

**Originalmente publicado em:** (Outubro 2008) *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

## Português como língua não materna no 1.º ciclo do E. B.

Maria Cristina Vieira da Silva\*

### RESUMO

O trabalho que aqui se apresenta consiste na análise da aplicação de uma prova de competência leitora (aqui usada como instrumento de avaliação do desenvolvimento linguístico, particularmente na componente de compreensão de estruturas sintáctico-semânticas) a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico cuja língua materna não é o Português.

A apresentação deste trabalho contemplará duas fases: num primeiro momento, será apresentada a componente de compreensão de estruturas sintáctico-semânticas da prova PROCOMLEI (numa versão ainda em fase de elaboração), de Viana, Pereira, Teixeira & Silva (2006). Numa segunda etapa, serão analisados os resultados da aplicação desta componente da prova a um conjunto de sujeitos que frequentam uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no centro do Porto. Os resultados obtidos por crianças para quem o Português não é a Língua Materna (falantes nativos de outras línguas, residentes em Portugal) serão confrontados com os obtidos por um grupo de controlo, constituído por falantes nativos de Português.

### ABSTRACT

The work here presented consists in the analysis of the application of a proof of reading skill (used here as an evaluation tool for the linguistic development, especially as far as the comprehension of syntactic-semantic structures is concerned) to elementary school students whose first language is other than Portuguese.

The presentation will be held in two moments: firstly, we will be presenting the syntactic-semantic structures comprehension component of the PROCOMLEI proof (still in a preliminary version) by Viana, Pereira, Teixeira & Silva (2006). Subsequently, the results of the application of this component of the proof to a series of subjects attending an elementary school in the centre of Oporto will be analysed. The results attained by students to whom Portuguese is not the first language (native speakers of other languages living in Portugal) will be confronted with those attained by a control group of Portuguese native speakers.

### 1. Questões introdutórias: da necessidade de promover a utilização de instrumentos de avaliação das competências linguísticas

A avaliação, enquanto elemento regulador e promotor da qualidade do ensino-aprendizagem, é parte integrante e imprescindível do processo educativo.

De igual forma, o reconhecimento da importância das competências linguísticas enquanto factor estruturante do desenvolvimento integral está, actualmente, presente no discurso e na prática educacionais. De forma a viabilizar uma adequada intervenção pedagógica, a detecção de problemas de linguagem exige instrumentos de avaliação do desenvolvimento linguístico que vão para além do impressionismo presente em algumas práticas escolares.

\* ESE de Paula Frassinetti / CLUNL ([cristina.vieira@esepf.pt](mailto:cristina.vieira@esepf.pt)).

Esta necessidade torna-se ainda mais premente quando consideramos o facto de vermos chegar às nossas escolas um número significativo de crianças para quem o Português não é a língua materna, e cujos percursos linguísticos são particularmente difíceis de reconstituir. À sua chegada ao universo escolar, parece ser possível identificar uma grande variedade de factores, desde a faixa etária ou o nível de escolaridade em que são inseridos, até à «distância» tipológica entre a sua língua materna e o Português, bem como variáveis sociais e culturais dos respectivos grupos de pertença, que condicionam a forma como estas crianças percebem quer a sua língua materna, quer o Português, como língua segunda. A variedade de factores envolvidos constitui, por si só, razão suficiente para justificar a necessidade de promover o uso de instrumentos padronizados de avaliação de competências linguísticas nestes contextos de diversidade linguística, quer na fase do diagnóstico inicial, quer ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Atendendo aos resultados de estudos sobre os níveis de literacia em Portugal (Sim-Sim & Ramalho, 1993; Benavente 1996), bem como ao facto de o 1.º Ciclo do Ensino Básico constituir um momento crucial no desenvolvimento linguístico das crianças, não será demasiado salientar a necessidade de promover a construção e o uso de instrumentos padronizados de avaliação de capacidades linguísticas, a serem aplicados nesta fase inicial de formação. Estas provas permitir-nos-ão avaliar com maior rigor em que áreas se situam as maiores dificuldades sentidas quer por falantes para quem o Português é a Língua Materna, quer por falantes para quem esta é uma Língua Segunda, viabilizando assim o diagnóstico imprescindível para uma intervenção pedagógica diferenciada.

Apresentamos, em seguida, uma breve descrição de um desses instrumentos, ainda em fase de elaboração: trata-se de uma prova de avaliação da competência leitora – PROCOMLEI – organizada por Viana, Pereira, Teixeira & Silva (2006). Não se nos afigurando tão viável avaliar o nível da produção (oral ou escrita), optámos aqui por nos debruçar sobre o nível da compreensão (leitora ou da oralidade), dado serem estas competências passíveis de avaliação mais objectiva, nomeadamente através de provas já elaboradas para o Português Europeu.

A razão que esteve na origem da selecção desta prova em concreto para a análise de contextos multilingues prende-se sobretudo com o facto de esta ser uma prova de compreensão da leitura de carácter diagnóstico, cujo objectivo consiste em identificar dificuldades, avaliando as crianças em relação a objectivos previamente definidos. Acresce ainda que, ao contrário de outras, as provas com proposta de itens de escolha múltipla que permitem uma resposta não necessariamente verbalizada (como as concebidas para a PROCOMLEI) são consideradas na literatura<sup>1</sup> como mais objectivas e fidedignas do que as provas orais em que se pede o sentido do que foi lido, visto que os resultados não estarão tão dependentes da subjectividade do avaliador nem do maior ou menor à-vontade que as crianças manifestem para com a oralidade.

## 2. Apresentação da versão reformulada da PROCOMLEI (2006)

A PROCOMLEI foi adaptada a partir da PROLEC (prova desenvolvida por Cuetos *et. al.*, 2000, em Espanha, onde recolheu muita aceitação) por uma equipa de investigação

<sup>1</sup> Cf. nomeadamente Vincent, 1985.

coordenada por Fernanda L. Viana, ao abrigo do projecto «Avaliar para Prevenir», financiado por I. I. E. (Medida 2 SIQE), Fundação Calouste Gulbenkian e Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, entre 2002 e 2004.

Com esta prova, pretende-se promover a avaliação da compreensão leitora de crianças que frequentam o 1.º ciclo de escolaridade (com idades entre os seis e os dez anos, aproximadamente). Procurando «avaliar a utilização que os leitores iniciados fazem de processos linguísticos de leitura que têm sido identificados como fundamentais tanto na fase do domínio da leitura, quanto numa fase em que esse processo se encontra já automatizado» (Viana, Pereira & Teixeira, 2003), a PROCOMLEI testa a identificação de letras, de palavras, de unidades frásicas de significado, o estabelecimento de relações entre essas unidades frásicas de significado, a localização de informação e a inferência de informação.

Constituída por três partes, cada uma delas envolve predominantemente um ou dois domínios linguísticos: PARTE I: Processos perceptivos e Processos léxicos; PARTE II: Processos sintáctico-semânticos; PARTE III: Processos de identificação e de inferência de informação textual.

DOMÍNIO LINGUÍSTICO	TAREFAS
FONOLÓGICO E LEXICAL	Identificação (do nome ou som) das letras Identificação de pares de palavras iguais / diferentes Reconhecimento de unidades constituintes de frase: - Quantificação nominal; - Determinação nominal; - Modificação nominal; - Coordenação sintagmática;
SINTÁCTICO-SEMANTICO	Processamento de relações entre constituintes de F e entre F: - Referência nominal entre frases; - Frases coordenadas (adversativas, copulativas, disjuntivas) - Frases subordinadas (temporais, causais, concessivas, condicionais, finais, comparativas) - Relações entre constituintes nucleares de F simples
TEXTUAL	Identificação e inferência de informação

Quadro 1: Constituição da PROCOMLEI (domínios linguísticos e tarefas envolvidas).

No que diz respeito à primeira parte, esta envolve, respectivamente, a identificação do nome ou som das letras (processos perceptivos) e a identificação de pares de palavras iguais / diferentes, bem como a identificação de palavras (frequentes / infrequentes; curtas / longas) e pseudopalavras (curtas / longas).

Constituindo a capacidade de discriminar letras (isoladas ou contextualizadas em palavras) um primeiro patamar de inquestionável importância no processo de leitura, não deixa de ser insuficiente para compreender o sentido de um texto.

Na 2.ª parte da PROCOMLEI, que envolve justamente processos sintáctico-semânticos, são usados estímulos pictográficos, com controlo do processamento a fazer-se em modo meramente visual: após a leitura da frase, é solicitado à criança que observe

diferentes desenhos, escolhendo o correspondente à frase lida. As tarefas propostas apresentam, no que diz respeito a esta componente, uma variedade de estruturas, envolvendo o processamento de relações entre constituintes em frases simples, em frases complexas e entre frases. Relativamente ao primeiro nível trabalhado (nível SN), são analisadas a determinação, a quantificação, a modificação e a coordenação. O nível da frase simples é testado mediante o recurso a frases passivas e clivadas. Por fim, o nível da frase complexa inclui estruturas com orações coordenadas (aditivas e adversativas), bem como subordinadas adverbiais (temporais, causais, concessivas, condicionais, comparativas e finais) e ainda o processamento de referência nominal entre frases (o leitor deverá encontrar, noutra frase, o antecedente correcto para um pronome pessoal).

Por último, com a terceira parte da PROCOMLEI, pretende-se avaliar a capacidade de compreensão textual. Mediante o recurso a textos (de natureza narrativa, informativa e prescritiva), relativamente aos quais são colocadas questões explícitas e implícitas, são solicitadas ao leitor tarefas que exigem, respectivamente, a localização de informação explícita e a inferência de informação implícita.

Não sendo, portanto, uma prova especificamente pensada para contextos multilingues como os que nos propusemos analisar, pareceu-nos que, pelo tipo de metodologia adoptada e pela faixa etária que cobre, poderia permitir retirar conclusões fiáveis quanto ao desempenho linguístico, em termos gerais, de crianças a frequentar o 1.º Ciclo do E. B. que não têm o Português como língua materna, e, especificamente, quanto aos domínios em que estas manifestariam mais dificuldades. Para efeito deste trabalho, foram apenas testados os itens constantes da PARTE II, «Processos sintáctico-semânticos», dado que não foi nossa pretensão analisar a competência leitora destas crianças na sua globalidade, mas antes avaliar a compreensão e processamento de diferentes construções sintácticas de forma diferenciada, identificando, de entre as diferentes estruturas avaliadas, as que suscitariam maiores dificuldades de processamento. Estamos em crer que será justamente com base nessa identificação das estruturas mais difíceis de processar em cada faixa etária que o docente do 1.º Ciclo poderá canalizar esforços no sentido de um trabalho mais intensivo com os seus alunos sobre essas mesmas estruturas.

### 3. Aplicação da Parte II da PROCOMLEI (2006)

A Parte II (Processos sintáctico-semânticos) da PROCOMLEI foi aplicada na sua 2.ª versão<sup>2</sup> para estudo (Viana, Pereira, Teixeira & Silva (2006), num total de 42 itens.

#### 3.1. Informantes envolvidos

Foram envolvidos inicialmente 25 alunos, a frequentar desde o 1.º ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma mesma escola no centro do Porto, sinalizada como sendo uma das que, neste nível de ensino, tinha uma das maiores populações estudantis

<sup>2</sup> Esta segunda versão resulta de um esforço de complexificar os itens aí incluídos, dado que os resultados da aplicação da prova-piloto revelaram que esta componente apresentava um nível de dificuldade demasiado baixo (Cf. Silva, 2005).

cujo país de proveniência não era Portugal<sup>3</sup>. As provas foram passadas no final do 2.º período de 2006/2007 e no final do 1.º período de 2007/2008, tendo a passagem da prova sido antecedida de uma entrevista, mediante a qual se pretendeu confirmar/explorar alguns dos dados que haviam sido recolhidos através de inquéritos lançados previamente (nomeadamente quanto à data de chegada a Portugal, a frequência escolar anterior, línguas faladas em casa). Na sequência desta entrevista, foi decidido excluir deste estudo cinco dos informantes inicialmente considerados falantes nativos de outras línguas que não o Português (já que, no decurso da entrevista, se revelou ser o Português a sua língua materna) reduzindo-se assim o total de informantes para 20, equitativamente distribuídos entre falantes nativos de outras línguas que não o Português (grupo PL2) e falantes nativos de Português (grupo de controlo).

Grupo PL2			Grupo de controlo		
Identificação	L materna	Ano escolar	Identificação	L materna	Ano escolar
<b>Ale</b>	Russo	3.º	<b>Edn</b>	Português	2.º
<b>Cad</b>	Crioulo Guiné	3.º	<b>Edi</b>	Português	4.º
<b>Jia</b>	Mandarim	3.º	<b>Ma</b>	Português	2.º
<b>Que</b>	Russo	1.º	<b>Vic</b>	Português	3.º
<b>Zla</b>	Búlgaro	1.º	<b>Ana</b>	Português	3.º
<b>Sab</b>	Bengali	3.º	<b>Vân</b>	Português	3.º
<b>Fat</b>	Crioulo Guiné	3.º	<b>Di</b>	Português	3.º
<b>Iss</b>	Crioulo Guiné	3.º	<b>In</b>	Português	3.º
<b>Jul</b>	Crioulo Guiné	3.º	<b>Raq</b>	Português	2.º
<b>Joy</b>	Crioulo Guiné	3.º	<b>Edu</b>	Português	2.º

Quadro 2: Informantes e sua distribuição por grupo, língua materna e ano de escolaridade.

A variável língua materna dos informantes do grupo PL2 não foi controlada, uma vez que, dada a dificuldade em recolher as autorizações dos encarregados de educação dos alunos identificados como possíveis informantes falantes nativos de outras línguas que não o Português, foram considerados todos aqueles que acederam colaborar nas actividades (concessão de autorização, preenchimento da ficha de identificação de dados do aluno, entrevista, prova e testes).

No que diz respeito à variável ano de escolaridade, e ainda que tenham sido considerados todos os anos de escolaridade deste Ciclo do E. B., pelos motivos acima invocados, a grande maioria dos informantes falantes nativos de outras línguas que não o Português que acederam a colaborar encontrava-se a frequentar o 3.º ano de escolaridade,

<sup>3</sup> Dos 195 alunos matriculados no ano lectivo de 2006-2007, 31 (cerca de 16%) ou não tinham nascido em Portugal ou, tendo aqui nascido, tinham país cujo país de proveniência era outro que não Portugal.

pelo que se procurou seleccionar, para o grupo de controlo, informantes que estivessem no mesmo ano de escolaridade, tendo sido, no entanto, necessário recorrer a informantes inscritos quer no 2.º, quer no 4.º anos. À luz do que se sabe hoje em dia serem os níveis de consciência linguística necessários para reflectir sobre a sua própria língua, aspecto determinante na compreensão das frases apresentadas, é justamente a partir do 3.º ano que são formalmente introduzidos conteúdos relativos ao conhecimento explícito da língua, o qual, enquanto conhecimento reflectido e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua, permite a identificação das dificuldades no uso da língua e facilita a referência aos conteúdos a trabalhar.

### 3.2. Descrição e análise dos dados obtidos

Os resultados obtidos pelas crianças do grupo PL2 foram confrontados com os obtidos pelo grupo de controlo, apresentando-se, nos quadros 3 e 4, as respostas dadas, respectivamente, por cada um dos informantes destes grupos, relativamente às categorias consideradas na Parte II da PROCOMLEI (2006).

A comparação do desempenho do grupo PL2, em termos globais, relativamente ao grupo de controlo, revela que o primeiro grupo alcançou um nível de acerto (77,1%) inferior (em 15%) ao obtido pelo grupo de controlo (com 91,4%), confirmando assim uma tendência que seria expectável.

Categoria	GRUPO PL2									
	Ale	Cad	Jia	Que	Zla	Sab	Fat	Iss	Jul	Joy
Quantificação Nominal	*	*	*	***	**	*	-	**	***	*
Determinação Nominal	*	-	**	*****	***	**	*	-	*	-
Modificação Nominal	-	-	*	*	**	*	**	-	*	*
Coordenação sintagmática	-	-	*	**	*	*	*	*	**	*
Referência Nominal	-	*	-	***	-	*	*	-	*	-
F complexas c/ vários valores	**	*	**	*****	**	*	*	*	*	****
Relações gramaticais	-	-	****	****	****	****	*	-	*	*
	4	3	11	23	14	11	7	4	10	8
Total de erros	96/420									

Quadro 3: Distribuição das respostas incorrectas dos informantes do grupo PL2.

Categoria	GRUPO DE CONTROLO									
	Edn	Edi	Ma	Vic	Ana	Vân	Dio	Ine	Raq	Edu
Quantificação Nominal	-	*	***	-	-	-	*	*	*	**
Determinação Nominal	-	*	-	-	-	-	-	*	-	-
Modificação Nominal	*	-	-	*	*	**	*	**	*	**
Coordenação sintagmática	-	*	*	-	-	-	*	-	-	*
Referência Nominal	-	*	*	-	-	-	*	-	-	*
F complexas c/ vários valores	*	*	*	-	*	-	-	*	-	-
Relações gramaticais	-	-	-	-	-	-	-	*	-	-
	2	5	6	1	2	2	4	6	2	6
Total de erros	36/420									

Quadro 4: Distribuição das respostas incorrectas dos informantes do grupo de controlo.

Quando consideramos especificamente o desempenho do grupo PL2, uma análise mais aproximada revela-nos que um terço das respostas erradas do grupo PL2 provém de apenas dois dos informantes (falantes nativos, respectivamente, de Russo e Búlgaro), justamente aqueles que frequentam o 1.º ano de escolaridade. Para além da constatação óbvia de que o contacto continuado com a língua-alvo, decorrente da frequência pré-escolar e escolar, resulta num melhor desempenho, parece poder ainda deduzir-se o efeito positivo da aprendizagem formal da língua, em termos do conhecimento explícito da mesma, nomeadamente a partir do 3.º ano de escolaridade.

Com excepção destes dois falantes de PL2, todos os restantes informantes se encontram justamente a frequentar o 3.º ano de escolaridade, pelo que a variável língua materna poderá justificar as diferenças encontradas, em termos do desempenho dos colegas ainda no início da escolaridade, em face destes informantes.

De entre estes, os falantes nativos de Mandarim e Bengali obtiveram os piores resultados, o que poderá ser explicado pelo facto de as línguas em questão serem tipologicamente muito distintas do Português. Nas respostas dadas por estes informantes, os erros verificados distribuem-se de forma bastante homogénea pela quase totalidade das categorias previstas, revelando ainda assim dificuldades mais evidentes quer ao nível mais elementar da determinação nominal (no Bengali, tal como, aliás, em línguas eslavas como o Búlgaro, a determinação nominal é morfológicamente marcada através de sufixos e não sintacticamente, como acontece em Português), quer a níveis mais exigentes, como o processamento de relações gramaticais envolvendo a capacidade de estabelecer relações entre os constituintes nucleares de frases simples. É de salientar que os quatro informantes até aqui considerados como tendo alcançado o pior desempenho responderam, de forma sistemática, incorrectamente a todos os itens desta última categoria. As estruturas seleccionadas foram activas, passivas, clivadas



[Foi o João que comeu o bolo] e pseudoclivadas [O João é que comeu o bolo], testando-se assim a capacidade de reconhecer a função sintáctica (sujeito, complemento directo e agente da passiva) que os vários constituintes desempenham, o que não é linear, já que a posição desses elementos na frase não é constante. Ao carácter sistemático do erro nesta categoria não será certamente estranho o facto de, em línguas como o Mandarim, por exemplo, a posição dos elementos na frase não estar relacionada com as suas funções sintácticas (sujeito, verbo, objecto), mas sim com propriedades de natureza discursiva da língua, como a noção de tópico (pessoa ou coisa sobre a qual se faz um comentário) ou a expressão de definitude (oposição informação nova / informação dada)<sup>4</sup>. Outras características gramaticais que se distanciam claramente das do Português (ausência de concordância entre os vários elementos do SN, ausência de artigos, ausência de marcas de flexão nominal em género e número, ausência de marcas de flexão verbal em modo e tempo, ausência de concordância Sujeito-Verbo, entre outros) contribuem certamente para o nível de desempenho revelado pelo falante nativo de Mandarim.

Já no que diz respeito à falante nativa de Bengali, o facto de esta língua apresentar características gramaticais muito distintas do Português, como uma morfologia flexional forte, com uma ordem típica Sujeito-Objecto-Verbo e o uso de pós-posições, com o determinante a seguir-se ao nome, enquanto os adjectivos, quantificadores e possessivos, precedem o nome, poderá igualmente justificar as dificuldades manifestadas.

Contrastivamente, o número de respostas correctas apresentadas pelo informante do 3.º ano de escolaridade cuja língua materna é o Russo poderá ser (pelo menos, parcialmente) explicado pelo facto de esta língua apresentar, em face do Português, um conjunto de traços que podemos considerar tipologicamente semelhantes: língua com traços fortes quanto à flexão verbal e nominal, concordância Sujeito-Verbo e uma ordem de palavras canónica SVO, ainda que admitindo outras ordens.

No que respeita aos restantes informantes PL2, o Crioulo da Guiné-Bissau constitui a sua língua materna. Curiosamente, o nível de acerto da maior parte destes informantes não difere substancialmente do nível obtido pelos informantes do grupo de controlo, os quais têm como língua materna o Português. Nestes casos, verifica-se claramente (nomeadamente quanto à própria leitura oralizada das frases apresentadas) que no uso da norma do Português Europeu, a sintaxe e morfologia nominal (concordância nome-adjectivo; determinante-nome ou ainda a flexão nominal em número) constituem áreas problemáticas para os alunos guineenses. Tais dificuldades manifestadas por estes falantes PL2 revelam, a nosso ver, a influência de uma outra língua (o crioulo da Guiné), o que, atendendo ao facto de ser este um crioulo de base portuguesa, poderá justificar o desempenho em termos dos resultados obtidos.

No que diz respeito a uma leitura vertical dos dados acima descritos (atendendo aos diferentes informantes e, mais especificamente, às variáveis envolvidas – ano de escolaridade e língua materna) e dado o reduzido número de informantes testados e o facto de termos em presença línguas maternas tipologicamente muito variadas, não nos parece lícito extrapolar qualquer tipo de análise mais específica, para além da tendência geral que se parece desenhar.

<sup>4</sup> Cf. descrição das características gramaticais do Mandarim no 2.º CD-ROM *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, elaborado pelo ILTEC.



Uma leitura horizontal dos dados, atendendo às diferentes categorias testadas no domínio sintático-semântico, permite-nos verificar que os itens relativamente aos quais se verificou haver maior dificuldade de processamento são bastantes dispersos, no total dos 42 itens testados, pelo que se torna inviável identificar categorias mais problemáticas para cada um dos informantes ou grupo de informantes.

Ainda assim, foi possível identificar 2 itens que reuniram um maior número de respostas erradas: trata-se justamente de itens que estão associados a tarefas de processamento mais problemáticas, envolvendo frases complexas ou mais do que uma frase. Um dos itens é relativo ao processamento de frases complexas com valor temporal (*O pai e a mãe foram ver televisão mal arrumaram a mesa*), mediante o qual se procurou testar o processamento de sequências de orações com valor temporal em frases complexas. Neste item, a dificuldade sentida pelos informantes prendeu-se com a interpretação atribuída à conjunção *mal*, cujo valor temporal não é reconhecido, sendo aqui processada como uma forma adverbial, na acepção de «arrumar mal a mesa». A discriminação dos diferentes valores que o mesmo item vocabular pode assumir quando associado ora a uma ora a outra destas classes de palavras constitui claramente um nível de conhecimento superior, em função do carácter ambíguo da palavra.

Outro dos itens que suscitou maiores dificuldades corresponde ao processamento de referência nominal entre frases, procurando testar-se aqui a capacidade de identificar, noutra frase, o antecedente correcto para um pronome pessoal, em *A menina empurrou a porta. Ela era grande*. A dificuldade que os falantes manifestam na identificação do antecedente de um marcador anafórico é já conhecida<sup>5</sup>, podendo esta variar entre associar o pronome pessoal *ela* quer ao SN *a porta*, quer ao SN *a menina*. À constatação da diversidade e da importância das funções desempenhadas pelas expressões anafóricas na interpretação de um texto, acresce, assim, o facto de o sistema anafórico discursivo estar entre as capacidades linguísticas com desenvolvimento mais tardio (Lyons, 1975), pelo que não é de estranhar que, nestas idades, estando a competência anafórica ainda em fase de aquisição, seja problemático o seu processamento para falantes de Português como língua segunda.

#### 4. Considerações finais

Atendendo aos resultados de estudos sobre os níveis de literacia em Portugal (Sim-Sim & Ramalho, 1993; Benavente 1996), bem como ao facto de o 1.º Ciclo do Ensino Básico constituir um momento crucial no desenvolvimento linguístico das crianças, não será demasiado salientar a necessidade de promover a construção e o uso de instrumentos padronizados de avaliação de capacidades linguísticas, a serem aplicados nesta fase inicial de formação. O facto de chegar às nossas escolas um número crescente de crianças cuja língua materna não é o Português torna mais premente esta necessidade. Estas provas permitir-nos-ão avaliar com maior rigor em que áreas se situam as maiores dificuldades sentidas quer por falantes para quem o Português é a LM, quer por falantes para quem esta é uma L2, viabilizando assim o diagnóstico imprescindível para uma intervenção pedagógica diferenciada.

<sup>5</sup> Cf. Oakhill & Garnham, 1988, citado em Pereira, 2004.

O facto de o próprio instrumento usado para aferir o desempenho linguístico destes informantes que nos propusemos testar se encontrar em fase de experimentação limita as conclusões a serem retiradas, tal como, aliás, o reduzido número de informantes.

Ainda assim, e a crer na fiabilidade da prova, parece-nos lícito concluir que nem sempre a alegada proximidade tipológica entre línguas como o Português e o crioulo da Guiné é necessariamente um factor que condicione um melhor desempenho em língua portuguesa destes informantes que não têm o Português como língua materna. O bom desempenho manifestado pelo informante do 3.º ano cuja língua materna é o Russo, por oposição ao desempenho menos capaz do informante chinês, poder-se-á eventualmente dever a outros factores, de entre os quais são de salientar as respectivas expectativas culturais face ao sucesso escolar e à abertura a outras línguas, ou ainda o peso da língua materna como veículo privilegiado de comunicação no âmbito familiar. Ainda que factores socioculturais relativos à integração, nível de sucesso escolar ou influência dos hábitos de aprendizagem e das atitudes culturais face ao ensino não tenham, até à data, sido objecto de estudos mais aprofundados, é relativamente sistemática a tendência para reconhecer, nos alunos proveniente de países do Leste da Europa, uma cultura de exigência e aplicação que os faz destacarem-se rapidamente nos resultados obtidos nas diversas áreas curriculares, incluindo na aprendizagem do Português. De salientar, na mesma linha de explicação, o choque cultural sentido pelos alunos asiáticos, confrontados com estilos de ensino-aprendizagem que não lhes são familiares ou ainda frequentemente tomados, nos seus comportamentos, como alunos não colaborativos, em virtude de atitudes que resultam antes de uma reserva culturalmente associada à ideia de respeito face à autoridade.

Ainda que constituindo instrumentos fundamentais de apoio ao diagnóstico, importa, pois, equacionar o uso de provas como a aqui apresentada numa perspectiva mais alargada, em que se avalia não para penalizar, mas antes para detectar dificuldades a serem trabalhadas, dificuldades essas que ultrapassam por vezes, como vimos, questões estritamente linguísticas.

## Referências Bibliográficas

- ▶ BENAVENTE, A. (1996). *Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ▶ CUETOS, F.; RODRIGUÉZ, B. & RUANO, E. (2000). *Prolec. Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: Tea Ediciones.
- ▶ INAFOP (2001). *Perfis de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- ▶ LYONS, J. (1975). Deixis as the source of reference. In KEENAN, E. (org.), *Formal Semantics of Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ▶ PEREIRA, I.S. (2004). Ensinar língua para aprender a ler. Ensinar a ler para aprender língua. Comunicação apresentada no Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística, subordinado ao tema *O Ensino das Línguas e a Linguística* (Escola Superior de Educação de Setúbal, 27 e 28 de Setembro de 2004), edição em CD-ROM.
- ▶ SILVA, C.V. (2005). Provas de avaliação do desenvolvimento linguístico: Para uma avaliação da componente sintático-semântica. In *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, pp. 753-764.
- ▶ SIM-SIM, I. & RAMALHO G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ▶ VIANA, F.L.; PEREIRA, I. & TEIXEIRA, M.M. (2003). A PROCOMLEI. Uma prova de avaliação da compreensão leitora. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 8 (10), pp. 1446-1457.
- ▶ VIANA, F.L.; PEREIRA, I.; TEIXEIRA, M.M. & SILVA, C.V. (2006). *PROCOMLEI – Prova de compreensão leitora*. Universidade do Minho (2ª versão para estudo, não publicada).
- ▶ VINCENT, D. (1985). *Reading Tests in the Classroom*. Berkshire: NFER – NELSON.