensibilização, de todos os professores para o ensino/ aprendizagem do Português Língua Não Materna com vista a efetivar a transversalidade da língua portuguesa no currículo e a correspondente responsabilidade de todos os docentes

no trabalho de correção e de enriquecimento da mesma, incluindo as especificidades próprias de cada disciplina curricular.

2 – Professores do 3º ciclo e do Secundário poderem ser coadjuvados por docentes do 1º ciclo ou mesmo por agentes educativos com experiência na alfabetização.

3 – Criação de uma bolsa de formação contínua de professores de Português Língua Não Materna.

4 – Envolvimento das famílias numa participação séria e colaborativa com a Escola, o que poderá implicar a alteração da vinculação atual da matrícula do aluno ao local de residência. Defende-se que esta medida pode, também, ser um elemento que ajude a acabar com a formação de guetos promovendo cenários educativos mais próximos de uma sociedade multicultural e de uma cidadania intercultural.

Este estudo não teria sido possível sem o financiamento do ACIDI, pelo que é justa uma palavra final de reconhecido agradecimento à Dr.ª Rosário Farmhouse, à Me. Catarina Reis Oliveira e ao Senhor Professor Roberto Carneiro.

CAPÍTULO 1.

AQUISIÇÃO VERSUS APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA

1. DISTINÇÃO ENTRE LÍNGUA E LINGUAGEM

Os conceitos de língua e linguagem não são conceitos de fácil definição, colocando igualmente algumas dificuldades na sua distinção. Vários autores têm-se debruçado sobre esta distinção, Deshays (1990: 23), citando Saussure (1977), defende que *“a língua é um sistema que podemos aprender não importa em que idade e múltiplas vezes na vida, enquanto a linguagem é uma aptidão cognitiva e comunicativa, relacionada com o desenvolvimento da criança e que só se adquire uma vez numa idade precisa, no momento em que adquire a língua materna”*. Mais tarde, Gonçalves (2003; 15) refere ainda que a língua é, por sua vez, “um princípio de classificação que ocupa o primeiro lugar entre os factos da linguagem”.

No sentido mais lato do termo, Galisson e Coste (1983: 445) definem linguagem como “um meio de comunicação utilizado por uma comunidade humana ou animal para transmitir mensagens. Uma linguagem é composta de unidades mínimas chamadas signos ou sinais”. O termo linguagem pode designar: sistemas de signos diretos ou naturais, por exemplo a língua humana ou a linguagem dos pássaros; ou sistemas “secundários”, elaborados a partir da linguagem humana para fins específicos de comunicação, como por exemplo o sistema morse.

Em 1952, Levi-Strauss afirmava que a linguagem era o facto cultural, por excelência, que distinguia o homem do animal, e através da qual estabelecem e perpetuam todas as formas de vida. Aplicada à realidade dos imigrantes africanos em Portugal, permite dar conta dos efeitos da “acultura” na linguagem dos indivíduos. A linguagem intermediária entre o Português e o Crioulo traduz bem a ambiguidade produzida pela aculturação.

A língua, principal meio de comunicação e de acesso a uma cultura, caracteriza-se não só pelas suas funções, como também pelo seu funcionamento. De forma cronológica, Defays e Deltour

(2003) apresentam as diferentes teorias da língua referidas ao longo dos tempos, a saber:

a) Língua como representação

No século XVII, a organização e o funcionamento da língua eram comparáveis aos da razão e do mundo. Língua, pensamento e realidade eram considerados estruturas naturais e universais. Os linguistas referiam-se sobretudo à sucessão sintáctica sujeito-predicado.

A linguística comparativa do século XIX e a linguística estrutural do século XX vão colocar em causa esta conceção de língua como representação e afirmar, pelo contrário, o seu carácter convencional e arbitrário, assim como o seu funcionamento autónomo.

b) Língua como colecção de regras

Os linguistas do século XIX contestam a conceção universal e intemporal da língua dos séculos anteriores. Modificando-se no tempo e no espaço, a língua passa a ser objeto de vários estudos. Os linguistas vão, por um lado, descrever algumas regras fonéticas e morfológicas que presidem ao funcionamento da língua e, por outro, comparar o vocabulário e a gramática das línguas estrangeiras, para estabelecer ligações, tentando encontrar uma hipotética língua original. O ensino tradicional abordou, durante muito tempo, a língua estrangeira, viva ou morta, por duas vertentes: o enfoque nas regras que constituíam a gramática e a comparação filológica entre duas línguas, criando-se desta forma a ideia de que a língua era, acima de tudo, constituída por inúmeras regras, cuja aplicação era metódica, apesar de nem sempre ser evidente a lógica que a presidia, dadas as numerosas exceções existentes, sendo a sua aprendizagem meticulosa e regrada.

c) Língua como estrutura

O princípio do estruturalismo na linguística evidencia a língua enquanto organização coerente e auto-suficiente, sem qualquer relação com o mundo, o pensamento ou uma outra língua. Os diferentes elementos fonológicos, semânticos, morfológicos e sintáticos só têm valor nas suas relações entre si. Esta visão mecanicista da língua, desenvolvida em detrimento dos fatores humanos e contextuais, considera a língua como “um jogo de construção relativamente abstrato, na medida

em que se interessa antes de mais pelo seu funcionamento” (2003: 36), e não pela sua utilização prática numa determinada realidade.

d) Língua como meio de comunicação

Esta abordagem vem completar a abordagem referida anteriormente. Evidencia a função da linguagem estritamente como transmissor de informações. Assim, no papel da comunicação, cada um dos elementos tem a sua pertinência. A língua também depende da escolha, por parte do falante, destes mesmos objetos, assim como dos efeitos provocados pela sua supressão ou substituição na significação geral da mensagem. Em todo o caso, a linguagem é sempre um aparelho formal que serve para codificar e descodificar a informação.

e) Língua como atividade social

As abordagens sociolinguísticas colocaram em causa o estruturalismo, que se limitava a abordar o funcionamento interno e abstrato da língua, sendo indiferente à vida real, aos interlocutores e às circunstâncias em que a língua é utilizada.

Numa comunicação, as condições pessoais, contextuais e sociais não só permitem a produção de um enunciado, como também determinam as suas características e lhes conferem significado.

Com efeito, a mecânica da língua privilegiada pelos estruturalistas só explicava parte da comunicação. A psicolinguística destaca o trabalho da interpretação inferencial à qual se dedicam os interlocutores para se compreenderem, e ultrapassa largamente a estrutura sintática e o funcionamento do código.

Esta abordagem alargou consideravelmente a noção de comunicação, na medida em que dá conta da importância da escolha das palavras, da construção das frases, para se poder comunicar. Interessa-se não só pelo discurso, pelas configurações linguísticas complexas, orientadas, cujas frases representam a matéria-prima, como também pela significação que está para além do sentido das palavras, integrando o subentendido, as conotações, as implicações relacionadas com a situação ou a cultura onde se utiliza a língua. Esta perspetiva tem igualmente em conta a

dimensão humana da linguagem, substituindo-se o sujeito falante pelo aprendente como centro das comunicações.

f) Língua como meio de interação

Originando uma nova mutação na linguística, a pragmática levanta a questão da aquisição da língua e a sua utilização, na medida em que estuda as relações entre signos e utilizadores de signos; entre o funcionamento e as funções da linguagem; entre as palavras e o mundo que estas podem descrever ou modificar. Falar não consiste só em construir frases, comunicar um sentido, falar é sobretudo agir sobre o interlocutor, sobre o mundo.

g) Língua como meio de expressão

Esta conceção releva sobretudo da literatura que remete para as noções de escolha, jogo, afetividade, criatividade, interpretação, as quais não são estranhas à aprendizagem de uma língua. As noções de comunicação e expressão estão associadas entre si desde os primeiros momentos da aprendizagem e que a expressão testemunha o sucesso da apropriação de uma língua. Apesar dos jogos de linguagem e dos textos literários terem sido excluídos da aprendizagem, visto que podiam ser desencorajadores ou perturbadores, voltaram mais tarde a ser utilizados em sala de aula, na medida em que, para além de apelarem à noção de implícito, apelam também ao uso de competências metalinguísticas e interculturais. Pode mesmo comparar-se as estratégias utilizadas para a compreensão de uma língua estrangeira com aquelas que são utilizadas na leitura de um texto poético, uma vez que se estabelece a distinção entre os dados explícitos e implícitos, linguísticos e culturais.

Numa outra perspetiva, a língua também traz prestígio social. Pode ser entendida como um meio de promoção ou integração social. Atente-se no caso dos filhos dos emigrantes em França: por vezes, podem considerar a língua materna dos pais como inferior face à dos seus colegas, a língua francesa e, como tal, como forma de promoção social, acabam por concentrar os seus esforços em adquirir a língua do país de acolhimento, desprezando a língua dos seus pais (Deshays, 1990). Por outro lado, atentando-se no caso dos jovens de Português língua não materna em Portugal, o Português passará a ser encarado como a língua que promove socialmente. Estes jovens con-

centrarão os seus esforços em aprender a língua do país de acolhimento, passando a desprezar a sua língua materna. Como afirma Soares (1999: 96) ao referir Martinet (1970), “a língua, quer seja escrita ou falada, materna ou estrangeira, é sempre uma imagem e um reflexo da nossa mundividência, da nossa ação e da nossa percepção”. Desta forma, os jovens de Português língua não materna, uma vez bem integrados na sociedade portuguesa, recorrerão naturalmente ao Português para exprimir as suas vivências.

2. INTERAÇÕES LINGUÍSTICAS

Galisson e Coste (1983: 442), citando Saussure (1916), definem língua como *“todo o sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas. A língua é de natureza social: é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções mas que, pouco a pouco, as modifica; daí o seu carácter evolutivo”*.

A dicotomia língua/ fala é sobejamente utilizada pelos linguistas. Nesta aceção a língua é o sistema ou a organização que estrutura a fala, que é, por sua vez, a realização da língua. A língua é uma virtualidade de signos que obedecem a determinadas regras sintáticas e semânticas que são descobertas através da análise explícita da gramática, mas os falantes de uma comunidade linguística têm um conhecimento implícito dessa gramática, o que lhes permite realizar a fala.

Afirmam Palou e Prat (2000: 161) que “aprender a falar é uma experiência social”, na medida em que, por exemplo, quando as crianças adquirem a capacidade de formular orações, fazem-no não só do ponto de vista gramatical, mas também consoante a sua adequação à situação. Citado pelos autores acima referidos, Gumperz (1972) define competência comunicativa como aquela que o falante necessita para comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente distintos. Este enfoque converte em objeto primordial da comunicação as pessoas que usam a língua para transmitir significado em determinados contextos. Refere também Vygotsky (2001: 27) que “a função primordial da linguagem é a comunicação”.

Por outro lado, Palou e Prat (2000: 161), citando Canale (1972), estabeleceram um marco teórico para a competência comunicativa que incluía *“quatro áreas de conhecimentos e habilidades:*

- *A competência gramatical refere-se ao domínio do código linguístico, apropriando-se do nível fonológico, morfológico, lexical e semântico;*
- *A competência sociolinguística dá conta das regras socioculturais e do seu uso, tendo em conta a situação dos falantes, a intenção comunicativa, as normas e convenções da interação;*
- *A competência discursiva refere-se à combinação de formas gramaticais e significados para se conseguir, em qualquer situação, um texto coerente e coeso;*
- *A competência estratégica reporta-se às estratégias de comunicação verbal e não verbal que se podem utilizar para: a) compensar deficiências provocadas pelas limitações e insuficiências linguísticas; b) favorecer a efetividade da comunicação”.*

Palou e Prat (2000) realçam que, apesar de se encontrarem isoladas, estas quatro competências atuam sempre conjuntamente em situação de comunicação, pois para levar a cabo uma situação de comunicação adequada, o falante tem de tomar decisões relativas a cada uma das competências de forma simultânea. Em situações de comunicação significativa, as questões relacionadas com os aspectos mais formais acabam por não ter muita influência, salvo se interferirem diretamente com a mensagem que se quer transmitir.

Constata-se então que a língua é, acima de tudo, um instrumento fundamental no diálogo e integração de muitas culturas que habitam um território (Gouveia e Solla, 2004: 11). Se se restringir este cenário ao meio escolar, pode dizer-se que *“a língua não é, para o aluno, um instrumento neutro como uma máquina de escrever; não é um código de transmissão de informações sobre objetos, conceitos ou sentimentos exteriores”*. A língua, afirma Roulet (1980: 11), só *“responderá às motivações e necessidades de comunicação do aluno, das quais só ele se poderá apropriar, empenhar e inscrever a sua individualidade através de marcas modais, argumentativas ou interacionais”*.

Ainda segundo a autora (1980), aprender uma língua como instrumento de comunicação não significa ser-se apenas capaz de ler e escrever, ou de compreender e produzir rápida e automaticamente frases corretas em resposta a estímulos elementares, como se aprende nos laboratórios

de línguas. Aprender uma língua como instrumento de comunicação significa ser-se capaz de compreender e produzir atos de fala correspondentes às intenções comunicativas dos participantes, numa situação de comunicação, estando apropriados à situação de interação.

Mas, por outro lado, Affes (2001: 130), ao citar Berque (1979), afirma que “a língua não serve só para comunicar, serve para ser”. Neste sentido, a língua revela a sua carga identitária, significando assim que aliada está também uma cultura, uma identidade, uma história pessoal. A língua é portadora de traços não só linguísticos como culturais. Para Affes (2001) isto quer dizer que “língua e cultura são como leis, são normas que o indivíduo deve aceitar para estar integrado na sociedade”.

É através desta forte aliança entre a língua e a cultura que a vida na comunidade está impregnada na sua língua, exprime a pertença a um grupo social ou a uma etnia, estabelecendo um laço claro e estruturado com o passado (De Carlo, 1998), pois, tal como afirma Roller (1981), a língua só é adquirida na sua plenitude criativa a partir do momento em que faz corpo com uma cultura viva. Nesta perspetiva, confirma-se assim a opinião de Mascarenhas (1999: 41) quando afirma que “a língua é o suporte da cultura e a cultura compreende fatores bem diversificados, desde a organização política até às atitudes individuais, nomeadamente os comportamentos, os hábitos, o folclore e a religião”.

É desta forma que, atualmente se fala não só de língua-alvo, como também de cultura-alvo da língua em questão.

Mas Fitouri (1983) coloca dúvidas acerca deste assunto, questionando a necessidade de se adquirir uma língua para se aceder a uma cultura, assim como a obrigatoriedade de aceder à componente cultural de uma língua durante a sua aquisição. Mediante esta relação língua/ cultura, Fitouri (1983: 122), ao referir Weinreich (1975), afirma que: “*se a comunicação estivesse limitada às fronteiras das comunidades linguísticas, haveria na humanidade tantas culturas diferentes como há línguas. Contudo, isso não acontece. Certas regiões bem conhecidas pela sua diversidade linguística, como a Nova-Guiné, ou a província de Oaxaca no México, não têm a mesma heteroge-*

neidade linguística correspondente. A existência de fortes semelhanças culturais entre premissas de uma tão grande variedade linguística é a prova viva que a comunicação pode e deve existir através das fronteiras linguísticas”, ou seja, para o autor, a cultura não é determinante para uma língua, na medida em que a uniformidade cultural pode acomodar-se numa diversidade linguística.

Contudo, Fitouri (1983), retomando a opinião de Verdoodt (1977) contraria a posição anterior ao afirmar que, “uma mesma língua, por exemplo o francês, pode agrupar várias culturas”.

Em contexto escolar, a língua estabelecerá uma estreita relação com o aluno, na medida em que, para além de ser o veículo de comunicação por excelência, é também através de si que exprimimos sentimentos e emoções, determinando assim a forma como vemos o mundo.

3. CONCEITOS: LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA ESTRANGEIRA, LÍNGUA SEGUNDA

A definição destes conceitos parece levantar polémica em torno de quem os investiga e aspira clarificá-los com o máximo de exatidão. Assim, cada conceito acaba por se caracterizar, sobretudo, pelas questões que se levantam à sua volta.

A definição de **língua materna** parece, pois, não reunir consenso entre os investigadores: Galisson (1998: 442) afirma que “língua materna é assim chamada porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante”, mas Defays e Deltour (2003) acrescentam que “a língua materna é determinante no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de cada indivíduo, tendo repercussões na motivação e capacidades para aprender outras línguas”. Os autores salientam ainda que a língua materna nem sempre é a língua da “mãe”, nem aquela que é primeiramente adquirida ou até mesmo a que melhor se domina. Há casos em que a língua materna cai em descrédito, é abandonada e até mesmo esquecida; noutras casos, limita-se ao uso doméstico e oral, o que resulta num bilinguismo no interior e exterior do seio familiar; há ainda outros casos de famílias

mistas em que a língua materna é múltipla, não se definindo, como tal, qual a língua dominante.

Afirma Gonçalves (2003: 61) que a língua materna é aquela que o indivíduo aprende desde os seus primeiros dias de vida, sendo “a língua que identifica a sua comunidade de inserção, o seu espaço geográfico/ político, a língua do seu país”. Contudo, existem variantes dessa língua com origens diversas, nomeadamente geográficas, sociais ou individuais.

É por antítese à língua materna que surgem as línguas não maternas, nas quais se incluem a língua segunda e a língua estrangeira.

A partir do Dicionário de Didáctica das Línguas (1998: 442-443), podemos entender **língua segunda** e **língua estrangeira** como línguas não maternas “(são instrumentos de comunicação secundários ou auxiliares), mas distinguem-se uma da outra pelo facto de a língua segunda beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado”.

Convém, contudo, distinguir os conceitos de língua estrangeira e língua segunda, dado ser frequente este último ser tomado como sinónimo de língua estrangeira.

Na opinião de Defays e Deltour (2003), o conceito de **língua segunda**, sendo relativamente recente, não tem ainda uma definição muito clara, havendo algum debate em torno da sua caracterização. Os vários autores que têm procurado defini-lo, situam-no entre a língua materna e as línguas estrangeiras. Galisson e Coste (1983: 631) afirma que língua segunda é a “expressão pedagogicamente não justificada, mas que introduz um cambiante útil em relação a ‘língua estrangeira’ nos países em que uma ‘língua não materna’ beneficia de um estatuto privilegiado”, como é o caso do Francês nos países da África francófona e do Português nos países da África lusófona.

Por outro lado, Ançã (1999) começa por definir língua segunda como a língua oficial e escolar, enquanto a língua estrangeira funciona apenas no espaço da aula de língua e Grosso (2005: 38) acrescenta que a língua segunda pode ser definida por “*dois tipos de critérios: psicolinguísticos, tendo em conta a cronologia da aquisição da língua (a segunda a seguir à materna, primeira*

língua); sociolinguísticos, escolha de uma língua internacional, não materna, para língua das instituições, isto é, para língua oficial”.

Segundo Lewis (1974), a clara distinção entre língua estrangeira e língua segunda diz essencialmente respeito ao contexto de aquisição destas línguas. Uma língua segunda estará mais profundamente enraizada no desenvolvimento cognitivo da criança do que uma língua estrangeira, especialmente se for adquirida na infância e se tiver existido uma valorização da sua língua materna.

Com efeito, há contextos sociais que proporcionam a aproximação da língua materna e da língua segunda, sendo que a língua estrangeira se afasta, uma vez que ocorre particularmente em contextos escolares: o seu uso não ultrapassará as paredes da sala de aula. Contudo, há de facto uma linha de cruzamento entre língua segunda e língua estrangeira, na medida em que ambas são de essência não materna para o aprendente.

Referem também Defays e Deltour (2003) que uma língua estrangeira só é estrangeira aos olhos de um estrangeiro, pois será sempre língua materna para os falantes nativos. Esta designação não significa, contudo, que a língua estrangeira seja uma variante simplificada para estrangeiros da língua falada pelos nativos. Os autores colocam mesmo a questão: *“Podemos falar de língua estrangeira, quando, num mesmo país, se fala a mesma língua em circunstâncias distintas por diferentes indivíduos? Ou quando o aprendente se encontra num país onde a língua é praticada por autóctones e por si próprio, enquanto estrangeiro?”* (2003: 30). Atentando no caso dos imigrantes em Portugal e tendo em conta os aspetos acima referidos, chega-se à conclusão de que a população oriunda da Europa de Leste acaba por adquirir melhor a língua portuguesa que a população imigrante dos PALOP, na medida em que para os primeiros o Português é de facto uma língua estrangeira e o seu contacto é “primário”, enquanto que para os segundos apesar do Português não ser uma língua materna, também não é uma língua estrangeira, uma que vez que, de certa forma, houve um contacto prévio com a língua no seu país de origem. Assim, neste caso, perversamente, a partilha de línguas revela-se menos profícua que contraproducente, dado que se trata de um bilinguismo subtrativo.

Tendo em conta a multiplicidade de significações e de contextos, e como forma de desambiguação, parece consensual o uso de língua segunda no lugar de língua estrangeira.

Defays e Deltour (2003: 30), referindo Dabène (1994), adiantam que a atitude e a motivação de um aprendente de língua estrangeira depende sobretudo da: *“(i) distância material – a distância geográfica cria dificuldades de contacto direto entre os locutores nativos e os aprendentes no seu país de origem, apesar de se viver na época da Internet; (ii) distância cultural – as diferenças do estilo de vida e de circunstâncias socio-económicas, de ideologias e de religiões, de representações e de relações humanas, também condicionam a aprendizagem; (iii) distância psicológica – os aprendentes, quer a nível individual quer coletivo, podem ter relações pessoais com os autóctones, que influenciarão a suas predisposições para estudar a língua; (iv) distância linguística – independentemente dos critérios anteriores, as línguas distinguem-se mais ou menos umas das outras em função das famílias ou grupos aos quais pertencem”*. A este propósito, estas dissemelhanças são de natureza diversa – fonética, fonológica, morfológica, sintática, discursiva, tendo sido igualmente referidas por outros autores.

De acordo com Nodari e Schader (2006: 164), “existem cerca de 6.000 línguas no mundo”. Por isso, inevitavelmente, “mais de metade da população da terra vive num ambiente bi ou plurilingue”. Com efeito, a coexistência de várias línguas deixou de ser uma exceção há muito tempo. Aliás, *“num mundo marcado em graus diversos pela coexistência do inglês (respetivamente o americano) como língua franca e numerosas línguas regionais em difusão mais ou menos expandidas, é sobretudo o monolinguismo que se tornará cada vez mais uma exceção”*.

4. LÍNGUA MATERNA VERSUS LÍNGUAS NÃO MATERNAS

Afirma Deshays (1999: 45) que “não importa a criança, não importa a língua”: todas as crianças têm capacidade para aprender uma língua. Outrora colocou-se a hipótese de que a aptidão para aprender uma língua em particular e não outra era hereditária, ou estava ligada a características

raciais. Atualmente, as investigações demonstram que esta hipótese não tem fundamento, tendo já sido provado que a morfologia dos órgãos vocais é idêntica em todos os seres humanos. O balbúcio dos bebés de todas as raças constitui uma espécie de linguagem universal. Desta forma, os filhos dos imigrantes assimilam a língua do país de acolhimento tal como as crianças autóctones. Como tal, a criança aprende uma língua segunda da mesma forma que aprende a sua língua materna, construindo, ora simultaneamente, ora sucessivamente, num curto espaço de tempo, dois sistemas linguísticos autónomos. A criança aprende a falar, falando, imitando o que ouve de forma mais ou menos correta (Deshays, 1990). Também os autores Defays e Deltour (2003) afirmam que todos nascem com as mesmas capacidades para aprender línguas, independentemente do contexto em que sejam adquiridas.

Por outro lado, refere Sotés (2000) que há grandes diferenças individuais aquando da aquisição de uma língua segunda, relacionadas diretamente com a natureza da tarefa de aprendizagem de uma nova língua, com as estratégias necessárias para levar a cabo essa tarefa e, essencialmente, com as características pessoais dos indivíduos implicados.

Apesar de todas as controvérsias existentes em torno da definição das diversas aceções do conceito de língua e dos seus diferentes níveis, parece ser unânime a opinião de que um bom domínio da língua materna é condição e veículo primordial das comunicações e das aprendizagens de outras línguas (Vygotsky, 1934; Fitouri, 1983; Gonçalves, 2003). Roulet (1980: 5), retomando a posição de Bally (1930), afirma que é no cultivo das fontes e recursos da língua materna que melhor nos preparamos para a aprendizagem de outras línguas, pois estas beneficiarão de noções gerais que só o conhecimento da língua materna permite aprofundar.

O enraizamento numa cultura de origem materna é condição fundamental para a iniciação a uma outra cultura. De acordo com Vygotsky (2002), a língua segunda pertence aos aspetos exteriores, sociais e físicos do pensamento verbal que são semelhantes à aquisição de conceitos científicos, enquanto que a língua materna identifica-se com o desenvolvimento de conceitos espontâneos – aquelas estruturas mentais que estão dependentes do desenvolvimento ou amadurecimento inerentes à herança genética.

5. LÍNGUA NÃO MATERNA

O uso de uma língua não materna levanta questões que abrangem diversas áreas, seja ao nível da Sociologia, da Antropologia, da Linguística ou até mesmo da Psicologia. Sobre esta questão, De Carlo (1998) afirma que o uso de uma língua não materna é sinónimo de entrada num mundo desconhecido, de abertura a outras mentalidades, pondo em questão a “naturalidade” e a universalidade dos nossos próprios sistemas de interpretação da realidade. Gouveia e Solla (2004: 37), citando Crispim (1997), afirmam que *“uma língua que se aprende é uma companheira de viagem que se vai conhecendo melhor com o avanço dos passos e as convivências que ela nos permite. E, mesmo que se perca em algum ponto do trajeto existencial, deixa marcas e recordações de outras formas de ver as mesmas coisas e de outras formas de cada falante se situar relativamente aos outros”*. Como tal, torna-se imperioso o contacto, a partilha e a comunicação entre falantes com diferentes níveis de proficiência de uma mesma língua.

Ainda segundo a autora De Carlo (1998: 74), a língua estabelece de forma imediata a pertença a um grupo social, a uma comunidade ou a uma etnia; a língua impregna de vida uma sociedade. É um forte contributo para a construção da nossa identidade individual. Mas, se por um lado, despoleta um sentimento de pertença, por outro lado também se pode tornar um motivo de exclusão. A língua pode “tornar-se uma fonte de prazer ou de angústia, de acolhimento ou de refúgio, de identificação ou estranheza”.

Vários estudos efetuados comprovam que o uso de uma língua não materna provoca interferências quer a nível linguístico, quer a nível cultural quando há contacto entre duas línguas. Estas interferências podem ter um efeito positivo no falante quando existe da sua parte uma atitude positiva, encontrando paralelismo entre a sua língua materna e a língua objeto de aquisição, ou então pode ter um efeito negativo se a sua aquisição lhe causar estranheza e não conseguir estabelecer uma semelhança com a sua língua materna. Cardoso (2005), retomando Mota (1995), afirma que, a partir de análises realizadas, se podem verificar interferências categorizáveis em leves, moderadas ou fortes e que, decorrendo do contacto com a língua, é possível prever

quais os elementos estruturais da língua alvo que sofrerão modificações por influência da língua de origem.

Por outro lado, Galisson e Coste (1998: 414) definem interferências como “dificuldades encontradas pelo aluno e erros que comete em línguas estrangeiras, devido à influência da sua língua materna e outra língua estrangeira anteriormente estudada”. Também este autor afirma que há três níveis de interferências, sejam fonológico, morfológico e lexical, acrescentando ainda a hipótese de haver uma “interferência cultural” e alguns efeitos de interferências devido à interdependência entre os níveis acima referidos.

Refere ainda Cardoso (2005) que as interferências sentidas nas línguas podem ocorrer nos dois sentidos, ou seja, por vezes a língua materna sofre alterações pelo facto de os seus falantes acreditarem que melhoram o seu nível de proficiência se o aproximarem mais da língua em aquisição, quer em termos de vocabulário, quer em termos de prestígio social. É o exemplo dos falantes dos PALOP que, numa tentativa de melhorar o seu desempenho linguístico, aproximam o Português do crioulo, apesar de também se verificar a situação inversa: o Português, por vezes, sofre interferências do crioulo.

Afirmam Defays e Deltour (2003) e Cardoso (2005), citando Thomason e Kaufman (1998), que as interferências se caracterizam essencialmente pelo empréstimo e pela contaminação. Há interferências linguísticas desde que a língua materna (ou outra língua bem adquirida) predisponha o falante a realizações e utilizações na língua alvo, no plano sintático, semântico, fonético, discursivo e pragmático. Ao invés de se tentar eliminar estas interferências, devem aproveitar-se todas as que se podem revelar positivas, aproximando as duas línguas em questão no que diz respeito a aspetos e formas comuns, evitando ou neutralizando as interferências negativas que desembocam no que vários autores denominam de interlíngua (Defays e Deltour, 2003; Vogel, 1995, citado por Gouveia e Solla, 2004: 48). Segundo Gouveia e Solla (2004), Vogel (1995) designa interlíngua “como a língua que se forma num aprendente de língua estrangeira à medida que é confrontado com elementos da língua alvo, sem que, no entanto, coincida totalmente com essa língua alvo”. Esta constituição da interlíngua envolve a língua materna, possivelmente outras línguas já adquiridas

anteriormente e a língua que se está a adquirir. Os fatores individuais e sociais também estão implicados na sua constituição.

6. LÍNGUA NÃO MATERNA – O CASO DO PORTUGUÊS

Num estudo efetuado por Ançã (2003), citada por Ançã (2005: 38) foram identificadas quatro situações de Português língua segunda, nomeadamente:

1. Português – língua das raízes;
2. Português – língua de acolhimento;
3. Português – língua oficial;
4. Português – língua da resistência.

O primeiro tipo relaciona-se sobretudo com a língua falada nas comunidades portuguesas espalhadas pelo mundo. Refere a autora que o Português, a partir da segunda geração, será apropriado em contexto exolingue.

O segundo tipo acolhe as diversas populações que Portugal tem recebido ao longo dos anos. A imagem do Português como língua de acolhimento tem merecido, por parte dos governantes, alguma atenção, tendo sido nesse sentido publicado pelo Ministério da Educação o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, o Artigo 8º que define que devem ser proporcionadas atividades curriculares adequadas da língua portuguesa para alunos cuja língua materna não seja o Português.

Já o terceiro tipo, para além de Portugal, abarca os países africanos cuja língua oficial é o Português: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe, existindo particularidades linguísticas em cada um deles.

Por último, o quarto tipo contempla o uso da língua em Timor-Leste, como resistência ao indonésio. É certo que esta situação engloba contextos bastante heterogêneos, provocando oscilações no nível de proficiência da língua segunda, a qual chega mesmo a ser, em alguns casos,

considerada língua estrangeira, sendo que noutros se aproxima mais do que é a língua materna.

Em Portugal, o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001: 31) declara que *“o Português é a língua oficial, a língua de escolarização (...) e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania”*.

Segundo Deshays (1990), e, como já foi referido anteriormente, a criança aprende a falar falando e imitando de forma mais ou menos correta o que ouve. Ora, se tomarmos em linha de conta o facto de as minorias linguísticas existentes em Portugal serem maioritariamente oriundas dos PALOP, sendo o uso do Português nestes casos predominantemente incipiente, pode afirmar-se que, no caso do Português como língua não materna, as incorreções linguísticas e as incongruências no uso desta língua são mais elevadas. Por outro lado, as crianças terão mais facilidade em dominar o Português pelo facto de possuírem os crioulos como língua materna, os quais têm uma forte componente oral e um fraco enraizamento a nível da escrita.

Acontece, por vezes, os pais falarem com os seus filhos em português, numa tentativa de os ajudar na aquisição da língua veiculada no país e nas escolas onde estão inseridos. Continua, contudo, a ser o crioulo a língua dominante entre famílias e comunidade no caso das minorias oriundas dos PALOP.

Num estudo realizado pelo Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, relatado por Guerra (1986), verificou-se que a variedade do português produzida pelos pais está muito distante daquela que a escola e a sociedade esperam ou se propõem veicular. Comprobativos deste facto são as seguintes afirmações de cabo-verdianos imigrantes, obtidas como resposta ao inquérito promovido pelo referido Instituto:

“Eu falo com eles (filhos) mais ou menos em português. Às vezes descuido falo crioulo, falo português para não habituar, coisa... como eles andam na escola” (desempregado, 36 anos);

“Pois, eles (filhos) estão cá têm que falar português, quando eles irem para a escola para não dar barraca na escola” (empregada doméstica, 22 anos) (Guerra, 1986, citada por Pereira, 1997: 39).

Segundo a mesma autora, a variedade linguística adquirida por estes alunos é quase sempre incipiente, na medida em que estes, principalmente os que vivem em bairros pobres, têm pouco contacto com a língua portuguesa antes de chegarem à escola. Até mesmo nesta, logo que abandonam o espaço da sala de aula, recorrem de novo ao uso do crioulo, a sua língua materna, como língua de comunicação entre pares, utilizada nas trocas linguísticas com a família e com os amigos da comunidade onde vivem, mas que, no entanto, não é reconhecida no meio escolar.

Num outro estudo levado a cabo por Santos (2004) também se confirmou que é um hábito, por parte dos pais dos alunos de ascendência cabo-verdiana, a alternância entre o uso do crioulo e do português no seio familiar, pois estão conscientes de que o domínio da língua do país de acolhimento é “um meio de promoção social” (Deshays, 1990: 75).

Há, contudo, perspetivas distintas relativamente à vantagem sobre a predominância da aprendizagem concomitante das duas línguas, como em Affes (2001: 129): *“No papel da valorização linguística realça-se o facto da aquisição da língua materna permitir uma aquisição mais rápida da língua segunda. A aprendizagem e o desenvolvimento da língua materna destas crianças, na escola, são ainda uma melhor estratégia a nível pedagógico para melhor se aprender a língua oficial. A aprendizagem da língua e cultura maternas permite assegurar o sucesso escolar”*.

Refere ainda Affes (2001) que Lambert (1974) e de Hamers (1983: 1994) insistem na relação entre a influência do meio social e o desenvolvimento bilingue. O entendimento que a criança tem da valorização da sua língua materna, no meio social onde está inserida, influencia o seu desenvolvimento linguístico. Lapiere (1988) demonstrou, também, que a interiorização, por parte da criança, de julgamentos depreciativos acerca da sua língua materna e da sua cultura, é vivida como um estigma de inferioridade social. Afirmam igualmente Gouveia e Solla (2003) que há na consciencialização da diferença linguística uma imediata subvalorização desta, ao invés de

considerá-la com potencial enriquecimento mútuo no diálogo entre as diversas culturas que hoje povoam o território português.

Com efeito, a criança apercebe-se de que as influências linguísticas sofridas por parte da sua língua materna são sistematicamente desvalorizadas no contexto escolar, tornando-se, desse modo, incapaz de verbalizar as suas opiniões ou de tentar sequer exprimir-se em público.

7. A LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO

Chegados a uma comunidade estrangeira, o primeiro impulso é o de aprender a língua da comunidade que nos acolhe. São vários os fatores que impelem esse desejo, mas salientam-se, para esta situação de contexto educativo, o desejo de integração social, escolar e, conseqüentemente, de sucesso escolar. Normalmente, quando se aprende uma língua, raramente se começa do nível zero, na medida em que o aprendente já terá tido contacto com a língua ou a cultura do país alvo, nem que tenha sido somente através dos média. Há já, portanto, algumas representações criadas, ou aprendizagens realizadas acerca da língua, que podem ter uma influência positiva ou negativa na forma como o aprendente encara a língua de escolarização.

Verifica-se também que o domínio da língua do país de acolhimento não só é necessário para a vida em sociedade, como também para a vida escolar, visto que todas as disciplinas são lecionadas nessa língua. Nesta perspetiva, é preciso ter em conta o nível de proficiência que o aluno tem da língua de escolarização, uma vez que o seu domínio é fator determinante ou condicionante nas aprendizagens realizadas nas restantes disciplinas. É neste sentido que a aprendizagem nem sempre é bem sucedida, apelando-se ao que Soares (1999) chama de função fundamental da “linguagem didática”, que, segundo a autora, consiste em “tornar explícito o implícito do saber didático”. Ora se o aprendente não domina bem a língua de escolarização, encontra ao longo do seu percurso escolar barreiras linguísticas que o impedem de fazer as leituras corretas do implícito presente nas aprendizagens e, até mesmo, na sua vida social.

Soares (1999: 84), ao citar Forges (1998), relembra que *“a Escola em todas as suas atividades de ensino/ aprendizagem é um lugar de comunicação, quer se trate das interações entre os alunos, quer da transmissão de mensagens entre alunos e professores, quer da consulta de manuais ou de outros materiais escolares”*. Estamos perante uma língua específica que coexiste a par com a língua da comunidade: a *língua de ensino*, como lhe chama Braun (1998).

Contudo, parece haver um desfasamento real nesta *língua de ensino*. Chegará a todos aqueles que frequentam a escola? Conseguirão todos os seus elementos compreender esta língua? Quem consegue aceder-lhe facilmente e quem, por outro lado, encontrará dificuldades em comunicar através da “língua de ensino”? Pois, como tão bem afirma Soares (1999), a língua da escola é dirigida para um aluno modelo, para o aluno padrão que se supõe ser luso e ter o Português como língua materna. Ao que parece ainda há um *handicap* entre a língua da escola e o novo público, que já se verificou ser bastante heterogéneo. A abertura da escola a todos não foi sinónimo de mudança e adaptação ao novo público. É ainda na perspetiva de Braun (1998) que Soares (1995: 85) afirma que a língua utilizada na escola tem uma forte influência no comportamento escolar dos alunos, concluindo que *“o deficiente conhecimento da língua de ensino acompanha o insucesso escolar não só em língua, mas também nas outras disciplinas, conduzindo ao abandono escolar, acarretando com todas as consequências nefastas: violência, roubo, suicídio, etc...”*.

Afirmam igualmente Gouveia e Solla (2004: 19) que, para se combater o insucesso e abandono escolares, que constituem um dos primeiros passos para a desintegração social, “deve ser dada prioridade ao bom domínio da língua de ensino e língua do país de acolhimento – condição essencial para a integração social”.

Geralmente, são os aprendentes oriundos das minorias linguísticas que se deparam com este tipo de situação de escolarização em língua não materna e do fraco domínio da mesma, na medida em que em casa com os familiares ou na comunidade continuam a falar a sua língua materna e, para além de não ser reconhecida no meio escolar, por vezes, também é utilizada de forma incorreta, assim como as referências culturais também são diferentes. É por isso, que Soares (1999: 85)

refere que Désir defende que “o ensino da língua do país de acolhimento” e, por consequência a língua da escola, é umas “das estratégias que pode conduzir a uma melhor integração”. Para consolidar esta linha de pensamento, a autora (1999) recorre a Forges (1998) e afirma que *“um bom domínio linguístico é uma condição indispensável à realização de aprendizagens fundamentais através das quais a criança desenvolverá gradualmente comportamentos eficazes de leitor e de escritor. Permitindo-lhe organizar cada vez melhor o seu pensamento e a sua reflexão pessoal, e de assimilar melhor os conteúdos ensinados/ aprendidos, veiculados, na sua maioria, por um suporte linguístico”*.

Neste sentido, é essencial que a escola molde o seu discurso a um público que tem a língua da escola como língua não materna. Pois, como já se verificou, em situações de aprendizagem em língua não materna, as necessidades de aprendizagem tornam-se mais específicas, uma vez que, além de estudar a língua, o aluno tem de aprender e estudar as outras disciplinas nessa língua. Crispim (1999: 4) levanta, então, outra questão relativa à “variedade da escola”: *“a 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 (adjetivo, verbo, sintagma, etc.) ou matemáticos (círculo, esfera, triângulo, cone, etc.) raramente são usados em contextos extra-escolares”*.

Este cenário de domínio insuficiente da língua da escola reflete-se essencialmente no insucesso escolar das minorias linguísticas, na medida em que se trata de um universo estranho para quem não domina a língua da escola. Conscientes da sua diferença, que grande parte das vezes é encarada como inferioridade, os alunos tendem a abandonar a escola ou a sentirem-se desmotivados face à aprendizagem. Numa tentativa de inverter esta situação, Cummins (s/d citado por Gouveia e Solla, 2004: 19) afirma que *“o valor atribuído às línguas e culturas dos alunos, a existência de expectativas elevadas em relação aos alunos dos grupos/ línguas «minoritárias», a capacitação de todo o pessoal docente e não docente e o estímulo à participação dos pais, são, entre outros, fatores que contribuem para que as escolas se tornem eficazes no combate ao insucesso desses alunos”*.

7.1. FATORES DE MOTIVAÇÃO/ DESMOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA

Os fatores de motivação ou desmotivação não se revelam cruciais só no processo de aprendizagem, quer seja de uma língua, quer seja de uma outra disciplina. São fatores que impulsionam de forma consciente ou inconsciente as decisões tomadas ao longo da vida. Estar-se motivado é um impulso para a realização da tarefa com sucesso, para se depositar um maior empenho, para se criarem expectativas mais elevadas.

Por outro lado, a desmotivação, tal como o próprio prefixo de negação indica, tem um resultado menos positivo. Pauta-se sobretudo pelo desinteresse, pela falta de empenho em realizar determinada tarefa, para se investir no sucesso de uma atividade, seja familiar, escolar, ou social.

Ao serem reduzidos estes fatores ao contexto escolar, facilmente, se conclui que são cruciais para o sucesso do ensino/ aprendizagem dos alunos, contudo há vários fatores que contribuem para a motivação ou desmotivação da população escolar, e estes, por sua vez, podem ser externos ou internos.

Restringindo a situação para o contexto de sala de aula, pode facilmente encontrar-se barreiras a vários níveis, nomeadamente: linguísticos, cognitivos e sociais.

Tomemos os aspetos linguísticos como barreira à aprendizagem dos alunos oriundos dos países africanos. No que diz respeito à aprendizagem de uma língua, neste caso ensinada como língua materna, mas na realidade, aprendida como se se tratasse de uma língua estrangeira, estas barreiras linguísticas poderão ter repercussões muito graves no futuro escolar dos jovens oriundos das minorias. A consciência de que não dominam a língua padrão, poderá desembocar na criação de preconceitos e estereótipos, levando-os à criação de fortes resistências à aprendizagem da língua. Estes podem refletir-se no desinteresse e desmotivação, espelhados principalmente no cerrado silêncio por parte destes jovens, que marginalizados pelo sistema de ensino, que os exclui por não dominarem a *língua-modelo*, os alunos das minorias linguísticas optam por não se exporem, evitando as participações orais em aula com receio de serem ridicularizados.

Os preconceitos e estereótipos criados à volta da aprendizagem de uma língua poderão ser um forte pilar de resistência por parte dos alunos face à aprendizagem. Estes ganham fundamento, principalmente, quando, por razões várias, as matérias lecionadas não vão ao encontro das necessidades e interesses dos alunos. O facto de, por vezes, em sala de aula, os alunos serem considerados objeto de aprendizagem e não um sujeito ativo também se revela um forte contributivo para a desmotivação escolar.

Afirmam Gonçalves e Pereira (2006) que as práticas pedagógicas numa aula de língua devem ter como principal objetivo desenvolver as competências comunicativas no aluno, tendo em conta não só os aspetos linguísticos, como também os aspetos culturais dessa língua. Portanto, em sala de aula, a forma como o aprendente de língua não materna desenvolve as suas competências linguísticas e culturais são fatores importantes a ter em conta, utilizando-se, para esse fim, as diversas fontes de ensino/ aprendizagem, que vão desde o manual escolar até aos documentos autênticos. Tal como já se verificou, a motivação é um fator essencial na aprendizagem de uma língua. Para que esta se desperte nos aprendentes, há que ter em conta as suas necessidades individuais, dessa forma, mais facilmente se pode facultar tarefas e temas de trabalho que vão ao encontro, não só do seu interesse, como também das suas necessidades.

É desta forma que Fernández (2003: 60) afirma que *“as situações, os temas e as tarefas realizadas na aula de língua devem responder sempre aos interesses e necessidades dos aprendentes de cada turma (...). A motivação com origem numa tarefa interessante é um dos estímulos mais fortes da aprendizagem”*.

Alemanly (1990) também afirma que o professor tem poder para influenciar ou despoletar a motivação nos aprendentes no processo de ensino/ aprendizagem, a partir da forma como apresenta uma atividade, os métodos, os recursos didáticos utilizados nas aulas, a forma como interpela um aprendente a envolver-se nas atividades a partir das suas experiências pessoais, as situações que cria e os problemas apresentados, assim como a forma como estimula a participação dos aprendentes e cooperação entre eles, o grau de exigência e o apoio que oferece são aspetos que motivam os aprendentes em qualquer tipo de aprendizagem.

Montandon e Osiek (1997), quando realizaram o seu estudo junto dos alunos cujo objetivo era descobrir as significações da educação familiar e escolar aos olhos das crianças, apuraram que, por um lado, há crianças que julgam que os resultados escolares se devem ao seu esforço e trabalho; por outro lado, há crianças que referem o interesse, a vontade, o prazer ou ainda a vontade de aprender, ou seja, referem sobretudo questões relacionadas com a motivação. Os seus resultados escolares dependem do interesse, do desejo, da facilidade para aprender e, até mesmo, do estímulo parental. Torna-se clara a relação que os aspetos apontados têm com a motivação intrínseca de cada aluno, que, por sua vez, se constrói através de estímulos exteriores, como é o caso do estímulo ou acompanhamento dos pais no seu percurso escolar, ou da forma como a escola os recebe enquanto aprendentes.

Num estudo efetuado por Defays e Deltour (2003), após a aplicação de um questionário, os professores concluíram que a motivação parece ser o principal fator que está na origem das outras dificuldades. As motivações para a aprendizagem de uma língua não materna relacionam-se com as especificidades da aprendizagem, nomeadamente o mal-estar provocado regularmente nos alunos, como a estranheza de estar perante uma língua desconhecida. Possivelmente, os alunos também não se mostram motivados para a aprendizagem nas outras disciplinas, mas a sua participação ativa é indispensável para o funcionamento das aulas de língua baseadas sobretudo por momentos de comunicação.

Desta forma, os autores Defays e Deltour (2003) traçaram, de um modo geral, as diferentes fontes de motivação e os meios para pô-las em prática. As motivações apresentadas são de ordem diversa e, por vezes, complexa.

As **motivações relativas ao objeto de aprendizagem** são aquelas que devem revelar-se antes de se realizar a aprendizagem, sendo mesmo uma das causas da aprendizagem. Podem manifestar-se num interesse específico pela língua ou cultura alvo, mas também se podem manifestar no gosto e interesses particulares pelas línguas, por viagens e culturas, em geral. Dependem essencialmente das representações e estereótipos pessoais ou coletivos criados em volta de uma língua

e cultura. Contudo, pouco importa se, à partida, estas motivações parecem triviais, visto que desencadearam no aprendente a aprendizagem. É neste momento que cabe ao professor contestar ou completar essas motivações, apresentando outras motivações mais fiáveis e propondo a realização de tarefas que sejam do interesse do aluno.

As **motivações relativas ao processo de aprendizagem** dizem, diretamente, respeito ao desenvolvimento da aprendizagem, quer de uma língua quer de uma outra disciplina. Há aprendentes mais estimulados do que outros, acabando por isso por procurar, de alguma forma, estímulos intelectuais, satisfações pessoais na aprendizagem, adotando para isso um espírito e comportamento favoráveis ao seu desenvolvimento. A existência, ou não, destas motivações condiciona o desenvolvimento da aprendizagem e a perseverança do aprendente que deve encontrar gratificações nesse processo. O professor deve contribuir de forma dinâmica neste processo, recompensando regularmente os esforços do aprendente sem que haja para isso um fim à vista, como a realização de um exame final ou a obtenção de um diploma. Estas motivações dependem igualmente das representações que cada um tem das suas capacidades para aprender uma língua não materna, para participar na aula, para adquirir vocabulário, para utilizar as regras gramaticais e para trabalhar em grupo.

As **motivações relativas às circunstâncias da aprendizagem** são essenciais numa disciplina de línguas onde o fator humano se revela muito importante, como aliás, já foi referido anteriormente. O interesse dos alunos por uma língua e pela sua aprendizagem estão dependentes das condições em que esta se realiza. É igualmente necessário que o professor seja benevolente, que as relações sejam cordiais e o ambiente descontraído para que os aprendentes ousem falar, participar, ter iniciativas em sala de aula, para, mais tarde, poderem também desenvolvê-las na comunicação com o exterior. O professor deverá interrogar-se regularmente acerca da pertinência das suas intervenções, a coerência e variedade das atividades que propõe aos aprendentes, não esquecendo também a riqueza dos documentos autênticos, a utilização de equipamento moderno, a disposição e decoração da sala de aula – fatores igualmente essenciais no despertar das motivações, assim como no interesse que se pode ter na aprendizagem.

As **motivações relativas às finalidades da aprendizagem** são normalmente aquelas que mais

são invocadas quer pelos professores quer pelos aprendentes, e insistindo-se sempre neste tópico, corre-se o risco de tornar o processo de aprendizagem desinteressante, comprometendo paradoxalmente o seu sucesso. Relembrar incessantemente um aprendente que tem de estudar para ter bons resultados no exame, para ter um bom emprego, para beneficiar de uma promoção pode, de facto, estimulá-lo a curto prazo, mas desencorajá-lo a longo prazo. Contudo, as motivações escolares ou profissionais não são as únicas finalidades que justifiquem a aprendizagem de uma língua, vislumbram-se também razões sociais ou culturais. Os objetivos gerais da aprendizagem de uma língua e os objetivos finais das aulas são indispensáveis para traçar um programa de trabalho assente no progresso. Estes devem ser discutidos e adotados para e com os aprendentes num contexto denominado de “contrato pedagógico” em interação com objetivos pedagógicos intermediários diretamente ligados à aprendizagem, a cada uma das suas etapas, a cada atividade.

Tendo em conta os aspetos apresentados anteriormente, a questão da motivação deve ser analisada, discutida e trabalhada em conjunto com os aprendentes desde o início da aprendizagem, e ser retomada a sua discussão logo que surjam os primeiros sintomas de desmotivação que se traduzem essencialmente na desmobilização e no silêncio. A motivação deve, com efeito, estar a par da responsabilidade dos aprendentes, pois ambas são indispensáveis ao ensino/ aprendizagem. Estes responsabilizar-se-ão de forma voluntária pela sua aprendizagem se souberem quais são os seus objetivos, o programa, a forma como se desenrola o trabalho em sala e, acima de tudo, se forem com prazer para a aula.

7.2. PAPEL DA ESCOLA NA AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA

A Escola assumindo-se como uma instituição laica, obrigatória e gratuita tem de se fazer chegar a todos aqueles que a frequentam. É seu papel primordial ser um veículo de transmissão de conhecimento, sabedoria, de promoção de igualdade de oportunidades.

Afirmam Gouveia e Solla (2004: 157), citando Sim-Sim (1997), que *“é objetivo da escola corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições socioculturais de origem e dar a toda as crianças e jovens que a frequentam idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades”*.

Pretende-se uma escola democrática, com capacidade e sabedoria para saber lidar com as diferenças sociais, culturais e linguísticas dos seus clientes.

De maneira a que o crescimento linguístico se faça de forma harmoniosa e potencializadora, é necessário valorizar a sequencialidade do processo de aprendizagem, “respeitando a continuidade vertical e transversal das aprendizagens ao longo dos ciclos e das diferentes áreas disciplinares”. É por isso que, na opinião das autoras Gouveia e Solla (2004: 158-161), sustentada por Sim-Sim (1997), compete à Escola:

1. *“Contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural da aquisição”.*
2. *“Possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades”.*
3. *“Valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer meios de as potencializar (competências instrumentais) em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos”.*
4. *“Conceber e pôr em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objectivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno”.*
5. *“Capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares”.*
Tal como já foi referido em várias ocasiões, um elevado nível de proficiência na língua materna, assim como a prática de reflexão sobre o mesmo são fatores que favorecem a aprendizagem de línguas estrangeiras.
6. *“Desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhes permitam, através da leitura de textos literários e não literários de várias épocas e géneros, tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana”.*

A nível de ensino/ aprendizagem de uma língua, não é objetivo da escola corrigir exaustivamente

a língua do aprendente. No caso de se tratar de uma língua estrangeira, é função da escola apropriar-se das suas especificidades como forma de enriquecimento do trabalho em sala de aula.

Como consequência, Gonçalves (2003) afirma que a escola deve apresentar o rosto da mudança, o rosto de adaptação aos tempos atuais, aceitando e respeitando todas as minorias linguísticas que lhe dão cor. Deve, pois, tornar-se mais flexível à mudança.

É ainda competência da escola formar indivíduos autónomos, capazes de lidar com situações novas, quer a nível linguístico quer a nível cognitivo. As competências adquiridas na escola devem ser objeto de transposição para a vida em sociedade, como tal, a autonomia, a par com a responsabilidade, têm como função basilar a promoção de aprendentes autónomos.

Também no já referido estudo efetuado por Montandon e Osiek (1997: 140) acerca das representações dos alunos sobre a escola e os contextos educativos, alguns referem que a escola devia permitir o encontro com os colegas; promover o desenvolvimento da relação com o outro; fazer aprender a falar e a viver com os outros. Por outro lado, um grande número de alunos espera que a escola os ensine a “desenrascar-se” sozinhos, a desenvolver a sua autonomia. Da sua voz, podemos ouvir:

“Ela devia ensinar-nos na nossa conduta em adultos”;

“Ela devia ensinar-me a poder desenrascar-me sozinha, poder fazer as divisões, poder fazer as coisas”.

8. ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA

Apesar de utilizados, por vezes, de forma indistinta, há termos que ganham autonomia e especificidade ao longo do processo de aquisição de uma língua, o qual pode conhecer vários trajetos, podendo adquirir-se o domínio de uma língua sob diversas formas. Tendo em conta a natureza deste estudo, interessa sobretudo conhecer o processo de aquisição de uma língua em contexto escolar, quer se trate de uma língua materna, quer se trate de uma língua não materna.

Há autores que distinguem os três termos – aquisição, ensino e aprendizagem –, afirmando que a aquisição é espontânea, não programada, dando-se circunstancial e inconscientemente, como acontece com o domínio da língua materna. Pelo contrário, a aprendizagem é intencional e programada, controlada pelo aprendente ou pelo professor, e desenrola-se numa sala de aula onde se desenvolve o ensino.

Por sua vez, Defays e Deltour (2003), em relação aos termos referidos anteriormente, acrescentam que a aquisição é a finalidade de toda a aprendizagem ou apropriação; a aprendizagem diz respeito ao processo pessoal e consciente com vista à apropriação de novos conhecimentos, de novas competências ou de novos comportamentos. Já o ensino é um meio de aprendizagem, de entre outros, que se caracteriza sobretudo pela intervenção de um professor, pela existência de um programa, pelo recurso a tarefas adequadas aos conteúdos programáticos a serem transmitidos e por uma avaliação final dos resultados.

Contudo, e mais uma vez, o sucesso deste processo de ensino/ aprendizagem depende da motivação de quem aprende a língua, da variedade de estratégias utilizadas, das atividades realizadas, do tipo de avaliação implementado, os quais não são suficientes para desencadear este processo: terá de haver obrigatoriamente uma motivação intrínseca por parte do aprendente.

A aprendizagem de uma língua pressupõe perseverança e paciência para ser bem assimilada e conservada na memória. Afirmando os mesmos autores que todas as formas de ensino são boas desde que sejam adaptadas ao perfil e aos objetivos dos aprendentes, e igualmente coerentes com as aprendizagens realizadas anteriormente. Geralmente, distinguem-se duas cadências no ensino das línguas, ambas rentáveis e proveitosas, consoante os objetivos daquele que aprende:

- as aulas intensivas têm como objetivo a organização de um elevado número de horas de atividades ou de exposição à língua, num curto período de tempo. Desenrolam-se normalmente num sistema de estágio de língua, ou então, enquadradas em curtos períodos de aprendizagem postas em prática por alguns estabelecimentos de ensino, como é o caso das escolas ou institutos de línguas. Estas aulas revelam-se úteis para quem pretende aper-

feioar o seu nível de proficiência linguística ou para regularizar uma aprendizagem antiga;

- as aulas extensivas, por sua vez, têm menos horas de aprendizagem ou de exposição à língua, mas estendem-se por um período de tempo mais longo. Os progressos são mais lentos, mas acredita-se que mais duradouros, pois este método permite a assimilação de novos conhecimentos com antigos conhecimentos.

Com efeito, a aprendizagem, quer num tipo quer noutra, depende sobretudo dos métodos utilizados, das comunicações que favorecem e da relação entre a prática e o ensino. O ritmo do ensino deverá estar ao mesmo ritmo da aprendizagem e das motivações dos alunos. Convém, por vezes, a alternância de ritmos de aula para aula, visto que desta forma se pode experimentar a apropriação que os aprendentes fazem das diversas estratégias utilizadas em sala, na tentativa de perceber qual tem maiores implicações positivas no processo de aprendizagem.

Muitas questões se levantam em torno da aprendizagem de uma língua, independentemente da sua natureza. Quais os resultados obtidos se a criança for escolarizada na sua língua materna? Terá menos sucesso escolar se a escolarização for feita numa língua não materna? Como se aprende uma língua não materna num contexto escolar onde todas as aprendizagens são realizadas nessa língua?

Muitas têm sido as investigações feitas em torno destes temas, sendo que algumas respostas têm sido encontradas. Resta saber se a Escola tem sabido manter-se a par destas respostas. Numa investigação feita em 1982 a partir de uma Recomendação da Unesco, conclui-se que, quando a criança é alfabetizada na sua língua materna, obtêm-se melhores resultados não só na aprendizagem das outras línguas, como também na aprendizagem das outras disciplinas curriculares, comparativamente com o desenvolvimento da escolarização numa outra língua.

Também Gouveia e Solla (2004: 37), citando McKay (1988), referem que “quando os estudantes de língua minoritária são obrigados a aprender exclusivamente na língua dominante, os resultados são menos claros”.

Assim, numa situação de aprendizagem de uma segunda língua, a criança, caso tenha um bom domínio da sua língua materna, estabelece *“relações entre a língua e a realidade e quando aprende uma língua segunda as relações são mediadas pela língua materna, língua em que se pensa. Só quando a relação com a língua segunda é mais estreita”* é que se começa a estabelecer relações mais diretas entre a língua e a realidade (2004: 43). Como tal, o cultivo da aprendizagem da língua materna é precioso para a aprendizagem de outras línguas, independentemente da sua valorização social ou não.

Esta afirmação não significa contudo que o ensino/ aprendizagem da língua materna se realiza da mesma forma que o ensino/ aprendizagem de uma língua não materna, pois o conhecimento na língua materna é fundamental para a aprendizagem de uma língua segunda, uma vez que se necessita da reflexão já feita sobre o funcionamento da língua materna para apropriação da língua segunda.

Para além disso, esta situação corrobora o que já foi afirmado por Affes (2001): a valorização linguística da língua materna permite uma aquisição mais rápida da língua segunda e uma melhor integração dos alunos. A aprendizagem e desenvolvimento da língua veiculada na escola são das melhores estratégias pedagógicas para melhor se adquirir a língua oficial do país de acolhimento.

Ora, o que acontece na maior parte dos casos é que não há colaboração, nem coordenação entre a aprendizagem das duas línguas, quer se trate de língua segunda ou de língua estrangeira. Segundo Roulet (1980), ensina-se a língua materna sem se ter em conta que posterior ou simultaneamente o aprendente venha a adquirir outras línguas. Mas o ensino das línguas deve ser encarado como um instrumento de comunicação, e deve haver regularmente a necessidade de colocar o aprendente em situações reais de comunicação, para se confirmar o nível de proficiência da língua em aquisição.

Lambert (1974, citado por Affes, 2001: 129) afirma ainda que *“a perceção que a criança tem da valorização da sua língua materna no meio social influencia o seu desenvolvimento linguístico”* e, neste caso, influencia também a sua aprendizagem.

Por outro lado, Roulet (1980: 36-37) afirma que a aprendizagem de uma língua *“consiste na descoberta e na reconstrução progressivas das estruturas e regras de emprego dessa língua através de operações dedutivas e indutivas guiadas, por um lado pelo conhecimento universal linguístico, por outro lado, pela observação de níveis da língua em situações de comunicação. No que respeita à aprendizagem de uma língua materna, o seu sucesso depende da riqueza do meio linguístico de que a criança pode beneficiar e da qualidade dos instrumentos heurísticos que dispõe para interpretar esse meio”*.

Perante a panóplia de situações em que poderão ocorrer o ensino/ aprendizagem de uma língua, parece válido citar as questões já colocadas por (Gonçalves, 2003: 33): *“Qual a relação, se é que existe, entre linguagem dum criança e o seu êxito ou o fracasso na escola? Faz algum sentido qualificar a linguagem dum criança limitada? Que espécie de linguagem empregam os professores e os alunos dentro da aula?”*.

Gouveia e Solla (2004: 45) sintetizando alguns autores como Moirand (1982), Besse e Porquier (1991), apresentam as fases de um processo base de aprendizagem de uma língua em contexto escolar:

- (i) *“a exposição à língua”*: o aluno, exposto a *“amostras”* de língua, fazendo com que, durante esta fase de exposição, integre alguns elementos linguísticos, assim como o seu funcionamento, mas de forma *“pouco consciente”*;
- (ii) *“captação/integração”*: é a partir de informações que recebe que o aluno concebe a formulação de hipóteses sobre a reflexão do funcionamento da língua;
- (iii) *“conhecimento interiorizado”*: tendo em conta as fases anteriores, em que o aluno interiorizou e refletiu acerca da língua, esta é a fase em que põe em prática a sua compreensão ao nível da compreensão e da expressão linguística.

Os já referidos autores consideram ainda que *“o processo global de apropriação consiste em apreender, tratar e armazenar os dados linguísticos fornecidos pelo meio” através da exposição à língua, e tem de se adaptar ao conhecimento anterior, “por processos de assimilação e acomodação”*.

Os autores definem assimilação como um “mecanismo de tratamento e de integração de dados novos nos esquemas pré-existentes” e acomodação como uma “modificação adaptativa dos esquemas pré-existentes em função de dados novos” (2004:45).

Considera-se que na fase de “captação”, a primeira fase de apropriação consiste no “tratamento perceptivo de forma explícita, implícita ou mista, dos dados fornecidos” aquando da exposição. Partindo da premissa de que o aluno não capta tudo o que lhe é transmitido em aula, este tratamento também é determinado pela expectativa inicial em relação à língua. “Se a captação tratar de facto os dados fornecidos pela exposição”, acredita-se que haja realização do processo de integração (2004: 45).

A maioria das crianças que frequenta o ensino básico português encontra dificuldades de integração e de aprendizagem provenientes, em grande parte, do fraco domínio do Português, língua em que são realizadas as aprendizagens. Segundo Solla (1999: 74), no caso das crianças de ascendência africana, o Português, além de não ser a sua língua materna, também não é “falada correntemente e/ ou corretamente em casa, e está sujeita a múltiplas interferências que a escola nem sempre consegue controlar de forma adequada”.

Mas afirma Ançã (1999: 1) que se a língua portuguesa é “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 língua materna, 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” se aprende na escola.

Por seu turno, Nodari e Schader (2006: 165) afirmam que as questões que se colocam para muitas crianças que crescem com duas ou mais línguas nem sempre encontram resposta adequada nos conceitos didáticos usuais, uma vez que “se referem muitas vezes ainda fortemente a um contexto de aprendizagem monolíngue”. Nesse sentido, os aprendentes bi- ou plurilingues estão

longe de serem considerados um grupo homogéneo.

Na linha do que tem sido exposto, Popovici (2006) defende que a necessidade de políticas, programas e métodos para aprender a aprender, bem como para a aprendizagem autónoma, na medida em que os estudantes precisam de desenvolver a capacidade e a motivação para se tornarem aprendentes não só para responder às necessidades instrumentais e sociais de aquisição de conhecimentos e capacidades, mas também para estarem em harmonia com o seu próprio desejo de desenvolvimento.

Parece, pois, urgente apelar-se ao conhecimento sobre o conhecimento, como preconiza Broyon (2006), ou seja, à metacognição, pois trata-se de uma competência que coloca questões pessoais ao planificar, a avaliar-se constantemente, antes, durante e depois de uma tarefa, e reajustada à necessidade. Esta competência pressupõe igualmente a articulação dos novos conhecimentos a conhecimentos anteriores, assim como à sensibilidade para selecionar estratégias cognitivas. São vários os investigadores que demonstraram que a metacognição ocupava um lugar preponderante no momento da aprendizagem quer entre as crianças/ alunos (Alexander, Carr e Schwanenflugel, 1995; Borkowski e Muthukrishna, 1992) quer entre os adultos (Baker, 1989, Garner e Alexander, 1989; Pressley e Ghatala, 1990). Na realidade, esta competência está imbricada no desenvolvimento cognitivo e, segundo Borkowski e Muthukrishna (1992), desenvolve-se com a experiência, a socialização e a escolarização e está igualmente implicada na construção do conceito de si e da motivação.

Por fim, Paris e Winograd (1990) assumem que a metacognição está intimamente ligada aos problemas relativos à verbalização, à introspeção e à tomada de consciência.

Nesse sentido, a escolarização parece ter um lugar preponderante na aquisição das habilidades metacognitivas (Doly, 1997; Flavell, 1987; Schraw e Moshman, 1995; Schraw, 1998).

Por um lado, Flavell (1987) enumera os pedidos da escola formal e a atividade de modelagem dos pais, dos professores e dos pares, por outro, Tomasello (1999) explica que a metacognição

aprende-se com a aprendizagem dos saberes mediatizados pelos adultos, com a ajuda de 'meta-discursos' que a criança pode interiorizar e apropriar-se desde a idade dos 5 anos.

Carr *et al.* (1989) pensam que os pais preparam o terreno metacognitivo dos seus filhos antes da sua entrada na escola e que contribuem mais tarde para o seu desenvolvimento metacognitivo ensinando-lhes determinadas estratégias.

Para Borkowski e Muthukrishna (1992), a maior parte das habilidades metacognitivas são ou podem ser desenvolvidas e afinadas aquando das experiências escolares e extra-escolares bem planificadas. Estas experiências começam muito cedo e continuam ao longo da vida.

Schraw e Moshman (1995) distinguem três maneiras de desenvolver a metacognição:

- a aprendizagem pessoal;
- as interacções entre pares;
- a aprendizagem dirigida que Schraw (1998) rebatizou de 'aprendizagem cultural'.

Hoje, parece que a metacognição é exigida implicitamente às crianças na escola e que ela é um elemento determinante do sucesso ou do insucesso escolar. As investigações ligadas aos grandes inquéritos internacionais mostram-nos que o desenvolvimento da reflexividade entre os jovens é incontornável mesmo indispensável na sua inserção na sociedade. Assim, desde há alguns anos, os especialistas esforçam-se para integrar uma abordagem mais sócio-construtivista que behaviorista nas práticas na escola. Esta abordagem coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem e favorece a sua autonomia enquanto aprendiz. Nesta perspectiva, desde a sua entrada na escola, as crianças são convidadas a desenvolver habilidades metacognitivas e/ ou reflexivas em função do contexto. Contudo, a ideia de que o processo de aprendizagem comporta uma dimensão reflexiva importante não é uma ideia recente.

Pallascio, Benny e Patry (2001) constatam que esta forma de pensamento oriunda de experiências reflexivas do aprendiz parece articular-se com o desenvolvimento conjugado de um pensamento crítico e de certas habilidades metacognitivas: os meta conhecimentos, que tomam como objecto

de cognição os conhecimentos que o sujeito possui da cognição em geral, do seu próprio funcionamento cognitivo e o dos seus interlocutores.

Para estes autores, um pensamento crítico desenvolve-se a partir de conteúdos (conceitos, enunciados, etc.) enquanto um pensamento metacognitivo se centra na descrição do funcionamento mental. Os autores sublinham que estes conteúdos de conhecimentos são insuficientes para o exercício de um pensamento crítico porque a cada disciplina correspondem modelos de pensamento particulares. Ora, o pensamento crítico não pode compreender isto se não desenvolve um pensamento metacognitivo.

8.1. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Quer numa aula de língua, quer numa outra disciplina, o professor deve implementar estratégias de aprendizagem adequadas ao seu público e aos objetivos a atingir. Neste sentido, Cyr (1998) apresenta três classificações de estratégias de aprendizagem propostas por diferentes autores: a de Oxford (1990) considerada como a mais extensa; a de Rubin (1989) caracterizada como sendo analítica e descritiva e a de O'Malley e Chamot (1987, 1990) como a mais sintética das três.

A **tipologia de Oxford** (1985, 1990) retoma as classificações das estratégias propostas por Rubin (1981) quando o autor distingue estratégias diretas de estratégias indiretas, e as classificações de O'Malley *et al.* (1985) que distingue estratégias cognitivas, metacognitivas e sócio-afectivas. Cyr (1998: 31), citando Oxford (1990), define estratégia “como um estado de procedimentos utilizados pelos aprendentes para melhorar a sua aprendizagem (...) são ferramentas para uma implicação ativa e autónoma”, fazendo imediatamente a distinção entre estratégias diretas e indiretas. As estratégias diretas “implicam uma manipulação da língua alvo e a prática de processos mentais, ao passo que as estratégias indiretas envolvem, enquadram ou sustentam a aprendizagem”.

As estratégias diretas comportam as estratégias mnemónicas, as estratégias cognitivas e as estratégias compensatórias. As estratégias mnemónicas consistem basicamente na criação de relações

mentais; na utilização de imagens, sons ou palavras; e na revisão dos conteúdos. São estratégias que exigem essencialmente uma reprodução mecânica. Já as estratégias cognitivas requerem que o aluno pratique a língua; receba e produza mensagens; analise e raciocine acerca da língua e que desenvolva a capacidade de criar estruturas. As estratégias compensatórias impõem que o aluno ultrapasse as suas dificuldades ao nível oral e escrito, utilizando como auxílio a língua materna, com apoio individualizado, escolhendo temas de conversação, ajustando ou modificando a mensagem e parafraseando.

Já as estratégias indiretas englobam as estratégias metacognitivas; as estratégias afetivas e as estratégias sociais. As estratégias metacognitivas supõem a existência de três fases: pronominalização das aprendizagens; planificação e organização das aprendizagens; por último, avaliação das aprendizagens.

As estratégias afetivas têm como metas fundamentais diminuir a ansiedade no aluno, promover o seu encorajamento e gerir as suas emoções.

As estratégias sociais implicam a colocação de questões, a cooperação com os outros e o cultivo da empatia. Colocar questões despoleta a verificação de conhecimentos e a sua clarificação, bem como a respetiva correção. A cooperação com os outros começará a ser desenvolvida em sala de aula com os seus pares e estender-se-á a todos os locutores nativos, pois só desta forma se pode promover a empatia com a cultura do outro e estar-se sensível aos sentimentos e opiniões do outro.

Cyr (1998) coloca alguns problemas no sentido em que não são destacadas quais as estratégias que têm maior ou menor importância.

Contudo, a apresentação desta listagem de estratégias pode sensibilizar o professor de língua, na medida em que fornece pistas para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

A **tipologia de Rubin** (1989) propõe uma classificação de estratégias de aprendizagem de uma

língua segunda que reflete três operações na construção do saber. Trata-se sobretudo, como aliás já foi referido, de uma tipologia analítica e descritiva. As três operações subdividem-se em: processos de compreensão ou de apropriação de conhecimentos, processos de retenção ou memorização e processos de recuperação e de reutilização.

As estratégias referentes aos processos de compreensão são estratégias de clarificação e verificação, através das quais se confirma a compreensão gramatical da língua, se procede à validação da sua produção oral, se verifica a compreensão de uma palavra ou de um conceito, se solicita a repetição, a paráfrase ou as explicações através de exemplos, ou se observa o professor ou um nativo como um modelo. As estratégias de inferência implicam o uso da língua materna ou de uma língua conhecida a fim de inferir o sentido, utilizam-se conhecimentos anteriores do mundo, da cultura ou dos processos comunicativos com o objetivo de inferir o sentido ou o desenvolvimento de um ato de comunicação. As estratégias de raciocínio dedutivo inferem por analogia as regras de gramática ou a formação das palavras e frases, pesquisando-se as regras e as respetivas exceções, também se pode fazer os resumos ou as sínteses do sistema da língua. As estratégias de recursos estão diretamente relacionadas com o uso de obras de referência, tais como os dicionários, as gramáticas, os glossários e os manuais.

Os processos de retenção ou memorização supõem a aplicação de estratégias de memorização, tais como a associação ou agrupamento de palavras ou expressões a partir de um princípio (fonético, auditivo, semântico, visual); a utilização de palavras-chave ou de meios mecânicos que ajudem a memorização; a concentração da atenção num detalhe específico; contextualizar as novas palavras; a utilização de imagens e prática da língua em silêncio.

Já os processos de recuperação e de reutilização admitem estratégias de prática; estratégias de auto-regulação e estratégias sociais indiretas. As estratégias de prática consistem basicamente na repetição; na reutilização de palavras ou expressões nas frases; na aplicação consciente das regras; na imitação; nas respostas silenciosas a questões colocadas aos outros; na exposição da língua no exterior da sala (rádio, televisão, revistas, jornais); no diálogo consigo mesmo na língua

de aprendizagem e na realização de exercícios de mecanização ou sistematização. As estratégias de auto-regulação consistem na definição do problema, a partir do qual se determinam as soluções e se autocorrigem. Já as estratégias sociais indiretas implicam a integração num grupo e a tentativa de compreender a língua segunda; pedir ajuda aos amigos; procurar ocasiões para praticar a língua e trabalhar com os pares afim de obter e partilhar informações.

A **tipologia de O'Malley e Chamot (1990)** é mais rigorosa e sintética do que as tipologias anteriores. Esta tipologia, apesar de parecer mais teórica, é mais fácil pôr em prática, na medida em que é mais operacional ou mais utilizável, quer no campo da investigação quer para a compreensão por parte dos professores das estratégias de aprendizagem de uma língua segunda. Estes autores postulam que as estratégias de aprendizagem de uma língua segunda podem ser agrupadas em três grandes categorias: metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas. As estratégias metacognitivas implicam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, uma preparação com vista a uma aprendizagem, o controlo ou a monitorização das atividades de aprendizagem, assim como a sua auto-avaliação. É uma estratégia composta por várias fases da aprendizagem: antecipação ou planificação; atenção geral; atenção seletiva; autogestão; autoregulação; identificação de um problema e auto-avaliação. As estratégias cognitivas implicam uma interação com a matéria a estudar, implicam também uma manipulação mental ou física desta matéria e uma aplicação de técnicas específicas na execução de uma tarefa de aprendizagem. É composta por: repetição, utilização de fontes, classificação ou agrupamento, tomada de notas, dedução ou indução, substituição, elaboração, resumo, tradução, transferência de conhecimentos e inferência. Por sua vez, as estratégias sócio-afetivas pressupõem a interação com outras pessoas, com o objetivo de favorecer a aprendizagem, sendo a aprendizagem acompanhada pelo controlo da dimensão afetiva. As etapas destas estratégias passam pela clarificação e verificação, cooperação, controlo das emoções e auto-reforço.

8.1.1. Definição das estratégias de aprendizagem

Tendo em conta a tipologia de O'Malley e Chamot (1990) passa-se a apresentar de forma mais

detalhada as definições das estratégias de aprendizagem, na medida em que a categorização das estratégias em três grandes categorias se torna mais prática e mais fácil de “manusear” pelos professores de língua segunda, contudo dificilmente se consegue estabelecer uma fronteira entre as estratégias. As definições e descrições das estratégias apresentadas por Cyr (1998) aproximam-se o mais possível do domínio da didática da língua segunda.

1 – Estratégias metacognitivas

O prefixo meta significa, segundo (Cyr, 1998; 42), o que “ultrapassa ou engloba. As estratégias metacognitivas consistem essencialmente na reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, na compreensão das condições que o favorecem, na organização ou planificação das suas atividades com vista à concretização das aprendizagens, na auto-avaliação e na auto-correção”. Esta estratégia tem uma importância vital na aprendizagem, pois os alunos que não desenvolvem a metacognição são alunos sem objetivos de aprendizagem e sem habilidade para regular os seus progressos e que não sabem quais as orientações a tomar em futuras aprendizagens. Cyr (1998) retomando uma afirmação feita por Tardif (1992), afirma que “a metacognição constitui uma característica que diferencia os alunos com dificuldades dos alunos que nunca sentem dificuldades na aprendizagem”. Os alunos que progrediram na sua aprendizagem em língua segunda fazem um maior uso das estratégias metacognitivas do que os principiantes. A metacognição “é uma característica distintiva entre os conhecedores e os novatos”.

“Quais são então as estratégias metacognitivas na aprendizagem da língua segunda?”:

1^ª *A antecipação ou a planificação*: consiste no estabelecimento de objetivos a curto ou longo prazo, como por exemplo, estudar autonomamente um ponto da matéria ou um tema que ainda não tenha sido estudado na aula, ou então, prever os elementos linguísticos necessários para o acompanhamento de uma tarefa de aprendizagem ou de um ato comunicativo.

2^ª *A atenção*: prestar atenção a elementos linguísticos suscetíveis de contribuir para a aprendizagem; manter a atenção ao longo do desenvolvimento e execução de uma tarefa.

3^ª *A autogestão*: compreende as condições que facilitam a aprendizagem da língua e tenta reunir as condições necessárias para a sua realização.

4º *A auto-regulação*: verifica e corrige a *performance* do aluno ao longo da aprendizagem ou do ato de comunicação.

5º *A identificação do problema*: realçar o ponto central de uma tarefa linguística ou um aspeto desta tarefa que necessite de uma solução com o objetivo de uma realização satisfatória.

6º *A auto-avaliação*: avaliar as suas habilidades no cumprimento de uma tarefa linguística ou um ato comunicativo; avaliar o resultado da sua *performance* linguística ou as suas aprendizagens.

2 – Estratégias cognitivas

Cyr (1998: 46) afirma que as estratégias cognitivas “*implicam uma interação entre o aluno e a matéria a estudar, uma manipulação mental e física dessa matéria e a aplicação de técnicas específicas com o objetivo de resolver um problema ou executar uma tarefa de aprendizagem*”. As estratégias cognitivas são regularmente mais concretas e mais facilmente observáveis, pois estão no centro da aprendizagem.

1º *Praticar a língua*: aproveitar as ocasiões oferecidas para comunicar na língua de aprendizagem; repetir os segmentos da língua; pensar ou falar para si próprio na língua alvo; testar ou reutilizar em situações de comunicação autêntica, as palavras, frases ou regras aprendidas na sala de aula.

2º *Memorizar*: aplicar diversas técnicas mnemónicas. A memorização implica processos cognitivos fortes e complexos e esta dimensão é fundamental na aquisição de uma competência em língua segunda ou numa outra disciplina. Pode introduzir-se nas práticas pedagógicas, por exemplo, imagens, palavras-chave ou estabelecer campos semânticos.

3º *Tomar notas*: anotar num caderno o vocabulário novo, os conceitos, as expressões que possam servir para a realização de uma tarefa ou de um ato comunicativo. O rendimento desta estratégia é superior se for realizada em conjunto com as duas seguintes.

4º *Agrupar*: ordenar, classificar a matéria ensinada segundo os atributos comuns de maneira a facilitar a sua recuperação.

5º *Rever*: Para esta estratégia, Cyr (1998: 49) corrobora com Oxford (1990) e define “rever bem como sendo uma revisão estruturada no tempo”, sugerindo uma revisão em espiral quer no dia em que o aluno aprende algo novo, ou tempos mais tarde. O objetivo, segundo a autora

é de “super-aprender” e familiarizar-se ao ponto que a recuperação da matéria se torne um processo natural e automático.

6º *A inferência*: utilizar elementos conhecidos de um texto ou de um documento com o objetivo de induzir ou inferir o sentido dos elementos novos ou desconhecidos; utilizar o contexto linguístico ou extra-linguístico com o objetivo de suprir as lacunas decorrentes da aquisição do código linguístico e para compreender o sentido ou a significação global de um texto ou de um ato comunicativo; recorrer à intuição.

7º *A dedução*: aplicar uma regra real ou hipotética com vista à produção ou à compreensão em língua segunda. Trata-se um processo inverso à inferência, pois, por exemplo, se ao aluno sabe o presente do verbo *partir*, aplicará a regra e deduzirá que o presente do verbo *sair*. Nestes casos trata-se de uma generalização e o seu processo é erróneo, ilustrando o facto de que o aluno está a produzir regras do funcionamento da língua segunda como faz na língua materna.

8º *A pesquisa documental*: utilizar as fontes de referência da língua alvo. Alguns alunos terão de saber as circunstâncias em que devem usar o dicionário. Por vezes, acontece que os alunos com muita experiência na pesquisa, não sabem que para saber o significado de um verbo o têm de procurar, no dicionário, no infinitivo. Gradualmente o aluno deve deixar de consultar um dicionário bilingue, passando a usar como ferramenta de trabalho o dicionário da língua alvo.

9º *Traduzir e comparar com a língua materna ou com outra língua conhecida*: traduzir ou estabelecer comparações inter-língua de forma significativa; usar a competência linguística adquirida na língua materna ou na aprendizagem de uma outra língua a fim de compreender o sistema e o funcionamento da língua alvo.

10º *Parafrasear*: suplantar a falta de vocabulário pela paráfrase; em caso de incompreensão do interlocutor, procurar outras palavras ou frases da língua alvo para efetuar o ato comunicativo.

11º *Elaborar*: estabelecer as ligações entre os elementos novos e os conhecimentos anteriores; fazer associações inter-línguas com o objetivo de compreender ou de produzir enunciados; no ato comunicativo, destacar os elementos linguísticos e associá-los a elementos adquiridos anteriormente.

12º *Resumir*: fazer um resumo mental ou escrito de uma regra ou de uma informação apresentada numa tarefa.

3 – As estratégias sócio-afetivas

Segundo Cyr (1998) as estratégias sócio-afetivas implicam uma interação com os outros com o intuito de favorecer a apropriação da língua alvo, bem como o controlo ou a gestão da dimensão afetiva pessoal que acompanham a aprendizagem. As pesquisas feitas acerca da língua segunda demonstram que a dimensão afetiva tem uma grande importância no aluno e no papel social da linguagem.

1º *As questões de clarificação e verificação*: pedir para repetir; solicitar ao professor esclarecimentos, explicações ou reformulações.

2º *A cooperação*: interagir com os seus pares no sentido de realizar uma tarefa ou de resolver um problema de aprendizagem; solicitar um locutor para tecer avaliações acerca das aprendizagens e competências.

3º *A gestão das emoções ou a redução da ansiedade*: tomar consciência da dimensão afetiva envolvente da aprendizagem da língua segunda; falar consigo mesmo com o objetivo de reduzir a ansiedade no acompanhamento de uma tarefa de aprendizagem ou de um ato de comunicação; utilizar diversas técnicas que contribuam para a auto-confiança e motivação; estimular-se, recompensar-se; não recear errar ou arriscar nas atividades.

Contrariamente aos fatores da personalidade ou aos estilos de aprendizagem, as estratégias, tal como os comportamentos, são modificáveis. As estratégias ineficazes podem ser mudadas ou rejeitadas, novas estratégias podem ser adquiridas e, caso funcionem melhor, podem ser transferidas ou adaptadas para outras situações.

As estratégias são orientadas com vista à resolução de problemas. O aluno pode utilizá-las como resposta a diferentes necessidades ou problemas de aprendizagem.

Uma vez definidas e classificadas as estratégias, convém referir que há diversas formas de esta-

belecer relações entre a utilização das estratégias de aprendizagem e a aquisição da competência de uma língua segunda.

8.1.2. Fatores influentes na escolha das estratégias de aprendizagem

A maior parte das investigações tem abordado a questão das relações entre a escolha das estratégias de aprendizagem e outros fatores como o meio, as tarefas de aprendizagem e o nível de competência linguística dos alunos.

Apesar de se verificarem em menor frequência, há investigações que pretendem verificar algumas variáveis pessoais ou situacionais com a relação que podem ter na escolha das estratégias de aprendizagem. Estes fatores podem estar ligados à “personalidade, como o estilo de aprendizagem, a extroversão, a introversão, ou então, são simplesmente de ordem biográfica, como a idade, o sexo e a língua materna” (Cyr, 1998: 82). Estes fatores podem ser pessoais, dependendo dos objetivos a seguir, do grau de proficiência linguística, ou então, afetivos, tais como as atitudes e a motivação. Há ainda um grande número de variáveis que são situacionais e advêm da língua alvo, do nível de proficiência do aluno, da tarefa de aprendizagem e das abordagens pedagógicas utilizadas.

Cyr (1998), inspirado em Oxford (1990), apresenta alguns fatores que podem influenciar na escolha das estratégias de aprendizagem:

(i) Fatores relacionados com a personalidade

De entre os fatores influentes na escolha das estratégias de aprendizagem da língua segunda, os investigadores questionaram se a personalidade no sentido mais lato e os fenómenos relacionados, tais como o estilo de aprendizagem, a tolerância à ambiguidade, a reflexão e a impulsividade, a extroversão e a introversão.

(ii) Fatores de ordem biográfica

Os fatores de ordem biográfica dizem respeito à idade, sexo, origem étnica e língua materna.

(iii) Fatores de ordem situacional

Além dos fatores já referidos anteriormente, alguns autores tentaram encontrar possíveis relações entre a escolha das estratégias de aprendizagem de uma língua segunda e as variáveis situacionais, como o nível de proficiência do aprendente, a língua alvo e as tarefas de aprendizagem.

(iv) Fatores de ordem afetiva

De todos os fatores relacionados com a escolha das estratégias de aprendizagem, os fatores de ordem afetiva, tais como as atitudes e a motivação, são os mais difíceis de avaliar com precisão.

(v) Fatores de ordem pessoal

Os fatores de ordem pessoal como a carreira ou a orientação profissional; o nível de consciência metacognitiva e a aptidão são também variáveis que podem influenciar a escolha das estratégias de aprendizagem da língua segunda.

À parte a idade e o sexo, são as variáveis de ordem psicológica e afetiva, tais como a tolerância à ambiguidade, a atitude e a motivação que exercem um maior efeito no nível de envolvimento do indivíduo e na escolha das estratégias. Também as variáveis situacionais, como o nível de consciência metacognitiva e as exigências das atividades interferem na escolha das estratégias.

As variáveis que provocam mais impacto na escolha das estratégias de aprendizagem não são imutáveis, antes pelo contrário, são praticamente todas de natureza dinâmica, evolutiva e suscetíveis de mudança.

8.2. MODELOS DE INTERAÇÃO NA AULA DE LÍNGUA

Numa aula de língua não materna, apesar de ser o professor quem melhor domina a língua-alvo não significa que tenha de ser aquele que detém a palavra durante mais tempo. Antes pelo contrário, pretende-se que os alunos, entre si, tenham momentos de comunicação. Este é aliás um dos princípios dos métodos comunicativos, nos quais o professor intervém o menos possível e gere a

comunicação e as atividades em sala de aula, consentindo que os alunos falem entre si. Não se fala de um professor silencioso, trata-se antes de mais de um professor que calcula o momento certo para intervir na interação da aula. Mas, por outro lado, os momentos de comunicação proporcionados em sala de aula devem partir de modelos fornecidos pelo professor, ou seja, os momentos de comunicação na aula não são situações improvisadas, são, antes pelo contrário, momentos planificados e postos em prática com objetivos específicos. É deste modo que Defays e Deltour (2003) apresentam seis modelos de interação, respeitando a ordem crescente de dificuldade, na medida em que a comunicação exige também uma aprendizagem progressiva por parte dos aprendentes. É necessário que os alunos estejam preparados para o tipo de tarefas que lhes são apresentadas, por exemplo, propor-lhes um debate poderá ser uma atividade dissuasora, caso esta surja fora de contexto ou sem preparação.

O primeiro modelo consiste no professor como único locutor, tratando-se de um modelo unilateral, bastante típico no ensino tradicional e magistral, mas que se torna conveniente sempre que o professor transmite informações ou explicações que exijam a intervenção dos aprendentes.

O modelo do professor como único interlocutor implica que o professor interaja individualmente com cada membro da turma, continuando ele próprio a ser o interlocutor. Registam-se nos momentos em que o professor alternadamente coloca uma questão a cada aluno para verificar a sua compreensão de um texto, ou lhe pergunta um aspeto gramatical, ou uma opinião de um tema ou de texto.

O modelo de trabalho a pares faz de cada aprendente um interlocutor, devendo compreender o seu colega e fazer-se compreender também. Numa fase inicial pode pedir-se aos alunos para trocar os seus trabalhos e, gradualmente, os alunos podem responsabilizar-se pela realização de outras tarefas. Aconselha-se a troca de pares aquando das diversas atividades.

A circulação da palavra surge como o quarto modelo apresentado, no qual a palavra pode circular livremente entre os participantes, sendo que o professor pode intervir a qualquer momento, quer para fazer comentários quer para corrigir os alunos.

O trabalho em grupo é o modelo de interação que focaliza verdadeiramente a autonomia do aluno, na medida em que cada elemento do grupo é responsabilizado por uma tarefa. O professor circulará pelos grupos para fazer um balanço das atividades e para prestar o auxílio necessário. A atividade em grupo poderá ter como finalidade uma apresentação oral ou escrita. É também desejável que haja troca entre os membros dos grupos.

Por fim, o modelo da mesa redonda não é o mais fácil de pôr em prática numa aula de língua se se pretender que este seja eficaz. Se esta tarefa não for preparada, só os alunos mais dotados ou mais desinibidos participarão, os restantes limitar-se-ão a ouvir. Portanto, é preferível organizar a mesa redonda previamente, escolhendo um tema e as contribuições de cada aluno. Aliás, a escolha do tema será uma peça fulcral para o bom ou mau funcionamento da mesa redonda, pois corre-se o risco de escolher um tema que estimule ou desmotive a participação dos alunos. Gradualmente, o professor pode ceder o seu papel de presidente a um aluno e os papéis passarem a ser rotativos.

Apesar destes modelos de interação representarem diversas formas de se trabalhar a língua em sala de aula, os autores referem que só no trabalho em grupo é que os alunos são verdadeiramente autónomos, mas se numa tarefa individual o aluno se responsabilizar pela sua execução estará certamente a caminhar para a criação da sua autonomia.

Por outro lado, a aula de língua pode beneficiar com a incorporação de mais conteúdos e de mais metodologias específicas relativas à educação para a cidadania e para os direitos humanos. Estes aspetos podem igualmente ser considerados pelos professores de língua, pelos professores educadores, produtores de materiais e desenhadores do currículo. A lista que se segue não deve ser vista como uma forma prescritiva nem completa, mas pode ser tida em conta na conceptualização da aula. Assim, o professor pode ter em conta os seguintes aspetos:

- Flexibilidade, programa de estudos que possa ser discutido e negociado com os estudantes. Isto motiva-os e cria um sentido de responsabilidade da parte deles;
- Introdução sistemática e recorrente de uma variedade de tópicos e de questões na área da

cidadania e dos direitos humanos tais como identidade, dignidade humana, conflito, violência e paz, direitos e responsabilidades e igualdade e discriminação. A ocorrência de tais tópicos nos textos (factual e ficcional), nas discussões e atividades, desenvolverão gradualmente valores e atitudes de respeito e de proteção dos direitos;

- Análise de factos e de situação sob diferentes perspetivas e vindas de diferentes fontes. Os estudantes tornam-se mais conscientes dos diferentes pontos de vista, da complexidade dos fenómenos naturais e sociais. Podem inclusivamente eles próprios formular princípios éticos aplicáveis a outras esferas da sua atividade;
- Uso de debates sobre questões relacionadas com os direitos humanos como meio de ensinar a comunicação livre e confiante, e desenvolver habilidades cognitivas dos estudantes tais como a análise, a síntese, o questionamento e o pensamento crítico;
- Reflexão sobre questões controversas para ajudar os estudantes a refletirem criticamente, aceitarem outros pontos de vista e defenderem as suas opiniões de um modo firme e não agressivo;
- Aprendizagem experienciada com o envolvimento dos estudantes a desempenhar papéis em atividades de simulação para uma melhor compreensão de e algumas vezes diferentes perspetivas sobre certos acontecimentos/ factos;
- Aprendizagem ativa na qual os estudantes são convidados/ solicitados a refletir criticamente na sua tarefa, nos processos pela qual a tarefa é realizada, no seu papel no grupo, no seu desempenho e nos meios para implementar a sua concretização;
- Aprendizagem vicariada pela qual os estudantes podem fazer julgamentos e desenvolver atitudes enquanto observam as acções e os comportamentos de outras pessoas;
- Exposição a “direitos em situações de conflito”, para encorajar a resolução criativa de problemas, o pensamento divergente e o valor da consideração calma e imparcial face a uma situação em que ambos saem vencedores;
- Tarefas que requeiram resolução de conflitos e capacidades de mediação. Os estudantes aprendem a ouvir ativamente, a dar e a receber feedback, a controlar as suas emoções e formam/ constroem um ponto de vista não enviesado;

- Situações de múltipla-alternativa com vista a preparar os estudantes para reflectirem e avaliam criticamente e fazerem escolhas acertadas/ informadas;
- Atividades relacionando estudos de caso autênticos da experiência pessoa dos estudantes e do contexto. As atividades de personalização permitem motivação e retenção e ajudam a interiorizar a aprendizagem;
- Tarefas que desenvolvam a responsabilização dos estudantes para tomarem uma ação apropriada (por exemplo, cartas, programas de aquisição de fundos) para a proteção dos direitos humanos. Requerem-se tomadas de decisão e estratégias sociais. O compromisso dos estudantes na participação anda de braço dado com uma atitude empática e responsável, e permite-lhes tomar decisões e avaliar as consequências futuras das ações presentes;
- Atividades de trabalho de projeto em lições para encorajar os estudantes a planear, organizar, pesquisar, avaliar e apresentar resultados das suas tarefas e dar-lhes a oportunidade para usarem as suas capacidades específicas e os seus talentos. Como resultado, eles desenvolvem a planificação e a organização de estratégias, o auto-estudo e as habilidades de “aprender a aprender”, habilidades interpessoais e de auto-estima;
- Oportunidades para projetos fora da sala de aula, quer na escola ou fora dela. Adicionalmente, este tipo de atividade desenvolverá nos estudantes as capacidades de pesquisa e ajudá-los-á a interagirem com a ampla comunidade. Projetos que requerem trabalho conjunto de professores e de estudantes e projetos que se constroem no conteúdo e na pedagogia de outros assuntos são poderosos no reforço do ethos da escola e no estabelecimento do espírito das comunidades de questionamento e experimentação.

Estas atividades e tarefas servem provavelmente para facultar para a maior parte dos estilos de aprendizagem dos estudantes, habilidades/ capacidades e interesses. A sua motivação e auto-estima gerarão aprendizagem e desempenho bem sucedidos, e assistirão os estudantes a atingir a auto-actualização, o nível mais alto da condição para a satisfação pessoal (Maslow, 1970).

Um exame mais próximo das sugestões acima apresentadas mostra que os resultados de aprendizagem de cada atividade estão nas áreas das habilidades de (meta)cognição, habilidades de ação

e sociais, valores, atitudes e comportamentos. Estes campos formam a estrutura de trabalho para a educação para a cidadania e para os direitos humanos, nos quais estes aspetos são desenvolvidos em conjugação. A educação para a cidadania e para os direitos humanos conduz os estudantes como “pessoas totais”. Se considerarmos os critérios de Brown (2000: 1) para o sucesso na comunicação na aula de segunda língua: comprometimento total, envolvimento e empenhamento total e resposta total física, intelectual e emocional, a estreita ligação entre e mútuos benefícios dos dois campos da língua e cidadania torna-se claramente aparente.

CAPÍTULO 2.

PERFIL DO ALUNO

O modelo de aluno padrão já não se encontra em harmonia com a panóplia linguística e cultural que povoa as escolas portuguesas. Há que abandonar o perfil agora *démodé* do aluno médio, luso, cuja língua materna é o Português, a Escola tem de se adaptar aos diferentes perfis de alunos.

Formulada a certeza de que esta instituição já não suporta, nem consegue aceder ao aluno padrão, persistem contudo alguns fatores que definem o perfil de um aluno, de um aprendiz, neste caso em particular, de língua. Segundo Defays e Deltour (2003: 216-217), continua ainda a traçar-se o perfil do bom aprendiz, como sendo aquele que adota uma *“atitude ativa perante a aprendizagem”*; que se implica, *“aproveita todas as oportunidades para aprender, planifica as suas atividades e pratica a língua sempre que lhe é possível. Para além disso, está consciente de que a língua-alvo é um sistema que tenta descobrir, estabelecendo comparações com outras línguas ou analisando e deduzindo, relacionando o novo conhecimento com o já adquirido anteriormente. Reconhece que a língua-alvo é um instrumento de comunicação, serve-se da língua em situações de uso natural, estabelece objetivos de aprendizagem, recorre igualmente a outras estratégias compensatórias de comunicação, como os gestos. O aprendiz sabe ter em conta a dimensão afetivo decorrente da aprendizagem de uma língua segunda. E finalmente, o aprendiz ‘vigia’ a sua postura, corrigindo-se, avaliando-se e regulando o seu progresso”*.

Cai, então, por terra a imagem do aluno sábio, dando lugar a um aprendiz que se interessa sobretudo pelo seu percurso de aprendizagem e demonstra estar consciente das suas necessidades de modo a efetivar a sua aprendizagem com sucesso.

Já se verificou que o nível de proficiência da língua da escola é crucial para o sucesso escolar do aprendiz, mas este não é o único fator determinante nesse sucesso, também as representações, como aliás já foi referido, se revelam essenciais ao seu sucesso escolar. Como tal, torna-se

necessário implementar formas de trabalho na aula de língua que proporcionem momentos em que haja partilha e reflexão acerca das representações de cada aprendente, pois esta é uma das melhores estratégias para delinear o seu percurso de aprendizagem.

Atualmente o termo aluno também dá lugar ao termo aprendente, Defays e Deltour (2003: 94) fazem esta distinção, alegando que o termo “aprendente acentua o papel ativo e responsável de quem aprende”. Refere também Grosso (2005: 32-33) que ao aluno, “sujeito-recipiente, contrapõe-se o sujeito-construtor, aquele que aprende a aprender, participante e responsável pela sua própria aprendizagem”.

Se outrora o ensino se centrava na figura do professor, enquanto mestre, modelo e único interlocutor, presentemente os métodos comunicativos centram a aprendizagem no aprendente, adaptando o ensino não só ao seu nível como também às suas necessidades linguísticas, ao seu perfil e às suas estratégias cognitivas, quer sejam conscientes ou não.

O papel do aprendente de língua não materna, atualmente, não tem como única função receber informação/ conhecimento transmitido por parte do professor. Na perspetiva de Defays e Deltour (2003), neste momento, também compete ao aprendente:

- Adquirir um saber-fazer, um saber-viver ao mesmo tempo que um saber;
- Participar no ensino da mesma forma que o professor se ocupa das atividades pedagógicas e ter iniciativas;
- Aproveitar todas as ocasiões para aprender em situações de contexto real.

Partindo-se do princípio que cada ser humano se caracteriza pela sua individualidade, pode então afirmar-se que, também em situações de aprendizagem, cada aprendente é um ser único com particularidades específicas para e no seu percurso de aprendizagem.

Deste modo, Defays e Deltour (2003) apresentam alguns tipos de aprendentes:

- O *aprendente analítico ou sintético*, este encara o conjunto de um problema ou de uma situação antes de distinguir as suas partes, os seus elementos, ao passo que o aprendente

- analítico identifica os diferentes dados antes de os substituir no seu conjunto. Um prefere as atividades de comunicação, o outro prefere os exercícios de gramática;
- O *aprendente teórico ou prático*, alguns aprendentes não concebem a aprendizagem sem que esta passe pelos livros, gramáticas, dicionários, manuais e literaturas. Outros estão convencidos que, acima de tudo, é preciso expor-se à língua, numa comunicação autêntica antes de passar ao seu conhecimento através do estudo;
 - O *aprendente visual ou auditivo*, alguns devem ver ou escrever as palavras, as frases, as explicações, os esquemas para retê-los, mas há outros aprendentes que preferem ouvi-los e repeti-los.

Desta forma, atentando nas diversas tipologias de aprendentes, o professor terá de gerir em sala de aula diferentes metodologias que melhor se adequem a cada um, tendo, por vezes, de optar por um acompanhamento individualizado para que todos possam beneficiar da aprendizagem. E, apesar de cada aprendente demonstrar preferência por uma tipologia, cabe também ao professor a alternância de métodos para que todos vivenciem experiências diversas, por exemplo, um aprendente que prefere o estudo através dos livros e da memorização, terá de passar gradualmente para atividades mais comunicativas.

Para além dos hábitos e estilo de aprendizagem de cada aprendente referidos anteriormente, também os fatores tempo e idade têm repercussões na aprendizagem. Várias hipóteses têm sido levantadas no que se refere à idade ideal para se aprender uma língua estrangeira, mas não há contudo respostas claras, objetivas e definitivas. Como tal, refere-se somente que a idade é um fator importante na medida em que causa disparidades a todos os níveis, desde as capacidades cognitivas, as atitudes afetivas, o comportamento social e a motivação para a língua e para a sua aprendizagem. A Tabela abaixo apresenta algumas observações referentes às três idades tradicionais: as crianças, os adolescentes e os adultos. Algumas dessas referências não passam de estereótipos, ao passo que outras serão características muito específicas. Contudo, a Tabela constitui uma grelha de referência, que poderá por si só suscitar observações ou reflexões.

Tabela 1 - Facilidades/ dificuldades de aprendizagem de uma língua

| | Facilidades | Dificuldades |
|---------------------|--|--|
| Crianças | <ul style="list-style-type: none"> - Curiosidade espontânea; - Espírito lúdico e criativo; - Desinibição; - Ecurso a todas as formas de comunicação. | <ul style="list-style-type: none"> - Concentração limitada (necessidade de variar frequentemente de atividade); - Fortes (des)motivações escolares (exames); - Interesses selectivos e atitudes, por vezes, radicais. |
| | <p>Com as crianças, é preciso sobretudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a motivação psico-afetiva para as línguas e as culturas estrangeiras; - Privilegiar os aspetos culturais (comparação com a sua vida quotidiana) e relacionais; - Familiarizá-las com a língua numa perspetiva de lhes chamar a atenção. | |
| Adolescentes | <ul style="list-style-type: none"> - Desejo de abertura para um mundo exterior; - Competências metalinguísticas e metacognitivas; - Consciência da importância das línguas. | <ul style="list-style-type: none"> - Inibições psico-afetivas (crise de identidade); - Fortes (des)motivações escolares (exames); - Interesses seletivos e atitudes, por vezes, radicais. |
| | <p>É necessário, por vezes, seduzir, estimular e contextualizar os adolescentes para que estes se dediquem ativamente à aprendizagem de uma língua. Contudo, é indispensável encontrar um compromisso entre os princípios dos métodos comunicativos e as exigências da organização escolar, para garantir a eficácia, a coerência e a credibilidade.</p> | |
| Adultos | <ul style="list-style-type: none"> - Experiência humana, relacional; - Fortes motivações para a aprendizagem (satisfação pessoal, integração, ambição profissional); - Conhecimentos de outras línguas. | <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade reduzida; - Inibições psico-afetivas, por vezes (medo do ridículo); - Ausência de hábitos de aprendizagem do tipo escolar. |
| | <p>É o ensino aos adultos que conhece a maior variedade e que exige mais habilidade, pois não é determinado pelo contexto e finalidades escolares. Caracteriza-se sobretudo pela autonomia dos aprendentes, sendo necessário respeitá-los a todos, colocando-os num estado psicológico, num processo e em atividades de aprendizagem específicos e coerentes.</p> | |

Fonte: Adaptado de Defays e Deltour (2003: 138)

No estudo de Montandon e Osiek (1997: 121) os alunos traçam o seu próprio perfil a partir dos seus resultados, fazendo uma clara distinção entre a avaliação global das suas qualidades enquanto bons alunos e a avaliação em termos de resultados. Para os resultados, os alunos têm em consideração as suas notas em função do seu trabalho, mas para a avaliação global,

pelo contrário, têm em conta o seu comportamento na aula. Uma vez questionados, os alunos tomam como primeira dimensão a “*boa conduta*, segundo eles, os professores consideram que o bom aluno é sábio, bom ouvinte e faz o que lhe mandam, respeita os limites, é cuidadoso e disciplinado. É um aluno trabalhador, não copia, aprende e tem bons resultados nos exames”.

1. AUTONOMIA DO ALUNO

Face a todas as alterações no ensino/ aprendizagem decorrentes das mutações de inúmeros paradigmas, acredita-se que fomentar a autonomia do aluno é uma mais-valia para o seu sucesso enquanto estudante e cidadão. Para Sifakis (2006), a aprendizagem cooperativa afigura-se como uma metodologia que valoriza os aspetos interpessoais da aprendizagem entre aprendentes ou entre aprendentes e professores – tão necessários à autonomia de quem aprende.

Na educação de uma língua (estrangeira), num ambiente de aprendizagem autónomo, todas as escolhas importantes relacionadas com a aprendizagem têm de estar centradas e controladas pelo próprio aprendente (Holec, 1981). Neste sentido, é importante para quem desenvolve o currículo, desenhadores de cursos e professores dispostos a dar aos aprendentes a possibilidade de se envolverem nas decisões principais relacionadas com a sua própria aprendizagem: planificação, escolha de materiais, abordagens, técnicas, resultados e formas de avaliação. Se devidamente organizado e monitorizado, este envolvimento motivará o aprendente e aumentará a aprendizagem.

Com efeito, se a autonomia do aluno for posta em prática, os aprendentes tornar-se-ão mais competentes na aprendizagem de como aprender (Ellis e Sinclair, 1989). Ao tornar os aprendentes ativamente responsáveis pela sua aprendizagem isso significa equipá-los com competências necessárias para a aprendizagem ao longo da vida (Bown, 2000), o que é um pré-requisito essencial para se tornarem cidadãos participativos (Callan, 1997).

Olhando para a implementação do currículo, a autonomia do aluno trabalha a 4 níveis:

- Ao nível do desenho do currículo;

- Ao nível da educação do professor;
- Ao nível da implementação curricular, na forma de desenho de materiais;
- Ao nível da prática de sala de aula, que envolve quer ensino, quer aprendizagem, quer avaliação/ teste

Em síntese, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, como uma base para a aprendizagem da língua estrangeira em toda a Europa, oferece um bom ponto de partida para interpretar e implementar a autonomia do aprendente no currículo, mas os professores também têm um papel determinante de responsabilidade na elaboração/ determinação dos materiais e métodos de trabalho no que se refere à sala de aula de língua estrangeira. A extensão de todos estes princípios de aprendizagem autónoma é posta em prática na sala de aula, podendo variar grandemente de país para país.

CAPÍTULO 3.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aprender é ser capaz de lidar eficaz e rapidamente com a realidade, antecipando o que pode vir a acontecer, procurando, ainda, soluções viáveis e complexas para situações complexas. A aprendizagem gera conhecimento, desenvolvimento e progresso e muda-nos no processo (Popovici, 2006: 60).

Máxima para os aprendentes: todos somos aprendentes.

Como exemplo vivo que é, o professor tem de ser o primeiro a ser capaz de *continuar* a aprender; tem de ser *aprendente* num processo de formação pessoal e profissional ao longo da vida. Diferentes documentos produzidos a nível da Comissão Europeia,² a propósito do Processo de Bolonha, definem com clareza os princípios, os objetivos e as competências que se pretende atingir com a formação de professores no âmbito da União Europeia. Desde logo, é claramente afirmada a importância da profissão docente como tendo uma forte influência na sociedade e jogando um papel vital no desenvolvimento do potencial humano e na formação das gerações futuras. Os professores são considerados peças-chave no modo como os sistemas educativos evoluem e na implementação das reformas que poderão fazer da União Europeia o maior condutor de conhecimento no mundo em 2010. Este ambicioso objetivo reflete-se na prioridade dada à formação de professores ao longo da vida, salientando a importância dos valores da inclusão e a necessidade de cuidar o potencial de todos os aprendentes. Como princípios, assume-se, que a

² *Report from Education Council to the European Council on the concrete future objectives of education and training systems.* Council of the European Union, Brussels, 14 February 2001; *Implementation of «Education and training 2010» - Work programme: Key competences for lifelong learning. A european reference framework.* European Commission, November 2004; *Comission staff working paper «Progress towards the Lisbon objectives in education and training – 2005 Report.* Commission of the European Communities, Brussels, 23/03/2005; *Improving the quality of teachers and trainers. 2005 Report.* Commission of the European Communities, Brussels, 23/03/2005; *Common European principles for teacher competences and qualifications.* European Commission, 15/03/05; *European testing conference on common European principles for the competences and qualifications of teachers.* Hannele Niemi, Vice-Rector, University of Helsinki, Workshop 3; *Conclusions du conseil concernant les nouveaux indicateurs en matière d'éducation et de formation.* Journal Officiel de l'Union Européenne, 24/05/2005.

profissão docente é: qualificada, alicerçada na aprendizagem ao longo da vida, móvel, baseada em parcerias. Destes princípios decorrem ideias-chave que definem os professores como consumidores e produtores ativos de conhecimento. Como consequência, a sua formação tem de ser multidisciplinar e ter em conta a relação ativa e intensa com o trabalho de investigação nas diferentes disciplinas. Tem, ainda, de preparar docentes capazes de responder aos constantes desafios da sociedade do conhecimento.

Em consonância com estas ideias salientam-se objetivos que remetem para a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, para a utilização eficaz da informação e do conhecimento e para a participação ativa na sociedade, na inovação, na pesquisa e nas dimensões sociais e culturais da educação. Salienta-se, de modo particular, os objetivos que se referem à formação de professores no sentido de os equiparar para: preparar aprendentes para o seu papel como cidadãos da União Europeia, reconhecer e respeitar culturas diferentes, identificar valores comuns e partilhá-los.

O entendimento das competências-chave, expressas nos diferentes documentos, salienta o saber trabalhar com os outros, com e na sociedade. Como consequência, sobressaem, a par de outros, as atividades colaborativas, a implementação dos valores da inclusão social, o encorajamento pelo respeito e pela compreensão interculturais, a consciência das dimensões éticas.

Os elementos enunciados são comuns a toda a formação de professores, independentemente da área científica de onde provenham e que lecionem, constituindo como que o eixo central da profissão docente. Esta exerce-se não só em contexto de classe/ turma mas também na multiplicidade de papéis e de funções que cada professor desempenha na escola e na relação desta com a comunidade. Importa frisar que a escola é uma comunidade educativa.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INTERCULTURALIDADE

O professor é um elemento-chave nas salas de aula multiculturais, pelo que faz todo o sentido refletir sobre a sua formação no que se refere à aquisição de competências interculturais, independentemente da(s) área(s) curricular(es) que trabalhe com os seus alunos.

Estudos realizados por Silva (2002), centrados no 1º ciclo do ensino básico português, chamam a atenção para a existência de discriminação, em contextos escolares multiculturais, por parte de docentes, discentes, funcionários e famílias. Este facto torna-se ainda mais preocupante quando são os professores, como educadores institucionalmente responsáveis pela instrução e formação dos alunos, a manifestarem este tipo de comportamento, apresentando-se, deste modo, claramente afastados do cumprimento correto das finalidades educativas. Estes dados revelam-se perturbadores, uma vez que correspondem quer a *agressões verbais* – «expressões infelizes», ofensas, expressões e comentários racistas (horror aos alunos) – quer a *agressões psicológicas* – ausência de referências culturais, humilhação, não levar a visitas de estudo, não deixar utilizar a língua-mãe, acusações, evitar o contacto, repugnância/ nojo. Não surgem, no entanto isolados, uma vez que vão ao encontro dos resultados de uma investigação realizada por Jordán (1994), na Catalunha/ Espanha.

Os estudos destes dois autores ressaltam os seguintes pontos: quando os docentes falam de integração, fazem-no sobretudo de um ponto de vista assimilacionista; manifestam certa tensão pela presença “destes” alunos na classe; existem conflitos entre alunos de origens étnicas diferentes, sobretudo com ciganos; os professores estão pouco implicados na responsabilidade pelo insucesso escolar dos alunos que atribuem a causas extrínsecas à escola; referem a importância do analfabetismo dos pais (africanos e ciganos) e/ ou o seu baixo nível sociocultural como fatores impeditivos de ajudarem os filhos; sentem a necessidade de formação.

Perante estes elementos, afigura-se como primordial investir na formação inicial e na formação contínua dos professores, partindo da premissa de que a *educação intercultural é para todos os alunos*, independentemente da sua nacionalidade, ascendência étnica, nível social e referências culturais. Este parece ser um ponto fulcral de uma conceção educativa actual que não se concebe

como destinada só a grupos “diferentes”, mas que deve envolver uma realidade sociopedagógica que afete toda a comunidade, que ponha as culturas em relação e em diálogo.

Para Silva (2002), quatro questões parecem assumir-se com uma importância relevante no modo como os professores *olham* os seus alunos e, de modo particular, os que provêm de outras culturas e/ ou apresentam características físicas diferentes:

1 – A questão do *aluno modelo*. Ainda que inconscientemente, os professores tentam negar a diferença através da ilusão de um tratamento igual para todos. Com efeito, o que mais parece perturbá-los são os aspetos comportamentais e socioafetivos que afastam os alunos de outras culturas do interiorizado modelo de “bom aluno” - interessado, aplicado, estudioso, com bons resultados académicos, pontual, respeitador, limpo na sua aparência, vestido adequadamente, com um determinado domínio e correção da língua portuguesa, cumpridor das regras de funcionamento e de comunicação na sala de aula. E se este era o modelo que se impunha na escola tradicional, ele acaba por persistir no inconsciente dos professores, mesmo em contextos educativos completamente diferentes. Os alunos com ascendências étnicas diferentes são, assim, comparados ao “modelo” e penalizados em função dele, devido às características culturais que apresentam e, inclusive, pela utilização de uma língua-mãe diferente.

2 – A questão dos *problemas*. A origem dos “problemas” que estes alunos apresentam parece situar-se sempre fora da responsabilidade da escola e dos professores, como se se tratasse de um “mecanismo de defesa” psicológico (Jordán, 1994), não se questionando os docentes como podendo ser um fator significativo de tais problemas. *“Para além da tendência natural para salvaguardar uma boa auto-imagem, pessoal e profissional, a postura fácil de situar fora as causas dos problemas obedece também a um marco teórico de corte tradicional. Historicamente, com efeito, o fraco rendimento dos alunos minoritários atribui-se ao deficit inerente a esses alunos ou ao seu meio ambiente. (...) É como se o seu [dos professores] protagonismo pedagógico fosse quase nulo para alcançar sucesso escolar nos alunos minoritários desfavorecidos”* (Jordán, 1994: 52). As dificuldades escolares dos alunos como que tendem a ser imputadas a causas externas à escola, surgindo, em primeiro lugar, a não preparação dos alunos motivada pelo não domínio da língua portuguesa. A diferença

cultural é outra causa apontada assim como os problemas sociofamiliares e económicos. Ou seja, todo um quadro justificativo que, por si só, é suficiente para ilibar os professores de qualquer responsabilidade.

3 – A questão das *expectativas*. A imagem que a sociedade maioritária cria dos diferentes grupos étnicos reflete-se na pessoa do professor, na sua atuação e nas suas expectativas, positivas e/ ou negativas, relativamente a esses grupos. Com efeito, se os professores não se questionam sobre as suas próprias expectativas negativas para as modificar; se não se esforçam por manter expectativas positivas, incutindo nos alunos sentimentos de capacidade, eficácia, responsabilidade, etc., em relação à aprendizagem; se não reforçam com estímulos positivos os êxitos, mesmo que pequenos; se não criam relações afetivas mais sólidas; se não entusiasmam os alunos pelo trabalho; se não ensaiam estratégias didáticas alternativas, muito dificilmente estarão emocional e fisicamente preparados para enfrentar situações novas de trabalho e interações diferentes.

4 – A questão dos *estereótipos e preconceitos*. A generalização das características atribuídas ao grupo de pertença a *todos* os indivíduos, mesmo aos mais novos, parece funcionar como um bloqueio que incapacita os professores de olharem para cada aluno como pessoa individual, reconhecendo-lhe as suas potencialidades e defeitos, mas sem interferências. Na verdade, os atributos que são utilizados para caracterizar os alunos pertencentes a culturas diferentes, independentemente das fontes de proveniência, acabam por ser iguais aos utilizados para descrever os adultos e o todo do grupo. As crianças são como que encaixadas, por etiquetagem, nas percepções positivas e negativas atribuídas pela maioria a esses grupos. Tais atributos, não raramente, são verbalizados, agredindo docentes, alunos e famílias negras e ciganas na sua especificidade étnica. Como refere Figueroa (1991: 114), *“as estruturas conceptuais dos professores - incluindo as suas suposições, imagens e atitudes – têm um impacto particular no processo de aprendizagem dos alunos, no seu desenvolvimento e no seu rendimento. Assim, como alguns professores aprenderam dos seus pais atitudes estereotipadas sobre minorias étnicas, também podem passá-las não só aos seus próprios filhos, mas também aos seus alunos (...) operando, assim, estruturas conceptuais etnicistas*

ou racistas, em detrimento de alguns grupos e na valorização de outros, diferenciando-os e afetando-os.”

Aluno modelo, problemas, expectativas, estereótipos e preconceitos parecem, deste modo, interferir com significado quer no ensino quer na aprendizagem. Talvez porque os docentes não se auto questionem sobre a prática e relação pedagógicas; talvez porque não estejam habituados a auto-refletir e a auto-avaliar o trabalho dos alunos a partir do seu próprio desempenho como docentes. Talvez, ainda, porque os próprios encarregados de educação e famílias, sobretudo as pouco escolarizadas, não sejam muito exigentes com o trabalho produzido na escola e, de algum modo, tenham interiorizado as suas próprias limitações sociais, económicas e culturais, como o atestam alguns testemunhos de mães (Silva, 1991):

“... eu gostava que ele fosse (pausa) um médico mas a possibilidade não..., não chega lá. (...) Eu não consigo. Sou sozinha a ganhar” (mãe cabo-verdiana);

“Porque é o que lhe faz falta é saber ler. (pausa) O que é que eu sei tar a olhar para uma letra ou uma coisa qualquer? Por mim m’arregulo eu! (pausa) Está a ver? Eles... tá uma vida que eles pegam dum carro, pegam no sapato têm que saber o número, tem (pausa) que ver a vida. Uma pessoa que não sabe ler não sabe nada. Qu’ eu por mim m’ arregulo eu! Eu sou muito esperta, eu penso muita coisa, eu penso da minha vida, eu penso dos meus filhos, mas nunca sei o que a senhora sabe (pausa) e é isso que eu queria que os meus filhos soubessem” (mãe cigana).

Estas questões refocalizam a necessidade de uma formação de professores virada quer para as problemáticas das sociedades atuais, quer para uma visão diferente do papel da Escola e dos professores - uma formação de professores que prepare, sobretudo, para aquilo que as escolas deveriam ser: **o ponto de encontro de culturas, o ponto de partida para outras culturas.**

Também neste ponto convém assinalar a importância da figura do(a) formador(a), porque muito do êxito de qualquer programa de formação (seja a que nível for) cabe à pessoa ou à equipa que

o dinamiza e implementa, pelo que, e não esquecendo que os formadores são, também, *produto* de uma educação monocultural, e que não se pode ensinar aquilo que não se aprendeu, tudo o que se recomenda para a formação de professores se deve **exigir**, em primeiro lugar, ao formador, seja ele igualmente docente ou técnico de uma área específica.

Se, como afirma Mialaret (2001: 269), “é na escola que o educador deve começar a habituar os alunos a reconhecer, a aceitar, a amar o outro com a sua cultura, os seus hábitos de vida e de pensar”; se “é na escola que o diálogo pode instaurar-se entre as crianças para preparar o diálogo ulterior dos adultos”, então, reforçemos as palavras de Ladson-Billings (1995: 756): “*é altura da educação multicultural de professores assumir um papel de liderança pró-ativa ou, então, corre o risco de uma marginalização, que terá consequências nefastas para o destino dos nossos professores, das nossas escolas e da nossa nação*”. Acrescentamos: da cidadania europeia.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A CIDADANIA

Popovici (2006) relança o desafio de preparar estudantes para a vida, reforçando os quatro *pilares* da educação para o séc. XXI, enunciados pelo Relatório Delors (1996): *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver com os outros*. No mesmo sentido se pronuncia Sinclair (2004, citado por Popovici, 2006: 61) que precisa os objetivos que podem ser atingidos através de programas consistentes de *aprender a vida em conjunto*: prevenção e resolução de conflitos, tolerância, respeito pelo bem-estar dos outros e do meio ambiente, aprendizagem para a comunicação intercultural. Aprender a viver com os outros é, assim e segundo Braslavsky (2004, citada por Popovici, 2006), “*a síntese de muitos objetivos interligados, tais como a educação para a paz, os direitos humanos, a cidadania e a preservação de comportamentos de bem-estar*”.

É ainda Popovici (2006) quem se refere à alteração do próprio conceito de cidadania que de uma associação próxima com nação estado e nacionalidade passa a cidadania democrática, expressando a ideia de viver harmoniosamente em respeito com a diversidade e a lei, a nível local e

a outros níveis mais amplos. É, ainda a mesma autora quem se refere a estudos mais recentes que propõem os conceitos de *cidadania multidimensional* (Cogan, 2000) e de *cidadania cosmopolita* (Osler, 2005), ambos em conexão com a capacidade para tornar explícitas as relações entre local, nacional e global e comprometer em processos democráticos a todos os níveis. Citando Osler (2005: 20), Popovici (2006: 61) pormenoriza que a cidadania cosmopolita “tornará os aprendentes capazes de reconhecer a nossa humanidade comum e providenciará um sentido de pertença a uma comunidade global”, construída com base nos direitos humanos, permitindo aos indivíduos e às comunidades viverem com dignidade e desenvolverem-se plenamente. Para que isso aconteça é fundamental desenvolver programas sistemáticos a todos os níveis e em todos os campos da educação que impliquem um envolvimento de toda a escola com ligações, ainda, à comunidade alargada. Neste sentido, a mesma autora destaca o ensino da língua como uma parte essencial da educação para a cidadania e vice-versa, na medida em que os dois domínios partilham conceitos comuns como os de identidade, herança cultural, comunicação, compreensão e participação. Trata-se, também, de uma oportunidade para aceder a outras vertentes como a história, a ciência, a geografia e o meio ambiente, ajudando os aprendentes a pensar e a descobrir, por si mesmos, o princípio da interdependência, o que é básico na educação para a cidadania.

“A educação para a cidadania democrática é fundamental como primeira tarefa do Conselho da Europa para a promoção da liberdade, tolerância e justiça social, contribuindo, ainda, para... defender os valores e os princípios de liberdade, pluralismo, direitos humanos e o papel da lei, que são fundamentos da democracia” (Conselho da Europa, 2002, citado por Popovici, 2006: 62).

Contudo, se por um lado as propostas de abordagens metodológicas, métodos de ensino, aspetos curriculares e tipos de atividades devem encorajar mais à reflexão do que providenciar uma clara categorização, por outro lado também o professor se implica a si mesmo numa reflexão pertinente e crítica com os próprios princípios da educação para a cidadania. Nesse sentido, de novo ressalta o conhecimento, a motivação e o empenho que é pedido a cada professor como forma de ultrapassar o preconceito e a discriminação, a fim de poder suportar práticas democráticas através de uma ação responsável. O ensino/ aprendizagem de uma língua pode atuar como um modelo para este tipo de educação.

Roldán Tapia (in Popovici e Roldán Tapia, 2006: 161-162) insiste mesmo na necessidade de dar atenção aos direitos humanos no ensino/ aprendizagem de uma língua, afirmando mesmo que *“nenhum grau universitário no ensino da língua nem cursos de pós-graduação em educação têm dado a necessária atenção às questões dos direitos humanos, que necessitam de mudança substancial nas classes de língua num futuro próximo”* (2006: 162).

Esta posição é, aliás, enfatizada quando Pappenheim, Popovici e Roldán Tapia (2006) defendem que os cursos de língua não devem ter como única finalidade o desenvolvimento de competências linguísticas e a transmissão de conhecimentos, mas devem também providenciar o contexto para os aprendentes desenvolverem competências sociais, pelo que é pedido aos professores de língua que tenham um papel crucial como promotores dos direitos humanos. Como consequência, apresenta-se como premente repensar o desenho dos currículos do ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, mas também a formação de professores e a produção de materiais, incorporando nos mesmos o desenvolvimento de competência e atitudes interculturais que fortaleçam a compreensão mútua e a coexistência pacífica. *“Um esforço sincronizado e coerente a todos os níveis é essencial para a consolidação e para o desenvolvimento desta abordagem”* (2006: 168).

Para atingir estas finalidades, os mesmos autores apresentam as ações seguintes para estas três vertentes:

- No desenho do currículo chamam a atenção para a necessidade de: tempo suficiente para as classes de língua atingirem competência intercultural, competência comunicativa, competência fonológica, competência gramatical; um desenho curricular onde os direitos humanos sejam um dos elementos principais; objetivos de ensino segundo os quais a competência comunicativa sirva para a interação social de acordo com os princípios dos direitos humanos; desenvolvimento cíclico do conteúdo dos direitos humanos como a competência linguística dos alunos incrementa; ajustamento dos procedimentos na sala de aula ao novo tipo de conteúdo e objetivos;
- Os programas de formação de professores de língua deveriam providenciar um treino adequado para lidar com os novos desafios da profissão, o que implica: criar uma consciência

- do papel do professor como promotor dos direitos humanos; a alteração dos conteúdos dos programas de formação a fim de promover conteúdos e processos para abordagens que suportem o tratamento dos direitos humanos; a produção de materiais que articulem a abordagem aos direitos humanos com o ensino da língua; o ensino da diversidade linguística e cultural da língua-alvo; a incidência na reflexão crítica com o objetivo de os formandos/aprendentes poderem fazer escolhas apropriadas e tomarem decisões;
- No desenho e produção de materiais: a elaboração de materiais focados nos direitos humanos, quer para a prática na sala de aula quer para os cursos de formação de professores; a escolha criteriosa dos mesmos por parte dos professores; a utilização de materiais autênticos; a visibilidade dos direitos humanos nos manuais e materiais produzidos.

Como refere Newby (2006), o papel do professor é educativo e didático e as palavras-chave da sua intervenção são: mediador, facilitador da aprendizagem e participante no processo de aprendizagem.

3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA NÃO MATERNA

Ao fazer um historial do ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira, Fenner (2006) assinala a importância da acessibilidade dessa aprendizagem, a partir das décadas de 1950-60, momento em que o paradigma da cultura na aprendizagem da língua mudou. Como consequência, já não interessa só a cultura de “elite”, dominante em níveis mais elevados de educação, com focagem no conhecimento da história, geografia, instituições e literatura, mas interessa também a “cultura do povo”, focada na vida diária, dominante em níveis escolares mais baixos.

Afirma Popovici (2006) que aprender uma outra língua diferente da língua própria constitui um entrar numa outra língua, uma nova apropriação conceptual, que se apresenta como um processo não unilateral mas sim complexo e interativo, “... um diálogo e parte de um processo de comunicação que influencia mutuamente os participantes” (2006, citando Fenner, 2001: 6). Sem

o objetivo de desenvolver a competência intercultural na aula de língua este “diálogo” não pode acontecer. Assim, a sua concretização implica o desenvolvimento da capacidade para conhecer e compreender o “outro” e conhecer-se a si próprio, sendo o *“recriar culturas, quer como «fonte» quer como «alvo» no processo, talvez o aspeto mais significativo que distingue a aquisição da primeira língua da aprendizagem de uma língua diferente”* (Popovici, 2006: 62).

Este posicionamento é também reforçado por Newby (2006: 116) ao acentuar que o conhecimento efetivo de uma outra cultura se faz através do *capital cultural e linguístico do próprio aprendente*. Esta perspetiva enfatiza a necessidade de partir da reflexão da cultura pessoal e dos sistemas de valor próprios, tornando-os pré-requisitos para a compreensão das outras culturas.

A *recriação de culturas* implica, inevitavelmente, a aquisição de uma visão crítica, em primeiro lugar da cultura própria para, em seguida, se poder olhar as outras culturas. E este olhar tem de passar pela valorização daquilo que é semelhante, próximo, similar, a fim de, com mais facilidade, se poder ultrapassar o que é diferente. Com efeito, o olhar o outro como diferente tem, talvez, ocupado demasiado o debate em torno das questões da multiculturalidade, impossibilitando, de alguma forma, a interculturalidade e a criação de similaridades. A reflexão sobre aprendizagem de uma língua com tudo o que ela veicula apresenta-se, assim, como um caminho possível para a *recriação de culturas*.

Neste processo assume-se, igualmente, como relevante o papel que o ensino da literatura da língua estrangeira pode ter no desenvolvimento das competências sociais e comunicativas, no pensamento crítico, na emoção, na inteligência, no comportamento e na cidadania. Elas são fundamentais para o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira em geral e para a aquisição da consciência intercultural (Narancic-Kovac e Kaltenbacher, 2006). Como consequência, a literatura precisa ter um lugar especial nos programas educativos para os professores de língua estrangeira porque os professores precisam aprender como ensinar literatura de um modo criativo e flexível, para que a possam utilizar apropriadamente e serem capazes de realizar totalmente o seu potencial na aprendizagem e no ensino da língua estrangeira.

Fenner (2006) refere-se à importância das chamadas competências gerais, que não são só específicas da língua, mas de ações de todos os tipos incluindo as atividades de língua: conhecimento declarativo (saber), competências e saber como (saber fazer), competência “existencial” (saber ser) e disposição/ capacidade para aprender (saber aprender). As primeiras três estão diretamente relacionadas com competência cultural. Com efeito, o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas salienta a importância das quatro categorias definidoras de aspetos da competência cultural. Segundo a mesma autora (2006: 40), o que atualmente se discute é *“a transição de competência cultural, vista como uma adição ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira, para uma perspetiva de parte integral de tal ensino, como consequência de uma mudança de pontos de vista não só na relação da cultura com o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira mas também como resultado da influência de novas teorias da aprendizagem”*. Ou seja, a aprendizagem da cultura não como um somatório de conhecimentos mas antes através dela. Para além da mediação entre o aluno e o conhecimento, defendem Gouveia e Solla (2004) que o professor também exerce outras funções de mediador, nomeadamente no que diz respeito à mediação cultural, na medida em que o seu papel é o de ajudar os alunos na sua preparação para a vida ativa, para que no futuro, enquanto adultos, sejam cidadãos plenos de direitos, com uma boa integração na sociedade de acolhimento. Trata-se de uma reafirmação do posicionamento de Zarate (1995) defendendo que se o professor adaptar as suas práticas pedagógicas ao contexto cultural, afirma o tecnicismo da sua função, não só no domínio da língua que ensina, as suas referências e o seu campo disciplinar, mas também na análise da relação particular entre o meio cultural de ensino e a língua e cultura que ensina. Nesta situação, o professor vê-se perante um papel social acrescido, na medida em que intervém na conceção dos materiais didáticos, estabelecendo diagnósticos das variáveis culturais, avaliando a pertinência dos materiais existentes, adaptando-os ou não, de acordo com o seu público e as suas necessidades.

Aos olhos de Lewis (1974: 38) o comportamento de um professor varia consoante o nível de língua que ensina. Para agir de forma coerente, o professor tem de estar consciente, antes de mais, da variedade de situações que ocorrem em língua segunda e nas quais os seus alunos estão envolvidos. O professor necessita de orientação relativamente à adequação do comportamento

linguístico normativo estabelecido para cada caso em particular – ou seja, ele precisa de aprender “qual a língua que deve ensinar”. Gonçalves (2003: 58) relembra que “o professor europeu atual e futuro é, necessariamente, um professor multicultural e multilíngue”. Tendo em conta a multiculturalidade crescente nas escolas, em geral, nas salas de aula de língua, em particular, pode dizer-se que o professor mobiliza três tipos de cultura na sua aula: as culturas-fonte; a/ as cultura(s)-alvo e a cultura da sala. Entende-se como culturas-fonte todas as culturas que os alunos levam para a sala de aula, englobando igualmente a representação que fazem da cultura-alvo. Esta, por sua vez, pode ser a/ as do professor e as representações que se fazem das culturas-fonte dos aprendentes. Por seu lado, Defays e Deltour (2003: 83-84) afirmam que a cultura da sala de aula é aquela que progressivamente se vai criando entre os aprendentes, consoante as suas culturas-fonte e as situações de comunicação reais ou simuladas que se dão entre aprendentes e o mundo exterior.

Segundo Defays e Deltour (2003), o professor de língua desempenha diversos papéis:

- a) É, antes de mais, um perito em diferentes áreas: (i) na comunicação, da língua e culturas-alvo; (ii) no ensino (objetivos, programas e avaliações); (iii) na aprendizagem (motivação, cognição, dinâmica dos grupos);
- b) Apresenta-se aos seus alunos como um modelo em diferentes níveis: (i) ao nível linguístico (os alunos tentarão imitá-lo na pronúncia, entoação e no léxico); (ii) a nível intercultural (tolerância, curiosidade pelo outro); (iii) ao nível da organização e da execução das tarefas (preparação das aulas, autodisciplina e cooperação); (iv) ao nível das estratégias de aprendizagem (caso o professor se preocupe em aprender a língua materna dos alunos, caso tenha alunos estrangeiros, para os conhecer melhor e dessa forma poder ajudá-los de forma mais pertinente);
- c) É um organizador, em função do nível e dos objetivos dos alunos, dos programas e finalidades escolares, do contexto (extra)escolar: (i) o professor faz as escolhas em função dos conteúdos, dos métodos, das atividades e dos instrumentos de aprendizagem; (ii) o professor decide a programação no tempo, sobretudo em função da progressão na aprendizagem;
- d) É um mediador entre várias pessoas e instâncias: (i) entre os alunos enquanto parceiros; (ii) entre os alunos e a instituição; (iii) entre os alunos e os recursos exteriores (bibliotecas,

- mediatecas, centros culturais) que os alunos devem explorar cada vez mais de forma autónoma; (iv) entre os alunos e o mundo no plano linguístico, cultural ou prático, estabelecendo contactos pessoais entre a turma e a sociedade;
- e) É um treinador, na medida em que o ensino/ aprendizagem de uma língua se faça numa perspetiva comunicativa, este deve assegurar as melhores condições para a realização deste processo: (i) incentivando os alunos; (ii) motivando e tendo em conta as representações, aptidões e necessidades; (iii) coordenando as personalidades e atividades; (iv) acompanhando o progresso do grupo e de cada aluno em particular; (v) responsabilizando os alunos; (vi) tornando-os progressivamente mais autónomos na aprendizagem e não interação com a sociedade.

Duarte (2000: 57) afirma que no caso do ensino do Português a minorias linguísticas, o professor é o veículo do Português padrão, *“ou seja, deve proporcionar aos seus alunos o acesso ao português considerado correto, pois nem todos os alunos dominam a mesma variedade do português. Contudo tal, não implica a desvalorização das outras variedades, cabendo ao professor a utilização de estratégias que promovam a consciencialização das diferenças”*. Neste sentido, o professor deve adotar estratégias diferenciadas que possam de alguma forma chegar a todos os tipos de alunos, promovendo e valorizando as diferenças linguísticas existentes na sala de aula. Desta forma os alunos têm oportunidade de alargar não só os limites da sua linguagem, como também alargar os limites de si e do mundo (Ribeiro, 1999).

Em síntese, o professor de língua não materna tem de ser também um professor/ promotor de interculturalidade e de cidadania.

“A escola inter e multicultural é a que sabe eleger a diferença como fator de aprendizagem e de desenvolvimento. A atitude oposta – a preferência pela homogeneidade e uniformismo – conduz à estagnação, quando não à regressão dos padrões educacionais” (Carneiro, 2001: 38).

CAPÍTULO 4.

METODOLOGIA

A forte concentração de indivíduos e de famílias oriundas quer dos PALOP quer de países sobretudo do espaço europeu mas também de África e da Ásia, na região denominada de Grande Lisboa, fazem desta um mosaico de culturas e tornam-na um espaço privilegiado para a investigação sobre a escolarização e a integração de crianças e jovens em idade escolar. Sendo a língua considerada um elemento fundamental da pertença dos indivíduos a uma dada cultura e um fator relevante na formação da identidade pessoal e da identidade social, assume-se com toda a pertinência conhecer o modo como crianças e jovens se relacionam com a língua da sociedade maioritária – o português.

O presente estudo, centrando-se no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, pretende ser um contributo para atingir os seguintes objetivos:

- 1 – Conhecer e categorizar a diversidade linguística existente no sistema educativo português, na área da Grande Lisboa;
- 2 - Fazer um levantamento das necessidades que os alunos, cujo português não é a sua língua materna, sentem para realizar com sucesso o seu percurso de aprendizagem;
- 3 - Averiguar as estratégias e atividades promovidas pelos professores no ensino/ aprendizagem da língua do país de acolhimento, através do levantamento de práticas pedagógicas implementadas em sala de aula que visem apoiar a aprendizagem desses alunos.

1. PARTICIPANTES

Alunos

Procurou-se construir uma amostra o mais alargada possível onde estivessem representados os diferentes grupos étnicos existentes na região da Grande Lisboa (optou-se pela margem norte do rio

Tejo), pelo que se seleccionaram escolas onde essa presença é deveras significativa, abrangendo indivíduos com idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos, distribuídos pelos três anos do 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos) e pelos três anos do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos).

Foram recolhidos dados junto de 874 alunos, dos quais 10 consideraram-se inválidos por apresentarem mais de 75% do instrumento por responder ou respondido de forma imprópria.

Desta forma, a amostra geral é composta por 864 alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de escolas públicas da região da grande Lisboa, cujos questionários possuíam um número de respostas omissas que se considerou não ameaçar a validade dos resultados.³

Estes indivíduos possuem entre 12 e 24 anos, e uma média de idades de 16,18 (DP=1,71) anos. Quanto à distribuição por género, 389 (45,1%) são do género masculino e 473 (54,9%) do género feminino (cf. Tabela 2).

Tabela 2. Distribuição da amostra geral por género

| Género | N | % |
|--------------|------------|--------------|
| Masculino | 389 | 45,1 |
| Feminino | 473 | 54,9 |
| Total | 862 | 100,0 |

São maioritariamente oriundos de Portugal ($n=654$; 76,3%), seguindo-se como países mais referidos: Cabo Verde ($n=48$; 5,6%), Brasil ($n=31$; 3,6%), Angola ($n=30$; 3,5%) e Guiné-Bissau ($n=18$; 2,1%). Relativamente às restantes origens verifica-se grande dispersão mas com pouca frequência de efetivos (cf. Tabela 3).

3 Ao longo do relatório serão apresentados os resultados para o total de respostas válidas em cada variável correspondendo a 100%. Optou-se por não incluir informação numérica acerca dos valores omissos; contudo, esta poderá ser acedida pela subtração do número de elementos totais da amostra e o número de respostas válidas consideradas em cada questão. Considerou-se que esta opção facilitaria a leitura dos resultados

Tabela 3. Distribuição da amostra geral por país de origem

| País de origem | N | % |
|-----------------------|------------|--------------|
| Portugal | 654 | 76,3 |
| Cabo Verde | 48 | 5,6 |
| Guiné-Bissau | 18 | 2,1 |
| Angola | 30 | 3,5 |
| São Tomé e Príncipe | 10 | 1,2 |
| Moçambique | 2 | 0,2 |
| Brasil | 31 | 3,6 |
| Macau | 1 | 0,1 |
| Roménia | 8 | 0,9 |
| Ucrânia | 12 | 1,4 |
| Moldávia | 11 | 1,3 |
| Bulgária | 1 | 0,1 |
| Rússia | 1 | 0,1 |
| Alemanha | 1 | 0,1 |
| Bélgica | 1 | 0,1 |
| França | 4 | 0,6 |
| Holanda | 2 | 0,2 |
| Inglaterra | 1 | 0,1 |
| Suíça | 2 | 0,2 |
| Índia | 2 | 0,2 |
| China | 6 | 0,7 |
| Tailândia | 1 | 0,1 |
| Nepal | 3 | 0,4 |
| Bangladesh | 1 | 0,1 |
| Cazaquistão | 1 | 0,1 |
| E.U.A. | 4 | 0,5 |
| México | 1 | 0,1 |
| Senegal | 1 | 0,1 |
| Total | 858 | 100,0 |

Professores

Foram inquiridos 32 professores, lecionando na mesma área geográfica as disciplinas de Língua Portuguesa (3º ciclo) e de Português (ensino secundário), distribuindo-se a sua idade do seguinte modo:

Tabela 4. Distribuição da amostra por escalões etários

| Escalões etários | N | % |
|-------------------------|-----------|--------------|
| De 30 a 40 anos | 23 | 71,9 |
| De 20 a 29 anos | 3 | 9,4 |
| De 50 a 59 anos | 5 | 15,6 |
| Mais de 60 anos | 1 | 3,1 |
| Total | 32 | 100,0 |

No total, obteve-se uma amostra constituída por 26 professoras (81,3%) e 6 professores (18,7%), escolhidos aleatoriamente em função da disponibilidade manifestada para resposta ao questionário.

Todos os respondentes possuem habilitação académica e profissional para lecionar os dois níveis de ensino em questão e a maioria apresenta experiência relativamente ao ensino da língua não materna.

2. INSTRUMENTOS

Questionário dos Alunos

O inquérito por questionário foi elaborado com a finalidade de obter respostas para os dois primeiros objetivos do estudo, tendo-se considerado na sua construção a simplicidade da estrutura de modo a que o instrumento fosse claro e de resposta acessível aos inquiridos, e neste sentido facilitar a tarefa do seu preenchimento. Está estruturado em quatro partes. Na primeira, com duas perguntas, pretende-se obter uma caracterização do inquirido ao nível da sua situação

escolar actual e no ano lectivo anterior, país de origem/ nacionalidade, tempo de permanência em Portugal, país/ países de origem dos pais e respetivas profissões, língua(s) falada(s) em casa, na e fora da escola, na vizinhança. A segunda parte compreende onze questões, cinco em escala de cinco pontos e seis de escolha múltipla, centrando-se sobre a proficiência linguística dos alunos, na sua própria avaliação. A terceira parte do questionário, com duas perguntas, embora se continue a centrar sobre a perceção individual do aluno acerca da sua proficiência linguística, tem como objetivo validar as respostas dadas na parte dois. A quarta parte é constituída por duas perguntas, formuladas ambas em alternativa sim/ não, pedindo-se a respetiva justificação em resposta aberta, com a intenção de obter um reforço de posicionamentos e de averiguar a coerência nas respostas dadas, recolhendo, também, informação considerada pertinente pelo respetivo inquirido e ainda não contemplada nas suas respostas anteriores.

No processo de construção deste questionário realizou-se um pré-teste, com a aplicação a 60 indivíduos não abrangidos pelo presente estudo, mas pertencentes aos grupos étnicos e etários da população-alvo. A sua aplicação revelou dificuldades de resposta, por parte dos alunos, em algumas questões onde se procurou seguir quer o Nível do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR, 2002) quer uma terminologia mais de acordo com os objetivos e conteúdos programáticos. Esta situação obrigou a uma reformulação de questões e de quadros, tendo-se optado pela utilização de uma linguagem que, e embora por vezes pareça ser muito simplista, facilitasse a compreensão simples e inequívoca do que se pretendia perguntar. Optou-se, igualmente, pela utilização de escalas de resposta de tipo Likert com cinco pontos, de perguntas de escolha múltipla e em alternativa a fim de tornar mais acessível a resposta a dar pelos alunos mas, em paralelo, obter também uma maior precisão na mesma.

Questionário aos Professores

O inquérito por questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa (3º ciclo do ensino básico) e de Português (ensino secundário) teve como finalidade obter respostas para o segundo objetivo do estudo. É constituído por catorze questões abertas (Ghiglione e Matalon, 2005),

que se seguem a uma primeira questão de caracterização do inquirido, incidindo sobre as suas práticas pedagógicas implementadas em sala de aula. Também o mesmo foi sujeito a pré-teste (5 respondentes, não abrangidos na amostra definitiva), não se tendo verificado qualquer dificuldade na sua compreensão ou preenchimento.

3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Questionário dos Alunos

O estudo estatístico foi efetuado com recurso ao *software* para tratamento estatístico de dados SPSS, versão 15.0.

Primeiramente procedeu-se a uma análise descritiva exaustiva a todas as variáveis em estudo. Foram, assim, calculadas as médias e os desvios-padrão das variáveis numéricas e as frequências e percentagens das variáveis categoriais (Reis, 2000), cruzando-se as variáveis quando esta operação comportava uma maior explicabilidade.

Na análise inferencial comparativa assumiram-se como diferenças estatisticamente significativas aquelas em que o valor de probabilidade associado (p) ao teste estatístico possuía um valor inferior a 0.05 (Howell, 2006).

Este tipo de análise foi utilizado para as comparações de diferenças entre variáveis categoriais. No caso de comparação de diferenças entre uma variável nominal (dois grupos de ascendência) e uma variável ordinal optou-se pelo teste associado à distribuição de qui-quadrado denominado *Linear-by-linear Association*,⁴ considerando por Howell (2006) como o mais adequado a este tipo de dados.⁵ No caso em que as diferenças se distribuíam em tabelas 2'2 procedeu-se à leitura

4 O nome de teste será mantido no original e colocado em itálico uma vez que não se encontrou nenhum autor que avançasse como uma tradução.

5 O teste de qui-quadrado de Pearson será designado simplesmente teste de qui-quadrado, por indicação de diferentes autores como o Howell (2006), Pestana e Gageiro (2003), que fundamentam esta opção no facto deste ter sido o primeiro a ser definido e o mais amplamente divulgado e utilizado.

do Teste de Fisher (*Fisher`s Exact Test*)⁶ apontado como o mais fiável para dados com este tipo de distribuição (Howell, 2006; Pestana e Gageiro, 2003).

Questionário dos Professores

Para a análise dos dados usou-se a análise categorial de conteúdo (Bardin, 2008; Estrela, 1994).

Várias opções tiveram de ser tomadas, a nível da categorização, face às respostas dadas pelos professores. Assim:

- 1) Optou-se por não separar estratégias de atividades, mantendo a formulação colocada aos docentes. Com efeito, os professores referem-se praticamente só a atividades que realizam com os alunos;
- 2) Algumas estratégias/ atividades foram enunciadas pelos docentes mas não clarificadas as suas finalidades. Como consequência, e a fim de obter um quadro mais fidedigno do que efetivamente é desenvolvido pelos respondentes, optou-se por proceder a uma análise por categorias diferenciadas.

6 Na apresentação dos valores de estatística inferencial, quando se recorreu ao Teste de Fisher (tradução de Pestana e Gageiro, 2003), é indicado somente a probabilidade associada (p), uma vez que o valor de prova não se encontra disponível através do software utilizado (SPSS v. 15.0).

CAPÍTULO 5.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

1.1. AMOSTRA DE ALUNOS DE ASCENDÊNCIA PORTUGUESA

Para selecionar os alunos acerca dos quais se analisariam os resultados e retirariam conclusões consideraram-se todos os alunos cujo país de origem não fosse Portugal e todos aqueles que, tendo nascido em Portugal, possuíam pelo menos um dos pais oriundo de um país diferente de Portugal. Deste modo, retiveram-se para análise 355 alunos, correspondendo a 41,38% da amostra geral.

Estes estudantes, com idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos, apresentam um valor médio de anos de 15,97 ($DP=1,89$). Relativamente ao género, 43,6% são do género masculino ($n=154$) e 56,4% são do género feminino ($n=199$) (cf. Tabela 5).

Tabela 5. Distribuição da amostra de alunos de ascendência não portuguesa por género

| Género | N | % |
|--------------|------------|--------------|
| Masculino | 154 | 43,6 |
| Feminino | 199 | 56,4 |
| Total | 353 | 100,0 |

Quanto aos países de origem verifica-se que a maioria dos alunos participantes neste estudo é de origem portuguesa ($n=145$; 41,5%). Quanto às restantes origens, as mais representadas são: Cabo Verde ($n=48$; 13,8%), Brasil ($n=31$; 8,9%), Angola ($n=30$; 8,6%) e Guiné-Bissau ($n=18$; 5,2%). Será de voltar a referir a diversidade na origem da nossa amostra, com cerca de 28 países (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Distribuição da amostra de alunos de ascendência não portuguesa por país de origem

| País de origem | N | % |
|-----------------------|------------|--------------|
| Portugal | 145 | 41,5 |
| Cabo Verde | 48 | 13,8 |
| Guiné-Bissau | 18 | 5,2 |
| Angola | 30 | 8,6 |
| São Tomé e Príncipe | 10 | 2,8 |
| Moçambique | 2 | 0,6 |
| Brasil | 31 | 8,9 |
| Macau | 1 | 0,3 |
| Roménia | 8 | 2,2 |
| Ucrânia | 12 | 3,4 |
| Moldávia | 11 | 3,2 |
| Bulgária | 1 | 0,3 |
| Rússia | 1 | 0,3 |
| Alemanha | 1 | 0,3 |
| Bélgica | 1 | 0,3 |
| França | 4 | 1,1 |
| Holanda | 2 | 0,6 |
| Inglaterra | 1 | 0,3 |
| Suíça | 2 | 0,6 |
| Índia | 2 | 0,6 |
| China | 6 | 1,6 |
| Tailândia | 1 | 0,3 |
| Nepal | 3 | 0,8 |
| Bangladesh | 1 | 0,3 |
| Cazaquistão | 1 | 0,3 |
| E.U.A. | 4 | 1,1 |
| México | 1 | 0,3 |
| Senegal | 1 | 0,3 |
| Total | 349 | 100,0 |

Quando questionados relativamente ao tempo a que estão a viver em Portugal verifica-se que este período varia entre 3 e 252 meses (21 anos – o tempo de vida do aluno mais velho), com uma média de 120,63 (74,71) meses (120 meses corresponde a 10 anos).

Na análise da origem do pai verifica-se que a maioria dos alunos desta sub-amostra são de países cuja língua oficial é portuguesa. Assim, observa-se 22,7% de pais cabo-verdianos ($n=79$), 14,7% portugueses e a mesma proporção angolanos ($n=51$) e 8,3% de pais guineenses ($n=29$). Mais uma vez se constata a grande dispersão de origens (cf. Tabela 7).

Tabela 7. Distribuição da amostra de alunos de ascendência não portuguesa por país de origem do pai

| País de origem | N | % |
|-----------------------|------------|--------------|
| Portugal | 51 | 14,7 |
| Cabo Verde | 79 | 22,7 |
| Guiné-Bissau | 29 | 8,3 |
| Angola | 51 | 14,7 |
| São Tomé e Príncipe | 21 | 6,0 |
| Moçambique | 21 | 6,0 |
| Brasil | 28 | 7,9 |
| Macau | 1 | 0,3 |
| Roménia | 8 | 2,3 |
| Ucrânia | 12 | 3,4 |
| Moldávia | 11 | 3,1 |
| Bulgária | 1 | 0,3 |
| Rússia | 2 | 0,6 |
| Alemanha | 2 | 0,6 |
| Espanha | 2 | 0,6 |
| Bélgica | 1 | 0,3 |
| França | 2 | 0,6 |
| Holanda | 1 | 0,3 |
| Inglaterra | 2 | 0,6 |
| Itália | 2 | 0,6 |
| Índia | 5 | 1,4 |
| China | 5 | 1,4 |
| Tailândia | 1 | 0,3 |
| Nepal | 3 | 0,9 |
| Bangladesh | 2 | 0,6 |
| E.U.A. | 1 | 0,3 |
| Venezuela | 1 | 0,3 |
| África | 2 | 0,6 |
| Senegal | 1 | 0,3 |
| Total | 348 | 100,0 |

Igualmente, no país de origem da mãe verifica-se uma preponderância dos países que possuem como língua oficial o Português, e que foram antigas colónias portuguesas. Neste sentido, as ascendências mais referidas são: Cabo Verde ($n=79$; 22,5%), Angola ($n=60$; 17,1%), Portugal ($n=55$; 15,7%) e Brasil ($n=32$; 9,1%). Uma vez mais destaca-se a dispersão de resultados, com 26 países referidos, de 4 continentes diferentes (cf. Tabela 8).⁷

7 Os dados acerca da origem da mãe e do pai dos alunos serão posteriormente tidos em consideração na criação de um agrupamento que distinga os sujeitos por ascendência, na medida em que não foi possível obter uma variável que desse a indicação acerca do grupo étnico, cultural ou racial.

Tabela 8. Distribuição da amostra de alunos de ascendência não portuguesa por país de origem da mãe

| País de origem | N | % |
|-----------------------|------------|--------------|
| Portugal | 55 | 15,7 |
| Cabo Verde | 79 | 22,5 |
| Guiné-Bissau | 26 | 7,4 |
| Angola | 60 | 17,1 |
| São Tomé e Príncipe | 20 | 5,7 |
| Moçambique | 16 | 4,6 |
| Brasil | 32 | 9,1 |
| Timor | 2 | 0,6 |
| Macau | 1 | 0,3 |
| Roménia | 8 | 2,3 |
| Ucrânia | 11 | 3,1 |
| Moldávia | 9 | 2,6 |
| Bulgária | 1 | 0,6 |
| Rússia | 5 | 1,4 |
| Alemanha | 2 | 0,6 |
| Bélgica | 1 | 0,3 |
| França | 2 | 0,6 |
| Holanda | 1 | 0,3 |
| Índia | 4 | 1,1 |
| China | 5 | 1,4 |
| Tailândia | 1 | 0,3 |
| Nepal | 3 | 0,9 |
| Bangladesh | 2 | 0,6 |
| República Dominicana | 1 | 0,3 |
| Venezuela | 1 | 0,3 |
| Senegal | 3 | 0,9 |
| Total | 351 | 100,0 |

Quando questionados os alunos acerca das línguas que falavam verifica-se, em primeiro lugar, a grande variedade de línguas referidas pela presente amostra ($n=28$) (cf. Tabela 9).

Quanto aos locais onde as línguas são faladas é de referir a importância do Português, falado em qualquer dos contextos por mais de 79% da presente amostra. Como seria de esperar, a grande maioria das línguas referidas são mais faladas em casa, com a exceção muito interessante do Inglês, que é referido com maior frequência como língua utilizada em contexto escolar ($n=88$; 24,8% quando apenas 40 alunos – 11,3% - referem falar em casa). Também o Português é mais falado na escola do que em casa, contudo este resultado seria esperado dadas as características da amostra deste estudo (cf. Tabela 9).

De referir como línguas mais faladas em casa, por ordem decrescente: o Português ($n=283$; 79,7%), o Crioulo de Cabo Verde ($n=83$; 23,4%) e o Inglês ($n=40$; 11,3%). As línguas referidas como mais utilizadas em contexto escolar, por ordem decrescente, são: Português ($n=335$; 94,4%), Inglês ($n=88$; 24,8%) e Crioulo de Cabo Verde ($n=47$; 13,2%). Nos outros dois contextos volta-se a observar as mesmas três línguas (cf. Tabela 9).

Tabela 9. Distribuição das línguas faladas em 4 diferentes locais ou públicos na amostra de alunos de ascendência não portuguesa

| Línguas faladas | Locais/ públicos | | | | | | | |
|-------------------------|------------------|------|---------------------------|------|-----------------------|------|----------|------|
| | Em casa | | Amigos/ colegas da escola | | Amigos fora da escola | | Vizinhos | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Português | 283 | 79,7 | 335 | 94,4 | 313 | 88,2 | 320 | 90,1 |
| Crioulo da Guiné-Bissau | 21 | 5,9 | 10 | 2,8 | 14 | 3,9 | 5 | 1,4 |
| Crioulo de São Tomé | 6 | 1,7 | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | - | - |
| Crioulo de Cabo Verde | 83 | 23,4 | 47 | 13,2 | 68 | 19,2 | 28 | 7,9 |
| Ucraniano | 14 | 3,9 | 7 | 2,0 | 10 | 2,8 | 4 | 1,1 |
| Inglês | 40 | 11,3 | 88 | 24,8 | 76 | 21,4 | 14 | 3,9 |
| Russo | 14 | 3,9 | 13 | 3,7 | 19 | 5,4 | 5 | 1,4 |
| Francês | 26 | 7,3 | 33 | 9,3 | 22 | 6,2 | 5 | 1,4 |
| Moldavo | 9 | 2,5 | 5 | 1,4 | 9 | 2,5 | 2 | 0,6 |
| Romeno | 12 | 3,4 | 11 | 3,1 | 12 | 3,4 | 4 | 1,1 |
| Alemão | 3 | 0,8 | 4 | 1,1 | 3 | 0,8 | - | - |
| Mandarim | 4 | 1,1 | 1 | 0,3 | 5 | 1,4 | 1 | 0,3 |
| Castelhano | 8 | 2,3 | 7 | 2,0 | 16 | 4,5 | 4 | 1,1 |
| Neerlandês | 2 | 0,6 | - | - | - | - | - | - |
| Línguas de Angola | 8 | 2,3 | 2 | 0,6 | 3 | 0,8 | 1 | 0,3 |
| Búlgaro | 1 | 0,3 | - | - | 1 | 0,3 | - | - |
| Hindi | 8 | 2,3 | 2 | 0,6 | 3 | 0,8 | 4 | 1,1 |
| Guzerate | 1 | 0,3 | - | - | 2 | 0,6 | 1 | 0,3 |
| Bengali | 3 | 0,8 | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 |
| Húngaro | 2 | 0,6 | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 |
| Nepalês | 3 | 0,8 | 1 | 0,3 | 3 | 0,8 | - | - |
| Japonês | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | - | - | - | - |
| Futjaanês | 2 | 0,6 | 2 | 0,6 | 2 | 0,6 | - | - |
| Whenzhounis | 1 | 0,3 | - | - | 1 | 0,3 | - | - |
| Gujrati | 2 | 0,6 | - | - | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 |
| Tailandês | - | - | - | - | 1 | 0,3 | - | - |
| Polaco | - | - | - | - | 1 | 0,3 | - | - |
| Sueco | - | - | - | - | 1 | 0,3 | - | - |

1.2. ANÁLISE DIFERENCIAL DA PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

1.2.1. Comparação de dois grupos: ascendência em países de língua oficial portuguesa ou outros países

Na avaliação da percepção destes alunos acerca das suas competências linguísticas e da importância destas no seu processo de escolarização optou-se por dividir a amostra de alunos de ascendência não portuguesa em dois grupos: alunos com pelo menos um dos progenitores proveniente de países de língua oficial portuguesa [Portugal, Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Brasil, Timor, Macau (apenas um caso)] e alunos com progenitores de origem distinta da referida anteriormente (neste grupo foram colocados estudantes nascidos em Portugal mas com ambos os pais de outra nacionalidade como é exemplo a chinesa ou a moldava).

Desta divisão foi possível perceber que a grande maioria dos alunos possui ascendência em países onde se fala o português, com 303 alunos (85,4% da amostra) a ser colocada neste grupo, enquanto o outro grupo possui apenas 52 alunos (14,6%). Outro aspeto interessante na presente amostra é a coincidência na origem dos pais que apenas é frequente, essencialmente entre os indivíduos oriundos da Europa de Leste ou da Ásia.

As análises posteriores têm como objetivo possibilitar uma visão geral acerca das percepções de competências linguísticas dos dois grupos, para as quais idealmente se deveria ter um número equiparado de indivíduos por grupo. Contudo, não sendo possível, entre outras razões porque possivelmente nas escolas portuguesas ainda não existe um número equiparado de sujeitos destas duas proveniências, e sendo a amostra suficientemente alargada e o teste estatístico utilizado não implicar grandes restrições relativamente a esse aspeto, optou-se por prosseguir os cálculos.

Questionados os alunos acerca da frequência com que são capazes de compreender o discurso em língua portuguesa verificou-se que a maioria dos alunos refere compreender sempre ($n=217$; 62,5% da amostra de alunos de ascendência não portuguesa) ou muitas vezes ($n=102$; 29,4%) (cf. Tabela 10).

Na análise comparativa entre os dois grupos é possível perceber uma tendência para uma maior frequência dos alunos de países de Língua Portuguesa (Países LP) relativamente aos alunos do grupo em comparação (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=25.718; *p*=.000).

Tabela 10. Distribuição da frequência de compreensão do discurso em língua portuguesa por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças.

| Frequência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Raramente | - | - | 3 | 5,9 | 3 | 0,9 | 25.718 | .000 |
| Algumas vezes | 20 | 6,8 | 5 | 9,8 | 25 | 7,2 | | |
| Muitas vezes | 75 | 25,3 | 27 | 52,9 | 102 | 29,4 | | |
| Sempre | 201 | 67,9 | 16 | 31,4 | 217 | 62,5 | | |
| Total | 296 | 100,0 | 51 | 100,0 | 347 | 100,0 | | |

Quanto à correção do discurso em língua portuguesa observa-se que a maioria dos alunos afirma possuir muitas vezes (*n*=160; 45,6%) ou sempre (*n*=123; 35%) (cf. Tabela 11).

Na análise inferencial constatam-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=15.127; *p*=.000), sendo os alunos oriundos de outros países os que revelam possuir um discurso correcto menos frequentemente (cf. Tabela 11).

Tabela 11. Distribuição da frequência de discurso correcto em língua portuguesa por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças.

| Frequência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | P |
|---------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Raramente | 4 | 1,3 | 4 | 7,8 | 8 | 2,3 | 15.127 | .000 |
| Algumas vezes | 47 | 15,7 | 13 | 25,5 | 60 | 17,1 | | |
| Muitas vezes | 134 | 44,7 | 26 | 51,0 | 160 | 45,6 | | |
| Sempre | 115 | 38,3 | 8 | 15,7 | 123 | 35,0 | | |
| Total | 300 | 100,0 | 51 | 100,0 | 351 | 100,0 | | |

O mesmo sentido de resultados verifica-se relativamente à compreensão de textos em língua portuguesa, onde apesar da amostra afirmar maioritariamente que os compreende sempre ($n=157$; 44,9%) ou muitas vezes ($n=138$; 39,4%), os alunos de outros países situam as suas respostas nos pontos muitas vezes ($n=23$; 46%) e algumas vezes ($n=14$; 28%). Estas diferenças apresentaram um valor considerado como estatisticamente significativo (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=18.270; $p=.000$) (cf. Tabela 12).

Tabela 12. Distribuição da frequência de compreensão de textos em língua portuguesa por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças.

| Frequência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Raramente | 2 | 0,7 | 2 | 4,0 | 4 | 1,1 | | |
| Algumas vezes | 37 | 12,3 | 14 | 28,0 | 51 | 14,6 | | |
| Muitas vezes | 115 | 38,3 | 23 | 46,0 | 138 | 39,4 | 18.270 | .000 |
| Sempre | 146 | 48,7 | 11 | 22,0 | 157 | 44,9 | | |
| Total | 300 | 100,0 | 50 | 100,0 | 350 | 100,0 | | |

Na competência de expressão escrita em língua portuguesa as avaliações mais efetuadas referem esta ser boa ($n=175$; 49,6%) ou, imediatamente abaixo, suficiente ($n=91$; 25,8%) (cf. Tabela 11).

A comparação entre os dois grupos revela que os alunos que percecionam a sua expressão escrita como mais positiva são os alunos cujos pais possuem ascendência em países de língua portuguesa, com 72,9% da amostra a situar-se nas posições boa e muito boa enquanto apenas 51% dos colegas do outro grupo fizeram a mesma avaliação. Esta diferença apresenta-se como estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=13.533; $p=.000$) (cf. Tabela 13).

Tabela 13. Distribuição da percepção de competência na expressão escrita em língua portuguesa por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças.

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Muito insuficiente | 1 | 0,3 | - | - | 1 | 0,3 | 13.533 | .000 |
| Insuficiente | 8 | 2,6 | 7 | 13,7 | 15 | 4,2 | | |
| Suficiente | 73 | 24,2 | 18 | 35,3 | 91 | 25,8 | | |
| Boa | 154 | 51,0 | 21 | 41,2 | 175 | 49,6 | | |
| Muito boa | 66 | 21,9 | 5 | 9,8 | 71 | 20,1 | | |
| Total | 302 | 100,0 | 51 | 100,0 | 353 | 100,0 | | |

Igualmente relativamente à escrita de palavras em língua portuguesa, os alunos do grupo de ascendência de língua portuguesa percecionam-se tendencialmente como mais proficientes relativamente aos seus companheiros do grupo em contraste. Esta diferença é estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=4.401; $p=.036$) (cf. Tabela 14).

Tabela 14. Distribuição da percepção de competência na escrita de palavras de língua portuguesa por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças.

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | P |
|--------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Escreve sem erros | 102 | 33,8 | 13 | 25,5 | 115 | 32,6 | 4.401 | .036 |
| Escreve com alguns erros | 191 | 63,2 | 32 | 62,7 | 223 | 63,2 | | |
| Escreve com muitos erros | 9 | 3,0 | 6 | 11,8 | 15 | 4,2 | | |
| Total | 302 | 100,0 | 51 | 100,0 | 353 | 100,0 | | |

Quando interrogados acerca do modo como avaliam que os outros compreendem a sua expressão oral em língua portuguesa é interessante constatar que a maioria da amostra considere que todos entendem ($n=259$; 73,4%) e que estes resultados sejam reforçados pela avaliação que os alunos de cada grupo realizaram (Países LP: $n=225$; 74,8% e Outros países: $n=34$; 65,4%). Para além desse aspeto é de notar ainda que os grupos não se distinguem entre si, uma vez que as diferenças não

são estatisticamente significativas (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=1.280; *p*=.258) (cf. Tabela 15).

Um aspeto igualmente interessante nesta distribuição de resposta remete para a existência de 4 alunos (1,3% da amostra dos países de língua portuguesa) que consideram que quando falam ninguém os compreende, enquanto no outro grupo ninguém se avaliou do mesmo modo (cf. Tabela 15).

Tabela 15. Distribuição da perceção de compreensão da sua oralidade de língua portuguesa por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças.

| Perceção de compreensão | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|-------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Por todos | 225 | 74,8 | 34 | 65,4 | 259 | 73,4 | 1.280 | .258 |
| Por alguns | 72 | 23,9 | 18 | 34,6 | 90 | 25,5 | | |
| Por ninguém | 4 | 1,3 | - | - | 4 | 1,1 | | |
| Total | 301 | 100,0 | 52 | 100,0 | 353 | 100,0 | | |

No que respeita ao vocabulário volta-se a encontrar diferenças entre os grupos, com os alunos oriundos de países de língua portuguesa a avaliarem-se neste aspeto de forma mais positiva (no sentido de maior diversificação), situando-se a maioria das respostas no ponto mais alto da escala (*n*=180; 61,4%). A maioria dos alunos do grupo em comparação refere que o seu vocabulário é pouco diversificado (*n*=23; 45,1%). Estas diferenças apresentam valores estatisticamente significativos (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=11.011; *p*=.001) (cf. Tabela 16).

Tabela 16. Distribuição da percepção de competência no vocabulário de língua portuguesa por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças.

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Reduzido | 31 | 10,6 | 10 | 19,6 | 41 | 11,9 | 11.011 | .001 |
| Pouco diversificado | 82 | 28,0 | 23 | 45,1 | 105 | 30,5 | | |
| Diversificado | 180 | 61,4 | 18 | 35,3 | 18 | 35,3 | | |
| Total | 293 | 100,0 | 51 | 100,0 | 344 | 100,0 | | |

Na questão relativa às dificuldades sentidas noutras disciplinas observa-se que a maioria dos alunos com ascendência em países de língua portuguesa ($n=203$; 67,9%) afirma não as possuir, enquanto 51,9% dos seus colegas ($n=27$) afirmam possuí-las. Esta diferença, verificada através do teste de Fisher, é estatisticamente significativa ($p=.007$) (cf. Tabela 17).

Tabela 17. Distribuição da percepção de dificuldades em outras disciplinas por grupo de ascendência. Teste de Fisher para verificação de diferenças.

| Dificuldades em outras disciplinas | Grupo de ascendência | | | | | | p |
|------------------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | total | | |
| | N | % | N | % | N | % | |
| Sim | 96 | 32,1 | 27 | 51,9 | 123 | 35,0 | .007 |
| Não | 203 | 67,9 | 25 | 48,1 | 228 | 65,0 | |
| Total | 299 | 100,0 | 52 | 100,0 | 351 | 100,0 | |

Contudo, nas frequências obtidas relativamente às dificuldades sentidas pelos grupos noutras disciplinas, os grupos não se distinguem de forma estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = .002 $p=.963$), situando-se os alunos dos dois grupos maioritariamente no ponto central da escala de resposta (algumas vezes) (cf. Tabela 18).

No entanto, é de destacar com uma chamada de atenção um grupo de 6 alunos (4.7% da amostra de países de língua portuguesa) que, afirma possuir sempre dificuldades noutras disciplinas (cf. Tabela 18).

Tabela 18. Distribuição da frequência de dificuldades noutras disciplinas por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* verificação de diferenças.

| Frequência de dificuldade | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Nunca | 10 | 7,9 | 2 | 7,1 | 12 | 7,7 | .002 | .963 |
| Raramente | 29 | 22,8 | 6 | 21,4 | 35 | 22,6 | | |
| Algumas vezes | 62 | 48,8 | 14 | 50,0 | 76 | 49,0 | | |
| Muitas vezes | 20 | 15,7 | 6 | 21,4 | 26 | 16,8 | | |
| Sempre | 6 | 4,7 | - | - | 6 | 3,9 | | |
| Total | 127 | 100,0 | 28 | 100,0 | 155 | 100,0 | | |

Os alunos foram, ainda, questionados acerca das estratégias que consideravam como as mais facilitadoras da sua aprendizagem a português, de entre uma lista definida previamente, sendo as suas respostas distribuídas num intervalo de 3 (ajudou menos) até 1 (ajudou mais). Contudo, esta questão não foi compreendida adequadamente pelos participantes do presente estudo, razão pela qual somente se referem as estratégias mais assinaladas, que indicam, pelo menos, a preferência dos alunos por estas, mas não a sua avaliação.

Assim, por ordem decrescente de referência observam-se os resultados nas seguintes estratégias: leitura de livros ($n=215$; 60,6% da amostra de alunos de ascendência não portuguesa), o professor ($n=181$; 51%), exercícios de gramática ($n=180$; 50,7%), escrita de texto livre ($n=171$; 48,2%), fichas de trabalho ($n=169$; 47,6%), interpretação do texto ($n=167$; 47%), esclarecimento de dúvidas ($n=166$; 46,8%), trabalhos de casa ($n=161$; 45,4%) atividades lúdicas ($n=149$; 42%) e aperfeiçoamento e expansão do texto ($n=142$; 40%).

Um outro grupo de questão pretendia compreender a proficiência desta amostra relativamente à sua língua materna e a, possíveis, “segundas línguas”.

No entanto, antes do preenchimento da grelha onde se avaliavam os diferentes aspetos de competência linguística, pediu-se aos alunos para referir qual a sua língua materna. As respostas revelam que

62,6% desta amostra ($n=206$) considera que o português é a sua língua materna (cf. Tabela 19). Os crioulos (de Cabo Verde, Guiné-Bissau ou sem especificação da origem) são os segundos mais referidos ($n=61$; 18,5%). Em terceira posição observa-se o ucraniano ($n=11$; 3,3%) (cf. Tabela 19).

Tabela 19. Distribuição das línguas assinaladas como maternas na amostra de alunos de ascendência não portuguesa

| País de origem | N | % |
|----------------------------|------------|--------------|
| Português | 206 | 62,6 |
| Crioulo de Cabo Verde | 36 | 10,9 |
| Crioulo (não especificado) | 13 | 4,0 |
| Crioulo da Guiné-Bissau | 12 | 3,6 |
| Ucraniano | 11 | 3,3 |
| Romeno | 9 | 2,7 |
| Português do Brasil | 7 | 2,1 |
| Moldavo | 6 | 1,8 |
| Russo | 5 | 1,5 |
| Inglês | 4 | 1,2 |
| Mandarim | 4 | 1,2 |
| Francês | 3 | 0,9 |
| Hindi | 3 | 0,9 |
| Nepalês | 3 | 0,9 |
| Bengali | 2 | 0,6 |
| Kimbudo (Angola) | 1 | 0,3 |
| Tailandês | 1 | 0,3 |
| Búlgaro | 1 | 0,3 |
| Mexicano | 1 | 0,3 |
| Chinês | 1 | 0,3 |
| Total | 329 | 100,0 |

Na comparação dos dois grupos relativamente à compreensão oral da sua língua materna verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = .146 $p=.702$). A análise das frequências permite compreender que 80,1% dos alunos de ascendência

em países de língua portuguesa ($n=229$) e 84% dos alunos com ascendência distinta ($n=42$) se situou no ponto de resposta muito bom (cf. Tabela 20).

Tabela 20. Distribuição da percepção de competência na compreensão oral da língua materna por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 15 | 5,2 | 3 | 6,0 | 18 | 5,4 | .146 | .702 |
| Bom | 42 | 14,7 | 5 | 10,0 | 47 | 14,0 | | |
| Muito bom | 229 | 80,1 | 42 | 84,0 | 271 | 80,7 | | |
| Total | 286 | 100,0 | 50 | 100,0 | 336 | 100,0 | | |

A mesma distribuição de respostas pode ser observada relativamente à compreensão da leitura em língua materna, tendo o número de alunos que se coloca na categoria muito bom diminuído um pouco: 61,7% no primeiro grupo ($n=169$) e 65,3% no segundo grupo ($n=32$) (cf. Tabela 21).

As diferenças entre os grupos não se revelaram estatisticamente significativas (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = .234; $p=.629$) (cf. Tabela 21).

Tabela 21. Distribuição da percepção de competência na compreensão da leitura em língua materna por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 26 | 9,5 | 4 | 8,2 | 30 | 9,3 | .234 | .629 |
| Bom | 79 | 28,8 | 13 | 26,5 | 92 | 28,5 | | |
| Muito bom | 169 | 61,7 | 32 | 65,3 | 201 | 62,2 | | |
| Total | 274 | 100,0 | 49 | 100,0 | 323 | 100,0 | | |

No que se refere à compreensão escrita da língua materna os grupos voltam a não se distinguir de

forma estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = .843; *p* = .358) (cf. Tabela 22).

As descritivas permitem perceber que uma percentagem superior de alunos de ascendência de países de língua não portuguesa, comparativamente aos colegas do outro grupo, avalia a sua compreensão escrita em língua materna como muito boa (Outros países: *n* = 31; 64.6% > Países LP: *n* = 124; 51.5%) (cf. Tabela 22).

Tabela 22. Distribuição da perceção de competência na compreensão escrita em língua materna por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Perceção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|----------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 34 | 14,1 | 8 | 16,7 | 42 | 14,6 | .843 | .358 |
| Bom | 83 | 34,4 | 9 | 18,8 | 92 | 31,8 | | |
| Muito bom | 124 | 51,5 | 31 | 64,6 | 155 | 53,6 | | |
| Total | 241 | 100,0 | 48 | 100,0 | 289 | 100,0 | | |

Na perceção de competência oral 68% dos alunos de ascendência de países de língua portuguesa (*n* = 181) e 78% dos alunos do outro grupo (*n* = 39) posicionam-se na escala de resposta em Muito bom. A distribuição das respostas pelos três pontos de resposta nos dois grupos não é estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = 1.154; *p* = .283) (cf. Tabela 23).

Tabela 23. Distribuição da perceção de competência oral em língua materna por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Perceção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|----------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 23 | 8,6 | 4 | 8,0 | 27 | 8,6 | 1.154 | .283 |
| Bom | 62 | 23,3 | 7 | 14,0 | 69 | 21,8 | | |
| Muito bom | 181 | 68,0 | 39 | 78,0 | 220 | 69,6 | | |
| Total | 266 | 100,0 | 50 | 100,0 | 316 | 100,0 | | |

No que se refere ao modo como o interlocutor percebe a compreensão do que o aluno diz, a maioria dos participantes neste estudo posicionaram-se em Muito bom, com 70,7% dos indivíduos de ascendência em países de língua portuguesa ($n=198$) e 84% do grupo em comparação ($n=42$). As diferenças entre os dois grupos não se apresentaram estatisticamente significativas (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=2.489; $p=.115$) (cf. Tabela 24).

Tabela 24. Distribuição da percepção de competência com vista a ser compreendido(a) pelo interlocutor em língua materna por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 21 | 7,5 | 3 | 6,0 | 24 | 7,3 | 2.489 | .115 |
| Bom | 61 | 21,8 | 5 | 10,0 | 66 | 20,0 | | |
| Muito bom | 198 | 70,7 | 42 | 84,0 | 240 | 72,7 | | |
| Total | 280 | 100,0 | 50 | 100,0 | 330 | 100,0 | | |

Relativamente à “segunda língua”, 276 dos 355 alunos que constituem a amostra de alunos de origem não portuguesa (77,7%) consideraram possuir uma. Na observação das línguas referidas verifica-se que o Inglês é a mais assinalada, tendo sido referenciada por 42% de indivíduos ($n=116$). Segue-se o português ($n=91$; 33%) e, posteriormente, o crioulo (não especificado ou cabo-verdiano: $n=32$; 11,6%). No total foram referidas 15 línguas ou crioulos (cf. Tabela 25).

Tabela 25. Distribuição das línguas assinaladas como primeira “segunda língua” na amostra de alunos de ascendência não portuguesa

| País de origem | N | % |
|--------------------------------|------------|--------------|
| Inglês | 116 | 42,0 |
| Português | 91 | 33,0 |
| Crioulo (não especificado) | 17 | 6,2 |
| Crioulo de Cabo Verde | 15 | 5,4 |
| Francês | 15 | 5,4 |
| Russo | 9 | 3,3 |
| Castelhano | 3 | 10,1 |
| Português do Brasil | 2 | 0,7 |
| Moldavo | 2 | 0,7 |
| Crioulo de São Tomé e Príncipe | 1 | 0,4 |
| Alemão | 1 | 0,4 |
| Italiano | 1 | 0,4 |
| Gujrati | 1 | 0,4 |
| Húngaro | 1 | 0,4 |
| Kimbudo (Angola) | 1 | 0,4 |
| Total | 276 | 100,0 |

A análise descritiva permite perceber uma avaliação menos positiva das competências linguísticas nos alunos de ascendência em países de língua portuguesa, onde possuem uma percentagem superior de alunos a referir suficiente (Países LP: $n=42$; 16,5% > Outros países: $n=6$; 12,8%) e uma percentagem inferior a referir muito bom (Países LP: $n=99$; 43,6% < Outros países: $n=26$; 55,3%). Contudo, estas diferenças não se revelaram estatisticamente significativas (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = 2.137; $p=.144$) (cf. Tabela 26).

Tabela 26. Distribuição da percepção de competência na compreensão oral da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 42 | 18,5 | 6 | 12,8 | 48 | 17,5 | 2.137 | .144 |
| Bom | 86 | 37,9 | 15 | 31,9 | 101 | 36,9 | | |
| Muito bom | 99 | 43,6 | 26 | 55,3 | 125 | 45,6 | | |
| Total | 227 | 100,0 | 47 | 100,0 | 274 | 100,0 | | |

Quanto à compreensão da leitura observa-se novamente uma avaliação ligeiramente superior entre os alunos do grupo de ascendência em países que não falam o português. A análise inferencial, no entanto, não reforça essa distinção levando-nos a concluir que os grupos não se distinguem entre si, na medida em que os resultados não se apresentam estatisticamente significativos (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=1.448; $p=.229$) (cf. Tabela 27).

Tabela 27. Distribuição da percepção de competência na compreensão da leitura da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 53 | 23,3 | 7 | 15,6 | 60 | 22,1 | 1.448 | .229 |
| Bom | 94 | 41,4 | 19 | 42,2 | 113 | 41,5 | | |
| Muito bom | 80 | 35,2 | 19 | 42,2 | 99 | 36,4 | | |
| Total | 227 | 100,0 | 45 | 100,0 | 272 | 100,0 | | |

No que respeita à compreensão escrita da “segunda língua” referida verifica-se que os alunos oriundos de países com língua oficial portuguesa assumem valores de proficiência inferiores. Estas diferenças revelaram-se estatisticamente significativas (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=6.024; $p=.014$) (cf. Tabela 28).

Tabela 28. Distribuição da percepção de competência na compreensão escrita da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 72 | 35,1 | 9 | 20,5 | 81 | 32,5 | 6.024 | .014 |
| Bom | 80 | 39,0 | 16 | 36,4 | 96 | 38,6 | | |
| Muito bom | 53 | 25,9 | 19 | 43,2 | 72 | 28,9 | | |
| Total | 205 | 100,0 | 44 | 100,0 | 249 | 100,0 | | |

Do mesmo modo e relativamente à competência oral na “segunda língua” são os alunos do grupo de ascendência em países sem língua oficial portuguesa que apresentam tendencialmente maiores níveis de proficiência. Estas diferenças apresentam valor de probabilidade associada considerado estatisticamente significativo (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = 8.490; $p = .004$) (cf. Tabela 29).

Tabela 29. Distribuição da percepção de competência oral da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 68 | 32,2 | 6 | 13,3 | 74 | 28,9 | 8.490 | .004 |
| Bom | 76 | 36,0 | 16 | 35,6 | 92 | 35,9 | | |
| Muito bom | 67 | 31,8 | 23 | 51,1 | 90 | 35,2 | | |
| Total | 211 | 100,0 | 45 | 100,0 | 256 | 100,0 | | |

No mesmo sentido observam-se os resultados referentes ao modo como estes alunos se percebem compreendidos no seu discurso com os diferentes interlocutores. Mais uma vez são os alunos de ascendência em países onde a língua oficial não é o português os que apresentam níveis mais elevados de competência. Estas diferenças são estatisticamente significativas (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = 4.054; $p = .044$) (cf. Tabela 30).

Tabela 30. Distribuição da percepção de competência com vista a ser compreendido(a) pelo interlocutor na primeira “segunda língua” por grupo de ascendência. Linear-by-linear Association para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | Linear-by-linear Association | p |
|--------------------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|------------------------------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 59 | 26,1 | 7 | 14,9 | 66 | 24,2 | 4.054 | .044 |
| Bom | 75 | 33,2 | 14 | 29,8 | 89 | 32,6 | | |
| Muito bom | 92 | 40,7 | 26 | 55,3 | 118 | 43,2 | | |
| Total | 226 | 100,0 | 47 | 100,0 | 273 | 100,0 | | |

Interrogou-se ainda esta amostra acerca das suas percepções de competência numa terceira língua. Contudo, a análise da lista de línguas revelou que uma parte importante dos alunos referia línguas escolarizadas (não se coadunavam com as origens referidas) ou línguas não identificadas. Neste sentido, consideraram-se inválidas as respostas a este grupo de questões.

Colocou-se, no final do questionário, duas questões que avaliavam a importância atribuída à língua materna e à língua portuguesa (que pelos resultados anteriores se percebe que na maioria dos casos é coincidente).

Assim, na pergunta se considera importante falar bem a língua materna a resposta é maioritariamente que sim, com mais de 96% dos alunos, em ambos os grupos, a posicionarem-se desta forma (cf. Tabela 31).

A prova estatística vem reforçar a semelhança de posições, não tendo apresentado valor estatisticamente significativo ($p=.649$) (cf Tabela 31).

**Tabela 31. Distribuição da importância de falar a língua materna por grupo de ascendência.
Teste de Fisher para verificação de diferenças**

| Importante | Grupo de ascendência | | | | | | p |
|------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | |
| | N | % | N | % | N | % | |
| Sim | 282 | 97,2 | 49 | 96,1 | 331 | 97,1 | .649 |
| Não | 8 | 2,8 | 2 | 3,9 | 10 | 2,9 | |
| Total | 290 | 100,0 | 51 | 100,0 | 341 | 100,0 | |

O mesmo sentido de resultados se verificou para a importância atribuída à língua portuguesa, onde, sem diferenças estatisticamente significativas ($p=.701$), a grande maioria dos alunos afirma considerar importante falar corretamente a língua do país onde reside (cf. Tabela 32).

**Tabela 32. Distribuição da importância de falar a língua portuguesa por grupo de ascendência.
Teste de Fisher para verificação de diferenças**

| Importante | Grupo de ascendência | | | | | | p |
|------------|----------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|------|
| | Países de LP | | Outros países | | Total | | |
| | N | % | N | % | N | % | |
| Sim | 275 | 95,8 | 49 | 98,0 | 324 | 96,1 | .701 |
| Não | 12 | 4,2 | 1 | 2,0 | 13 | 3,9 | |
| Total | 287 | 100,0 | 50 | 100,0 | 337 | 100,0 | |

2. COMPARAÇÃO DE DOIS GRUPOS: ASCENDÊNCIA AFRICANA OU OUTRA ASCENDÊNCIA

2.1. ANÁLISE DIFERENCIAL DA PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

2.1.1. Comparação de dois grupos: ascendência em países de língua oficial portuguesa ou outros países

Considerou-se ainda outros dois grupos: alunos de ascendência africana, que possuíam pelo menos um dos pais nascidos num país do continente africano ($n=246$; 69,3%) e todos os outros alunos de ascendência não portuguesa ($n=109$; 30,7%).

Quanto à frequência com que são capazes de compreender o discurso em língua portuguesa verificou-se que, de um modo geral, são os alunos de ascendência africana que se sentem mais frequentemente competentes (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=9.649; $p=.002$) (Tabela 33).

Tabela 33. Distribuição da frequência de compreensão do discurso em língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Frequência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Raramente | - | - | 3 | 2,8 | 3 | 0,9 | 9.649 | .002 |
| Algumas vezes | 17 | 7,1 | 8 | 7,4 | 25 | 7,2 | | |
| Muitas vezes | 59 | 24,7 | 43 | 39,8 | 102 | 29,4 | | |
| Sempre | 163 | 68,2 | 54 | 50,0 | 217 | 62,5 | | |
| Total | 239 | 100,0 | 108 | 100,0 | 347 | 100,0 | | |

Relativamente ao uso correto da língua portuguesa é novamente superior a percentagem de alunos de ascendência africana que se avalia como frequentemente mais competente comparativamente aos seus colegas do grupo em comparação. Estas diferenças são estatisticamente significativas (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=4.691; $p=.030$) (cf. Tabela 34).

Tabela 34. Distribuição da frequência de discurso correto em língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Frequência | O Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Raramente | 3 | 1,2 | 5 | 4,6 | 8 | 2,3 | 4.691 | .030 |
| Algumas vezes | 37 | 15,2 | 23 | 21,3 | 60 | 17,1 | | |
| Muitas vezes | 113 | 46,5 | 47 | 43,5 | 160 | 45,6 | | |
| Sempre | 90 | 37,0 | 33 | 30,6 | 123 | 35,0 | | |
| Total | 243 | 100,0 | 108 | 100,0 | 351 | 100,0 | | |

Novamente no item que avaliava a compreensão de textos em língua portuguesa os alunos de ascendência africana avaliam o seu desempenho como mais frequentemente adequado, tendo 49,8% destes alunos ($n=121$) na posição da escala de resposta correspondente a sempre.

Os dois grupos distinguem-se de forma estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = 6.875; $p=.009$), sendo o grupo de alunos de ascendência africana o que se posiciona tendencialmente com maior frequência de compreensão de textos escritos (cf. Tabela 35).

Tabela 35. Distribuição da frequência de compreensão de textos em língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Frequência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Raramente | 2 | 0,8 | 2 | 1,9 | 4 | 1,1 | 6.875 | .009 |
| Algumas vezes | 32 | 13,2 | 19 | 17,8 | 51 | 14,6 | | |
| Muitas vezes | 88 | 36,2 | 50 | 46,7 | 138 | 39,4 | | |
| Sempre | 121 | 49,8 | 36 | 33,6 | 157 | 44,9 | | |
| Total | 243 | 100,0 | 107 | 100,0 | 350 | 100,0 | | |

O mesmo sentido de diferenças se revela na expressão escrita, onde se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ =5.932; *p*=.015), sendo os estudantes de ascendência africana os que se avaliam em níveis mais elevados de competência (cf. Tabela 36).

Tabela 36. Distribuição da percepção de competência na expressão escrita em língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|----------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Muito insuficiente | 1 | 0,4 | - | - | 1 | 0,3 | 5.932 | .015 |
| Insuficiente | 7 | 2,9 | 8 | 7,4 | 15 | 4,2 | | |
| Suficiente | 60 | 24,5 | 31 | 28,7 | 91 | 25,8 | | |
| Boa | 120 | 49,0 | 55 | 50,9 | 175 | 49,6 | | |
| Muito boa | 57 | 23,3 | 14 | 13,0 | 71 | 20,1 | | |
| Total | 245 | 100,0 | 108 | 100,0 | 353 | 100,0 | | |

Na competência de escrita de palavras em língua portuguesa não se verificam diferenças significativas entre os dois grupos (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ =3.412; *p*=.065). A maioria da amostra, nos dois grupos, considera que escreve com alguns erros (Ascendência africana: *n*=155; 63,3% e Outra ascendência: *n*=68; 63%) (cf. Tabela 37).

Tabela 37. Distribuição da percepção de competência na escrita de palavras de língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ ,outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|----------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Escreve sem erros | 84 | 34,3 | 31 | 28,7 | 115 | 32,6 | 3.412 | .065 |
| Escreve com alguns erros | 155 | 63,3 | 68 | 63,0 | 223 | 63,2 | | |
| Escreve com muitos erros | 6 | 2,4 | 9 | 8,3 | 15 | 4,2 | | |
| Total | 245 | 100,0 | 108 | 100,0 | 353 | 100,0 | | |

A maioria dos participantes neste estudo considera que a sua oralidade é compreendida por todos (Ascendência africana: $n=185$; 75,8% e Outra ascendência: $n=74$; 67,9%). Assim, a diferença entre os dois grupos não é estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = 1.280; $p=.258$) (cf. Tabela 38).

Tabela 38. Distribuição da percepção de compreensão da sua oralidade de língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de compreensão | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Por todos | 185 | 75,8 | 74 | 67,9 | 259 | 73,4 | 1.953 | .162 |
| Por alguns | 56 | 23,0 | 34 | 31,2 | 90 | 25,5 | | |
| Por ninguém | 3 | 1,2 | 1 | 0,9 | 4 | 1,1 | | |
| Total | 244 | 100,0 | 109 | 100,0 | 353 | 100,0 | | |

A utilização do vocabulário português foi avaliada de forma tendencialmente mais positiva pelos alunos de ascendência africana, sendo esta diferença considerada estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ 3.894; $p=.048$) (cf. Tabela 39).

Tabela 39. Distribuição da percepção de competência no vocabulário de língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Reduzido | 23 | 9,7 | 18 | 16,8 | 41 | 11,9 | 3.894 | .048 |
| Pouco diversificado | 71 | 30,0 | 34 | 31,8 | 105 | 30,5 | | |
| Diversificado | 143 | 60,3 | 55 | 51,4 | 198 | 57,6 | | |
| Total | 237 | 100,0 | 107 | 100,0 | 344 | 100,0 | | |

Questionados acerca da existência de dificuldades a outras disciplinas relacionadas com o uso da

língua portuguesa a maioria dos alunos responde não sentir (mais de 60% em cada grupo). Estas diferenças não se revelaram estatisticamente significativas ($p=.227$) (cf. Tabela 40).

Tabela 40. Distribuição da percepção de dificuldades em outras disciplinas por grupo de ascendência (africanos/ outras). Teste de Fisher para verificação de diferenças

| Dificuldades em outras disciplinas | Grupo de ascendência | | | | | | p |
|------------------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | |
| | N | % | N | % | N | % | |
| Sim | 80 | 32,9 | 43 | 38,8 | 123 | 35,0 | .227 |
| Não | 163 | 67,1 | 65 | 60,2 | 228 | 65,0 | |
| Total | 243 | 100,0 | 108 | 100,0 | 351 | 100,0 | |

Quanto à utilização da língua materna (ver: Tabela 19), a comparação entre os dois grupos na compreensão oral revela a não existência de diferenças estatisticamente significativas (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = .253 $p=.615$) (cf. Tabela 41).

Tabela 41. Distribuição da percepção de competência na compreensão oral da língua materna por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 12 | 5,1 | 6 | 5,8 | 18 | 5,4 | .253 | .615 |
| Bom | 31 | 13,4 | 16 | 15,4 | 47 | 14,0 | | |
| Muito bom | 189 | 81,5 | 82 | 78,8 | 271 | 80,7 | | |
| Total | 232 | 100,0 | 104 | 100,0 | 336 | 100,0 | | |

Quanto à compreensão da leitura na sua língua materna, os alunos distribuíram-se de forma semelhante pelas opções de resposta. Desta forma, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = .569; $p=.451$) (cf. Tabela 42).

Tabela 42. Distribuição da percepção de competência na compreensão da leitura em língua materna por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 24 | 10,6 | 6 | 6,1 | 30 | 9,3 | .569 | .451 |
| Bom | 62 | 27,6 | 30 | 30,6 | 92 | 28,5 | | |
| Muito bom | 139 | 61,8 | 62 | 63,3 | 201 | 62,2 | | |
| Total | 225 | 100,0 | 98 | 100,0 | 323 | 100,0 | | |

No que respeita à compreensão escrita da língua materna voltam a não existir diferenças significativas entre os dois grupos de ascendência (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = .201; $p = .654$) (cf. Tabela 43).

Tabela 43. Distribuição da percepção de competência na compreensão escrita em língua materna por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 26 | 13,1 | 16 | 17,6 | 42 | 14,5 | .201 | .654 |
| Bom | 66 | 33,3 | 26 | 28,6 | 92 | 31,8 | | |
| Muito bom | 106 | 53,6 | 49 | 53,8 | 155 | 53,6 | | |
| Total | 198 | 100,0 | 91 | 100,0 | 289 | 100,0 | | |

O mesmo sentido de resultados se observou quanto à competência oral na língua materna, com os grupos a não se distinguirem entre si (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = .190; $p = .663$) (cf. Tabela 44).

Tabela 44. Distribuição da percepção de competência oral em língua materna por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 17 | 7,9 | 10 | 9,9 | 27 | 8,5 | .190 | .663 |
| Bom | 52 | 24,2 | 17 | 16,8 | 69 | 21,8 | | |
| Muito bom | 146 | 67,9 | 74 | 73,3 | 220 | 69,7 | | |
| Total | 215 | 100,0 | 50 | 100,0 | 316 | 100,0 | | |

No item que media a percepção em que os alunos se consideravam bem compreendidos pelos seus interlocutores, quando se expressavam na sua língua materna, volta a não permitir distinguir os dois grupos em análise (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = .022; $p = .882$) (cf. Tabela 45).

Tabela 45. Distribuição da percepção de competência com vista a ser compreendido(a) pelo interlocutor em língua materna por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 17 | 7,5 | 7 | 6,8 | 24 | 7,3 | .022 | .882 |
| Bom | 44 | 19,3 | 22 | 21,6 | 68 | 20,0 | | |
| Muito bom | 167 | 73,2 | 73 | 71,6 | 240 | 72,7 | | |
| Total | 228 | 100,0 | 102 | 100,0 | 330 | 100,0 | | |

Na análise da grelha de competência relativa à “segunda língua” (ver: Tabela 23), o primeiro aspecto a ser avaliado foi a compreensão oral da língua referida. Neste domínio não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = .060; $p = .806$), considerando-se os elementos de ambos os grupos maioritariamente (acima de 40%) no ponto muito bom (cf. Tabela 46).

Tabela 46. Distribuição da percepção de competência na compreensão oral da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 33 | 17,4 | 15 | 17,9 | 48 | 17,5 | .060 | .806 |
| Bom | 72 | 37,9 | 29 | 34,5 | 101 | 36,9 | | |
| Muito bom | 85 | 44,7 | 40 | 47,6 | 125 | 45,6 | | |
| Total | 190 | 100,0 | 84 | 100,0 | 274 | 100,0 | | |

Do mesmo modo se observam os dados referentes à compreensão da leitura na “segunda língua”, ou seja, os grupos não se distinguem entre si de forma estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = .155; $p = .694$) (cf. Tabela 47).

Tabela 47. Distribuição da percepção de competência na compreensão da leitura da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 45 | 23,7 | 15 | 18,3 | 60 | 22,1 | .155 | .694 |
| Bom | 75 | 39,5 | 38 | 36,3 | 113 | 41,5 | | |
| Muito bom | 70 | 36,8 | 29 | 35,4 | 99 | 36,4 | | |
| Total | 190 | 100,0 | 82 | 100,0 | 272 | 100,0 | | |

No que respeita à compreensão escrita da “segunda língua” referida verifica-se que os alunos de ascendência africana e os seus colegas de outras ascendências não se diferenciam (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = 3.549; $p = .060$) (cf. Tabela 48).

Tabela 48. Distribuição da percepção de competência na compreensão escrita da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 61 | 35,9 | 20 | 25,3 | 81 | 32,5 | 3.549 | .060 |
| Bom | 65 | 38,2 | 31 | 39,4 | 96 | 38,6 | | |
| Muito bom | 44 | 25,9 | 28 | 35,4 | 72 | 28,9 | | |
| Total | 170 | 100,0 | 79 | 100,0 | 249 | 100,0 | | |

A mesma conclusão pode ser retirada quanto à competência oral nesta “segunda língua” (cf. Tabela 49).

Tabela 49. Distribuição da percepção de competência oral da primeira “segunda língua” por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 57 | 32,4 | 17 | 21,2 | 74 | 28,9 | 2.304 | .129 |
| Bom | 60 | 34,1 | 32 | 40,0 | 92 | 35,9 | | |
| Muito bom | 59 | 33,5 | 31 | 38,8 | 90 | 35,2 | | |
| Total | 176 | 100,0 | 80 | 100,0 | 256 | 100,0 | | |

No mesmo sentido, também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em análise quanto à capacidade de ser compreendido pelos seus interlocutores (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = .038; $p = .845$) (cf. Tabela 50).

Tabela 50. Distribuição da percepção de competência com vista a ser compreendido(a) pelo interlocutor na primeira “segunda língua” por grupo de ascendência (africanos/ outras). *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Percepção de competência | Grupo de ascendência | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Africana | | Outra | | total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Suficiente | 49 | 25,8 | 17 | 20,5 | 66 | 24,2 | .038 | .845 |
| Bom | 57 | 30,0 | 32 | 38,5 | 89 | 32,6 | | |
| Muito bom | 84 | 44,2 | 34 | 41,0 | 118 | 43,2 | | |
| Total | 190 | 100,0 | 83 | 100,0 | 273 | 100,0 | | |

Como seria de esperar, face aos resultados anteriores, não se voltaram a revelar diferenças na percepção de importância acerca de falar corretamente a língua materna ou a língua portuguesa. A grande maioria dos alunos dos dois grupos afirma que concorda com esta afirmação (cf. Tabela 51 e Tabela 52).

Tabela 51. Distribuição da importância de falar a língua materna por grupo de ascendência (africanos/ outras). Teste de Fisher para verificação de diferenças

| Importante | Grupo de ascendência | | | | | | p |
|------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | Africana | | Outra | | Total | | |
| | N | % | N | % | N | % | |
| Sim | 227 | 97,0 | 104 | 97,2 | 331 | 97,1 | .1.000 |
| Não | 7 | 3,0 | 3 | 2,8 | 10 | 2,9 | |
| Total | 234 | 100,0 | 107 | 100,0 | 341 | 100,0 | |

Tabela 52. Distribuição da importância de falar a língua portuguesa por grupo de ascendência (africanos/ outras). Teste de Fisher para verificação de diferenças

| Importante | Grupo de ascendência | | | | | | p |
|------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | Africana | | Outra | | Total | | |
| | N | % | N | % | N | % | |
| Sim | 224 | 96,6 | 100 | 95,2 | 324 | 96,1 | .553 |
| Não | 8 | 3,4 | 5 | 4,8 | 13 | 3,9 | |
| Total | 232 | 100,0 | 105 | 100,0 | 337 | 100,0 | |

3. COMPARAÇÃO DE CINCO GRUPOS COM DIFERENTES ORIGENS GEOGRÁFICAS

Nesta última análise realizada optou-se por incluir toda a amostra em estudo e dividir os alunos segundo a origem geográfica da nacionalidade dos seus pais. Assim, consideraram-se apenas os alunos cujos pais possuíam ambos nacionalidade de um país do mesmo continente, ou sub-continente (caso da Europa que se dividiu em duas zonas: Europa Ocidental e Europa de Leste).

Deste modo, constituíram-se dois grupos, que por motivo de representação nas escolas portuguesas e, por consequência, na presente amostra, possuem um número de efetivos muito distinto.

Os cálculos baseados nas estatísticas de qui-quadrado possuem como pressuposto um valor mínimo esperado por célula superior ou igual a 5 em pelo menos 75% das células, condição que não nos foi possível atender em virtude do tamanho amostral dos grupos. A opção pela continuidade dos cálculos prendeu-se ao facto de ser uma última visão mais geral dos dados recolhidos e, por outro lado, os testes escolhidos (Teste de qui-quadrado de Pearson e (*Linear-by-linear Association*))(permitirem com alguma confiança pequenas violações aos seus pressupostos de aplicação. De qualquer modo, será uma limitação a corrigir em futuros estudos

nomeadamente com a inclusão de um maior número de efetivos das áreas geográficas sub-representadas.

Os cinco grupos constituídos por este processo possuem 527 alunos filhos de pais oriundos de países da Europa Ocidental (68,5%), 167 filhos de pais de países africanos (21,8%), 14 de países asiáticos (1,8%), 27 alunos cujos pais são ambos brasileiros e logo pertencentes ao continente americano (3,5%) e 34 alunos de origem em países da Europa de Leste (4,4%). Foram excluídos desta categorização todos os alunos com origem mista (cf. Tabela 53).

Tabela 53. Distribuição dos grupos em estudo

| Grupo | N | % |
|---------------------|----------|----------|
| Europeus ocidentais | 527 | 68,5 |
| Africanos | 167 | 21,8 |
| Asiáticos | 14 | 1,8 |
| Americanos | 27 | 3,5 |
| Europeus de leste | 34 | 4,4 |
| | Total | 769 |
| | | 100,0 |

Quanto à frequência com que são capazes de compreender o discurso em língua portuguesa verificou-se que os alunos da Europa Ocidental (75%), seguido dos alunos de origem africana (64,5%) são os que se sentem mais frequentemente competentes. Estes resultados contrastam com os dos colegas asiáticos (7,1%) e os da Europa de Leste (41,2%). Este resultado é estatisticamente significativo (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=29.228; $p=.000$) (Tabela 54).

Tabela 54. Distribuição da frequência de compreensão do discurso em língua portuguesa por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Compreensão do discurso | | | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p | | |
|---------------------|-------------------------|-----|-----------|------|---------------|------|--------------|------|--------|------|-------------------------------------|-------|--------|------|
| | Nunca | | Raramente | | Algumas vezes | | Muitas vezes | | Sempre | | | | Total | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | | | N | % |
| Europeus ocidentais | 2 | 0,4 | 2 | 0,4 | 10 | 1,9 | 117 | 22,4 | 392 | 75,0 | 523 | 100,0 | 29.228 | .000 |
| Africanos | - | - | - | - | 14 | 8,6 | 43 | 26,5 | 105 | 64,5 | 162 | 100,0 | | |
| Asiáticos | - | - | 2 | 14,3 | 3 | 21,4 | 8 | 57,1 | 1 | 7,1 | 14 | 100,0 | | |
| Americanos | - | - | - | - | 2 | 7,4 | 8 | 29,6 | 17 | 50,0 | 27 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | - | - | 1 | 2,9 | 2 | 5,9 | 17 | 50,0 | 14 | 41,2 | 34 | 100,0 | | |
| Total | 2 | 0,3 | 5 | 0,7 | 31 | 4,1 | 193 | 25,4 | 529 | 69,6 | 760 | 100,0 | | |

Relativamente ao uso correto da língua portuguesa são os alunos brasileiros (44,4%) que se sentem mais frequentemente competentes e assinalam a categoria sempre, seguidos dos seus colegas africanos (37,8%) e dos alunos europeus (34,9%). São novamente os alunos asiáticos (7,1%) que se referem menos vezes proficientes, seguidos dos alunos da Europa de Leste (17,6%). Estas diferenças são estatisticamente significativas (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=11.304; $p=.001$) (cf. Tabela 55).

Tabela 55. Distribuição da frequência de discurso correto em língua portuguesa por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Frequência de discurso correto | | | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------------|--------------------------------|------|---------------|------|--------------|------|--------|------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Raramente | | Algumas vezes | | Muitas vezes | | Sempre | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 3 | 0,6 | 57 | 10,9 | 282 | 53,7 | 183 | 34,9 | 525 | 100,0 | 11.304 | .001 |
| Africanos | 3 | 1,8 | 30 | 18,3 | 69 | 42,1 | 62 | 37,8 | 164 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 3 | 21,4 | 5 | 35,7 | 5 | 35,7 | 1 | 7,1 | 14 | 100,0 | | |
| Americanos | 1 | 3,7 | 6 | 22,2 | 8 | 29,6 | 12 | 44,4 | 27 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 1 | 2,9 | 7 | 20,6 | 20 | 58,8 | 6 | 17,6 | 34 | 100,0 | | |
| Total | 11 | 1,4 | 105 | 13,7 | 384 | 50,3 | 264 | 34,6 | 764 | 100,0 | | |

No item que avaliava a compreensão de textos em língua portuguesa os grupos de alunos apresentam percentagens de efetivos distintas nas categorias da escala de resposta. Assim, os europeus ocidentais dividem-se, maioritariamente, entre compreender os textos vezes (47,5%) e (45,8%). Os seus colegas africanos apontam para as mesmas categorias, sendo mais frequente compreenderem (49,4%) e os brasileiros apresentam uma distribuição semelhante à do primeiro grupo. No grupo de alunos asiáticos há mais alunos a afirmar compreenderem vezes (64,3%) e da Europa de Leste vezes (51,5%).

Os grupos distinguem-se de forma estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=11.932; $p=.001$) (cf. Tabela 56).

Tabela 56. Distribuição da frequência de compreensão de textos em língua portuguesa por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Compreensão de textos | | | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------------|-----------------------|-----|---------------|------|--------------|------|--------|------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Raramente | | Algumas vezes | | Muitas vezes | | Sempre | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 1 | 0,2 | 34 | 6,5 | 250 | 47,5 | 241 | 45,8 | 526 | 100,0 | 11.932 | .001 |
| Africanos | 2 | 1.2 | 25 | 15,2 | 56 | 34,1 | 81 | 49,4 | 164 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 1 | 7.1 | 9 | 64,3 | 4 | 28,6 | - | - | 14 | 100,0 | | |
| Americanos | - | - | 2 | 7,4 | 13 | 48,1 | 12 | 44,4 | 27 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 1 | 3.0 | 5 | 15,2 | 17 | 51,5 | 10 | 30,3 | 33 | 100,0 | | |
| Total | 5 | 0,7 | 75 | 9,8 | 340 | 44,5 | 344 | 45,0 | 764 | 100,0 | | |

O mesmo sentido de diferenças revela-se na expressão escrita, onde se verifica que os grupos que se consideram mais competentes são os oriundos da Europa Ocidental, seguido dos africanos e dos brasileiros. Os alunos que afirmam maiores dificuldades são os alunos asiáticos, seguidos dos alunos da Europa de Leste. Esta diferença é estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=17.339; $p=.000$) (cf. Tabela 57).

Tabela 57. Distribuição da percepção de competência na expressão escrita em língua portuguesa por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Competência na escrita | | | | | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------------|------------------------|-----|--------------|------|------------|------|-----|------|-----------|------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Muito insuficiente | | Insuficiente | | Suficiente | | Boa | | Muito boa | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | - | - | 3 | 0,6 | 108 | 20,5 | 291 | 55,3 | 124 | 23,6 | 526 | 100,0 | 17.339 | .000 |
| Africanos | 1 | 0,6 | 7 | 4,2 | 49 | 29,5 | 71 | 42,8 | 38 | 22,9 | 166 | 100,0 | | |
| Asiáticos | - | - | 3 | 21,4 | 8 | 57,1 | 3 | 21,4 | - | - | 14 | 100,0 | | |
| Americanos | - | - | - | - | 7 | 25,9 | 17 | 63,0 | 3 | 11,1 | 27 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | - | - | 3 | 8,8 | 10 | 29,4 | 16 | 47,1 | 5 | 14,7 | 34 | 100,0 | | |
| Total | 1 | 0,1 | 16 | 2,1 | 182 | 23,7 | 398 | 51,9 | 170 | 22,2 | 767 | 100,0 | | |

Na competência de escrita de palavras em língua portuguesa verifica-se que os alunos com ascendência asiática afirmam em maior número escrever com muitos erros (14,3%). Os alunos da Europa Ocidental são os que afirmaram em maior número escrever sem erros (46,4%). Esta diferença é estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=13.804; $p=.000$) (cf. Tabela 58).

Tabela 58. Distribuição da percepção de competência na escrita de palavras de língua portuguesa por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Percepção de competência na escrita | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------------|-------------------------------------|------|-------------------|------|--------------------------|------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Escreve sem erros | | Escreve com erros | | Escreve com muitos erros | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 243 | 46,4 | 274 | 52,2 | 8 | 1,5 | 525 | 100,0 | 13.804 | .000 |
| Africanos | 46 | 27,7 | 116 | 69,9 | 4 | 2,4 | 166 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 2 | 14,3 | 10 | 71,4 | 2 | 14,3 | 14 | 100,0 | | |
| Americanos | 6 | 22,2 | 21 | 77,8 | - | - | 27 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 10 | 29,4 | 20 | 58,8 | 4 | 11,8 | 34 | 100,0 | | |
| Total | 306 | 40,0 | 441 | 57,6 | 18 | 2,3 | 766 | 100,0 | | |

Na compreensão da sua oralidade voltamos a poder distinguir estes dois grupos de origem, os da Europa Ocidental, África e América como os mais proficientes e os asiáticos e da Europa de Leste como os menos. A diferença nas distribuições das respostas nos cinco grupos é estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=21.717; *p*=.000) (cf. Tabela 59).

Tabela 59. Distribuição da percepção de compreensão da sua oralidade de língua portuguesa por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Percepção de compreensão | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------------|--------------------------|------|------------|------|-------------|-----|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Por todos | | Por alguns | | Por ninguém | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 454 | 86,3 | 69 | 13,1 | 3 | 0,6 | 526 | 100,0 | 21.717 | .000 |
| Africanos | 116 | 70,3 | 48 | 29,1 | 1 | 0,6 | 165 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 6 | 42,9 | 8 | 57,1 | - | - | 14 | 100,0 | | |
| Americanos | 15 | 55,6 | 11 | 40,7 | 1 | 3,7 | 27 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 26 | 76,5 | 8 | 23,5 | - | - | 34 | 100,0 | | |
| Total | 617 | 80,5 | 144 | 18,8 | 5 | 0,7 | 766 | 100,0 | | |

A utilização do vocabulário português foi avaliada de forma tendencialmente mais positiva como diversificado pelos alunos de ascendência da Europa Ocidental (71,3%), americana (66,7%) e africana (55%) relativamente aos seus colegas de origem asiática (28,6%) e da Europa de Leste (29,4%), sendo esta diferença considerada estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=40.993; *p*=.000) (cf. Tabela 60).

Tabela 60. Distribuição da percepção de competência no vocabulário de língua portuguesa por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Vocabulário | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------------|-------------|------|---------------------|------|---------------|------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Reduzido | | Pouco diversificado | | Diversificado | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 23 | 4,4 | 127 | 24,3 | 373 | 71,3 | 523 | 100,0 | 40.993 | .000 |
| Africanos | 18 | 11,3 | 54 | 33,8 | 88 | 55,0 | 160 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 2 | 14,3 | 8 | 57,1 | 4 | 28,6 | 14 | 100,0 | | |
| Americanos | 5 | 18,5 | 4 | 14,8 | 18 | 66,7 | 27 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 8 | 23,5 | 16 | 47,1 | 10 | 29,4 | 34 | 100,0 | | |
| Total | 56 | 7,4 | 209 | 27,6 | 493 | 65,0 | 758 | 100,0 | | |

Questionados acerca da existência de dificuldades a outras disciplinas relacionadas com o uso da língua portuguesa, a maioria dos alunos responde não sentir (mais de 50% em cada grupo). Excepção para os alunos asiáticos com 71,4% dos alunos a afirmar que sim. Estas diferenças são estatisticamente significativas ($\chi^2_{(4)}=46.735$; $p=.227$) (cf. Tabela 61).

Tabela 61. Distribuição da percepção de dificuldades em outras disciplinas por grupo de estudo. Teste de qui-quadrado (χ^2) para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Dificuldades em outras disciplinas | | | | | | χ^2 | p |
|---------------------|------------------------------------|------|-----|------|-------|-------|----------|------|
| | Sim | | Não | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 100 | 19,2 | 421 | 80,8 | 521 | 100,0 | 46.735 | .000 |
| Africanos | 61 | 37,0 | 104 | 63,0 | 165 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 10 | 71,4 | 4 | 28,6 | 14 | 100,0 | | |
| Americanos | 9 | 33,3 | 18 | 66,7 | 27 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 16 | 47,1 | 18 | 52,9 | 34 | 100,0 | | |
| Total | 196 | 25,8 | 565 | 74,2 | 761 | 100,0 | | |

Quanto à utilização da língua materna, a comparação entre os cinco grupos na compreensão oral revela a não existência de diferenças estatisticamente significativas (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = 1.143 *p* = .285) (cf. Tabela 62).

Tabela 62. Distribuição da percepção de competência na compreensão oral da língua materna por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Percepção de competência | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | <i>p</i> |
|---------------------|--------------------------|------|-----|------|-----------|------|-------|-------|-------------------------------------|----------|
| | Suficiente | | Bom | | Muito bom | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 17 | 3,4 | 82 | 16,4 | 400 | 80,2 | 499 | 100,0 | 1.143 | .285 |
| Africanos | 10 | 6,4 | 20 | 12,8 | 126 | 80,8 | 156 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 2 | 14,3 | 3 | 21,4 | 9 | 64,3 | 14 | 100,0 | | |
| Americanos | - | - | 5 | 19,2 | 21 | 80,8 | 26 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | - | - | 2 | 6,1 | 31 | 93,9 | 33 | 100,0 | | |
| Total | 29 | 4,0 | 112 | 15,4 | 587 | 80,6 | 728 | 100,0 | | |

Quanto à compreensão da leitura na sua língua materna, os alunos distribuíram-se de forma muito equivalente pelas opções de resposta. Desta forma, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = .577; *p* = .447) (cf. Tabela 63).

Tabela 63. Distribuição da percepção de competência na compreensão da leitura em língua materna por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Percepção de competência | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | <i>p</i> |
|---------------------|--------------------------|------|-----|------|-----------|------|-------|-------|-------------------------------------|----------|
| | Suficiente | | Bom | | Muito bom | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 23 | 4,6 | 147 | 29,6 | 327 | 65,8 | 497 | 100,0 | .577 | .447 |
| Africanos | 20 | 13,3 | 41 | 27,3 | 89 | 59,3 | 150 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 2 | 15,4 | 1 | 7,7 | 10 | 76,9 | 13 | 100,0 | | |
| Americanos | - | - | 9 | 40,9 | 13 | 59,1 | 22 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 1 | 3,0 | 11 | 33,3 | 21 | 63,6 | 33 | 100,0 | | |
| Total | 46 | 6,4 | 209 | 29,2 | 460 | 64,3 | 715 | 100,0 | | |

Quanto ao aspeto de compreensão escrita da língua materna verifica-se o assumir de maior competência pelos alunos asiáticos com 83,3% a assinalar a opção de resposta muito bom que é referida em menor percentagem pelos restantes grupos e contrastando muito com os alunos brasileiros, com somente 38,9% de alunos na mesma categoria de resposta (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=3.866; $p=.049$) (cf. Tabela 64).

Tabela 64. Distribuição da percepção de competência na compreensão escrita em língua materna por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Percepção de competência | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------------|--------------------------|------|-----|------|-----------|------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Suficiente | | Bom | | Muito bom | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 51 | 11,3 | 220 | 48,6 | 182 | 40,2 | 453 | 100,0 | 3.866 | .049 |
| Africanos | 23 | 17,4 | 35 | 26,5 | 74 | 56,1 | 132 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 2 | 16,7 | - | - | 10 | 83,3 | 12 | 100,0 | | |
| Americanos | 3 | 16,7 | 8 | 44,4 | 7 | 38,9 | 18 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 4 | 12,1 | 8 | 24,2 | 21 | 63,6 | 33 | 100,0 | | |
| Total | 83 | 12,8 | 271 | 41,8 | 294 | 45,4 | 648 | 100,0 | | |

Na competência oral na língua materna, os grupos voltam a não se distinguir entre si (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=2.331; $p=.127$) (cf. Tabela 65).

Tabela 65. Distribuição da percepção de competência oral em língua materna por grupo de ascendência estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Percepção de competência | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------------|--------------------------|------|-----|------|-----------|------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Suficiente | | Bom | | Muito bom | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 21 | 4,2 | 151 | 30,4 | 325 | 65,4 | 497 | 100,0 | 2.331 | .127 |
| Africanos | 15 | 10,6 | 33 | 23,4 | 93 | 66,0 | 141 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 3 | 21,4 | - | - | 11 | 78,6 | 14 | 100,0 | | |
| Americanos | 1 | 4,2 | 5 | 20,8 | 18 | 75,0 | 24 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | - | - | 6 | 18,2 | 27 | 81,8 | 33 | 100,0 | | |
| Total | 40 | 5,6 | 195 | 27,5 | 474 | 66,9 | 709 | 100,0 | | |

No item que media a percepção em que os alunos se consideram bem compreendidos pelos seus interlocutores quando se expressavam na sua língua materna novamente não se manifestam diferenças estatisticamente significativas entre grupos (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=1.503; *p*=.220) (cf. Tabela 66).

Tabela 66. Distribuição da percepção de competência com vista a ser compreendido(a) pelo interlocutor em língua materna por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Percepção de competência | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | <i>p</i> |
|---------------------|--------------------------|------|-----|------|-----------|------|-------|-------|-------------------------------------|----------|
| | Suficiente | | Bom | | Muito bom | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 20 | 4,0 | 118 | 23,6 | 362 | 72,4 | 500 | 100,0 | 1.503 | .220 |
| Africanos | 13 | 8,5 | 29 | 19,0 | 111 | 72,5 | 153 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 2 | 14,3 | - | - | 12 | 85,7 | 14 | 100,0 | | |
| Americanos | - | - | 8 | 33,3 | 16 | 66,7 | 24 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | - | - | 4 | 12,1 | 29 | 87,9 | 33 | 100,0 | | |
| Total | 35 | 4,8 | 159 | 22,0 | 530 | 73,2 | 724 | 100,0 | | |

Na análise da grelha quanto à competência relativa à “segunda língua”, o primeiro aspeto a ser avaliado foi a compreensão oral da língua assinalada nestas condições. Neste domínio verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=8.096; *p*=.004), com os alunos da Europa de Leste a considerarem-se mais competentes na sua segunda língua (65,6%) contrastando com os alunos asiáticos (25%) ou alunos brasileiros (30,8%) (cf. Tabela 67).

Tabela 67. Distribuição da percepção de competência na compreensão oral da primeira “segunda língua” por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Percepção de competência | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------------|--------------------------|------|-----|------|-----------|------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Suficiente | | Bom | | Muito bom | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 97 | 25,3 | 157 | 40,9 | 130 | 33,9 | 384 | 100,0 | 8.096 | .004 |
| Africanos | 21 | 16,9 | 46 | 37,1 | 57 | 46,0 | 124 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 3 | 25,0 | 6 | 50,0 | 3 | 25,0 | 12 | 100,0 | | |
| Americanos | 6 | 46,2 | 3 | 23,1 | 4 | 30,8 | 13 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 3 | 9,4 | 8 | 25,0 | 21 | 65,6 | 32 | 100,0 | | |
| Total | 130 | 23,0 | 220 | 38,9 | 215 | 38,1 | 565 | 100,0 | | |

Quanto aos resultados referentes à sua percepção de competência para a compreensão da leitura na “segunda língua”, os grupos não se distinguem entre si de forma estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=3.766; $p=.052$) (cf. Tabela 68).

Tabela 68. Distribuição da percepção de competência na compreensão da leitura da primeira “segunda língua” por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Percepção de competência | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------------|--------------------------|------|-----|------|-----------|------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Suficiente | | Bom | | Muito bom | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 97 | 25,4 | 178 | 46,6 | 107 | 28,0 | 382 | 100,0 | 3.766 | .052 |
| Africanos | 31 | 25,2 | 49 | 39,8 | 43 | 35,0 | 123 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 3 | 30,0 | 6 | 60,0 | 1 | 10,0 | 10 | 100,0 | | |
| Americanos | 4 | 30,8 | 6 | 46,2 | 3 | 23,1 | 13 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 4 | 12,5 | 12 | 37,5 | 16 | 50,0 | 32 | 100,0 | | |
| Total | 139 | 24,8 | 251 | 44,8 | 170 | 30,4 | 560 | 100,0 | | |

No que respeita à compreensão escrita da “segunda língua” referida verificam-se diferenças consideradas como estatisticamente significativas nos cinco grupos em estudo (*Linear-by-linear Association*₍₁₎=9.870; $p=.002$), sendo novamente os alunos com pais oriundos da Europa de Leste a avaliarem-se como mais competentes (46,9% assinalaram a categoria muito bom) (cf. Tabela 69).

Tabela 69. Distribuição da percepção de competência na compreensão escrita da primeira “segunda língua” por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Percepção de competência | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------------|--------------------------|------|-----|------|-----------|------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Suficiente | | Bom | | Muito bom | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 130 | 37,1 | 153 | 43,7 | 67 | 19,1 | 350 | 100,0 | 9.870 | .002 |
| Africanos | 41 | 38,0 | 38 | 35,2 | 29 | 26,9 | 108 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 2 | 22,2 | 5 | 55,6 | 2 | 22,2 | 9 | 100,0 | | |
| Americanos | 3 | 25,0 | 6 | 50,0 | 3 | 25,0 | 12 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 7 | 21,9 | 10 | 31,3 | 15 | 46,9 | 32 | 100,0 | | |
| Total | 183 | 35,8 | 212 | 41,5 | 116 | 22,7 | 511 | 100,0 | | |

O mesmo sentido de resposta foi observado quanto à competência oral nesta “segunda língua” (cf. Tabela 70).

Tabela 70. Distribuição da percepção de competência oral da primeira “segunda língua” por grupo de estudo. *Linear-by-linear Association* para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Percepção de competência | | | | | | | | <i>Linear-by-linear Association</i> | p |
|---------------------|--------------------------|------|-----|------|-----------|------|-------|-------|-------------------------------------|------|
| | Suficiente | | Bom | | Muito bom | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 143 | 38,1 | 154 | 41,1 | 78 | 20,8 | 375 | 100,0 | 20.851 | .000 |
| Africanos | 37 | 32,5 | 37 | 32,5 | 40 | 35,1 | 114 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 2 | 18,2 | 6 | 54,5 | 3 | 27,3 | 11 | 100,0 | | |
| Americanos | 3 | 30,0 | 4 | 40,0 | 3 | 30,0 | 10 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 4 | 12,9 | 9 | 29,0 | 18 | 58,1 | 31 | 100,0 | | |
| Total | 189 | 34,9 | 210 | 38,8 | 142 | 26,2 | 541 | 100,0 | | |

No item relativo à capacidade de ser compreendido pelos seus interlocutores são uma vez mais os alunos da Europa de Leste que se avaliam de forma mais positiva (65,6%), seguidos dos seus colegas de origem em países africanos (44,7%). Estes resultados são estatisticamente significativos (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = 14.244; $p = .000$) (cf. Tabela 71).

Tabela 71. Distribuição da percepção de competência com vista a ser compreendido(a) pelo interlocutor na primeira “segunda língua” por grupo de estudo. Linear-by-linear Association para verificação de diferenças

| Grupo de estudo | Percepção de competência | | | | | | | | Linear-by-linear Association | p |
|---------------------|--------------------------|------|-----|------|-----------|------|-------|-------|------------------------------|------|
| | Suficiente | | Bom | | Muito bom | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 113 | 30,2 | 159 | 42,5 | 102 | 27,3 | 374 | 100,0 | 14.244 | .000 |
| Africanos | 29 | 23,6 | 39 | 31,7 | 55 | 44,7 | 123 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 4 | 33,3 | 5 | 41,7 | 3 | 25,0 | 12 | 100,0 | | |
| Americanos | 5 | 41,7 | 4 | 33,3 | 3 | 25,0 | 12 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 3 | 9,4 | 8 | 25,0 | 21 | 65,6 | 32 | 100,0 | | |
| Total | 154 | 27,8 | 215 | 38,9 | 184 | 33,3 | 553 | 100,0 | | |

Na percepção de importância acerca de falar corretamente a língua materna a maioria dos alunos de todos os grupos afirma que concorda com esta afirmação, sendo os alunos asiáticos os que se distinguem dos restantes, com 15,7% dos efetivos do grupo a discordar desta afirmação. Esta diferença é estatisticamente significativa ($Linear\text{-}by\text{-}linear\ Association_{(1)}=11.534; p=.000$) (cf. Tabela 72).

Tabela 72. Distribuição da importância de falar a língua materna por grupo de estudo. Teste de qui-quadrado (χ^2) para verificação de diferenças

| | Importante | | | | | | χ^2 | p |
|---------------------|------------|-------|-----|------|-------|-------|----------|------|
| | Sim | | Não | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 511 | 98,1 | 10 | 1,9 | 521 | 100,0 | 11.534 | .021 |
| Africanos | 153 | 97,5 | 4 | 2,5 | 157 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 11 | 84,6 | 2 | 15,4 | 13 | 100,0 | | |
| Americanos | 25 | 96,2 | 1 | 3,8 | 26 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 34 | 100,0 | - | - | 34 | 100,0 | | |
| Total | 734 | 97,7 | 17 | 2,3 | 751 | 100,0 | | |

A maioria dos alunos reconhece a importância em falar a língua portuguesa, verificando-se somente nos alunos de origem no continente americano uma discordância maior com esta afirmação, com 16% dos estudantes deste grupo a afirmar não ser importante. Esta diferença é estatisticamente significativa (*Linear-by-linear Association*₍₁₎ = 11.724; *p* = .000) (Tabela 73).

Tabela 73. Distribuição da importância de falar a língua portuguesa por grupo de origem geográfica. Teste de qui-quadrado (χ^2) para verificação de diferenças

| | Importante | | | | | | χ^2 | p |
|---------------------|------------|-------|-----|------|-------|-------|----------|------|
| | Sim | | Não | | Total | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Europeus ocidentais | 484 | 96,2 | 19 | 3,8 | 503 | 100,0 | 11.724 | .020 |
| Africanos | 153 | 96,8 | 5 | 3,2 | 158 | 100,0 | | |
| Asiáticos | 12 | 92,3 | 1 | 7,7 | 13 | 100,0 | | |
| Americanos | 21 | 84,0 | 4 | 16,0 | 25 | 100,0 | | |
| Europeus de leste | 34 | 100,0 | - | - | 34 | 100,0 | | |
| Total | 704 | 96,0 | 29 | 4,0 | 733 | 100,0 | | |

4. LEITURA E DISCUSSÃO DOS DADOS DE UM QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Questionados sobre as línguas faladas pelos alunos que conhecem, os professores respondem maioritariamente (*n*=17) que as desconhecem. No entanto, há referências de conhecimento do Inglês (*n*=7), do Francês (*n*=5), do Crioulo de Cabo Verde (*n*=2), do Crioulo de São Tomé (*n*=1), do Crioulo (*n*=1) e o reconhecimento do Crioulo (*n*=1), do Espanhol (*n*=1) e de saudações em Mandarim (*n*=1).

A incidência de resposta, na referência às estratégias/ atividades utilizadas pelos professores para a compreensão escrita, centra-se nos exercícios vários (*n*=24) que contemplam um leque muito alargado de atividades diversificadas. Destas sobressaem os questionários de diferentes tipos, trabalhados individualmente, pelo que o apoio individualizado parece surgir como a metodologia de trabalho mais recorrente por parte dos professores. A leitura (*n*=9) e a produção escrita (*n*=4)

são complementadas com o recurso a imagens e meios audiovisuais ($n=5$), mas sem expressão significativa. Não está claro se os respondentes utilizam textos autênticos para trabalho com os alunos, dado que só 2 professores o referem explicitamente (cf. Tabela 74).

Tabela 74. Categorização das estratégias/ atividades para trabalhar a compreensão escrita

| Subcategorias | Indicadores | Frequências | Total |
|------------------------|-----------------------------------|-------------|-------|
| Exercícios vários | Questionário de escolha múltipla | 5 | 24 |
| | Questionário de verdadeiro/ falso | 5 | |
| | Questionários | 4 | |
| | Textos com lacunas | 2 | |
| | Simple | 2 | |
| | Jogos de palavras | 1 | |
| | Roteiros de leitura orientada | 1 | |
| | Identificação de palavras-chave | 1 | |
| | Gramaticais | 1 | |
| | Listagem de vocabulário | 1 | |
| | Exercícios | 1 | |
| Leitura | Textos | 5 | 9 |
| | Documentos autênticos | 2 | |
| | Pequenos textos | 1 | |
| | Textos da cultura do aluno | 1 | |
| Produção escrita | Redação | 1 | 4 |
| | Legenda de imagens | 1 | |
| | Preenchimento de diálogos | 1 | |
| | Resumo | 1 | |
| Ensino individualizado | Acompanhamento | 2 | 4 |
| | Fichas adequadas ao nível | 1 | |
| | Fichas de trabalho | 1 | |
| Recurso a imagens | Relação imagem/ palavra | 1 | 3 |
| | Relação imagem/ texto | 1 | |
| | Sem especificação | 1 | |
| Recurso a pares | Colega com a mesma nacionalidade | 1 | 2 |
| | Diálogo | 1 | |

(continua)

(continuação)

| | | | |
|-------------------------------|--|-------|----|
| Recurso a meios audiovisuais | CD-Rom | 1 | 2 |
| | Audição de textos | 1 | |
| Avaliação formativa | Testes | 1 | 1 |
| Atividades lúdicas | Jogos | 1 | 1 |
| Recurso a língua materna | Clarificação | 1 | 1 |
| Iniciação à leitura e escrita | Método sintético | 1 | 1 |
| Exploração vocabular | Explicação de vocabulário e expressões | 1 | 1 |
| Recurso à linguagem gestual | Mímica | 1 | 1 |
| Pesquisa autónoma | Dicionários | 1 | 1 |
| | | Total | 55 |

Questionados os professores sobre os materiais utilizados para a compreensão dos enunciados escritos, são referidas estratégias e atividades tais como: o diálogo, a escrita orientada, as perguntas diretas (cf. Tabela 75).

Tabela 75. Categorização dos materiais utilizados para a compreensão de enunciados

| Subcategorias | Indicadores | Frequências | Total |
|------------------------------|--|--------------------|--------------|
| Ensino individualizado | Fichas de trabalho | 5 | 9 |
| | Fichas de sintetização da informação | 1 | |
| | Fichas de reformulação de enunciados | 1 | |
| | Materiais adaptados | 1 | |
| | Materiais adequados | 1 | |
| Leitura | Textos autênticos | 2 | 8 |
| | Textos escritos no computador iniciando-se com letra de imprensa | 1 | |
| | Contos infantis | 1 | |
| | Banda desenhada | 1 | |
| | Textos selecionados | 1 | |
| | Livros | 1 | |
| | Textos curtos | 1 | |
| Recurso a meios audiovisuais | Meios audiovisuais | 2 | 5 |
| | Projeção de imagens | 2 | |
| | Filmes de animação | 1 | |
| Recurso a imagens | Imagens | 4 | 5 |
| | Textos com imagens | 1 | |
| Exercícios vários | Manual | 2 | 3 |
| | Enunciados simples e curtos | 1 | |
| Oralidade | Diálogo | 1 | 3 |
| | Perguntas diretas | 1 | |
| | Recurso à L2 do aluno | 1 | |
| Recurso à linguagem gestual | Mímica | 2 | 2 |
| Recurso a objetos | Objetos reais | 1 | 1 |
| Produção escrita | Escrita orientada | 1 | 1 |
| Expressão vocabular | Paralelismo de vocábulos | 1 | 1 |
| | | Total | 38 |

A regularidade com que estas atividades são realizadas é muito variável, sendo continuada em menos de metade dos respondentes. Contudo, parece ser claro que, pelo menos uma vez por semana, elas são desenvolvidas.

Também as estratégias/ atividades usadas pelos professores para trabalhar a expressão escrita se centram na produção de textos que parecem não privilegiar nem a cultura/ vivências dos alunos nem os documentos autênticos e com recurso, pouco frequente, a imagens. A criação de frases a partir de palavras, a continuação de texto, escrita por modelos, reescrita, cópia, completamento de frases, ditado, caça ao erro, frases truncadas, listas de vocábulos, exercícios de gramática, testes, constituem a listagem de atividades/ estratégias enunciadas pelos professores (cf. Tabela 76).

Tabela 76. Categorização das estratégias/ atividades para trabalhar a expressão escrita

| Subcategorias | Indicadores | Frequências | Total |
|-------------------------------|--|--------------------|--------------|
| Produção escrita | Produção de textos | 3 | 16 |
| | Produção de textos a partir de situações do quotidiano | 3 | |
| | Criação de frases a partir de palavras dadas | 2 | |
| | A partir de imagens | 2 | |
| | Continuação de texto | 1 | |
| | Rascunho e passagem a limpo | 1 | |
| | Escrita por modelos | 1 | |
| | Comentários | 1 | |
| | Textos de opinião | 1 | |
| | Reescrita | 1 | |
| Exercícios vários | Cópia | 4 | 14 |
| | Completar frases | 3 | |
| | Simplex | 2 | |
| | Exercícios de gramática | 2 | |
| | Ditado | 1 | |
| | Caça ao erro | 1 | |
| | Frases truncadas | 1 | |
| Ensino individualizado | Apoio individualizado | 2 | 5 |
| | Atividades faseadas | 1 | |
| | Trabalho diferenciado | 1 | |
| | Fichas de trabalho | 1 | |
| Leitura | Textos | 1 | 2 |
| | Textos simples | 1 | |
| Exploração vocabular | Listas de vocábulos | 2 | 2 |
| Oralidade | Interação oral/ escrito | 2 | 2 |
| Recurso a imagens | Legendar | 1 | 2 |
| | Imagens | 1 | |
| Avaliação formativa | Testes | 1 | 1 |
| Recurso a pares | Trabalho a pares | 1 | 1 |
| Recurso às TIC | Exercícios de escrita | 1 | 1 |
| Iniciação à leitura e escrita | Método sintético | 1 | 1 |
| Recurso a meios audiovisuais | Audição de textos | 1 | 1 |
| | | Total | 48 |

Estas, quando articuladas com a pergunta sobre o desenvolvimento do trabalho autónomo dos alunos, permitem saber que são desenvolvidas sobretudo em ensino individualizado ($n=18$), com uma frequência/ periodicidade constante, deixando ainda a possibilidade de uma maior confirmação deste resultado com o facto de os professores listarem exercícios vários que propõem aos alunos ($n=11$), na mesma linha das estratégias/ atividades desenvolvidas para a expressão escrita (cf. Tabela 77).

Tabela 77. Categorização do trabalho autónomo para o funcionamento da língua

| Subcategorias | Indicadores | Frequências | Total |
|------------------------|---------------------------------------|--------------------|--------------|
| Ensino individualizado | Fichas de trabalho | 17 | 18 |
| | Ensino diferenciado | 1 | |
| Exercícios vários | Exercícios do manual | 1 | 11 |
| | Simplex | 1 | |
| | Textos lacunares | 1 | |
| | Exercícios de escolha múltipla | 1 | |
| | Exercícios curtos | 1 | |
| | Exercícios estruturais | 1 | |
| | Fichas de ortografia | 1 | |
| | Confirmação/ verificação de exemplos | 1 | |
| | Roteiro de gramática | 1 | |
| | Registos no caderno diário | 1 | |
| | A partir de exemplos | 1 | |
| Oralidade | Exercícios curtos de compreensão oral | 3 | 4 |
| | Exercícios orais | 1 | |
| Atividades lúdicas | Jogos | 2 | 3 |
| | Outros | 1 | |
| Produção escrita | Produção de texto | 2 | 2 |
| Leitura | Leitura e interpretação de texto | 1 | 2 |
| | Leitura individual | 1 | |
| Recurso a pares | Par pedagógico | 2 | 2 |
| Avaliação formativa | Testes | 1 | 1 |
| | | Total | 43 |

O trabalho de leitura ($n=31$) decorre de frases produzidas e de textos simples, adequados ao nível de proficiência do aluno, referenciando um professor a utilização de textos curtos relativos à cultura portuguesa e um outro o recurso a textos autênticos. Dois professores assinalam o facto de convidarem pares de Português Língua Materna (PLM) para fazerem a primeira leitura. Também o recurso a meios audiovisuais é referenciado ($n=11$) através da audição de textos ($n=10$) e da utilização de CD-Rom ($n=1$). Os professores utilizam, ainda, a oralidade ($n=8$) em exercícios de compreensão oral, dramatização de textos lidos, comentário de texto, reconto oral, repetição de palavras, síntese, apreciação crítica e debate. É referida, também, a exploração vocabular ($n=4$) para explicação de conteúdos lexicais, identificação de palavras-chave em texto e enriquecimento vocabular. A frequência com que este trabalho é realizado situa-se no frequentemente ($n=5$), embora dois professores refiram explicitamente que o fazem sempre que existem condições (cf. Tabela 78).

Tabela 78. Categorização das estratégias para trabalhar a leitura

| Subcategorias | Indicadores | Frequências | Total |
|------------------------------|--|--------------------|--------------|
| Leitura | Em voz alta | 7 | 31 |
| | Repetida com suporte de texto | 7 | |
| | Em voz alta por colegas de PLM, seguida de leitura pelos de PLNM | 2 | |
| | Expressiva do professor acompanhada de leitura silenciosa dos alunos | 2 | |
| | Textos curtos | 2 | |
| | Treino individual nas aulas de apoio | 1 | |
| | Expressiva | 1 | |
| | Recreativa | 1 | |
| | De excertos | 1 | |
| | Guiada | 1 | |
| | Textos adequados ao nível de proficiência do aluno | 1 | |
| | Textos simples | 1 | |
| | Textos | 1 | |
| | Textos autênticos | 1 | |
| | Obras adequadas | 1 | |
| | Textos curtos relativos à cultura portuguesa | 1 | |
| Frases produzidas | 1 | | |
| Recurso a meios audiovisuais | Audição de textos | 10 | 11 |
| | CD-Rom | 1 | |
| Oralidade | Exercícios de compreensão oral | 1 | 8 |
| | Dramatização de textos lidos | 1 | |
| | Comentário de texto | 1 | |
| | Leitura para reconto oral | 1 | |
| | Repetição de palavras | 1 | |
| | Síntese | 1 | |
| | Apreciação crítica | 1 | |
| | Debate | 1 | |
| Exploração vocabular | Explicação dos conteúdos lexicais | 2 | 4 |
| | Identificação de palavras-chave no texto | 1 | |
| | Enriquecimento vocabular | 1 | |
| Exercícios vários | Identificação de conectores | 1 | 2 |
| | Exercícios de fonética | 1 | |
| | | Total | 57 |

É curiosa a referência que é feita por um professor ao:

“(...) acanhamento dos alunos quando lhes é pedido para lerem. Contudo com alguma insistência e apelando ao respeito dos outros vai-se conseguindo”.

O enriquecimento de vocabulário está focalizado na exploração vocabular ($n=21$) e nos exercícios vários ($n=10$), que parecem completar-se, e a que se junta o recurso a imagens ($n=6$), a pesquisa autónoma ($n=4$) através do uso do dicionário, a leitura ($n=4$) e, com uma referência cada, atividades lúdicas (adivinhação), recurso à linguagem gestual e recurso às TIC (jogos). Nesta questão importa salientar o facto de professores, de modo singular, referirem que utilizam a elaboração de glossários temáticos, palavras de outras disciplinas, situações reais, aplicação a outros contextos e textos autênticos. Refere um professor que “vamos trocando palavras” (cf. Tabela 79).

Tabela 79. Categorização do alargamento de vocabulário dos alunos de PLNM

| Subcategorias | Indicadores | Frequências | Total |
|-----------------------------|---|--------------------|--------------|
| Exploração vocabular | Listagem de palavras desconhecidas | 5 | 21 |
| | Alargamento da área vocabular à família de palavras | 4 | |
| | Áreas temáticas | 2 | |
| | Enriquecimento vocabular | 2 | |
| | Caça aos vocábulos | 2 | |
| | Textos mais complexos | 1 | |
| | Identificação de objetos | 1 | |
| | Elaboração de glossários temáticos | 1 | |
| | Palavras de outras disciplinas | 1 | |
| | A partir de situações reais | 1 | |
| | Aplicação a outros contextos e sentidos | 1 | |
| Exercícios vários | Leitura | 5 | 10 |
| | Exercícios | 3 | |
| | Temáticos | 1 | |
| | Produção de frases | 1 | |
| Recurso a imagens | Correspondência palavra/ imagem | 4 | 6 |
| | Imagens | 1 | |
| | Legendar | 1 | |
| Pesquisa autónoma | Dicionários | 4 | 4 |
| Leitura | De textos de escritores da CPLP | 1 | 4 |
| | Textos autênticos | 1 | |
| | Leitura e interpretação | 1 | |
| | Vocábulos | 1 | |
| Atividades lúdicas | Adivinhação | 1 | 1 |
| Recurso à linguagem gestual | Mímica | 1 | 1 |
| Recurso às TIC | Jogos | 1 | 1 |
| | | Total | 48 |

Quando questionados sobre se os materiais utilizados são específicos para cada aluno e/ ou situação, 14 professores afirmam que sim e 11 o contrário. Dos professores que respondem

afirmativamente a sua justificação apresenta-se dispersa por: uso de materiais ajustados ($n=4$), cada aluno é um caso específico ($n=2$) e, com uma frequência, casos extremos, fichas de trabalho e filmes, tendo em conta a idade, tendo em conta o país de origem, para pequenos grupos de alunos, a partir do diagnóstico de dificuldades. Por seu lado, os professores que respondem negativamente apresentam como justificação a preparação de materiais para o grupo/ turma, o elevado número de alunos por turma, a heterogeneidade das mesmas, o cumprimento do programa de Língua Portuguesa, o reagrupamento de alunos e as limitações de tempo.

No que diz respeito aos materiais existentes para os alunos de Português Língua Não Materna, a grande maioria dos professores ($n=17$) afirma que eles são desadequados porque são generalistas, desadequados à idade dos alunos e à sua origem e nível, pouco apelativos, manuais desadequados. Os professores que se pronunciam pela sua adequação ($n=6$) referem os dicionários bilingues, o esforço das editoras, a existência de manuais e a insuficiência de materiais. É de assinalar que 4 professores referem a ausência de materiais e 3 não os conhecem. Como consequência, os professores referem necessidades a este nível listando: alfabetização de Português Língua Não Materna, CD interativos, materiais novos, reformulação científico-pedagógica, computadores e fotocópias (cf. Tabela 80).

Tabela 80. Categorização dos materiais existentes para os alunos de PLNM

| Subcategorias | Indicadores | Frequências | Total |
|----------------------|------------------------------------|--------------------|--------------|
| Desadequados | Generalistas | 3 | 25 |
| | À idade | 3 | |
| | Origem do aluno | 2 | |
| | Pouco apelativos | 1 | |
| | Manuais | 1 | |
| | À oralidade | 1 | |
| | Pouca formação de quem os elabora | 1 | |
| | Nível dos alunos | 1 | |
| Adequados | Dicionários bilingues | 1 | 4 |
| | Esforço das editoras | 1 | |
| | Existência de manuais | 1 | |
| | Em número reduzido | 1 | |
| Necessidades | Alfabetização de PLNM | 2 | 8 |
| | CD interativos | 2 | |
| | Materiais novos | 1 | |
| | Reformulação científico-pedagógica | 1 | |
| | Computadores | 1 | |
| | Fotocópias | 1 | |
| | | Total | 37 |

Os dados anteriores parecem estar reforçados quando os professores afirmam que os materiais existentes para os alunos de Português Língua Não Materna são insuficientes ($n=25$) porque: são desadequados aos níveis dos alunos, pouco variados, pouco interactivos, pouco atractivos e divulgados, há oferta limitada de manuais, são insuficientes para a organização do trabalho em aula. Como consequência, apresentam como necessidades: a investigação adequada nesta área, novas tecnologias e um manual. Também aqui, 4 professores revelam desconhecimento de materiais e 2 pronunciam-se sobre a sua inexistência (cf. Tabela 81).

Tabela 81. Categorização dos materiais para os alunos de PLNM

| Subcategorias | Indicadores | Frequências | Total |
|---------------|------------------------------------|-------------|-------|
| Insuficientes | Desadequados aos níveis dos alunos | 4 | 23 |
| | Carência de materiais | 3 | |
| | Pouco variados | 3 | |
| | Oferta limitada de manuais | 2 | |
| | Pouco interativos | 2 | |
| | Pouco divulgados | 2 | |
| | Pouco atrativos | 2 | |
| | Organização do trabalho em aula | 1 | |
| Necessidades | Investigação adequada nesta área | 2 | |
| | Novas tecnologias | 1 | |
| | Manual | 1 | |
| | | Total | |

De referir um professor que afirma que os materiais existentes:

“(...) parecem mais adequados a alunos de língua estrangeira do que propriamente a língua segunda, que são as situações com que me deparo.”

Quando questionados sobre as áreas/ domínios temáticos a investir na produção de materiais de Português Língua Não Materna, os professores ($n=33$) referem: recursos multimédia ($n=7$), multiculturalidade ($n=4$), adequação ao utilitário ($n=3$), integração na comunidade portuguesa, todas as áreas de produção escrita, alfabetização, oralidade, conhecimento explícito da língua, materiais autênticos (todos com $n=2$) e, ainda com 1 ($n=1$), equipamento escolar, linguística, interpretação de textos, formação para os professores, técnicas de auxílio a outras disciplinas (cf. Tabela 82).

Tabela 82. Categorização das áreas/ domínios temáticos a investir na produção de materiais de PLNM

| Subcategorias | Indicadores | Frequências | Total |
|--|-------------------------------------|-------------|-------|
| Materiais de PLNM | Recursos multimédia | 7 | 33 |
| | Multiculturalidade | 4 | |
| | Adequação ao utilitário | 3 | |
| | Integração na comunidade portuguesa | 2 | |
| | Todas as áreas | 2 | |
| | Produção escrita | 2 | |
| | Alfabetização | 2 | |
| | Oralidade | 2 | |
| | Conhecimento explícito da língua | 2 | |
| | Materiais autênticos | 2 | |
| | Equipamento escolar | 1 | |
| | Linguística | 1 | |
| | Interpretação de textos | 1 | |
| | Formação para os professores | 1 | |
| Técnicas de auxílio a outras disciplinas | 1 | | |
| | Total | 33 | |

Praticamente todos os professores ($n=30$) se pronunciam afirmativamente sobre a importância das TIC na aprendizagem de Português Língua Não Materna. Contudo, 28 referem não as utilizar porque não têm acesso ($n=7$), estão dependentes da sala de informática, do centro de recursos e do próprio professor possuir computador pessoal, e por falta de tempo. Mas a importância atribuída aos materiais áudio e audiovisuais é muita ($n=29$), sendo utilizados CD para leitura de texto ($n=12$), DVD de acordo com os conteúdos ($n=8$) e, ainda ($n=1$), o computador, o *Campo Virtual Camões*,⁸ programas televisivos e a *Escola Virtual*.⁹ Também aqui a frequência é muito variável e está dependente dos recursos e equipamentos disponíveis nas escolas. Afirma, ainda, um professor o seguinte (cf. Tabela 83):

“Ainda dou muita importância ao ensino tradicional. (...) com tempo, irei orientar mais atividades com o recurso às novas tecnologias”

⁸ Ver em <http://cvc.instituto-camoes.pt>
⁹ www.escolavirtual.pt

Tabela 83. Categorização dos materiais áudio e audiovisuais utilizados na aprendizagem de PLNМ

| Subcategorias | Indicadores | Frequências | Total |
|--------------------------------|--------------------------------|-------------|-------|
| Materiais áudio e audiovisuais | CD para leitura de texto | 12 | 24 |
| | DVD de acordo com os conteúdos | 8 | |
| | Computador | 1 | |
| | Campo virtual Camões | 1 | |
| | Programas televisivos | 1 | |
| | Escola virtual | 1 | |
| | Total | 24 | |

Relativamente à repercussão da Língua Portuguesa noutras áreas do currículo, os professores pronunciam-se maioritariamente sobre a importância dessa relação ($n=33$) com efeitos sobretudo na compreensão e expressão de conteúdos ($n=28$) mas também na compreensão da comunicação oral dos professores, na compreensão dos enunciados dos testes, no insucesso noutras disciplinas, referindo, também, o elevado número de alunos por turma. Só um professor afirma não haver qualquer repercussão da Língua Portuguesa noutras áreas do currículo (cf. Tabela 84).

Tabela 84. Categorização da repercussão da Língua Portuguesa (LP) noutras áreas do currículo

| Subcategorias | Indicadores | Frequências | Total |
|--|--|-------------|-------|
| Relação LP e outras áreas do currículo | Compreensão e expressão de conteúdos | 28 | 33 |
| | Compreensão da comunicação oral do professor | 1 | |
| | Compreensão dos enunciados dos testes | 1 | |
| | Elevado número de alunos por turma | 1 | |
| | Insucesso noutras disciplinas | 1 | |
| | Provavelmente | 1 | |
| | Total | 33 | |

CAPÍTULO 6.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos no questionário aplicado aos alunos parecem revelar que os alunos com ascendência em países de língua oficial portuguesa se auto-percecionam como não tendo dificuldades significativas no domínio da língua portuguesa. Este facto acaba por não interferir com o ensino/ aprendizagem de outras disciplinas do currículo, segundo os mesmos alunos. Só na expressão escrita a sua apreciação é menos positiva, assinalando algumas dificuldades. De salientar que, praticamente para todos a língua portuguesa é a primeira língua, a língua materna.

As dificuldades efetivas com o domínio da língua são referenciadas pelos alunos com outras origens embora, mesmo estes, afirmem ser compreendidos por outros. Salienta-se a consciência manifestada pelos alunos chineses no que se refere ao nível de proficiência no português quando afirmam claramente que não são competentes nem na expressão oral, nem na expressão escrita. Contudo, estas dificuldades parecem, na prática, ser ultrapassadas na medida em que, até ao momento, constituem um grupo caracterizado pelo sucesso escolar, motivado pelos seus bons desempenhos escolares.

Quanto à repercussão do domínio do português noutras disciplinas do currículo, parece significativo o facto de alunos e professores manifestarem opiniões contrárias. Com efeito, se para os professores as repercussões são óbvias e decisivas, para os alunos parecem não ter qualquer influência. Como consequência poder-se-á questionar se o facto de os alunos não terem a perceção da importância do conhecimento da língua na aprendizagem de outras disciplinas não poderá ser revelador de não ser explícito para eles a importância da metacognição. A confirmar-se, este facto conduz a um novo questionamento sobre o modo como se desenvolve o próprio ensino; ou seja, pode acontecer que os professores não explicitem com os alunos a importância do domínio da língua não só para o sucesso na disciplina de Língua Portuguesa como também

para a aprendizagem e o sucesso nas restantes disciplinas do currículo. Assim, parece desejável e premente uma maior articulação entre todos os docentes para que a aprendizagem da língua não seja encarada como um momento que se encerra na aula de Língua Portuguesa.

De salientar as estratégias/ atividades referenciadas pelos alunos, por ordem decrescente de importância, como sendo as mais positivas no ensino/ aprendizagem do português: leitura de livros; o professor; exercícios de gramática; escrita de texto livre; fichas de trabalho; interpretação de textos; esclarecimento de dúvidas; trabalhos de casa; atividades lúdicas; aperfeiçoamento e expansão do texto.

A leitura de livros obtém, assim, o reconhecimento oficial, por parte dos alunos, da sua importância e eficácia. Este resultado parece-nos merecer a maior atenção porque parece ser o reconhecimento da motivação para a leitura e a própria acessibilidade aos mesmos.

Da listagem obtida importa igualmente ressaltar o professor, assinalado em segundo lugar, a que se poderá associar o *esclarecimento de dúvidas*, que, certamente, é feito pelo professor.

Contudo, os resultados do questionário aplicado aos professores (ainda que a um pequeno grupo) apontam para a necessidade de ter em conta não só a sua formação mas também a necessidade de compreender que a mudança exige tempo e reflexão. Com efeito, são muitas as solicitações atualmente feitas ao corpo docente de cada escola.

Os professores precisam de tempo não só para conhecer os seus alunos, como precisam de tempo para se atualizarem com as exigências curriculares e a evolução do conhecimento pedagógico e didático.

Se, por um lado, os dados apontam para um quase *continuum* de metodologias que parecem não diferenciar ensino/ aprendizagem da Língua Materna de Língua Segunda/ Língua Estrangeira, por outro parecem também não ter em conta a aquisição de outras competências que não se situem especificamente no melhor desempenho comunicativo dos alunos a nível da oralidade e da escrita.

Compreende-se que essa situação resulte da necessidade de melhorar “rapidamente” a competência comunicativa mas parece ficar a incógnita sobre a eficácia desse ensino/ aprendizagem, em termos do que é preconizado atualmente a nível europeu nas vertentes de competência cultural e de cidadania. Parece, ainda, que uma maior aproximação a estes objetivos é feita quando em situação de apoio individualizado ou em trabalho de pequenos grupos, privilegiando-se, então, o recurso a textos da cultura do aluno e a exemplos da vida diária do país de acolhimento.

Embora não fosse um dos objetivos do estudo, convém não esquecer a importância da colaboração da família neste processo e ter claramente em conta que há situações muito diversificadas nos contextos de imigração. Com efeito, mesmo em situação de desconhecimento da língua do país de acolhimento por parte da família no seu conjunto, estudos nacionais (Marques e Martins, 2008; Mirotschnik, 2008) têm revelado que a escolarização dos pais se apresenta como um elemento relevante no processo de ensino/ aprendizagem dos alunos, no seu sucesso escolar e no domínio da língua portuguesa. Uma família com níveis de escolarização altos, conhecedora do modo de funcionamento da escola e dos modelos de aluno que ela privilegia é muito mais colaborante e eficaz no suporte escolar das suas crianças e jovens que outra que desconhece parte ou a totalidade destes fatores.

Talvez não baste só pôr nas mãos dos professores materiais se eles não souberem claramente que objectivos atingir com os mesmos e, inclusive, apreciá-los criticamente. O documento *Quadro Europeu Comum de Referência (CECR)* tem de ser objeto de leitura e de discussão conjunta dos professores do Conselho de Turma, uma vez que, mesmo em disciplinas específicas, os docentes utilizam a língua portuguesa na conceptualização, nos conteúdos, na comunicação. Trata-se, ainda, de uma competência transversal que tem de efetivamente ser assumida por todos os docentes.

Se, neste estudo e com todas as suas limitações, os respondentes alunos de nacionalidade portuguesa, com ascendência em países africanos de língua oficial portuguesa, reconhecem o português como a sua língua materna, afirmando não sentirem dificuldades no seu domínio a diferentes níveis, a que se ficará a dever o insucesso escolar que apresentam? A que se ficará a

dever as suas “escolhas”, no seu percurso escolar, que não têm em vista a frequência de estudos superiores?

Cada turma é diferente como diferente é cada aluno, o que justifica uma reflexão sobre as metodologias e as estratégias mais adequadas a cada caso. Também neste ponto importa ressaltar a aprendizagem que o docente faz por “tacteameto”, pensando sobre o como e o porquê das suas opções e sobre o resultado que com elas obtém.

O professor é um profissional da Educação e como consequência tem de encontrar respostas adequadas àquilo que lhe é exigido: o sucesso escolar dos seus alunos na área específica em que com eles trabalha. Embora sabendo que parte desse sucesso se joga também fora do espaço escolar, motivado por desfavorecimentos vários, situações familiares disfuncionais, e outras, estas situações não podem, de um modo geral, ser aceites como as causas únicas para o fraco ou nulo rendimento dos alunos. Mais do que nunca, talvez, os professores dispõem de meios e de conhecimentos pedagógicos e didáticos à sua disposição. É preciso vontade, empenho e criatividade. É preciso também acreditar que os alunos são capazes.

Afirma Popovici (2006: 60-61) que *“a capacidade natural de aprendizagem dos seres humanos pode e deve ser incrementada. Nascemos para ser aprendente, mas isso implica que a educação desenvolva os nossos poderes de aprendizagem com confiança e de um modo benéfico para nós e para os outros”*. É esse espírito para aprender que a educação, neste momento da história, tem de incrementar.

E porque os alunos reconhecem efetivamente a importância de “falar” a língua portuguesa importa deixar as suas vozes em alguns dos seus testemunhos:

“Acho muito importante falar essa língua porque ajuda muito não só aqui em Portugal mas também no meu país e no mundo em que vivemos hoje em dia. No meu país temos de saber falar português para conseguir emprego, nem que seja pouco.”

“Ajuda-me a estudar melhor e a falar com os meus amigos em Portugal.”

“É bom para aprender porque o português é a língua que abrange todas as disciplinas.”

“Porque eu quero ir para uma faculdade portuguesa.”

“É importante falar bem a língua portuguesa porque por enquanto estou a viver em Portugal e preciso de ter um bom domínio do português para continuar a estudar até à faculdade em Portugal.”

“A língua portuguesa é muito bonita, particularmente na literatura. Permite a exposição de muita expressividade. É uma língua um pouco falada em todo o mundo, portanto promove o diálogo intercultural. Não é só o inglês e o francês...”

CAPÍTULO 7. RECOMENDAÇÕES

As conclusões deste estudo, acabadas de sistematizar, parecem permitir avançar com alguns elementos a ter em conta na correção e no aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa no que ao 3º ciclo e ao ensino secundário dizem respeito. Nesse sentido envolvem sugestões com implicações que vão desde o nível individual a medidas de políticas públicas.

O estudo evidenciou uma diferença entre alunos imigrantes, alunos imigrantes de países de língua oficial portuguesa e alunos com ascendência em países de língua oficial portuguesa mas já de nacionalidade portuguesa. Para o primeiro grupo, a língua portuguesa é uma língua segunda ou estrangeira. Para o segundo grupo será uma língua segunda mas aprendida e falada de um modo

diferente no país de origem, embora nalguns casos seja mesmo desconhecida dos próprios alunos quando chegam à escola portuguesa. O terceiro grupo assume o português como língua-mãe, mas não há a certeza de que esta não esteja *miscigenada* com crioulos. Estes resultados, numa leitura conclusiva, parecem não trazer quaisquer novidades no que às dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa dizem respeito: os alunos imigrantes oriundos de países do Leste europeu e da Ásia apresentam notórias dificuldades que são ultrapassadas em momentos temporais diferentes – mais longos para os segundos -, enquanto os alunos oriundos ou com ascendência em países de língua oficial portuguesa cometem incorreções que, na sua opinião, não interferem diretamente no seu desempenho escolar nem na sua progressão académica, contrariando a opinião veiculada pelos seus professores.

Assim, o ensino/ aprendizagem do português tem de ser encarado como uma resposta efetiva para grupos de alunos que são diferentes na sua proficiência, como aliás assinala o documento *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas* (Leiria et al., 2005). Como consequência, neste nosso estudo salientamos os seguintes grupos de alunos:

- Alunos imigrantes com uma língua-mãe “tonal e isolante” e uma escrita logográfica (2005: 13), como é o caso de alunos imigrantes da China, cuja escrita ideográfica se rege por ideogramas que correspondem a ideias;
- Alunos imigrantes com uma língua-mãe que se situa num extensíssimo *continuum* de distância linguística em relação ao português, como é o caso dos alunos imigrantes de países do Leste europeu presentes neste estudo e de alunos com línguas indo-europeias que vão das da família românica (do espanhol ao romeno) às do ramo indo-iraniano (2005:13);
- Alunos imigrantes de países de língua oficial portuguesa que desconhecem a língua portuguesa, ou que pensam conhecê-la e dominá-la, mas num registo completamente diferente e desadequado ao português falado em Portugal e, concretamente, nas escolas portuguesas;
- Alunos imigrantes do Brasil, falantes da língua portuguesa mas com um uso próprio da mesma, a nível de estrutura sintática e de domínio vocabular, “falantes de sociolectos mais ou menos afastados da norma-padrão do português brasileiro” (2005: 8);

- Alunos portugueses, com ascendência próxima ou relativamente próxima de países de língua oficial portuguesa, assumindo o português como a sua língua-mãe, mas reconhecendo erros a vários níveis que, na opinião dos seus professores serão decisivos em termos da sua vida futura: prossecução de estudos, acesso a determinados empregos e escolha de profissões.

Perante estas diferentes situações, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa não podem adotar um modelo único de aplicação, misturando alunos com diferentes necessidades, constituindo grupos de aprendizagem que se encontram em diferentes estádios e apresentam necessidades completamente diferentes. Estas situações têm de ser assumidas e os professores devem estar preparados para trabalhar com grupos de alunos que são diferentes nas suas necessidades de formação com reflexos no trabalho a desenvolver na sala de aula e na própria formação dos docentes.

Assim, parece pertinente repensar alguns aspetos relacionados com o ensino/ aprendizagem da língua portuguesa, não podendo de modo nenhum ser esquecido o trabalho já iniciado e em desenvolvimento em muitas escolas, com clara definição de objetivos e de estratégias de diagnóstico e de intervenção, acompanhadas de uma formação de docentes e de docentes formadores, nem tão pouco os documentos oficiais elaborados e os estudos já realizados nesta área, com uma incidência particular no ensino e na aprendizagem formal da língua portuguesa.

Contudo, é a experiência que vai permitindo mostrar as correções e os aperfeiçoamentos necessários e desejáveis. Ouvidos os participantes neste estudo, parece-nos importante apontar algumas medidas a diferentes níveis que, embora não diretamente ligadas à correção linguística, podem e são elementos determinantes para as aprendizagens.

- A nível dos alunos:

- Mesmo com custos financeiros, é importante prever a possibilidade de apoio através da formação de grupos de alunos a partir do conhecimento das suas necessidades, tendo em conta o modo como foi realizada a aprendizagem da sua língua-mãe;

- Os alunos provenientes da China e de países com uma língua-mãe com características específicas diferentes do português deveriam constituir grupos próprios com um trabalho adequado dos docentes, também eles devidamente preparados para o efeito;
- Uma atenção particular para os alunos de nacionalidade brasileira porque, mesmo sendo falantes de português, a sua língua-mãe portuguesa apresenta um vocabulário e estrutura que nem sempre facilitam a compreensão e a aprendizagem do português europeu;
- Questionar o domínio da língua portuguesa por parte dos alunos portugueses com ascendência em países de língua oficial portuguesa. A localização de muitos destes alunos em “territórios” com forte presença de populações africanas e com pouco contato inter-relacional e comunicativo com jovens e com a população da maioria, mesmo em contexto escolar, poderá não facilitar uma maior correção no domínio da norma portuguesa. Parecendo ser um grupo sem necessidades de intervenção a nível do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, deveriam merecer por parte dos diferentes órgãos das suas escolas uma efectiva análise das suas necessidades.

- A nível dos professores:

- Importância e necessidade de alargar a formação institucionalizada dos professores de Português, clarificando e valorizando a sua aprendizagem correta;
- Formação, ou pelo menos sensibilização, de todos os professores para estes alunos com vista a efetivar a transversalidade da língua portuguesa no currículo e a correspondente responsabilidade de todos os docentes no trabalho de correção e de enriquecimento da mesma, incluindo as especificidades próprias de cada disciplina curricular;
- Assumir inequivocamente que a língua portuguesa é um veículo de comunicação, de ensino, de aprendizagem, de relação interpessoal, de inclusão e de cidadania, pelo que a proficiência no seu domínio é um elemento fundamental;

- Prever a formação inicial e contínua dos professores para a interculturalidade, com a correspondente aquisição de competências de cidadania intercultural, sabendo que as mesmas se aprendem com a experiência, pelo que os workshops interculturais com incidência na aprendizagem e no ensino da língua deveriam ser implementados.
- Apoio efetivo aos docentes em situação de escola e de acordo com as suas reais necessidades, pelo que a disponibilização de meios, nas escolas, para a elaboração de materiais e outros se apresenta como fundamental;
- Questionar estratégias e atividades utilizadas em sala de aula e em grupos de trabalho que, segundo os dados deste estudo (indicadas por alunos e por docentes), parecem situar-se num nível de acomodação e de repetição. As dinâmicas de trabalho implementadas pelos docentes parecem-nos fundamentais e um ponto a ter em atenção dada a importância que os alunos inquiridos atribuem à relação pedagógica, à “figura” do seu professor(a);
- Rentabilização dos materiais produzidos individualmente ou em grupo, nas escolas pelos professores e em ações de formação, através da organização de dossiers temáticos;
- Utilização de plataformas para auxílio dos alunos e disponibilização de materiais;
- Formação dos próprios docentes em rede para troca de ideias, materiais e discussão de metodologias de trabalho e de atividades a desenvolver com sucesso;
- Formação globalizante para que mais facilmente os professores trabalhem, de forma integrada, as diferentes competências específicas do currículo;
- Incentivar a mobilidade docente, através do intercâmbio de docentes a nível europeu, para partilha de experiências e confronto de diferentes realidades.

- A nível da escola:

- Cumprimento das medidas de diagnóstico oficialmente preconizadas para Língua não materna;
- Integração dos alunos através de um programa de acolhimento devidamente preparado (visita ao estabelecimento de ensino; conhecimento da sua organização e serviços, do currículo, dos projetos e dos valores defendidos pela escola), prevendo-se, igualmente, a participação da família ou do respetivo encarregado de educação;
- Distribuição de materiais aos alunos e às próprias famílias (como por exemplo uma planta da escola) que os ajudem a localizar salas de aula e serviços vários, assim como breves glossários de palavras e de expressões básicas (em português com tradução em diferentes línguas) que facilitem e/ ou permitam uma comunicação mínima fundamental. Seria desejável que estes materiais resultassem da experiência dos próprios alunos e que estes participassem ativamente na elaboração dos mesmos, corrigindo-os e enriquecendo-os com regularidade, em colaboração com os professores. Os alunos seriam, assim, implicados num processo pelo qual já anteriormente tinham passado;
- Atenção ao acolhimento dos pais e/ ou outros familiares dos quais os alunos estejam dependentes, mesmo irmãos mais velhos, implicando-os e fazendo-os sentir parceiros no processo de ensino/ aprendizagem dos seus educandos. Não esquecendo, ainda, que a proficiência linguística destes na língua portuguesa poderá ser um obstáculo, pelo que se faz uma menção especial ao cuidado a ter nestas situações;
- Valorização clara e inequívoca pelos órgãos da Escola da importância do professor no processo de inclusão do aluno na escola e na sociedade;
- Empenho na valorização da educação para a cidadania não só através da área da Educação Cívica mas também da postura de todos os membros da comunidade escolar, pelo que há que repensar os Projetos Educativo, Curricular de Escola e Curricular de Turma assim como o

Regulamento Interno como elementos detetores e modificadores dos problemas identificados, quer na escola quer na comunidade, com vista à sua resolução;

- Criar equipas de alunos com a mesma proveniência dos recém-chegados com a finalidade de colaborar na sua integração, no apoio ao estudo e na sociabilidade na escola (não os deixando, por exemplo, sozinhos durante os intervalos);
- Dinamização de grupos de professores de língua para reflexão e partilha de saberes, por Agrupamento de Escolas, com vista à discussão e à construção de materiais didáticos e pedagógicos adequados aos alunos com diferentes níveis de competência linguística, alargando periodicamente a seminários/ encontros entre Agrupamentos de Escolas.

- A nível institucional:

- Reflexão sobre o modo como tem sido efetuada a formação dos formadores e dos professores
- Repensar se, em determinadas situações, os professores do 3º ciclo e do secundário serão os mais habilitados para uma iniciação ao ensino/ aprendizagem da língua portuguesa. Talvez esses professores pudessem ser coadjuvados por docentes do 1º ciclo ou mesmo por agentes educativos com experiência na alfabetização;
- Difusão de metodologias diferenciadas de ensino/ aprendizagem da língua portuguesa prevendo níveis diferentes de desenvolvimento no trabalho com os alunos;
- Criação de uma linha de ajuda aos docentes, ou de um sítio onde os professores possam colocar dúvidas e obter informações em tempo útil, rentabilizando os meios digitais e *on-line*;
- Criação de uma bolsa de formação contínua de professores de Português Língua Não Materna;

- Criação de equipas multidisciplinares, constituídas por professores de língua portuguesa e de linguistas, para enriquecimento/ aprofundamento de conhecimentos e co-construção de suportes didáticos e de materiais de apoio, não descurando nas mesmas a importância de auscultar e fazer participar docentes de todas as áreas;
- Prever a participação dos pais/ encarregados de educação, sobretudo dos menos escolarizados, como ajuda e suporte ao trabalho na escola, dando indicações de procedimentos que podem ser vitais para o trabalho do aluno mas também para o empenho da família/ encarregados de educação no trabalho da escola;
- Possibilidade de os alunos se poderem inscrever e serem incentivados a inscrever-se em outras escolas que não as adstritas à sua zona de residência, como forma de poderem contactar com outros grupos de jovens com outros níveis de língua e experienciando valores e pontos de vista diferentes dos seus;
- Evitar a “formação de guetos” de alunos promovendo uma maior mobilidade e facilidade de frequência de escolas, não os prendendo, como uma inevitabilidade, ao seu local de residência;
- Questionar se a integração de determinados alunos, sobretudo no Secundário, não poderá ser uma forma de não prosseguimento de estudos se o aluno não tiver meios à sua disposição para ultrapassar as suas dificuldades que, na maior parte das vezes, se relacionam com deficiências no domínio da língua portuguesa;
- Ainda uma palavra para o professor, no sentido de ter em atenção o seu recrutamento;
- Frisar a importância e a necessidade de proceder a uma avaliação das acções de formação que são desenvolvidas nesta área, as quais deveriam envolver também a atuação do formador(a) e a eficácia e pertinência do trabalho realizado. Qualquer formação de professores tem de ter, obrigatoriamente, reflexos no ensino e na aprendizagem dos alunos para que os custos não se percam;

- “Clarificar” os conceitos de cidadania e de atitude cívica, como forma de todos os elementos da comunidade educativa, começando pelos que nas suas diferentes funções diariamente trabalham na escola, as experienciem. Mais importante do que o dizer é o fazer e, sobretudo, o ser.

Os alunos por nós inquiridos deram a sua opinião sobre o ensino e a aprendizagem do português como língua segunda e/ ou estrangeira e, de algum modo, apresentaram o seu maior ou menor domínio da língua portuguesa, mesmo quando assumem esta última como língua-mãe. Assim, e como nota final, mas igualmente como elemento determinante de reflexão, finalizamos dando, de novo, a palavra ao aluno e muito concretamente a propósito da importância que por eles é dada ao “falar” a sua **língua materna**:

“A língua mandarim é muito importante hoje em dia, também é uma herança que o nosso ancestral deixou. É útil para quando voltar para a China e gosto dela”.

“A nossa língua faz parte da nossa cultura e é importante saber transmiti-la bem”.

“Porque moro com a minha família e falamos só crioulo e a minha avó não sabe falar Português”.

“Porque não quero nunca perder o meu sotaque brasileiro. Tenho orgulho nele e é a única representação que tenho do meu país de origem”.

“Porque o Chinês é a segunda língua mais importante hoje. E no futuro vai ser mais importante no mundo”.

“Porque senão acontece como muitas línguas da antiguidade, perde-se”.

“Sim, porque a família do meu pai está na Guiné-Bissau e não percebe muito bem Português e se eu não falasse crioulo não falava com eles”.

“A minha língua materna só é importante no meu país e não no resto do mundo”.

O domínio da língua-mãe é um elemento de identidade pessoal e social, de pertença a um determinado grupo.

O domínio de uma segunda língua e/ ou estrangeira é um elemento de inserção social, de cidadania, de pertença a um mundo que é cada vez mais “a nossa aldeia global”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFES, Habib (2001), «Langue arabe et intégration des jeunes d'origine maghrébine», in Marmoz, L. e Derrij, M. (dir.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris : L'Harmattan, pp.127-146.

ALEMANY, Isabel G. (1990), “Concepciones psicoeducativas e intervención pedagógica”, in *Cadernos de Pedagogía*, n.º183, pp. 38-42.

ALEXANDER, J.M., CARR, M. e SCHWANENFLUGEL, P. J. (1995), “Development of metacognition in gifted children: Directions for future research”, in *Developmental Review*, nº 15, pp.1-37.

ANÇÃ, Maria Helena (1999), “Da língua materna à língua segunda”, in *Noesis*, n.º 51 (disponível em <http://www.iie.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>, acedido em 12/03/2004).

ANÇÃ, Maria Helena (2005), Comentário da conferência de Maria José Grosso: “O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”, in *Palavra*, n.º27, pp.37-39.

BAKER, L. (1989), “Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader”, in *Educational Psychology Review*, nº1, pp. 3-38.

BORKOWSKI, J. G. e MUTHUKRISHNA, N. (1992), “Moving metacognition into the classroom : «Working models» and effective strategy teaching”, in PRESSLEY, M., HARRIS, K. R. e GUTHRIE, J. T. (org.), *Promoting academic competence and literacy in school*, San Diego, CA: Academic Press, pp. 477-507.

BRAUN, Alain (1998), “L'impact de la langue sur l'échec scolaire”, in BRAUN, A. e FORGES, G. (dir.), *Enseigner et apprendre la langue de l'école – vers une culture de réussite pour tous*, Bruxelles: De Boeck, pp.17-22.

BROWN, H.D. (2000), *Principles of language learning and teaching*. 4th edition, White Plains, Nova Iorque: Longman.

BROYON, Marie Anne (2006), «Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants», in AKKARI, Abdel-Jalil, CHANGKAKOTI, Nilima e PERREGAUX, Christiane, *Approches interculturelles dans la formation des enseignants : Impact, stratégies, pratiques et expériences*, Neuchâtel : Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP), n.º 4, pp.105-117.

CALLAN, J. (1997), "Active learning in the classroom: A challenge to existing values and practices", in Hyland, A. (org.), *Issues in Education. Vol. 2*, Dublin: ASTI, pp. 21-28.

CARDOSO, Ana Josefa (2005), *O papel da língua materna na aquisição de uma segunda língua: o caso da língua cabo-verdiana (breve abordagem gramatical)*, Centro de Estudos Multiculturais (disponível em http://www.multiculturas.com/images/lingua_caboverdian_Ana_Josefa.pdf, acessado em 31/06/2006).

CARNEIRO, R. (2001), *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARR, M., KURTZ, B., SCHNEIDER, W., TURNER, L. e BORKOWSKI, J. G. (1989), "Strategy acquisition and transfer among American and German children: Environmental influences on metacognitive development", in *Developmental Psychology*, n.º 25, pp. 765-771.

CRISPIM, Maria de Lourdes (1999), "Português, língua não materna: formação de Professores", in *Noesis*, n.º 51. (disponível em http://www.iie.min-edu.pt/edicoesrevista/NOESIS-Noesisn_51-Dossier.htm, acessado em 18/06/2004).

CYR, Paul (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE International.

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO (2001), *Competências Essenciais*, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.

DE CARLO, Maddalena (1998), *L'interculturel*, Paris: Didactique des Langues Etrangères.

DEFAYS, Jean-Marc e DELTOUR, Sarah (2003), *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Sprimont: Pierre Mardaga éditeur.

DESHAYS, Elizabeth (1990), *L'enfant bilingue*, Paris: Éditions Robert Laffont.

DOLY, A. M. (1997), “Métacognition et médiation à l'école”, in Grangeat, M. e Meirieu, P. (orgs.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris: ESF, pp. 17-61.

DUARTE, Inês (2000), *Língua Portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

ELLIS, G. e SINCLAIR, B. (1989), *Learning to learn English: A course in learner training*, Cambridge: Cambridge University Press.

FLAVELL, J. H. (1987), “Speculations about the nature and development of metacognition”, in WEINERT, F. E. e KLUWE, R. H. (orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 21-29.

FENNER, A.-B. (2006), “Intercultural awareness as an integral part of foreign language learning”, in FENNER, A.-B. e NEWBY, David (orgs.), *Coherence of principles, cohesion of competences*, Estrasburgo: Council of Europe, pp. 40-58.

FERNÁNDEZ, Sonsola (2003), *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

FIGUEROA, Peter (1991), *Education and social construction of «race»*, Londres: Routledge.

FITOURI, Chadly (1983), *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Paris: Delachaux et Niestlé.

GALISSON, Robert e COSTE, Daniel (1983), *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra: Livraria Almedina.

GARNER, R. e ALEXANDER, P. A. (1989), “Metacognition: Answered and unanswered questions”, in *Educational Psychologist*, vol. 24, nº2, pp. 145-158.

GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (2005), *O inquérito: teoria e prática*, Oeiras: Celta Editora.

GONÇALVES, Carolina e PEREIRA, Pedro (2006), “Démarche interculturelle dans une classe débutante de FLE au Portugal”, in COLLES, L., DEVELLOTTE, C., GERON, G. e TAUZER-SABATELLI, F. (orgs.), *Didactique du FLE et de l’interculturel : littérature, biographie langagière et médias*, Cortil-Wodon : E.M.E.

GONÇALVES, Irene (2003), *O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*, Coimbra: Edições IPC.

GOUVEIA, Adelina e SOLLA, Luísa (2004), *Português língua do país de acolhimento – Educação intercultural*, Lisboa: ACIME.

GROSSO, Maria José dos Reis (2005), “O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”, in *Palavras*, n.º27, pp. 31-39.

HOLEC, H (1981), *Autonomy in foreign language learning*, Oxford: Pergamon.

HOWELL, D. (2006), *Statistical methods for psychology* (6th ed.), USA: Thomson Wadsworth.

INNERARITY, D. (2009), *A sociedade invisível: Como observar e interpretar as transformações do*

mundo actual, Lisboa: Teorema.

JORDÁN, José Antonio (1994), *La Escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós.

LADSON-BILLINGS, Gloria (1995), “Multicultural teacher education: Research, practice, and policy”, in BANKS, J. A. e BANKS, C. A. M. (orgs.), *Handbook of research on multicultural education*, Nova Iorque: Macmillan Publishing, pp.747-759.

LEIRIA, Isabel, QUEIROGA, M. João e SOARES, Nuno Verdial (2005), *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas* (disponível em: http://www.dgdc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documentos/PLNM_perfis-linguisticos.pdf, acedido em 20/11/2009).

LEWIS, E. Glyn (1974), *Linguistics and second language pedagogy: a theoretical study*, Paris: The Hague.

MASLOW, A.H. (1970), *Motivation and personality*, Nova Iorque: Harper&Row.

MARQUES, M. M. e MARTINS, A. S. (2008), *A escola e a escolarização em Portugal: representações dos imigrantes da Europa de Leste*, Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.) / Observatório da Imigração.

MASCARENHAS, Zhong (1999), “Língua e multiculturalidade – expressões idiomáticas em Português e Chinês”, in *IX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, Faro: Universidade do Algarve, pp. 41-58.

MIALARET, Gaston (2001), “La multiculturalité et l'éducation au XXIe siècle”, in MARMOZ, L. e DERRIJ, M. (coord.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris: L'Harmattan, pp. 249-275.

MIROTSJNIK, V. (2008), *Integração e escola em populações imigrantes da ex-URSS*. Lisboa: ACIDI/ Observatório da Imigração

MONTANDON, Cléopâtre e OSIEK, Françoise (col.) (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris: L'Harmattan.

NARANCIC-KOVAC, S. e KALTENBACHER, M. (2006), "Promoting intercultural awareness through literature in foreign language teacher education", in FENNER A.-B. e NEWBY, David (eds.), *Coherence of principles, cohesion of competences*, Estrasburgo: Council of Europe, pp. 78-94.

NEWBY, David (2006), "Theories and principles – Conclusions" in FENNER A.-B. e NEWBY, David (eds.), *Coherence of principles, cohesion of competences*, Estrasburgo: Council of Europe, pp. 112-118.

NODARI, Claudio e SCHADER, Basil (2006), "L'allemand comme deuxième langue/langues de la migration : les tenants et les aboutissants d'un nouveau domaine à la Haute Ecole Pédagogique de Zurich », in AKKARI, Abdel-Jalil, CHANGKAKOTI, Nilima e PERREGAUX, Christiane, *Approches interculturelles dans la formation des enseignants: Impact, stratégies, pratiques et expériences*. Neuchâtel : Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP), n°4, pp. 163- 172.

PALLASCIO, R., BENNY, M. e PATRY, J. (2001), « Pensée critique et pensée métacognitive », in DOUDIN, P. A. MARTIN, D. e ALBANESE, O. (orgs.), *Métacognition et éducation*, Berna: Peter Lang, pp. 31-46.

PALOU, Juli e PRAT, Àngels (2000), "Aplicación de la propuesta en áreas curriculares", in JORBA, J., GÓMEZ, I. e PRAT, À. (orgs.), *Hablar y escribir para aprender – uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Barcelona: Editorial Síntesis, pp.168-180.

PAPPENHEIM, R., POPOVICI, R. e ROLDÁN TAPIA, A. R. (2006), "The why and how of human

rights in language education”, in FENNER A.-B. e NEWBY, David (orgs.), *Coherence of principles, cohesion of competences*, Estrasburgo: Council of Europe, pp. 168-169.

PARIS, S.G. e WINOGRAD, P.W. (1990), “How metacognition can promote academic learning and instruction”, in Jones, B.J. e Idol, L. (orgs.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 15-51.

PESTANA, M. e GAGEIRO, J. (2003), *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*, 3.ª ed., Lisboa: Edições Sílabo.

PEREIRA, Dulce (1997), “Ser mininu e ler menino”, in *Noesis*, Outubro/Dezembro, pp. 39-41.

POPOVICI, R. (2006), “Integration of citizenship, human rights and language education”, in FENNER, A.-B. e NEWBY, David (orgs.), *Coherence of principles, cohesion of competences*, Estrasburgo: Council of Europe, pp. 59-68.

POPOVICI, R. e ROLDÁN TAPIA, A. R. (2006), “Case studies of integration of citizenship, human rights and language education”, in FENNER, A.-B. e NEWBY, D. (eds.), *Coherence of principles, cohesion of competences*, Estrasburgo: Council of Europe, pp. 151-167.

PRESSLEY, M. e GHATALA, E.S. (1990), “Self-regulated learning: Monitoring learning from text”, in *Educational Psychologist*, n.º 25, pp. 19-33.

REIS, E. (2000), *Estatística descritiva*, Lisboa: Edições Sílabo.

ROULET, Eddy (1980), *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Saint-Cloud: Hatier-Credif.

SANTOS, Irene (2004), *Quem habita os alunos? A socialização de crianças de origem africana*, Lisboa: Educa.

SCHRAW, G. (1998), "On the development of adult metacognition", in Smith, C. e Pourchot, T. (orgs.), *Adult learning and development. Perspectives from educational psychology*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.89-1067.

SCHRAW, G. e MOSHMANN, D. (1995), "Metacognitive theories", in *Educational Psychology Review*, n.º 7, pp. 351-371.

SIFAKIS, N. C. (2006), "Teaching EIL – teaching international or intercultural English: What teachers should know", in RUBDY, Rani e SARACENI, Mario (orgs.), *English in the world: Global rules, global roles*, Londres e Nova Iorque: Continuum, pp. 151-168.

SILVA, M.C.V. (2002), «*Discriminatio subtilis*»: estudo de três classes multiculturais, Tese de doutoramento, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

SOARES, Lúcia (1999), "Aprender a linguagem da escola – caminho para uma cultura de sucesso", in *IX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, Faro: Universidade do Algarve, pp.83-98.

SOLLA, Luísa (1999), "Português, língua de ensino em contextos multiculturais", in *IX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, Faro: Universidade do Algarve, pp. 71-81.

SOTÉS, Pablo (2000), "Uso y adquisición de la segunda lengua en un programa de inmersión: diferencias individuales", in *Infancia y Aprendizaje*, n.º92, pp. 29-49.

TOMASSELLO, M. (1999), *The human adaptation for culture*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

YGOTSKY, Lev S. (2001), *Pensamento e linguagem*, Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.

YGOTSKY, Lev S. (2002), *Formação social da mente*, São Paulo: Martins Fontes.

CO-FINANCIAMENTO DO FUNDO SOCIAL EUROPEU

