

Diversidade Linguística na Escola Portuguesa

Maria Helena Mira Mateus

Resumo

Diferentes instituições sociais e o próprio Ministério da Educação reconhecem a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística da atual população escolar as quais representam uma riqueza singular que implica a criação de condições e estratégias de ensino inovadoras. Com elas se pretende não perder a riqueza multicultural que provém do contacto entre alunos recém-chegados de diferentes contextos e, simultaneamente, apoiá-los na aquisição da língua portuguesa como segunda língua – garantia indispensável para o necessário sucesso escolar. Neste artigo, damos conta do projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa desenvolvido entre 2003 e 2007 e que teve como objetivo central conhecer o contexto escolar de diversidade linguística. Para tal, iniciámos o projeto por um levantamento das línguas faladas pelos alunos nas escolas de ensino básico situadas na área da grande Lisboa, nos seis primeiros anos de escolaridade. Responderam ao inquérito 410 escolas, frequentadas por 74595 alunos, provenientes de 75 países diferentes. A par deste projecto, desenvolvemos também um outro - que está ainda em curso e que terminará em 2012 - intitulado *Bilinguismo, aprendizagem do português L2 e sucesso educativo*. É um projeto mais centrado no estudo e na proposta de metodologias que tivessem como resultado a aquisição de um domínio satisfatório do português.

Palavras-chave:

diversidade linguística; bilinguismo; aprendizagem do português.

Introdução

Portugal foi tradicionalmente considerado, durante centenas de anos, **um país monolíngue**. Nas últimas décadas do século passado esta convicção foi posta em causa por dois fatores distintos e confluentes: o reconhecimento da importância das línguas minoritárias, declarado com abundância de argumentos por organismos internacionais, e as convulsões societárias que deram ocasião a fluxos migratórios que transformaram a face da Europa.

No que respeita a **línguas minoritárias**, lembre-se que o mirandês foi considerado durante muitos anos como o único dialeto do português, dada a estranheza que as pessoas sentiam nessa forma de falar frente à relativa uniformidade das restantes variedades dialetais. Na realidade, essa estranheza era devida ao facto de o mirandês ser um dialeto de uma língua diferente, o asturiano ou asturo-leonês, que tem características distintas do Português. A errada convicção desapareceu a partir de 1999, ano em que o mirandês foi considerado oficialmente uma língua minoritária com estatuto reconhecido no território linguístico português. Do mesmo passo, Portugal deixou de ser um país monolíngue e os mirandeses passaram a ser indivíduos bilingues. Além desta língua minoritária, considera-se que a Língua Gestual Portuguesa tem o mesmo estatuto e deve usufruir de um espaço para o seu estudo, prática e ensino.

Por outro lado, o fluxo crescente de **imigração** que se tem feito sentir em Portugal nas últimas décadas introduziu no panorama da sociedade portuguesa uma dimensão multilinguística e multicultural até aqui desconhecida que coloca, especialmente às escolas, desafios constantes na procura de fazer da diversidade um fator de coesão e de integração social. Segundo um dos últimos inventários oficiais, o sistema de ensino português possui atualmente 90.000 estudantes de outras nacionalidades. O maior número de alunos concentra-se no 1º ciclo do ensino básico, cerca de 36 730 alunos, seguido do 3º ciclo, com 19 065 alunos. No que respeita à diversidade linguística, as escolas portuguesas são frequentadas por estudantes de 120 nacionalidades, sendo 80 as línguas faladas pelos alunos em casa, número que decresce se nos reportarmos às línguas faladas na escola. São estas as conclusões de um inquérito do Ministério da Educação aplicado a uma amostra superior a 1000 estabelecimentos de ensino básico e secundário. Curiosamente, segundo os dados do inquérito – que incidiu sobre um universo de mais de 15 mil estudantes – enquanto países como o Brasil, Ucrânia, França, Moldávia, Alemanha e Suíça contam com um número crescente de estudantes nas escolas portuguesas, pelo contrário Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Índia perdem peso entre os alunos que têm o português como língua não-materna.

Estratégias de ensino inovadoras podem aplicar-se no ensino monolíngue e no ensino bilingue. Mas antes de se desenvolver um modelo é importante saber alguma coisa de concreto sobre o contexto linguístico e sociolinguístico da escola portuguesa no momento presente. Foi esse o objetivo do nosso primeiro projeto denominado *Diversidade Linguística na escola portuguesa*.

1. O projeto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (2003-2007)¹

1.1. O quadro da diversidade linguística

Quadro 1- Diversidade Linguística na escola portuguesa:
as línguas faladas em família

| | | | | | |
|---------------------|-------|-------------|-----|--------------|----|
| Português | 71576 | Espanhol | 108 | Búlgaro | 25 |
| Cabo-verdiano | 2992 | Ucraniano | 101 | Mandinga | 25 |
| Crioulo da Guiné | 1160 | Romeno | 86 | Macua | 17 |
| Quimbundo | 272 | Russo | 84 | Tzonga | 17 |
| Crioulo de São Tomé | 255 | Fula | 55 | Italiano | 16 |
| Inglês | 199 | Moldavo | 51 | Urdo | 12 |
| Hindi | 161 | Lunda | 44 | Manjaco | 9 |
| Francês | 160 | Alemão | 37 | Umbundo | 9 |
| Guzerate | 158 | Neerlandês | 35 | Árabe | 8 |
| Mandarim | 115 | Tétum | 32 | Kongo | 8 |
| Nepali | 7 | Bielorrusso | 2 | Concani-Goês | 1 |
| Bangla | 6 | Dinamarquês | 2 | Croata | 1 |
| Lingala | 4 | Finlandês | 2 | Grego | 1 |
| Turco | 4 | Húngaro | 2 | Eslovénio | 1 |
| Albanês | 3 | Quechua | 2 | Filipino | 1 |
| Arménio | 3 | Sérvio | 2 | Islandês | 1 |
| Indonésio | 3 | Sueco | 2 | Mongol | 1 |
| Lituano | 3 | Bósnio | 1 | Uólof | 1 |
| Polaco | 3 | Checo | 1 | | |
| Balanta | 2 | Concani | 1 | | |

Para conhecer o contexto escolar de diversidade linguística iniciámos o projeto por um levantamento das línguas faladas pelos alunos nas escolas de ensino básico situadas na área da grande Lisboa, nos seis primeiros anos de escolaridade. Partimos de um inquérito a ser preenchido pelos professores com a informação das línguas que os alunos diziam falar em família. No quadro seguinte apresentam-se os resultados desse inquérito.

As 410 escolas que responderam ao inquérito são frequentadas por 74595 alunos. Destes, 66189 nasceram em Portugal (o que corresponde a 89% do total de alunos) e 8406 nasceram fora de Portugal (11%). Os alunos provêm de 75 países diferentes.

A partir desta amostra colhida nas escolas de ensino básico da grande Lisboa verificou-se que, no ano de 2004, os alunos que frequentavam os 6 primeiros anos declaravam falar em família 54 línguas diferentes.

Num segundo momento, foram escolhidas cinco dessas línguas para análise – Mandarim, Guzerate, Cabo-Verdiano, Ucrainiano e Português. As produções de alunos portugueses permitiram, por comparação, algumas formas de controlo da aprendizagem do português. As cinco línguas foram caracterizadas gramaticalmente segundo um único modelo.

1.2.O ensino do português como língua segunda

Com base em estímulos idênticos, foram recolhidas e analisadas as produções escritas de alunos com as línguas maternas referidas. Na análise foram tidos em conta os principais fatores que intervêm na aquisição de uma língua segunda, nomeadamente o contexto exterior envolvente e fatores individuais. Entende-se por 'contexto exterior envolvente' o contexto em que está integrado o aluno (para o conhecer usámos uma ficha sociolinguística). São 'fatores individuais' os estados afetivos do aluno, a idade, a personalidade, a aptidão e a motivação para aprender uma segunda língua, os erros na produção e a influência das línguas maternas.

Linguisticamente, as produções foram analisadas dos pontos de vista ortográfico, morfológico, sintático e na construção de um texto narrativo que teve como estímulo uma banda desenhada. Entre outros, foram estudados aspetos morfossintáticos que podem sugerir influência da língua materna, como a concordância a nível do sintagma nominal, a concordância entre sujeito e verbo, o uso de artigos, o uso de preposições.

A influência das línguas maternas foi detetada, entre outras formas, através da análise da ortografia, como a seguir se exemplifica.

Exemplo 1

- Em português existe uma oposição entre consoantes oclusivas surdas e consoantes oclusivas sonoras (p/b, t/d, k/g): pata/bata; cata/bata; turra/burra). No mandarim essa oposição não existe.
- Em consequência, as representações ortográficas de consoantes oclusivas mostram 54 erros nas produções dos alunos chineses e apenas 32 nas produções dos portugueses.

Quadro 2- Exemplos — alunos de língua materna chinesa

| p/b | | t/d | | k/g | |
|----------------|--------------------|-----------------|--------------------|---------------|--------------------|
| <i>Apeilhe</i> | (<i>Abelha</i>) | <i>Esderela</i> | (<i>Estrela</i>) | <i>Carvo</i> | (<i>Garfo</i>) |
| <i>Polo</i> | (<i>Bolo</i>) | <i>Pode</i> | (<i>Ponte</i>) | <i>Sicaro</i> | (<i>Cigarro</i>) |
| <i>Bichina</i> | (<i>Piscina</i>) | | | <i>Peseco</i> | (<i>Pêssego</i>) |
| <i>Bonte</i> | (<i>Ponte</i>) | | | | |

Exemplo 2

- O sistema de consoantes do mandarim não possui as consoantes /l/ e /r/ do português mas, destas duas, apenas o [l] é reconhecido pelos falantes chineses. Em consequência, os alunos chineses que sabem que em português existem ambas as consoantes, trocam as respetivas letras ao escrever e substituem-nas uma pela outra.

Quadro 3- Exemplos - alunos de língua materna chinesa

| <l> em vez de <r> | | <r> em vez de <l> | |
|-------------------|--------------------|-------------------|-----------------------|
| <i>Celinga</i> | (<i>Seringa</i>) | <i>Cavaro</i> | (<i>Cavalo</i>) |
| <i>Senola</i> | (<i>Cenoura</i>) | <i>Busora</i> | (<i>Bússola</i>) |
| <i>Sleia</i> | (<i>Cereja</i>) | <i>Anboracia</i> | (<i>Ambulância</i>) |
| | | <i>Maporancia</i> | |
| | | <i>Esreto</i> | (<i>Esqueleto</i>) |

Exemplo 3

- A língua ucraniana não possui vogais (nem ditongos) nasais. Os alunos ucranianos que sabem que em português as consoantes /m/ e /n/ ocorrem muitas vezes para nasalizar as vogais, usam-nas em vez do til, ou não utilizam qualquer sinal de nasalidade. Em consequência, as produções de alunos ucranianos analisadas contêm 11 erros na ortografia das nasais, como a seguir se exemplifica.

Quadro 4 - Exemplos – alunos de língua materna ucraniana

| <ao> em vez de <ão> | | <au> em vez de <ão> | |
|---------------------|--------------------|---------------------|----------------|
| <i>Corasao</i> | (<i>Coração</i>) | <i>Tau</i> | (<i>Tão</i>) |
| <i>Leao</i> | (<i>Coração</i>) | | |
| <i>Cao</i> | (<i>Leão</i>) | | |
| <i>Canhao</i> | (<i>Canhão</i>) | | |

O projeto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* incluiu ainda um elevado número de exercícios e atividades com que se procurou responder às dificuldades manifestadas na aprendizagem do português por alunos de outras línguas maternas (alunos PLNM, de Português Língua não Materna).

O projeto deu origem à realização de dois CDs que foram apresentados publicamente e enviados, a pedido, para escolas de todo o país. Terminado o projeto, elaborou-se um livro com o mesmo título que foi publicado pela Fundação Gulbenkian.

Em consequência da experiência adquirida incluíram-se no livro algumas recomendações ao Ministério da Educação nas áreas que se afiguravam mais carenciadas. De entre elas merecem relevo as seguintes:

- Criação, teste e implementação de uma ficha sociolinguística que possa ser utilizada a nível nacional.
- Preparação de cursos sobre a aquisição do português como língua não materna e formação de professores nesta área.
- Constituição de um *dossier* contendo sinopses das características gramaticais e sociolinguísticas de muitas línguas presentes hoje na escola portuguesa.

1.3.O lugar das línguas maternas em contexto de diversidade linguística

A par das questões acima referidas que acompanham o ensino do português como língua segunda, sobrevém habitualmente uma reflexão sobre o lugar das línguas maternas dos alunos no contexto escolar de diversidade. Esta questão relaciona-se estreitamente com o problema da aprendizagem de duas (ou mais)

línguas na escola – e, em última análise, com o tema do bilinguismo. A UNESCO emitiu diretivas a respeito destas questões.

Utilização das línguas maternas no ensino

- Tem uma incidência positiva sobre a assiduidade e o desempenho escolar das crianças.
- Contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e para o reforço da sua identidade cultural.
- Melhora a qualidade da educação a partir do conhecimento e da experiência dos alunos e professores.
- Põe em prática o exercício da cidadania e de aceitação e apropriação construtiva da diferença.

Aprendizagem de mais do que uma língua:

- As crianças que dominam mais do que uma língua têm probabilidades acrescidas de atingir um nível superior de desenvolvimento das capacidades metalinguísticas e estão mais bem preparadas para adquirir novas línguas e novas culturas, e para reconhecer a importância de conhecer e usar várias línguas.
- A inclusão no currículo escolar de áreas de desenvolvimento do bilinguismo tem reflexos positivos na aprendizagem das línguas e de outros conteúdos curriculares.

2. O projeto *Bilinguismo, aprendizagem do português L2 e sucesso educativo (2007-2012)*²

De acordo com o objetivo geral de ambos os projetos que incidia sobre o ensino do português como língua não materna, e definido que estava o contexto multilingue em que este ensino está inserido, iniciámos o desenvolvimento de um segundo projeto, mais centrado no estudo e na proposta de metodologias que tivessem como resultado a aquisição de um domínio satisfatório do português. Esta perspetiva complementar deu ocasião à criação de um projeto que implica um trabalho efetivo nas escolas e com os professores encarregues dos alunos PLNM. O projeto está ainda em curso, terminará em 2012 e denomina-se *Bilinguismo, aprendizagem do português L2 e sucesso educativo na escola portuguesa*.

Foi tida em conta a diferente distribuição dos alunos PLNM – algumas turmas integram muitos alunos com a mesma língua materna não portuguesa (normalmente alunos cabo-verdianos ou guineenses) a par dos que têm o português como língua materna, enquanto a maioria das outras turmas integram alguns alunos com diversas línguas maternas a par do português. Tendo presentes os

fatores que influem na aprendizagem de uma língua segunda, e o conhecimento desta diferente distribuição dos alunos, foram concebidas duas vertentes neste projeto:

- Criação de uma turma bilingue português e cabo-verdiano como experiência im-par do ensino do português como língua segunda.
- Desenvolvimento do trabalho com alguns agrupamentos e formação dos profes-sores que, nesses agrupamentos, estão encarregues de alunos PLNM.

(i) A Turma Bilingue

A criação da **turma bilingue** (TB) foi levada a efeito na escola do Agrupamen-to do Vale da Amoreira. A turma está envolvida no projeto *Bilinguismo e aprend-izagem do Português L2* durante os quatro primeiros anos de escolaridade, é constituída por 22 alunos falantes das línguas portuguesa e cabo-verdiana em número igual, e será avaliada em confronto com uma turma de controlo (TC) com ensino monolíngue (apenas em língua portuguesa), igualmente criada para o efeito e com características sócio-culturais idênticas.

Os alunos da turma bilingue têm ensino diário de matérias curriculares em ambas as línguas durante os quatro anos que correspondem ao primeiro ciclo de escolaridade. O ensino da língua cabo-verdiana é feito por uma professora bilingue de origem cabo-verdiana.

Esta experiência de ensino bilingue tem os seguintes **objetivos sociolinguísticos**:

- Contribuir para a inserção das crianças cabo-verdianas na comunidade portu-guesa, melhorando o desempenho escolar e o desenvolvimento linguístico, cogniti-vo, social e cultural, não só dessas crianças, mas também das da comunidade de acolhimento.
- Provar que o modelo de ensino bilingue adotado conduz a resultados melhores que o modelo tradicional monolíngue, num contexto em que uma das línguas envolvidas é minoritária no país de acolhimento e tradicionalmente excluída da escola. Os resultados deste ensino refletem-se no sucesso escolar e em particular na aprendizagem da língua portuguesa,

Os objetivos didáticos da experiência são, principalmente,

- A produção de materiais didáticos que possam ser utilizados em contextos afins.
- A construção de instrumentos que permitam avaliar, progressivamente, o desen-volvimento da educação e da consciência linguística das crianças, dos seus sabe-res linguísticos em ambas as línguas tanto a nível da oralidade como da escrita.

Têm sido muitas as reações positivas explícitas de toda a comunidade educativa (alunos, escola e família) que foi periodicamente consultada e informada sobre o progresso da experiência e que beneficiou de várias atividades culturais proporcionadas pelo projeto (visitas de estudo, sessões com contadores de estórias, criação de uma biblioteca de livros infantis na turma...).

Tendo presente que o principal objetivo da investigação ligada a esta experiência é provar os efeitos benéficos da educação bilingue precoce e, em particular, da biliteracia, a nível dos resultados escolares, do desenvolvimento da língua portuguesa oral e escrita e da língua cabo-verdiana, da consciência linguística e das atitudes sociolinguísticas e culturais dos alunos, foi realizado, durante o terceiro ano do projeto, um estudo comparativo e longitudinal entre os resultados das duas turmas (TB e TC).³

Nesse sentido, para além da constituição de um banco de dados (vídeos de aulas, trabalhos, cartazes, etc.), por aluno e por grupo de origem, tem sido feita, após a definição dos instrumentos de avaliação e dos parâmetros de análise com o apoio sustentado de uma consultora especialista em educação bilingue (Joana Duarte – Universidade de Hamburgo), uma recolha regular de dados linguísticos, na Turma bilingue (TB) e na Turma de controlo (TC).

Foram aplicados testes de escrita para aferição do grau de literacia (incluindo a correção ortográfica); testes orais e escritos para avaliação da capacidade narrativa, da capacidade de descrição e do nível de diversidade vocabular; testes de leitura por reconhecimento de palavras; testes para análise das atitudes sobre as línguas e um questionário sobre as práticas literárias na família. Foi ainda proposto um questionário, junto dos professores, para avaliação do processo e dos seus efeitos na aprendizagem e nas atitudes dos alunos.

A análise dos dados recolhidos aponta, já no final do segundo ano, para uma diferença qualitativa acentuada entre a TB e a TC, a nível da língua portuguesa. Assim, a título de exemplo, o estudo de uma narrativa escrita pelos alunos, a partir de uma banda desenhada, mostra melhores resultados na TB, em doze dos quinze parâmetros definidos para análise.

Por outro lado, na TB é muito reduzido o número de transferências negativas entre as duas línguas em contacto (a crioula e a portuguesa), transferências essas que são habituais em línguas lexicalmente afins e muito comuns em alunos de origem crioula com um percurso escolar monolíngue. Também na TB é elevado o grau de consciência linguística dos alunos, como revelam as constantes observações espontâneas sobre os contrastes entre as duas línguas e as atitudes positivas, expressas nos inquéritos, em relação às línguas e ao seu valor e equivalência.

No término do projeto poder-se-á julgar do interesse que este método pedagógico revela no ensino de uma língua segunda.

(ii) Criação e aplicação de estratégias e materiais conducentes ao sucesso educativo

No desenvolvimento do trabalho com as escolas e na formação dos professores encarregues de alunos PLNM o projeto *Bilinguismo e aprendizagem do português L2* tem os seguintes objetivos:

- Desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem do Português adequadas a crianças e a jovens com outras línguas maternas e com outras culturas.
- Elaboração de documentos e realização de ações de formação que contribuam para a atualização científica e pedagógica dos professores no domínio em questão.
- Construção e experimentação de **materiais didáticos**.

Para o trabalho a levar a efeito nesta parte do projeto foram selecionados três agrupamentos de escolas (Azeitão, Carcavelos e Comandante Conceição e Silva) e incluídos 119 alunos e 14 professores para a formação e realização de atividades. Os alunos estão distribuídos pelos três ciclos de ensino básico e ensino secundário. O projeto tem-se centrado nos seguintes aspetos:

- Contacto com as estruturas das escolas selecionadas e com os professores destacados para o apoio aos 119 alunos que não têm o português como língua materna.
- Preparação e aplicação de inquéritos e entrevistas junto dos professores de língua portuguesa e de outras disciplinas (primeiro, segundo e terceiro ciclos) para um melhor conhecimento das dificuldades que são manifestadas na aprendizagem do português como língua segunda.

Em outubro de 2009 realizou-se na Fundação Gulbenkian um Seminário sobre *Metodologias e Materiais* no qual participaram vários especialistas internacionais e nacionais. Em fevereiro de 2010 realizou-se um Encontro na ESE de Lisboa dinamizado por Brian Tomlinson sobre utilização de materiais em aulas de L2.

Sendo indispensável a criação de materiais didáticos que orientem os professores em aspetos particulares do ensino do português como língua não materna, estão em processo de experimentação e avaliação quatro brochuras que incidem sobre diferentes perspetivas do ato pedagógico, adequadas ao ensino destes alunos. Os objetivos de cada uma estão indicados a seguir à referência da sua função específica.⁴

Brochuras

Instrução em sala de aula

- Estimular a criação de atividades de sala de aula que promovam o uso (criativo) da língua por parte dos alunos.
- Promover a reflexão sobre as práticas de ensino de PL2 em sala de aula.
-

Aprendizagem da língua em trabalho autónomo

- Adotar metodologias de trabalho autónomo na aprendizagem do PLNM.
- Pesquisar, selecionar e organizar informação para o desenvolvimento das suas competências linguístico-comunicativas.
- Promover atividades favorecedoras da resolução autónoma de problemas e da tomada de decisões.

Aprendizagem de conteúdos escolares por alunos de outras línguas maternas

- Oferecer linhas orientadoras e sugestões práticas para o trabalho sobre conteúdos escolares com alunos de PLNM.
- Incentivar os professores de todas as disciplinas a trabalharem em colaboração com o professor de apoio ao ensino de PLNM.

Aprendizagens interculturais

- Desenvolver uma competência pluricultural, contribuindo para a aquisição de competências, comportamentos e atitudes construtores de uma cidadania ativa e cosmopolita.
- Fomentar o conhecimento e o respeito pela diversidade cultural, através da promoção do diálogo e da partilha de saberes.
- Desenvolver no aluno a compreensão, a tolerância e a abertura à alteridade.

Em suma: o projeto agora em curso⁵ reflete-se de diversas formas na aprendizagem de uma língua segunda. O objetivo que se anuncia no título que lhe foi dado – *Bilinguismo, aprendizagem do português L2 e sucesso educativo* – poderá vir a completar de forma seminal a aprendizagem do português como língua não materna, evidenciando ao mesmo tempo o mérito das escolhas efetuadas na sua construção e desenvolvimento. Assim o esperamos.

Notas

¹ Sobre este projecto, consulte-se o sítio www.iltec.pt/divling/index.html

² Sobre este projecto, consulte-se www.iltec.pt/projetos/em_curso/turmasbilingues.html

³ A orientação do ensino e a descrição dos objetivos e da avaliação dos resultados é da autoria da coordenadora da Turma Bilingue, Professora Dulce Pereira.

⁴ As estratégias pedagógicas que são o conteúdo das brochuras a seguir indicadas foram delimitadas pela coordenadora desta parte do projeto, Professora Luísa Solla, que orienta a sua aplicação.

⁵ Este projecto é coordenado pelas professoras Maria Helena Mira Mateus, Dulce Pereira (Turma Bilingue) e Luisa Solla (Estratégias e Materiais) e conta com os seguintes investigadores: Ana Luisa Salavessa, Madalena Bizarro, Nuno Carvalho, Fausto Caels, Pedro Martins e Vanessa Antunes. As professoras da turma bilingue são: Ana Josefa Cardoso – Cabo-verdiano e Ana Carina Ferreira – Português.

Referências Bibliográficas

- Acosta, L. & Leiria, I. (1997). O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não materna. *Polifonia - Revista do Grupo Universitário de Investigação em Línguas Vivas*, 1, 57-80.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Toronto: Multilingual Matters.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Crawford, J. & St. Krashen. (2007). *English learners in American Classrooms: 101 Questions, 101 Answers*. Scholastic.
- Delgado-Martins, M. R. & Ferreira, H. G. (2006). *Português Corrente. Estilos do Português no Ensino Secundário*. Lisboa: Caminho.
- Ellis, R. (2002). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Gonçalves, P. (2010). *A génese do Português de Moçambique*. Lisboa: INCM.
- Gonçalves, P. & Diniz, M. J. (2004). *Português no Ensino Primário: Estratégias e Exercícios*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- Gouveia, A. & Solla, L. (2004). *Português Língua do País de Acolhimento – Educação Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Mateus, M. H. M., Pereira, D. & Fischer, G. (orgs.). (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, D. & Amendoeira, F. (2003). *Português a mil vozes*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Solla, L. (2008). "Ensino do Português em contextos de diversidade linguística". In Mateus, M. H. Mira, Pereira, Dulce & Fischer, G. (orgs.). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 295-303). Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian.
- Solla, L. (1996). *Atividades para o Desenvolvimento da Oralidade*. Setúbal: Escola Superior de Educação / CEDE.

Gramáticas das línguas estudadas no projecto Diversidade Linguística

- Cardona, G. (1965). *A Guzerate Reference Grammar*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.
- Charles, Li & Thompson S. (1981). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Lang, J. et al. (2002). *Dicionário do Crioulo da Ilha de Santiago* (Cabo Verde), Tübingen: Gunter Nau.
- Pugh, S. & Ian P. (1999). *Ukrainian – A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Quint, N. (1998). *Dicionário de Caboverdiano-Português* [CD-Rom]. Lisboa: Verbalis.
- Quint, N. (2000). *Grammaire de la Langue Cap-Verdienne*. Paris: L'Harmattan.
- Tisdall, W. (1986). *A Simplified Grammar of the Guzerate Language*. Nova Deli: Asian Educational Services.

Maria Helena Mira Mateus

Professora catedrática jubilada da Fac. Letras de Lisboa
Fundadora e presidente da Associação de Professores de Português
e da Associação Portuguesa de Linguística
mhm@mateus.com.pt