

# **Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa***<sup>1</sup>

*Dulce Pereira*

FLUL / ILTEC

Quando, no ano de 2003, nos juntámos para desenhar o Projecto que vos apresentamos hoje, *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, uma grande parte da nossa comunidade vivia uma fase eufórica — que os meios de comunicação ajudavam a iluminar e a empolgar — de reconciliação com a sua capacidade de acolhimento de um número crescente de novos imigrantes.

Fascinados pelos ventos de leste, que nos traziam outros modos de ser, gente com rumo que teve de cortar as amarras e *descer na vida* para lutar por ela, parecíamos ter esquecido até o discurso do medo que ensombrava o simples nomear de bairros como a Cova da Moura, o 6 de Maio ou a Quinta da Princesa.

Pairavam, então, no ar, múltiplas ideias, tão feitas umas, como as suas contrárias. Havia quem soubesse muita coisa, quem fosse mesmo capaz de distinguir níveis de cultura, de Q.I., de capacidade de aprendizagem e até de memorização nesses outros, agora parte de nós.

Leituras apressadas das estatísticas e estatísticas também elas muitas vezes apressadas devolviam-nos uma imagem cada vez mais europeia e brasileira e menos africanizada. A Ásia, sentíamo-lo, estava por aí: as lojas chinesas ombreando com os bancos na conquista dos velhos cafés de bairro.

Havia, no entanto, uma classe de nós que de há muito sabia ser essa realidade nova afinal bem antiga. Uma classe que vive no pulsar das coisas, onde a sociedade desemboca na sua forma mais desarmada e crua: a dos educadores de infância e dos professores.

Já em 1995, para dar um exemplo relativamente recente, se tinham matriculado na Escola portuguesa, no ensino básico, 76702 alunos pertencentes a minorias, sendo 28780 de origem

---

<sup>1</sup> Texto apresentado no *Colóquio sobre Políticas de Língua e Diversidade*, realizado na Fundação Calouste Gulbenkian, a 7 de Novembro de 2006.

africana, 1329 de origem asiática, 39251 de origem europeia e 7342 de outras origens, incluindo a cigana. Ora esses alunos falavam... e alguns até sabiam escrever. Mas a sua fala e a sua cultura tinham o som do silêncio numa pauta de uma língua só.

Não entre os educadores e os professores. Porque esses, em geral, não desistem de comunicar, de se angustiar, de esbracejar em busca de formação, de experimentar caminhos novos, de procurar uma luz que lhes diga por que erraram e em quê...

Gente que lida com gente, não pode esperar...

Foram os professores que alertaram desde o início dos anos 90 para a existência de *problemas de domínio da língua portuguesa* entre as crianças das chamadas minorias, marcadas pelo insucesso escolar, contrariando, ou pelo menos matizando, a crença comum, mesmo no discurso oficial da época, de que as *dificuldades de aprendizagem* eram essencialmente fruto de condições sociais desfavoráveis e do desconhecimento das regras de comportamento, para já não falar de "dificuldades de raciocínio".

Esses mesmos professores recebiam nas suas aulas, vocacionadas para o ensino em português e do português como língua materna, crianças e jovens que ou não abriam a boca ou escondiam falar outras línguas ou que diziam coisas como esta recém-chegada moldava:

*Iou palavra, dia, un, dos, tres, quato, cinco, palavra, palavra, palavra. Tudo dia, palavra novo. Palavra (gesto de ligação, com as mãos), palavra, não.*

Queria ela dizer:

*Eu aprendo palavras, todos os dias umas quantas. Todos os dias aprendo palavras novas. Mas juntar as palavras em frases não consigo.*

Verdadeira lição de como falar de sintaxe quando não se sabe Português.

Mas a escola tem regras que exigem regras. E os professores, mesmo aqueles a quem agora há o hábito de chamar, depreciativamente, "românticos" por quererem perceber o aluno antes de lhe dar matéria, sabem isso.

Quantos gostariam também de saber, com rigor, das línguas dos seus alunos, quantos gostariam mesmo de as aprender, de as trazer para a aula de Português? Quantos dariam tudo por dominar

métodos de ensino de uma língua não materna, de diagnóstico linguístico e sociolinguístico e de ensino diferenciado na aula? Sou disso testemunha – e não só – desde meados dos anos oitenta.

Quando, em 2003, nos juntámos para desenhar o Projecto que vos apresentamos hoje, nós partilhávamos – e ainda partilhamos, convictamente - a euforia da diversidade. Mas também sabíamos como era difícil lidar com ela, na Escola Portuguesa, sem instrumentos rigorosos que permitissem conhecê-la, analisá-la e extrair conclusões úteis para a criação de programas, de modelos de diagnóstico e de métodos e materiais didácticos adequados.

Por isso e para isso o nosso Projecto Em favor da eficácia no ensino e no desenvolvimento da língua portuguesa, mas também do respeito activo pelas línguas e culturas maternas dos alunos, que é o menos que podemos fazer enquanto não chega o ensino bilingue que tantos frutos deu já por esse mundo fora...

No primeiro ano do Projecto (entre Março de 2003 e Fevereiro de 2004), partimos à descoberta do que se passava realmente nas escolas. Construámos, então, e aplicámos, um inquérito que, estatisticamente tratado, nos permitiu saber quantas línguas conviviam com a nossa, em 410 escolas do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico, na Grande Lisboa. Os resultados e a metodologia adoptada fazem parte do primeiro CD-Rom que aqui apresentámos, na Gulbenkian, precisamente há um ano. Aí também mostrámos quais as escolas que tinham um maior grau de diversidade (havia uma escola que acolhia alunos falantes de 17 línguas) e quais as línguas mais faladas, quer na escola, quer em casa, pelos alunos das 75 nacionalidades diferentes. No cômputo geral, falavam-se 37 línguas na escola e 58 em casa. Em ambos os casos, as mais faladas eram o caboverdiano e o crioulo da Guiné-Bissau. Nessa altura, as línguas do leste europeu (moldavo, ucraniano, romeno..) ainda estavam relativamente pouco representadas, com menos de cem falantes, cada uma.

Passámos, então, à fase seguinte.

Interessava-nos conhecer melhor o modo como falavam e escreviam, e nos compreendiam, esses alunos de outras origens, culturas e línguas maternas. Até que ponto é que os seus saberes interferiam positiva ou negativamente no processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Optámos por analisar falantes de quatro línguas maternas provenientes de áreas geográficas diferentes com características linguísticas (e até ortográficas) bem diferenciadas: o cabo-verdiano (a língua mais falada e que, sendo um crioulo de base lexical portuguesa, desencadeava fenómenos de interferência muito especiais); o guzerate (língua da Índia, que aparecia muito concentrada em algumas escolas); o ucraniano (língua que se previa vir a ser falada por um número crescente de alunos, de acordo com as tendências migratórias da época) e o mandarim (da China, por razões idênticas).

Queríamos saber que marcas linguísticas (a nível da ortografia, da sintaxe, da morfologia, do léxico e da construção textual em português) poderíamos considerar próprias dos alunos falantes de outras línguas maternas; qual a relação entre essas marcas e as características gramaticais das suas línguas; quais as maiores dificuldades desses alunos na produção de discursos narrativos e descritivos e na compreensão e no uso da linguagem do quotidiano... Tudo isto, em comparação com os alunos de língua materna portuguesa do mesmo nível de escolaridade.

Fizemos, assim, em relação a cada uma das línguas escolhidas, um levantamento das principais características gramaticais, dos sistemas de escrita e de alguns aspectos culturais das comunidades de origem, que poderiam ser relevantes para a definição de metodologias de ensino do português em contexto multilingue.

Dos alunos, através da aplicação de um modelo de diagnóstico sociolinguístico, ficámos a saber uma parte da sua história linguística: atitudes, hábitos de uso das línguas, relação com a aprendizagem, etc.

Partimos, então, para a elaboração de um *corpus* contendo dados referentes a alguns aspectos da compreensão e da produção, em língua portuguesa, de alunos do 4.º e do 6.º ano de escolaridade, falantes das quatro línguas seleccionadas e também de português como língua materna.

Para tanto, criámos e aplicámos um conjunto de testes que incidiram, em particular:

- na nomeação oral de objectos, a partir de imagens simples que envolviam vocabulário escolar e vocabulário do quotidiano da criança (como o vestuário e a alimentação)
- na escrita, também a partir de imagens, de um conjunto de palavras consideradas problemáticas do ponto de vista ortográfico.
- na **descrição oral** de imagens mais complexas, em **Português** e na **língua materna** respectiva, com o objectivo de avaliar, sobretudo, o comportamento sintáctico do português e a fluência discursiva nas duas línguas.
- na **compreensão** do discurso **oral**, a partir de um conjunto de perguntas sobre alguns vídeos previamente apresentados;
- na **capacidade de comunicação oral** em situação de **entrevista**;
- na recriação de **actos linguísticos** (como o pedido e a ordem) adequados às diferentes situações de comunicação e ao seu grau de formalismo;

e, finalmente,

- na **narração, por escrito**, de uma curta sequência de acontecimentos, a partir de uma banda desenhada.

Depois de *trazer à luz* as várias facetas da diversidade linguística das nossas escolas, ficámos assim com um amplo conjunto de dados que, uma vez analisados, constituem uma fonte de informações preciosa sobre as características linguísticas e sociolinguísticas dos alunos de outras línguas maternas e sobre as implicações das línguas e culturas de origem na aprendizagem da língua portuguesa.

Coube-me no entanto aqui – apenas – lembrar a história da primeira parte do Projecto que deu origem ao CD já apresentado. Falta ainda contar a segunda parte da história. Mas isso fica mais para o fim da tarde, que é a hora em que as histórias sabem bem...

Consta que tem um final feliz.

## Minorias no Ensino Básico

Origem/grupo	1992/93 Entreculturas Nacional  (Matrículas no início do ano) 1.º,2.º e 3.º ciclos	1995/96 Entreculturas Nacional  (Matrículas no final do ano) 1.º,2.º e 3.º ciclos	1999/2000 DAPP Nacional  1.º,2.º e 3.º ciclos	2001/2002 DEB Nacional  (Inquérito durante o ano) 1.º,2.º e 3.º ciclos	2002/2003 Projecto Div. <i>Linguística na Escola/Iltec</i> Grande Lx (409 escolas) (Inquérito durante o ano) 1.º e 2.º ciclos
Cabo Verde	11863	11320	10014	4983	1343
Guiné-Bissau	1720	2116	2554	1606	950
S. Tomé	1258	1444	2110	794	661
Angola	9761	9673	11095	2642	2577
Moçambique	4192	2705	1911	245	132
Índia e Paquistão	817	895	798	361+13	59 +12
Macau	100	116	282	17	30
Timor	283	242	231	89	34
Ciganos	4167	4855	7250	1900	654
<b>Sub-total</b>	<b>34161</b>	<b>33366</b>	<b>36245</b>	<b>12650</b>	<b>6452</b>
Ex-emigrantes	26612	25021	15815	-	-
Brasil	1914	2159	2440	447	782
CE	6168	6230	6957	-	-
Outros	20448	6171	7394	2788	-
<b>Total minorias</b>	<b>89303</b>	<b>72947</b>	<b>68851</b>	<b>17535</b>	<b>8406</b>
Total geral	1156619	1018447*	-	-	74595
(Leste	-	-	-	770	408

\*Número referente ao início do ano lectivo. Matricularam-se, no início do ano, **76702** alunos pertencentes a minorias, sendo 28780 de origem africana, 1329 de origem asiática, 39251 de origem europeia e 7342 de outras origens.