

Dinâmicas de (investig)ação em contextos de promoção da língua portuguesa: a presença do CIDTFF na rede Camões, I.P.

Maria Helena Araújo e Sá
Susana Ambrósio
(coords.)

Dinâmicas de (investig)ação em contextos de promoção da língua portuguesa: a presença do CIDTFF na rede Camões, I.P.

Maria Helena Araújo e Sá
Susana Ambrósio
(coords.)

Título:

Dinâmicas de (investig)ação em contextos de promoção da língua portuguesa:
A presença do CIDTFF na rede Camões, I.P.

Coordenadoras: Maria Helena Araújo e Sá, Susana Ambrósio

Autores:

Andrea Maria do Nascimento Martins ALEXANDRE, Bárbara Mota de ALMEIDA, Ana ALMENAR, Daniel BASÍLIO, Mónica BASTOS, Hanna BATORÉO, Inês CARDOSO, Raquel CARINHAS, Timóteo José CARLOS, Alexandra Fidalgo DAS NEVES, Jimena DOVAL, Inês FAUSTINO, Lucía FERRARI, Helena FREITAS, Maria Agostinha GOMES, Maria de Lurdes GONÇALVES, Maria Jacinta GONÇALVES, Luciana GRAÇA, Marta MARIALVA, Sónia Rita MELO, Sílvia MELO-PFEIFER, Pedro MENDES, Ana Catarina MONTEIRO, Sónia MORAIS, Elisabete Vaz MOREIRA, Barroso Paulo Roque Afonso NATURRA, Olga NHACARIZE, Álvaro OLIVEIRA, Cristina Baptista PEREIRA, Brigitte RODRIGUES, Teresa SILVA, Abacar USSENE

Revisores Científicos:

Maria Helena ANÇÃ, Rosa BIZARRO, Catarina CASTRO, Maria de Lourdes DIONÍSIO, Isabel Margarida DUARTE, Rosa Maria FANECA, Teresa FERREIRA, Paulo FEYTOR-PINTO, Pedro Moraes GARCEZ, Maria João MACÁRIO, Carla MACIEL, José MARQUES, Filomena MARTINS, Luciana MESQUITA, Ana Sofia PINHO, Cristina SÁ, Leonor SANTOS, Conceição SIOPA

Revisão textual: Esperança Martins e autores

Design e paginação: Joana Pereira

Editora:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

Coleção: Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 9

1ª edição – maio 2021

ISBN: 978-972-789-692-9

DOI: <https://doi.org/10.48528/712j-6d94>

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.



Índice

- [7] Nota de Abertura
João Ribeiro de Almeida
- [11] Introdução
Maria Helena Araújo e Sá e Susana Ambrósio
- [17] **PARTE I - INTERVIR E INVESTIGAR EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS
VOZES DOS INVESTIGADORES DO CIDTFF**
- [19] Capítulo 1. Contributos do estudo de imagens de línguas, culturas
e povos, sob uma perspetiva intercultural, no âmbito da missão do
Camões, I.P.
Daniel BASÍLIO
- [41] Capítulo 2. De Moçambique ao Luxemburgo – ao serviço da
Língua Portuguesa: uma retrospectiva de 2012 a 2020
Mónica BASTOS
- [65] Capítulo 3. A figura do leitor do Camões, I.P.: incidências da
experiência profissional no desenvolvimento de projetos
educativos em rede
Raquel CARINHAS
- [83] Capítulo 4. O plurilinguismo de crianças lusodescendentes na
Alemanha: um olhar sobre as suas representações do Português
como Língua de Herança
Alexandra Fidalgo DAS NEVES
- [103] Capítulo 5. Contributos para o crescimento profissional docente:
estratégia formativa da CEPE Suíça
Maria de Lurdes GONÇALVES

[127] Capítulo 6. Ensino de português em duas universidades no Ontário: percursos e estratégias de avaliação formativa da produção textual
Luciana GRAÇA e Inês CARDOSO

[153] Capítulo 7. Acerca das ideias que nascem dos contextos.
Acerca de ideias que transcendem contextos. Métodos visuais na investigação acerca da língua de herança na Alemanha
Sílvia MELO-PFEIFER

[167] Capítulo 8. “Eu sou porque tu és”.
Formação em língua portuguesa em Moçambique
Ana Catarina MONTEIRO

**[197] PARTE II - A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO:
CAMINHOS PERCORRIDOS NA REDE CAMÕES, I.P.**

[197] Eixo Redes e Parcerias

[199] Capítulo 1. Plurilingüismos vivenciados: miradas reflexivas sobre un proyecto educativo construido en red
Ana ALMENAR, Raquel CARINHAS, Jimena DOVAL, Lucía FERRARI
Uruguai

[223] Capítulo 2. Cooperação ONGD Helpo e Camões, I.P.
Projeto pedagógico nas Bibliotecas e Ludotecas de Nampula
Ana Catarina MONTEIRO, Inês FAUSTINO, Maria Jacinta GONÇALVES
Moçambique

[253] Eixo Intervenções Didáticas

[255] Capítulo 3. Neologismos em contexto plurilingue e o seu uso (in)consciente: O caso dos alunos do Ensino de Português no Estrangeiro na Confederação Helvética
Andrea Maria do Nascimento Martins ALEXANDRE
Suíça

- [275] Capítulo 4. Competência metafórica dos falantes PLH na Suíça
Bárbara Mota de ALMEIDA, Hanna BATORÉO
Suíça
- [295] Capítulo 5. Português Língua de Herança:
da Suíça para o mundo Reflexões e práticas em PLH
Sónia Rita MELO
Suíça
- [307] Capítulo 6. Projeto DIP-Portugal: apoio à entrada bem-sucedida
no percurso escolar
Cristina Baptista PEREIRA
Suíça
- [325] Capítulo 7. Ensino remoto de emergência em período de pandemia:
uma experiência no ensino do PLH na Suíça
Elisabete Vaz MOREIRA, Teresa SILVA
- [339] Capítulo 8. Contributos para uma pedagogia dos géneros textuais
no âmbito do EPE: dinâmicas de investigação-ação
Brigite RODRIGUES, Maria Agostinha GOMES, Sónia MORAIS,
Mónica BASTOS
Luxemburgo
- [375] Eixo Interdisciplinaridades**
- [377] Capítulo 9. “Eu gostava de ser cientista”: ciência e experimentação
no ensino de Português Língua de Herança
Marta MARIALVA
- [397] Capítulo 10. “A Suíça é mais bonita que Portugal.” Facto ou opinião?
Um projeto de filosofia para crianças e jovens no EPE
Álvaro OLIVEIRA, Helena FREITAS, Pedro MENDES,
Maria de Lurdes GONÇALVES
Suíça

[431] Eixo Desenvolvimento Profissional e Ensino Superior

[433] Capítulo 11. “Manhãs Transformadoras”: desafios formativos do ensino do Português no Estrangeiro

Bárbara Mota de ALMEIDA, Sónia Rita MELO

Suíça

[449] Capítulo 12. (Des)construção ontológica do feminino na literatura moçambicana: supervisão de Monografias Científicas

Ana Catarina MONTEIRO, Barroso Paulo Roque Afonso NATURRA,

Timóteo José CARLOS, Abacar USSENE

Moçambique

[459] Capítulo 13. “Linda de falar, amar, sentir e ensinar” *versus*

“Colonização, escravatura, guerra”: imagens dos estudantes do

Curso de Português da UP Beira sobre a Língua Portuguesa e os

povos da CPLP

Olga NHACARIZE, Mónica BASTOS

Moçambique

[479] NOTAS BIOGRÁFICAS

[481] Coordenadoras

[482] Autores

[490] Revisores Científicos

Nota de Abertura

João Ribeiro de Almeida
Presidente do Camões, I.P.

Através da rede de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE) ao nível do ensino básico, secundário e superior sob sua tutela¹, o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (Camões, I.P.) assegura um duplo objetivo no que se refere à promoção da língua portuguesa enquanto desígnio inscrito nas grandes opções estratégicas da política externa portuguesa.

Distinguiria, para melhor chegar à fundamentação desta ideia, algumas das vertentes de atuação da rede do EPE.

Numa delas, a rede interage com comunidades portuguesas e luso-descendentes em diversos países na Europa, na América e em África, proporcionando o acesso à língua e à cultura portuguesa por parte de crianças e jovens e dinamizando, desse modo, comunidades escolares organizadas em torno desses elementos. Em países europeus como Alemanha, Bélgica, Espanha, França, Luxemburgo, Países Baixos, Reino Unido ou Suíça, e africanos como África do Sul, Namíbia, Essuatini e Zimbabué essa interação tem no seu cerne docentes colocados pelo Estado português. Na Austrália, no Canadá, nos EUA e na Venezuela, conferindo a rede EPE, através de Coordenadores de Ensino, um apoio a escolas onde a língua portuguesa seja ministrada e aos respetivos docentes, pertencem os respetivos docentes aos quadros do Estado local.

¹ Toma-se, assim, como referência para esta reflexão, atendendo ao enquadramento da presente obra, apenas a rede do EPE tutelada pelo Camões I.P., o que exclui as Escolas Portuguesas no estrangeiro (estabelecimentos de ensino localizados fora do território nacional sob tutela direta do Ministério da Educação ou que dispõem de reconhecimento pelo Estado Português para ministrar ensino com currículo e programas portugueses), em nada, no entanto, relevando o contributo fundamental que igualmente conferem à promoção da língua portuguesa.

Numa outra, não deixando de também servir as comunidades portuguesas, o EPE, por força da integração do português nos currículos de vários destes países², no que constitui um avanço significativo na valorização local e internacional tanto da nossa língua como dos seus falantes, passou igualmente a participar na oferta da língua portuguesa nesse contexto curricular a um número crescente de (outras) crianças e jovens nacionais desses países.

Em termos de uma terceira vertente que se pode assinalar, a rede de 51 leitores do Camões, I.P. em universidades estrangeiras, mas também os cerca de 300 docentes cuja contratação por instituições de ensino superior em diversos países conta com o apoio deste instituto, participa da crescente oferta graduada em estudos com a componente língua / cultura portuguesa disponível hoje um pouco por todo o mundo.

No conjunto das diversas vertentes, a rede EPE interage com cerca de sete dezenas de milhar de crianças e jovens do básico e secundário e cerca de 100.000 estudantes do ensino superior, em 74 países, constituindo estes valores um universo de grande relevância para esse duplo objetivo a que inicialmente fiz referência.

Por um lado, em abordagens didáticas que procuram considerar os diferentes e complexos perfis linguísticos das crianças e jovens portugueses e luso-descendentes servidas pelo EPE, a promoção língua portuguesa como língua materna e, sobretudo, de herança procura desenvolver e fomentar o sentido de pertença à comunidade de origem, o desenvolvimento identitário e, desse modo, uma cidadania ativa e transnacional.

Por outro, em abordagens que têm por propósito a aquisição de competências em língua portuguesa por não falantes, a promoção da língua portuguesa como língua estrangeira visa potenciar o português como língua de comunicação internacional, de relevância estratégica crescente que é, e o multilinguismo como forma mais ampla de interagir e de participar nas redes e processos do nosso tempo global³.

² O chamado ensino integrado, no que se refere apenas à rede EPE, ocorre na rede EPE já em países como Alemanha, Espanha, França, Luxemburgo, Reino Unido, África do Sul, Namíbia.

³ Ainda a nível do ensino básico e secundário, importa sinalizar o facto de a língua portuguesa ser já língua curricular em 33 países (estando em processo de o ser em mais dois), o que dá bem conta dessa relevância da língua portuguesa nas políticas linguísticas neste âmbito, bem como o número crescente de instituições de ensino superior a oferecer, sem intervenção do Camões, I.P., cursos de língua portuguesa pelo mundo, como é o caso da China.

A missão do Camões, I.P. é, por tudo isto, a um tempo, complexa e desafiante.

Desafiante porque a língua portuguesa é uma língua de futuro. Para isso apontam os números que acabei de introduzir, mas também as projeções que assinalam crescimentos demográficos significativos no espaço de língua portuguesa e a participação dos países que a falam em mais e maiores redes internacionais, nos vários domínios em que a língua portuguesa tem vindo a conquistar o seu espaço, da economia e dos negócios à ciência.

Há, pois, que continuar a procurar promover e a reforçar a presença e o reconhecimento da língua portuguesa em instâncias e fóruns internacionais, em repertórios de ciência⁴, nas diversas dinâmicas da comunicação global.

Complexa porque o alargamento constante e progressivo dos contextos em que a instituição intervém tendo esses desafios no centro das suas ações, projetos e parcerias exige uma reflexão continuada sobre a adoção de boas práticas, o desenvolvimento de materiais e ferramentas de suporte, o modo de constituir experiências colaborativas tanto dentro da rede e das comunidades escolares e académicas que ela serve.

A relação e a colaboração com instituições de ensino superior é, para ambas estas questões, essencial. O conhecimento da rede EPE que desenvolvam é, para o Camões, I.P., de grande relevância e impacto. Decorrendo no seu interior a formação inicial e pós-graduada de docentes e participando com o Camões, I.P. em ações e formação para docentes⁵, um maior conhecimento da rede EPE e a incorporação desse conhecimento nas formações apresenta um potencial de ganhos para claros para todos.

A investigação que igualmente desenvolvem em áreas diretamente relacionadas com o EPE constitui elemento fundamental para a qualidade do sistema, o desenho de respostas adequadas e permanentemente ajustadas às mutações do contexto e à evolução do pensamento e da prática pedagógica.

Vê, assim, o Camões, I.P. com grande interesse o desenvolvimento de parcerias com universidades, tendo a reflexão em torno do EPE como

⁴ Não posso, a este propósito, deixar de assinalar o investimento que o Camões, I.P. tem vindo a fazer na criação de Cátedras de estudos portugueses em universidades estrangeiras. São atualmente 53 (aproximando-se das 60 até ao final do ano), distribuídas por quatro continentes, conferindo um contributo valioso para a promoção da investigação e a produção de ciência e conhecimento em português pelo mundo.

⁵ Em 2020, o Camões, I.P., através das Coordenações de Ensino, promoveu, no conjunto, mais de 500 horas de formação para docentes, em mais de 60 atividades.

objeto, como é o caso da publicação em apreço, na qual participam vários docentes e leitores que aqui trazem as suas experiências e a sua reflexão.

Significativo que o lançamento se faça no dia 5 de maio, em que assinalamos, pelo segundo ano, o Dia Mundial da Língua Portuguesa.

Conforme assinalou o Secretário-geral da ONU, a língua portuguesa assume “um papel fundamental na mobilização do conhecimento, com uma presença cada vez mais visível em várias facetas culturais, adicionando valor nas dinâmicas globais da economia, da ciência e das parcerias internacionais.”

Trata-se, portanto, cada vez mais, de uma língua que, assumindo o seu caráter pluricêntrico, apresenta, a partir do seu núcleo primordial que é a CPLP, trajetórias de crescimento para o mundo. Apenas outras 6 línguas têm este reconhecimento de um dia internacional, sendo que as restantes correspondem a línguas oficiais da ONU, o que não é (ainda) o caso da língua portuguesa. Trata-se, portanto, do reconhecimento da projeção e relevância desta língua para o mundo.

Uma relevância para a qual contribuem todos os seus falantes, mas também, de modo especial e atendendo à ocasião deste texto, as instituições de ensino superior e os docentes dos diversos níveis de ensino que formam, ensinam e investigam a língua e a cultura portuguesas, impulsionando-a nessas trajetórias. A todos saúdo.

Introdução

Maria Helena Araújo e Sá
Susana Ambrósio
CIDTFF - Universidade de Aveiro

Este livro nasceu de um “repente gerador” da Susana, que me (Helena) lançou o repto de forma tão exultante que desde logo considerei prudente travá-lo: como produzir, em 11 meses, um livro com esta ambição? Um livro envolvendo tanta gente, tão dispersa geograficamente, e ainda gente tocada por essa gente? Um livro propondo registos de escrita tão menos convencionais no meio académico? Mas a Susana não se fez desanimar e contra-argumentou: “Confia em mim?” Imbatível. E foi assim que iniciamos, juntas e muito motivadas, a aventura que conduziu ao texto que agora se apresenta.

Tal como uma vez já escrevemos, noutra aventura de partilha com um público alargado do que, em conjunto, de tão bom fazemos no CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores), esta obra é mais uma indicador de que, de facto, “nada é ousado para quem a tudo se atreve”¹. Ela envolve nove Investigadores com ligações recentes à rede Camões e ainda mais 27 parceiros que com eles trabalh(ar)am, num percurso por diferentes horizontes, escrito a várias mãos e que nos trazem narrativas na primeira pessoa de vivências pedagógicas plurais que envolvem a língua portuguesa e outras que a tocam e com as quais se toca em contextos diversificados.

¹ Araújo e Sá, M.H., & Ambrósio, S. (2019). E quando nada é ousado para quem a tudo se atreve? In M. H. Araújo e Sá & S. Ambrósio (Orgs), *(H)à educação: rubricas de 2019* (pp. 51-53). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle.10773.27421>

De um modo mais explícito, o desenho desta obra configura-se no cruzamento de quatro intenções:

- i. Dar visibilidade aos contributos do CIDTFF na promoção da língua e cultura portuguesas, através da ação dos seus Investigadores enquanto docentes/formadores/leitores/ coordenadores do Camões, I.P.
- ii. Disseminar atividades de intervenção e investigação realizadas em contextos de atuação acima referidos, sob supervisão de investigadores do CIDTFF ou em colaboração com eles.
- iii. Promover a língua portuguesa enquanto língua de ciência e de publicação.
- iv. Contribuir para a política de Ciência Aberta, em particular de Acesso Aberto, do CIDTFF.

O livro organiza-se em duas partes que, ainda que distintas na sua especificidade, natureza e autoria, se complementam e se enriquecem. A primeira parte intitula-se “Intervir e investigar em Língua Portuguesa nas vozes dos Investigadores do CIDTFF” e dá voz aos investigadores do centro que fazem ou fizeram recentemente parte da rede Camões, e a quem lançámos o seguinte repto, que agora partilhamos com o leitor:

A presença de Investigadores do CIDTFF na vida e no pulsar do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua é incontornável, estendendo-se a vários continentes, a diferentes públicos, com diferentes objetivos e missões.

Temos para nós que deixarão as V. marcas, muito pessoais, na promoção da língua e cultura portuguesas nos contextos tão diversificados onde se movem e, acima de tudo, na diferença que fazem nas vidas das pessoas que cruzam o V. caminho.

Considerámos que chegou o momento de formalizar essas mesmas marcas e, nesse sentido, gostaríamos de lhes endereçar um convite para serem autores de um ebook sobre os contributos dos Investigadores do CIDTFF na promoção da língua e cultura portuguesas no âmbito do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.

As respostas por parte dos nove Investigadores contactados com ligações à rede Camões não tardaram em chegar, todas elas positivas e entusiastas, e os oito capítulos desta primeira parte foram tomando

forma, levando-nos a países como Turquia, China, Uruguai, Moçambique, Alemanha, Suíça e Canadá, numa viagem cujo ponto de partida é para todos o mesmo: a Universidade de Aveiro e o CIDTFF.

E é exatamente a articulação entre os trilhos destes autores na rede Camões, I.P. e a construção dos seus percursos investigativos que emerge ao longo dos capítulos. Se por um lado, o percurso investigativo foi suscitado pela experiência ao serviço do Camões, I. P., por outro lado, foi também o percurso investigativo já desenvolvido e estimulado pela cultura académica do centro que contribuiu para novas propostas e desafios junto do Camões, I.P., sendo consolidado no âmbito dessa experiência.

Os enfoques que os oito capítulos possibilitam são diversos mas tecem entre si uma abordagem em didática da língua e formação docente que tem vindo a ser consolidada no CIDTFF: imagens de línguas, culturas e povos, sob uma perspetiva intercultural (Capítulo 1) mas também imagens do ensino de português no Estrangeiro (Capítulo 4); investigação sobre a língua portuguesa e o seu ensino (Capítulo 2, Capítulo 8); formação inicial e contínua de professores de português (Capítulo 2, Capítulo 5, Capítulo 8); o papel do leitor do Camões, I.P., à luz da sua ação em rede (Capítulo 4); o português em contextos de Língua de Herança (Capítulo 4, Capítulo 5, Capítulo 7) e a formação em didática da escrita em contexto universitário (Capítulo 6).

A segunda parte do livro tem uma natureza diversa. Intitulada “A Língua Portuguesa no mundo: caminhos percorridos na rede Camões, I.P.”, nela se juntam, às vozes dos nove investigadores do centro, outras 27 vozes de companheiros seus de percurso, com quem constroem experiências pedagógicas plurais e envolvendo a comunidade: são eles professores com quem trabalham, estudantes e estagiários envolvidos em atividades desenvolvidas (na Suíça, em Moçambique, no Luxemburgo, no Uruguai), bem como outros parceiros, também eles envolvidos numa missão educativa onde as línguas ocupam um lugar central (como atores do *Museo de las Migraciones* – Uruguai, ou da Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento *Helpo* - Moçambique). Mais especificamente, esta segunda parte reúne 13 capítulos, organizados em quatro eixos, que passamos a apresentar.

Eixo Redes e Parcerias

Este eixo engloba capítulos cuja ação descrita assenta na articulação entre diferentes parceiros e no importante trabalho desenvolvido em

rede para a promoção de atividades linguísticas e artísticas. Os parceiros envolvidos são diferentes atores, tal como o suprarreferido *Museo de las Migraciones*, o *Museo Precolombino e Indígena* (MAPI) e o *Museo Histórico Cabildo* (Capítulo 1), assim como a Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento *Helpo*, ou as Bibliotecas e Ludotecas de Nampula e a Universidade Rovuma (Capítulo 2).

Eixo Intervenções Didáticas

O segundo eixo reúne capítulos que apresentam estratégias didáticas no âmbito do ensino do Português como Língua de Herança (PLH) (Capítulo 5, Capítulo 6, Capítulo 7, Capítulo 8), bem como estudos focados nos neologismos em contexto plurilingue (Capítulo 3) e na competência metafórica de falantes PLH (Capítulo 4).

Eixo Interdisciplinaridades

O terceiro eixo congrega perspectivas interdisciplinares promovidas no âmbito do EPE, partindo do PLH em articulação com a área das ciências e a experimentação (Capítulo 9) e a Filosofia (Capítulo 10).

Eixo Desenvolvimento Profissional e Ensino Superior

Finalmente, o último eixo engloba dois contextos de intervenção diferenciados, mas inter atuantes. O primeiro remete para o desenvolvimento profissional de professores do EPE (Capítulo 11) e o segundo enquadra-se no Ensino superior, apresentando estudos no âmbito da supervisão de monografias científicas (Capítulo 12) e da formação inicial de professores de língua portuguesa (Capítulo 13).

Para concluir esta nota de apresentação, importa realçar o valor que atribuímos ao facto de esta obra se inserir na Coleção «Educação e Formação - Cadernos Didáticos” do CIDTFF. Tendo em conta os objetivos desta Coleção (divulgar materiais de suporte ao ensino e à investigação sobre Educação e Formação junto de educadores, professores, formadores, outros profissionais da Educação atuando em contextos diversos, e ainda estudantes em cursos de pós-graduação), acreditamos que este volume nove constituirá um contributo importante e que proporcionará leituras enriquecedoras para todos aqueles que, de diversos lugares, atuam no âmbito da educação e formação em língua portuguesa.

Uma palavra final de reconhecimento e gratidão a todos aqueles que connosco colaboraram na construção deste livro, em especial aos autores, aos colegas da comissão científica e à Joana Pereira, pelo design e paginação.

**PARTE I - INTERVIR E INVESTIGAR
EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS VOZES
DOS INVESTIGADORES DO CIDTFF**

Capítulo 1.

Contributos do estudo de imagens de línguas, culturas e povos, sob uma perspetiva intercultural, no âmbito da missão do Camões, I.P.

Daniel BASÍLIO
Camões, I.P. - Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim /
CIDTFF - Universidade de Aveiro
daniel.basilio@camoes.mne.pt / dgsbasilio@ua.pt

É a alteridade que precede a relação e não o inverso.
Abdallah-Pretceille

Introdução

Antes de me debruçar sobre a estreita relação existente entre a minha atividade profissional enquanto Leitor de Língua e Cultura Portuguesas do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (CICL) – primeiro em Ancara e Izmir, na Turquia e, presentemente, em Pequim, na China – e o meu trabalho de investigação no âmbito do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), unidade orgânica da Universidade de Aveiro, devo dizer que, no momento em que me foi sugerido escrever o presente capítulo não pude deixar de me lembrar do conto «O jardim dos caminhos que se bifurcam» do escritor argentino Jorge Luís Borges, mais especificamente, do modo como o “invisível labirinto de tempo”, descrito neste texto, simultaneamente oculta e desvela “infinitas séries de tempos, uma rede crescente e vertiginosa de tempos divergentes, convergentes e

paralelos. Essa trama de tempos que se aproximam, se bifurcam, se cortam ou que se ignoram, abrange todas as possibilidades” (Borges, 1970, pp. 107-108).

Pode bem ser que todo o exercício de construção de uma narrativa de vida implique a instituição deste “metatempo” tão bem ilustrado por Borges, mas este parece-me ainda mais flagrante quando sou convidado a relacionar as minhas atividades no CICL e no CIDTFF, nomeadamente no que se refere à ideia de circularidade temporal, em que, de algum modo, sempre retornamos ao ponto de onde partimos. Será importante sublinhar, no entanto, que a cada momento em que o círculo temporal reencontra o seu início, nós não somos já os mesmos e, deste modo, cada revolução é sempre distinta da anterior, esperançosamente, mais rica e, sempre, inovadora. Edgar Morin utilizaria o conceito de “RE” (Morin, 2005) para definir este fenómeno, enquanto que Jacques Derrida (2003) servir-se-ia da sua ideia de *Différance*.

De facto, apesar de ser, talvez, possível traçar uma linearidade cronológica entre as minhas ligações a estas duas instituições, retrospectivamente, no que toca à minha aprendizagem, atividade e desenvolvimento pessoal, académico e profissional, estas parecem mesclar-se e confundir-se numa relação de mútua implicação, no sentido em que David Bohm (2008) fala do «holomovimento» das «ordens implicada e explicada».

Este fenómeno deriva, sobretudo, da minha identidade de, antes de mais, professor de línguas e culturas, a qual envolve, necessariamente, uma relação dialógica entre prática (nomeadamente enquanto leitor do CICL) e investigação (que tenho vindo a desenvolver na última década no quadro do CIDTFF), em que cada uma destas dimensões sucessivamente recria e reformula a outra.

Interseção dos meus “lugares” de reflexão e ação: CICL e CIDTFF

Tendo obtido a minha licenciatura em Estudos Portugueses e Ingleses na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, em 2005, entrei, pela primeira vez, no, então denominado, Instituto Camões, em 2007, na qualidade de Leitor de Língua e Cultura Portuguesas na Turquia, país que largamente desconhecia.

As minhas funções envolviam lecionar múltiplas disciplinas de língua portuguesa em duas universidades situadas em cidades distintas deste país – Universidade de Línguas, História e Geografia de Ancara e Universidade de

Economia de Izmir – e, simultaneamente, dar apoio à Embaixada de Portugal em Ancara, na qualidade de conselheiro cultural. Neste âmbito, para além de ministrar dois cursos de Língua e Cultura Portuguesa a cerca de 60 alunos das duas universidades referidas, tive oportunidades de intervir em múltiplas atividades de divulgação da cultura portuguesa no quadro geral da sociedade turca, tais como, a título de exemplo, a organização de dois concertos da fadista Ana Moura, respetivamente, em Ancara e Istambul; a emissão de um ciclo de programas radiofónicos votado à música lusófona, transmitido pela TRT (rede radiofónica e televisiva nacional turca); e, ainda, a organização de um dicionário bilingue turco-português e português-turco, coordenado pela Professora Doutora Inci Kut e publicado pela editora turca Inkilap.

Dada a abrangência das minhas funções, rapidamente me foi possível conhecer múltiplas dimensões da cultura e sociedade turcas, tendo, de imediato, percebido que, apesar do facto de a língua e cultura(s) portuguesas, nos seus diferentes climas e variedades, serem largamente desconhecidas para o público turco em geral (por exemplo, várias foram as vezes que informei um espantado interlocutor turco de que a língua falada no Brasil era o português ou que expliquei, pacientemente, a localização geográfica de Portugal) era notória, transversalmente à sociedade turca, uma grande simpatia, atração e interesse por estas e, mais especificamente, por Portugal, pelo seu povo e pela sua cultura.

De imediato, senti a necessidade de compreender, em primeiro lugar, quais as causas subjacentes a esta simpatia quase hegemónica dos turcos, em geral, pela língua e cultura portuguesas, sendo que esta era revelada de uma forma impalpável, quase puramente emocional, já que, tal como referi, o desconhecimento acerca de Portugal ou de outros países de expressão portuguesa era, então, quase absoluto. Ao mesmo tempo, desejava perceber como esta representação geral, eminentemente positiva, dos portugueses poderia ser potenciada no quadro da divulgação e promoção da língua portuguesa e do seu ensino na Turquia, bem como das culturas e povos que esta língua veicula, e pela qual se expressam.

Foi neste contexto que – sempre acossado por estas questões e sem saber, ainda, quais as estratégias e mecanismos de que me poderia valer para procurar uma sua resposta – na primavera de 2008, numa espécie de transubstanciação da velha máxima de que quando o aprendiz está preparado o mestre aparece, surgiu, por mero acaso, na minha caixa de correio eletrónico, um edital do Departamento de Educação da Universidade de

Aveiro com a abertura de candidaturas para um Programa Doutoral em Didática das Línguas.

De imediato, pensei que a melhor forma de encontrar resposta para a questão de quais as causas (e conseqüências) profundas do sentido de proximidade dos turcos relativamente à língua e cultura portuguesas – o qual, dia-a-dia, ia confirmando durante a minha lecionação nas duas universidades turcas e, também, no decorrer das múltiplas atividades e eventos de cariz cultural desenvolvidas no âmbito do meu trabalho na Embaixada – seria, exatamente, realizar uma investigação de fundo no quadro de um projeto de doutoramento. Deste modo, entrei em contacto com a Universidade de Aveiro e comecei a corresponder-me com duas pessoas que acabariam, mais tarde, por se tornar nas minhas orientadora e coorientadora de doutoramento, respetivamente, as Professoras Doutoradas Maria Helena Araújo e Sá e Ana Raquel Simões, ambas membros do CIDTFF.

Foi nesta correspondência que encontrei o que se constitui hoje como o meu principal campo investigativo e sobre o qual me debruçarei mais aturadamente nos pontos subsequentes do presente capítulo: o estudo das representações ou imagens das línguas, culturas e povos no campo da Educação em Línguas e Culturas Estrangeiras (ELCE), tomada sob uma perspetiva eminentemente intercultural.

Voltando à minha narrativa, apesar do carácter “serendipitoso” (utilizando uma expressão de origem inglesa) deste meu encontro com o CIDTFF, ele implicou uma decisão francamente difícil da minha parte. O Programa Doutoral em questão implicava um primeiro ano de seminários presenciais, algo que não se coadunava com a minha atividade profissional na Turquia. Foi, sem dúvida, um momento de conflito interior, já que, apesar de o meu trabalho na Turquia estar a ser extremamente profícuo, em todos os sentidos, a vontade de investigar as razões subjacentes à imagem extremamente positiva do povo português em particular e da língua portuguesa e respetivas culturas em geral por parte do povo turco, em paralelo com o seu enorme desconhecimento sobre estes, tornava-se avassaladora, estando convicto na altura (tal como estou hoje) de que encontrar uma resposta sustentada para as minhas questões me poderia capacitar melhor para o cumprimento da missão que me era incumbida pelo CICL.

Deste modo, acabei por optar por concorrer a uma bolsa de doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia e, com muito pesar,

abandonar o meu posto como leitor na Turquia. No entanto, como veremos, a minha ligação ao CICL não foi, de forma alguma, quebrada.

Assim, voltei a Portugal em 2009 e iniciei o Programa Doutoral na Universidade de Aveiro, tornando-me um membro doutorando do CIDTFF, encetando, então, uma investigação de doutoramento intitulada *Imagens recíprocas de estudantes universitários portugueses e turcos: para uma mediação intercultural entre Portugal e Turquia*¹ (Basílio, 2017).

Como já referi, irei, nos pontos seguintes do presente capítulo, explicar alguns aspetos fundamentais do meu trabalho de investigação enquanto membro colaborador do CIDTFF, articulando-os, sempre que possível, com a missão geral do CICL, mas gostaria de salientar, desde já, algo de que os mais atentos terão já dado conta e que é a noção de «imagens recíprocas».

De facto, optei, nesse estudo, por não me restringir apenas à identificação e análise do modo como a língua, cultura e povo portugueses eram “imaginados” pelo público turco. Interessei-me, também, por saber como a “contraparte”, neste caso, o público português, “representava” a língua, cultura e povo turcos. Neste sentido, desenvolvi um estudo de casos múltiplos, de natureza instrumental e caráter interpretativo-exploratório que envolveu um “caso turco” e um “caso português”, compostos, respetivamente, por estudantes turcos e portugueses que estavam a aprender a língua e cultura da sua contraparte no contexto do Ensino Superior dos seus países. Foi, exatamente, neste contexto específico que, felizmente, pude manter em aberto uma estreita ligação com o CICL, já que, na supracitada investigação, selecionei como público do estudo de caso turco os estudantes de duas turmas da disciplina de língua e cultura portuguesas ministradas pelo leitor que me havia substituído. No caso português, foram selecionadas três turmas, de duas universidades diferentes, de cursos de Língua e Cultura Turca que eram ministrados por docentes com ligação à Associação de Amizade Luso-Turca.

A opção de fazer um estudo comparativo das imagens que portugueses e turcos partilham reciprocamente, uns em relação aos outros, baseou-se no facto de ter assumido, desde essa altura até hoje, uma perspetiva eminentemente intercultural da Educação em Línguas Estrangeiras em geral, e em

¹ Tal como referido, este estudo foi desenvolvido com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e do Fundo Social Europeu (FSE) no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio: SFRH/BD/48465/2008. O estudo foi iniciado em 2009, os dados foram recolhidos no ano letivo de 2011-12 e a tese foi defendida no ano de 2017.

Língua e Cultura Portuguesas em particular. Ora esta perspetiva implica, em primeiro lugar, reconhecer que a interculturalidade se estabelece, acima de tudo, como a base de um modo de interrogação específico às questões da relação com a alteridade, em que o prefixo “inter-” se refere a uma relação dinâmica entre entidades e, conseqüentemente, a um enfoque particular nas interações e relações identitárias entre indivíduos e grupos, opondo-se, deste modo, às abordagens mais estáticas e mais centradas nas diferenças culturais, próprias às perspetivas ditas multiculturalistas (cf. Basílio, 2017, p. 79; ver também Byram, 2012, p. 85; Guilherme & Dietz, 2015, pp. 16-17).

Neste âmbito, ao pretender compreender de que modo as representações da língua e cultura portuguesas partilhadas num determinado contexto sociocultural, de caráter mais ou menos alargado, poderão ser utilizadas e trabalhadas no sentido de potenciar uma sua maior divulgação e criar um maior interesse pelas mesmas, tomei consciência de quanto importa, também, perceber como os públicos estrangeiros se veem a si mesmos, de forma a trabalhar não tanto apenas as heteroimagens desses mesmos públicos, mas, principalmente, trabalhar sobre o diálogo que se estabelece entre estas e as suas autoimagens já que, tal como afirma Abdallah-Preteille (1999, p. 56), “[t]oute mise en question de l’Autre est, dès lors, doublée d’une interrogation sur le moi”. Será, exatamente, a relação harmónica entre este diálogo de auto- e heteroimagens de cada sujeito, detentor de uma identidade cultural própria, que permite a instituição de um espaço verdadeiramente “intercultural” ou, nas palavras de Bhabha (1994) de um «terceiro espaço» de encontro efetivo entre o Eu e o Outro.

Este estudo alargado deu azo a múltiplas publicações, na forma de artigos científicos ou capítulos de livros, enquadradas nas áreas científicas da Educação em Línguas Estrangeiras, dos Estudos Interculturais e do Estudo de Representações Sociais, sendo que todas estas se fundamentam numa perspetiva de caráter intercultural.

Resta-me referir que, em 2019, “fechei o ciclo”, ou, rigorosamente, mais uma «revolução», retornando ao CICL na qualidade de Leitor de Língua e Cultura Portuguesas, desta vez, na China, mais especificamente, no Departamento de Estudos Hispânicos e Portugueses da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim.

Infelizmente, dada a conjuntura atual provocada pela crise pandémica em que vivemos, encontro-me, de momento, a desempenhar as minhas funções exclusivamente na modalidade de ensino à distância, sujeito a

fortes condicionalismos no que toca ao desenvolvimento de projetos de investigação científica no campo. No entanto, estou já a preparar um projeto semelhante ao realizado na Turquia, em que pretendo identificar e analisar as imagens da língua portuguesa e da(s) culturas e povos falantes desta língua no contexto chinês e, reciprocamente, as imagens da língua e cultura chinesas em Portugal (e, possivelmente, em outros países de língua portuguesa).

A abordagem intercultural e o estudo de imagens na ELCE

Neste ponto, irei, necessariamente de forma breve, dar conta de alguns dos principais fundamentos epistemológicos, conceptuais e metodológicos da investigação que tenho vindo a realizar, enquanto membro do CIDTFF, no âmbito dos estudos sobre representações ou imagens das línguas, culturas e povos no campo da Educação em Línguas e Culturas Estrangeiras, tomada sob um ponto de vista intercultural.

A Perspetiva Intercultural e o estudo de Imagens em Educação em Línguas e Culturas: breve nota conceptual

O conceito charneira do meu trabalho docente e investigativo (sendo impossível, como já tive a oportunidade de referir, dissociá-los) é, sem dúvida, o conceito de interculturalidade, o qual, aliás, para além de ocupar um lugar de grande relevo nas recomendações do Conselho da Europa no que se refere à educação em línguas, tem-se vindo, também, a instituir como uma das noções centrais das atividades tanto do CIDTFF como do CICL.

Baseada numa epistemologia de carácter sócio-construtivista que toma toda a ação humana como produto de uma rede de intersubjetividades e de interações assente na sobreposição do eixo sujeito-sociedade, a perspetiva intercultural implica um enfoque sobre os fenómenos identitários e culturais que sobrelevam da relação (efetiva ou prospetiva) entre sujeitos e grupos com *backgrounds* e identidades culturais distintas, sendo o seu objeto de análise fundamental, precisamente, a relação entre a identidade do “Eu” e a alteridade do “Outro”.

Neste contexto, com esta abordagem, procura-se descortinar o modo como esta relação se expressa, as suas respetivas fontes, estruturas e consequências práticas, nomeadamente no que se refere às atitudes e comportamentos dos sujeitos colocados, de uma forma ou de outra, em interação com outros com uma identidade cultural distinta da sua (cf. Dervin, 2010, pp. 167-168).

Esta compreensão do carácter eminentemente relacional da abordagem intercultural – na qual o foco é colocado nas relações entre identidades e não nas culturas ou povos em geral – torna-se imperiosa para se evitar o risco de se cair numa perspectiva de carácter etnocêntrico que feche estas identidades numa rede de significações baseada, muitas vezes, quase exclusivamente em estereótipos ou, mesmo, preconceitos.

Neste sentido, no âmbito da abordagem intercultural, a análise dos fenómenos culturais e da relação com a alteridade não toma as “diferenças culturais” como factos em si mesmos, mas antes como o produto das relações dinâmicas entre sujeitos, sendo no contexto destas relações que estes mesmos sujeitos vão, sucessiva e mutuamente, conferindo um sentido um ao outro. Por outras palavras, o enfoque da perspectiva intercultural não recai em supostas características identitárias e culturais fixas de sujeitos pertencentes a um determinado contexto sociocultural específico, mas sim nas narrativas identitárias (cf. Ricoeur, 1991) que vão sucessivamente construindo acerca de si mesmos e acerca da alteridade.

Relativamente ao conceito de imagens, este tem-se vindo a constituir como um instrumento teórico sobejamente utilizado na área científica da Educação, reportando-se a um campo de estudo que visa compreender, de acordo com perspectivas e finalidades de natureza pedagógico-didática, o modo como os sujeitos interpretam o mundo e as suas consequências na forma como nele se relacionam e atuam. Neste sentido, o conceito de imagens adquire uma ainda maior relevância no âmbito da ELCE, já que esta se constitui como um espaço, por excelência, de inter-relação entre os sujeitos que nele intervêm e interagem (discentes, docentes, investigadores, etc.) com a alteridade.

Derivando, em larga medida, do conceito de Representações Sociais proveniente da Psicologia Social, o conceito de imagens refere-se, essencialmente, ao modo como os indivíduos, a partir de processos de generalização de fenómenos sociais, constroem, de forma mais ou menos partilhada, determinados esquemas de estruturação e interpretação da realidade. As

imagens constituem-se, assim, como fenómenos complexos ancorados em processos históricos, sócio-identitários, cognitivos e discursivos próprios de cada sujeito e grupo, fazendo parte do seu processo de apreensão e construção da realidade e influenciando o modo como com ela interagem, sendo que as suas dinâmicas não podem ser isoladas das suas circunstâncias de produção ou do contexto mais alargado em que circulam (Araújo e Sá & Pinto, 2006, pp. 227-229).

De acordo com estas definições, facilmente se percebe a importância fundamental de recorrer à confluência de uma abordagem intercultural com o estudo das Representações Sociais ou Imagens para se procurar compreender a forma como os sujeitos, enquanto atores sociais, constroem a realidade e, mais especificamente, os processos envolvidos na construção de uma imagem de si mesmos (face aos outros) e dos outros (face a si mesmos), assim como as suas implicações em termos identitários e comunicacionais (Abdallah-Preteille, 1999, 2006; Byram, 2009; Dervin, 2012, 2015).

É, exatamente, sobre as valências e potencialidades da convergência destas duas ferramentas teóricas que tenho vindo a debruçar-me em particular, tanto na minha prática profissional (nomeadamente enquanto leitor do CICL) como na minha atividade investigativa (enquanto membro colaborador do CIDTFF), mais especificamente, ao focar o meu trabalho heurístico na identificação e compreensão das relações que os sujeitos estabelecem entre as representações do Outro e de si mesmos (incluindo as imagens dos países, culturas, línguas e falantes) – *i.e.*, a relação que estabelecem entre os seus próprios constructos identitários e a alteridade –, assim como as potenciais ou efetivas consequências dessas relações nas ações e interações dos sujeitos, em particular no contexto do contacto e interação interculturais (quer diretas, quer indiretas, como é o caso, por exemplo, de uma aula de língua e/ou cultura portuguesas).

De facto, a confluência teórica de uma abordagem intercultural com o estudo das imagens adquire, na minha perspetiva científica e pedagógica, uma importância fundamental no contexto de educação e formação linguística (e intercultural), a qual se institui sempre como um espaço onde diferentes línguas e culturas (as dos aprendentes e as em aprendizagem) se encontram e são postas em relação, e onde as auto- e heterorrepresentações dos sujeitos aprendentes se cruzam e relacionam, de forma consciente ou inconsciente, exercendo uma profunda influência nas suas motivações, atitudes e comportamentos face não apenas ao processo de

ensino-aprendizagem da língua e cultura em questão, mas também face ao próprio contacto (intercultural) com o Outro falante dessa língua e preponente dessa cultura.

É neste sentido que se torna de capital importância o entendimento de como as imagens são construídas quotidianamente nos diferentes espaços sociais em que os sujeitos se movem, nomeadamente, através da identificação do modo como estas são encenadas nos discursos dos intervenientes. Este entendimento permitirá definir estratégias e meios para promover o conhecimento mútuo entre o “Eu” e a alteridade, nomeadamente através de processos de desmistificação de crenças, estereótipos e preconceitos passíveis de se instituírem como obstáculos ao desenvolvimento de atitudes de abertura face ao Outro, à sua língua e à sua cultura ou à aprendizagem das línguas-culturas em questão, assim como à própria comunicação intercultural.

Por manifesta falta de espaço, não poderei apresentar, seguidamente, senão algumas pistas metodológicas de como estes conceitos poderão ser operacionalizados no âmbito da investigação em Educação em Língua e Cultura Portuguesa, seja enquanto língua estrangeira, língua segunda ou língua de herança.

Operacionalização do conceito de imagens no âmbito da investigação em Educação em Línguas e Culturas

Neste ponto irei apresentar, de forma sumária, os dois instrumentos metodológicos mais comumente utilizados na investigação de imagens de línguas, culturas e povos, aproveitando, também, para expor algumas linhas teóricas gerais que sustentam e, simultaneamente, orientam a sua aplicação, assim como alguns exemplos dos resultados empíricos que podem proporcionar. Para esse efeito, irei fazer-me valer do aparato metodológico utilizado no supracitado estudo *Imagens recíprocas de estudantes universitários portugueses e turcos: para uma mediação intercultural entre Portugal e Turquia* (Basílio, 2017; ver também Basílio, Araújo e Sá, & Simões, 2020), já que apesar de este estudo corresponder a dois contextos nacionais e educativos específicos, a verdade é que facilmente estes instrumentos poderão ser adaptados a outros contextos, públicos e finalidades.

Inserido no campo de estudos de imagens de línguas e culturas no domínio da Educação em Línguas Estrangeiras, enformando-se como um estudo de casos múltiplos de natureza instrumental e carácter interpretativo-exploratório e munindo-se de um princípio de pluralismo metodológico, este trabalho de investigação incidiu em dois grupos de estudantes que, em Portugal e na Turquia, estavam a aprender, no ano letivo de 2011-2012, no contexto do Ensino Superior, a língua da sua contraparte, estipulando como objetivo último contribuir para uma maior aproximação dos dois países, povos e culturas mediante o desvelamento de pistas conducentes, dentro do quadro específico da ELCE, ao desenvolvimento da Competência Intercultural (Byram, 2009) dos estudantes e à (re/des)construção positiva das suas imagens face à contraparte, considerando-se que ambas se encontram mutuamente implicadas.

Por outras palavras, pretendia-se, a partir da identificação, descrição, análise e problematização das imagens recíprocas de aprendentes de língua turca em Portugal e de língua portuguesa na Turquia, inferir a influência que estas mesmas imagens, potencial ou efetivamente, exerciam em aspetos como a motivação para a escolha de aprendizagem das línguas em questão, os processos de ensino-aprendizagem em si mesmos, as atitudes face ao Outro e à sua língua e cultura ou a disponibilidade para o contacto intercultural. Ao mesmo tempo, tomando o estudo das imagens como diagnóstico, testemunho ou evidência de uma determinada realidade social e partindo do princípio de que estas são constitutivas dessa mesma realidade, foi possível gizar linhas de orientação educativa baseadas num trabalho sobre as imagens através das próprias imagens, passível de contribuir para a sua (re/des)construção, no sentido da promoção do interesse e abertura dos sujeitos face à alteridade (e.g., face à sua língua, cultura, país, etc.), visando, em última análise, a promoção de um Diálogo Intercultural (cf. Conselho da Europa, 2008) entre os povos português e turco.

Nesta base, a investigação centrou-se em três dimensões ou “macrocategorias” imagéticas consideradas fundamentais no que se refere à promoção de uma dimensão intercultural no contexto da ELCE:

- (i) **Imagens das Línguas** – relativa aos constructos imagéticos que os dois grupos de estudantes constroem e partilham no que toca às línguas em geral e, em particular, à sua língua materna e à língua estrangeira em foco;

- (ii) **Imagens dos Povos e das Culturas** – referente ao modo como estes veem o país, povo e cultura dos falantes da língua estrangeira que estão a aprender, assim como o seu próprio país, povo e cultura;
- (iii) **Imagens da Relação Intercultural** – respeitante à postura dos participantes do estudo face ao desenvolvimento de processos de comunicação e estabelecimento de relações interculturais com os falantes da língua de aprendizagem em foco.

Seguindo a tradição do estudo de imagens em Educação em Línguas procedeu-se, em termos metodológicos, à confluência e articulação entre dois instrumentos de recolha de dados de naturezas distintas: inquérito por questionário e entrevistas focais (ou *focus groups*) (para uma maior explanação sobre estes instrumentos de recolha de dados consultar Basílio et al., 2020).

O inquérito por questionário corresponde a uma abordagem ao estudo das imagens de teor mais tematizado ou objetivante, no âmbito do qual se pretende capturar as imagens que os sujeitos partilham de forma estática, enquanto “fotografias instantâneas”, procurando-se, essencialmente, proceder à sua identificação e aferir, preliminarmente, como se estruturam e quais as suas possíveis fontes e funções, por meio de uma análise de carácter duplamente quantitativo e qualitativo. Já a entrevista focal implica uma abordagem não-tematizada ou construtivista, na qual o enfoque recai nas interações dos sujeitos e grupos (dentro da sua heterogeneidade e complexidade), procurando-se apreender e dar conta da natureza dinâmica das imagens, ou seja, captar as “imagens em movimento” partilhadas pelos intervenientes, implicando o uso de técnicas de análise qualitativa das interações comunicativas dos sujeitos tomadas em contextos específicos.

Tendo sido projetado para ser aplicado em formato *online*, o inquérito por questionário utilizado era bastante abrangente, subdividindo-se em cinco secções com objetivos distintos: *Dados Pessoais* (referente a elementos de caracterização sociográfica dos inquiridos); *Biografia Linguística* (referente às línguas que falavam e respetivos contextos de aprendizagem); *Língua* (referente à identificação das imagens e atitudes face às línguas materna e de aprendizagem); *Cultura* (referente à identificação das imagens e atitudes face às culturas, países e povos portugueses e turcos); *União Europeia* (referente à identificação das imagens e atitudes face à UE). O questionário tinha um total de 55 questões de diferentes tipologias, incluindo perguntas

de facto; de ação; de intenção; de opinião; assim como escalas de atitudes e opinião, como a Escala de Lickert ou a Escala de Bogardus; e, ainda, múltiplos associogramas, tipo de questão sobejamente utilizado no estudo de imagens no quadro de uma abordagem tematizada, em que é pedido ao inquirido que indique as primeiras três palavras ou expressões que lhe ocorrem face a um determinado objeto, fenómeno ou situação.

Relativamente aos Grupos Focais, foram realizadas 2 a 3 sessões em cada um dos contextos em questão, compreendendo um mínimo de 5 e um máximo de 8 estudantes. Tendo, necessariamente, um caráter de conversação livre, as sessões de grupos focais foram, no entanto, planificadas de acordo com três momentos específicos, cada um com materiais e objetivos distintos:

1.º Momento – «*Breaking the ice*» e *apresentação dos participantes*: no qual era solicitado aos intervenientes que se apresentassem e que, entre outros aspetos, indicassem as principais razões pelas quais estavam a aprender a língua-cultura da contraparte, assim como o grau de importância que atribuíam à aprendizagem desta língua de um modo geral e face ao seu futuro em particular;

2.º Momento – *Relação anfitrião-visitante no contacto intercultural*: em que era solicitado aos participantes que discutissem entre si as suas atitudes e comportamentos face a duas situações hipotéticas relativas, respetivamente, a: (i) ser-lhes pedido que acompanhassem um nacional do país da contraparte na sua cidade, devendo indicar o que lhe mostrariam e porquê, assim como as preocupações que poderiam sentir nesta atividade e quais os conselhos que lhe dariam; (ii) ser-lhes apresentada uma oferta de emprego ou uma bolsa de estudo no país da contraparte, cabendo-lhes discutir a sua abertura e disponibilidade para aceitar esta oferta, justificando as suas respostas;

3.º Momento – *discussão de um conjunto de ilustrações*: em que se solicitava aos participantes que discutissem três imagens ou ilustrações distintas, sendo elas uma caricatura do povo da contraparte; um *cartoon* relativo ao tema da adesão da Turquia à UE, envolvendo, também, a questão de este ser um país maioritariamente muçulmano; e, finalmente, uma ilustração referente à relação entre Portugal e Turquia, num sentido de proximidade.

Devo sublinhar, novamente, que um dos aspetos mais originais desta investigação foi o facto de se constituir como um estudo comparativo, em que se procurava, não só analisar os constructos imagéticos partilhados por

cada um dos grupos de estudantes (turco e português) isoladamente, mas, sobretudo, compreender as implicações do “diálogo imagético” entre os dois grupos na relação intercultural. Ao mesmo tempo, e sobretudo no que se referia às imagens recíprocas dos estudantes relativamente à língua, país, povo e cultura da contraparte, procurou-se identificar, analisar e relacionar não só as heteroimagens diretas dos sujeitos (ou seja, como cada grupo vê a contraparte) e as suas autoimagens diretas (como cada grupo se vê a si próprio), mas também as suas heteroimagens indiretas (isto é, como os sujeitos percebem que o seu povo em geral vê o da contraparte) e as suas autoimagens indiretas (como é que cada grupo percebe que o povo da contraparte vê o seu próprio povo).

Foi, aliás, no âmbito da análise deste diálogo entre auto- e heteroimagens dos dois grupos que se chegou a uma das principais conclusões do estudo, a qual se refere ao facto de apesar de ambos os grupos se assemelharem, em termos gerais, no que diz respeito a um grande desconhecimento face à contraparte, no que toca ao diálogo de imagens recíprocas verifica-se uma clara assimetria entre as imagens que ambos constroem de si mesmos e do povo, país e cultura da sua contraparte.

De facto, o grupo turco revelou uma forte tendência para perfilhar a ideia de proximidade entre portugueses e turcos, apresentando uma imagem geral bastante positiva da contraparte, centrando-se nas semelhanças, na valorização da diversidade e num sentido de “partilha identitária”. Ao mesmo tempo, considerou que o seu povo, em geral, compartilha consigo uma imagem francamente positiva da cultura e povo portugueses. Inversamente, o grupo português demonstrou a tendência para operar uma distinção entre portugueses e turcos, apresentando uma imagem geral algo ambígua e polifásica da contraparte, com um enfoque nas diferenças e num sentido de distanciamento (e, mesmo, de suspeição). A consolidar este constructo imagético assente nas barreiras socioculturais e nas fronteiras identitárias entre os dois povos, este grupo revelou considerar que o povo português teria uma imagem fortemente preconceituosa do povo turco baseada, essencialmente, numa visão extremamente negativa do Islão.

Neste sentido, poder-se-á dizer que existia um maior risco de um possível bloqueio à comunicação e relação intercultural luso-turca provir mais do lado português do que do lado turco.

Tal como referi acima, com este ponto pretendi apenas ilustrar o modo como poderão ser recolhidos dados relativos às imagens que os sujeitos

partilham das línguas, culturas e povos, assim como da relação intercultural com um interactante de uma língua e cultura distinta da sua. Infelizmente, dada a inerente complexidade do estudo convocado para este capítulo, não poderei, a não ser na forma de pequenas notas, dar conta dos seus resultados, não querendo incorrer no risco de os sobre-simplificar (para mais informação sobre o estudo, consultar Basílio, Araújo e Sá, & Simões, 2016, 2019; Basílio *et al.*, 2020). Irei, no entanto, no terceiro e último ponto do presente texto, aludir a algumas das valências da investigação sobre as imagens das línguas, culturas e povos para o campo geral da Educação em Línguas e Culturas Estrangeiras em geral e, particularmente, para uma mais sustentada e profícua execução da missão e atividades do CICL.

As imagens das línguas, culturas e povos no contexto da missão do CICL

Através das definições sumárias dos conceitos de interculturalidade e de imagens, assim como da breve ilustração das abordagens metodológicas utilizadas no estudo de imagens na área da ELCE, facilmente se percebe a mais-valia de um trabalho centrado na confluência destes dois conceitos no campo específico de atividade do CICL, não só no que se refere, especificamente, ao processo de ensino-aprendizagem da língua e cultura portuguesas e aos processos de promoção e divulgação do ensino destas nos múltiplos contextos internacionais, diferentes níveis de ensino e públicos distintos sobre os quais o CICL atua, mas também ao nível dos programas, atividades e protocolos relacionados com a projeção internacional das culturas de língua portuguesa e de cooperação para o desenvolvimento que dirige, coordena e executa.

De facto, em todas estas áreas de ação, o conhecimento do modo como os diferentes públicos-alvo encaram a sociedade, povo e cultura portuguesas em particular e a(s) cultura(s) lusófona(s) em geral, juntamente com a compreensão de como essas mesmas representações se enformam em termos de fontes, estrutura e funções constitui-se, indubitavelmente, como uma extraordinária ferramenta para o planeamento e programação de qualquer atividade desenvolvida no âmbito de cada um destes três pilares que sustentam a missão geral do CICL, nomeadamente no que se refere ao propósito de se proceder a uma (re/des)construção positiva das imagens

partilhadas relativamente a estas dimensões e, concomitantemente, de promover uma aproximação “intercultural” entre os públicos-alvo e o povo português, assim como os outros povos lusófonos.

A título exemplificativo, um estudo sobre as imagens que um determinado público-alvo estrangeiro, inserido no âmbito da ação do CICL, partilha acerca da língua portuguesa, das múltiplas culturas que ela vincula e dos países e povos que a falam institui-se como uma ferramenta extraordinariamente profícua para identificar e, subsequentemente, agir sobre as atitudes deste público face a estas realidades, nomeadamente no que toca à motivação para aprender a língua portuguesa e conhecer mais sobre a(s) sua(s) cultura(s), bem como no que respeita à abertura e interesse em estabelecer contactos e relações com os seus falantes.

Ao mesmo tempo, a aferição destas imagens constitui uma excelente base de trabalho para a exploração da dimensão (inter)cultural em contexto de Educação em Língua portuguesa, dimensão esta, muitas vezes, difícil de explorar sem se cair numa “folclorização” da cultura em questão, traduzida numa excessiva atenção a supostas “tradições” culturais idiossincráticas (e.g., formas de celebração dos principais feriados e festividades, costumes, indumentárias, hábitos gastronómicos, etc.) que muitas vezes se baseiam mais em estereótipos do que, efetivamente, na realidade; ou, inversamente, num enfoque abusivo nos aspetos “eruditos” dessa mesma cultura, i.e., nas suas produções artísticas nos campos da literatura, cinema, música, artes plásticas, etc., sem se abordarem questões socioculturais de caráter mais comum, relativas à efetiva vivência na sociedade sob escrutínio. Neste contexto, trazer a debate as próprias imagens recolhidas, sustentando-o com materiais “verídicos”, institui-se como uma excelente forma não só de dar a conhecer alguns dos aspetos culturais mais importantes das sociedades onde a língua em aprendizagem é falada, mas também de promover, através de um trabalho de caráter crítico-reflexivo, a re/desconstrução dessas mesmas imagens.

Finalmente, o conhecimento das imagens que são partilhadas por um determinado público estrangeiro relativamente a Portugal e aos restantes países da CPLP será extremamente útil na planificação de atividades de projeção internacional das culturas de língua portuguesa e de cooperação para o desenvolvimento, permitindo, *a priori*, identificar linhas de ação e iniciativas nestas áreas que sejam do interesse dos públicos em questão e que, simultaneamente, venham ao encontro do propósito de re/desconstrução positiva dessas mesmas imagens.

Partindo do geral para o particular, penso que será pertinente, neste ponto, apresentar, brevemente, algumas das questões específicas a que um estudo de imagens (como aquele me encontro a preparar) poderá responder no contexto concreto onde me encontro a cumprir funções enquanto Leitor de Língua e Cultura Portuguesas do CICL, ou seja, a China. Por economia de espaço, irei apenas focar as questões adstritas à promoção, desenvolvimento e consolidação do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) ao nível do Ensino Superior neste país.

Este gigante asiático tem vindo a experienciar, nas duas últimas décadas, um aumento exponencial – uma autêntica explosão ou erupção vulcânica, como o apelida Li (2015, p. 60 citado em André, 2019, p. 61) – tanto da procura como da oferta de ensino de língua portuguesa ao nível do Ensino Superior. De facto, se até ao ano 2000, apenas duas universidades chinesas ofereciam uma licenciatura em língua e cultura portuguesas em território chinês, no “ano lectivo 2014-2015, pelo menos 32 universidades chinesas tinham criado ou vão criar o curso de Língua Portuguesa em quase todas as regiões do país” (Mendes & Oliveira, 2019, p. 103), tendo-se passado de um total de 121 estudantes matriculados nos cursos de licenciatura em língua portuguesa na China, no ano 2000, para um total de 1215 matrículas em 2013 (Qiaorong, 2019, p. 39). Números mais recentes apontam para a existência, no ano de 2020, de 50 universidades chinesas que ensinam português como língua estrangeira a cerca de 5000 alunos (cf. Ferreira, 2020).

Neste contexto, e apesar de se poder considerar que o ensino de Português na China estará já a entrar numa fase de “amadurecimento” (Qiaorong, 2019, p. 27), esta explosão da demanda da língua portuguesa não deixa de padecer, ainda, de um conjunto de “dores de crescimento” (André, 2019, p. 65) próprios de um desenvolvimento tão “repentino”.

De facto, os desafios que os responsáveis e intervenientes do ensino da língua portuguesa na China enfrentam neste momento são múltiplos e de diferentes naturezas, podendo-se, no entanto, destacar, aqui, três deles (cf. André, 2019, pp. 83-84):

1. a falta de professores com formação em PLE e com experiência de ensino neste contexto específico (face ao enorme nível de procura de pessoal docente por parte das universidades chinesas);
2. a carência de materiais didáticos de PLE especificamente concebidos para as peculiaridades da realidade chinesa à qual se junta a necessidade de se construir um referencial comum

para o ensino do português na China, passível de servir de guia de orientação geral para a construção dos *currícula* e programas dos cursos de português neste país, mais especificamente, ao nível do Ensino Superior;

3. ausência de uma verdadeira “política de língua” portuguesa, devidamente sustentada e articulada, que permita a definição de estratégias e objetivos comuns no que se refere ao desenvolvimento do ensino desta língua em território chinês, sendo que esta terá que, em primeiro lugar, “responder sempre às perguntas elementares: a quem? o quê? como?” (André, 2019, p. 85).

Lado a lado com estes desafios, verifica-se um profundo desconhecimento do perfil geral, motivações, interesses e objetivos dos estudantes que estão a aprender, hoje, esta língua e as sua(s) respetiva(s) cultura(s) na China, sendo que a premência de conhecer estes aspetos torna-se, ainda, mais relevante se atendermos ao facto de o “contexto de ensino-aprendizagem de Português na China, no qual nós vivemos, é justamente um contexto de superdiversidade” (Qiaorong, 2019, p. 48):

os aprendizes do curso de Português provêm de diferentes regiões da China e das famílias de diferentes classes sociais, falando diferentes dialetos, tendo diferentes trajetórias de crescimento. Quando eles entram no curso de Português, formando uma comunidade de estudo, já trazem conhecimentos prévios individuais. Esta diversidade linguística e cultural de cada um pode ser usada ou refletida na interação de sala de aula. (Qiaorong, 2019, p. 48)

Face ao exposto, facilmente se percebe os enormes benefícios que poderá ter um estudo, de caráter mais ou menos alargado, sobre as imagens da língua portuguesa, das culturas que nela se expressam e dos países e povos que a falam no âmbito dos processos de consolidação e fortalecimento do ensino da língua portuguesa na China.

De facto, um estudo deste género, ao ter de, necessariamente, se sustentar numa caracterização aprofundada do público discente chinês de língua portuguesa – *e.g.* suas características sociográficas, formação, motivações e objetivos face à aprendizagem do português, etc. – que permita compreender melhor as fontes, a estrutura e as funções das imagens que partilham (de si e da alteridade cuja língua estão a aprender), disponibilizará

um riquíssimo manancial de informação passível de suportar, de forma mais eficaz, as respostas às questões fundamentais, atrás enunciadas, relativas ao ensino da língua portuguesa na China: a quem? o quê? como?

Neste sentido, este estudo permitirá alcançar um maior entendimento do “contexto de superdiversidade” que caracteriza o ensino do português na China, a forma como os estudantes “criam as suas próprias comunidades de prática de Língua Portuguesa” e adquirem e utilizam o seu repertório nas práticas comunicativas”, possibilitando aos responsáveis educativos “entender melhor os seus alunos, tentando aproveitar estes conhecimentos para criar melhores estratégias no ensino e tornar a aprendizagem de Português mais efetiva” (Qiaorong, 2019, p. 47). De facto, os resultados de uma investigação sobre as imagens da língua portuguesa, em todas as suas valências, poderão servir de uma valiosa base de apoio na elaboração do supracitado referencial para o ensino do português na China ou, a um nível mais específico, dos *curricula* e programas dos cursos de português no contexto do Ensino Superior deste país, assim como dos próprios manuais e materiais didáticos utilizados neste contexto, permitindo que todos eles adotem, com fundamentação, um paradigma de ensino efetivamente centrado no aluno, nas suas características, interesses e aspirações. Simultaneamente, os produtos deste estudo de imagens poderão ter importantes repercussões no contexto da formação (inicial ou contínua) de professores de PLE na China, desde logo pelas pistas que apresentam para a resposta às questões de a quem, o quê e como ensinar português.

Não me poderei debruçar, aqui, sobre a componente – concorrente à que apresentei – do estudo das imagens da língua, cultura, país e povo chineses no contexto dos países de expressão portuguesa, a qual permitirá, entre outras valências, estabelecer um “diálogo de imagens” recíprocas entre o contexto chinês e o dos países lusófonos. Refiro apenas que, apesar das dificuldades heurísticas e metodológicas (para não falar nas logísticas e de financiamento) a ela adstritas, ao envolver quase uma dezena de diferentes contextos nacionais, considero que esta componente é de extrema importância para fazer face aos desafios apresentados relativamente à maturação do ensino de PLE na China, mormente quando se pretende adotar um paradigma investigativo intercultural, pois, se qualquer relação envolve, necessariamente, dois ou mais elementos, sem dúvida alguma que é necessário (pelo menos) um par “para dançar o tango intercultural” (Basílio, 2019, p. 14).

Conclusão

No presente capítulo, procurei apresentar alguns recortes do que tem vindo a ser o meu trabalho de investigação no campo de estudo de imagens ou representações de línguas, culturas e povos na área da ELCE, tomada de acordo com uma abordagem eminentemente intercultural, assim como o modo como este mesmo trabalho se funda no entrecruzamento e confluência do exercício das minhas funções enquanto Leitor de Língua e Cultura Portuguesas do CICL, primeiro na Turquia e, neste momento, na China, e a minha atividade no contexto do CIDTFF, tendo optado por estruturar o meu texto na forma de um convite a todos aqueles que possam vir a estar interessados em trabalhar neste campo de investigação, particularmente no que se refere à Educação em Língua Portuguesa e à promoção internacional da(s) sua(s) cultura(s).

Tomei esta opção por considerar, tal como tive a oportunidade de referir, que esta área de estudos detém um enorme potencial em termos do cumprimento da missão geral do CICL, nomeadamente, na planificação e execução das políticas de internacionalização da língua e da cultura portuguesas e de cooperação para o desenvolvimento, particularmente no quadro da abordagem eminentemente intercultural que tem vindo a assumir no desenvolvimento desta missão, ao fundamentar a sua ação num sentido de enriquecimento mútuo entre os seus diferentes públicos-alvo e Portugal e os outros países de expressão portuguesa.

De facto, e parafraseando Marcel Proust quando afirma que a única exploração real, a única verdadeira fonte da juventude não será visitar terras estrangeiras, mas ter outros olhos, ver o universo com os olhos dos outros, esta abordagem intercultural implica não apenas dar a possibilidade de o Outro olhar o mundo sob a nossa perspetiva, mas, simultaneamente, aprender, também, a ver sob a perspetiva do Outro, criando, deste modo, uma confluência de olhares, ou, se quisermos, de imagens...

Bibliografia

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.

Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475 - 483.

- André, C. A. (2019). Uma política para a língua portuguesa: A china é só um exemplo. In Y. Qiaorong & F. D. Albuquerque (Eds.), *O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas* (pp. 53-86). Natal, RN: EDUFRN.
- Araújo e Sá, M. H., & Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro (Ed.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.
- Basílio, D. (2017). *Imagens recíprocas de estudantes universitários portugueses e turcos: para uma mediação intercultural entre Portugal e Turquia*. (Tese de Doutoramento), Universidade de Aveiro, Aveiro. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/21274>
- Basílio, D., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2016). Crossing the bridge: foreign language students' reciprocal images in (inter)cultural mediation between Portugal and Turkey. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 22-43.
- Basílio, D., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2019). Reciprocal Images of Portuguese and Turkish University Students: Minding Intercultural Gaps in Foreign Language Education. *Journal of Intercultural Communication Research*, 1-20.
- Basílio, D., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2020). Imagens das línguas, dos povos e da relação intercultural: o "jogo" de imagens no desenvolvimento da competência intercultural na educação em línguas (e culturas) estrangeiras. In M. H. Araújo e Sá (Ed.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação: itinerários da investigação, Série Reflexões 9* (pp. 97-147). Aveiro: UA Editora.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bohm, D. (2008). *Wholeness and the implicate order*. London: Routledge.
- Borges, J. L. (1970). *Ficções*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Language Education. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 85-98). New York, NY: Routledge.
- Conselho da Europa. (2008). *Livro Branco sobre o diálogo intercultural: "Viver juntos em igual dignidade"*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Derrida, J. (2003). *Béliers: le dialogue ininterrompu entre deux infinis, le poème*. Paris: Galilée.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New approaches to assessment in higher education* (pp. 157-173). Bern: Peter Lang.
- Dervin, F. (2012). Cultural identity, Representation, and Othering. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 181-194). New York, NY: Routledge.
- Dervin, F. (2015). Discourses of Othering. In K. Tracy, C. Ilie, & T. Sandel (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (pp. 447-456): John Wiley & Sons, Inc.

Ferreira, L. P. (2020, 5 de maio). Na China é impressionante: 50 universidades ensinam português a 5000 alunos: Entrevista a Luís Faro Ramos, presidente do Instituto Camões, a propósito do primeiro Dia Mundial da Língua Portuguesa. *Diário de Notícias*. Retrieved from <https://www.dn.pt/educacao-do-dia/05-mai-2020/na-china-e-impressionante-50-universidades-ensinam-portugues-a-5000-alunos-12138499.html#:~:text=Este%20n%C3%BAmero%20%C3%A9%20contudo%20substancialmente,a%20cerca%20de%205000%20alunos>

Guilherme, M., & Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21.

Li Changsen (2015). Nova expansão da língua portuguesa na China. In *Actas do 2º fórum internacional do ensino da língua portuguesa na China* (pp. 51–74). Macau: Instituto Politécnico de Macau.

Mendes, E., & Oliveira, G. M. d. (2019). Uma língua de ouro? Perspectivas polícolingüísticas para o ensino e a formação de professores de PLE na China. In Y. Qiaorong & F. D. Albuquerque (Eds.), *O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas* (pp. 97-140). Natal, RN: EDUFRN.

Morin, E. (2005). RE: From Prefix to Paradigm. *World Futures: The Journal of General Evolution*, 61(4), 254-267.

Qiaorong, Y. (2019). O desenvolvimento do ensino de português na China: História, situação atual e novas tendências. In Y. Qiaorong & F. D. Albuquerque (Eds.), *O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas* (pp. 24-52). Natal, RN: EDUFRN.

Ricoeur, P. (1991). Narrative Identity. *Philosophy Today*, 35(1).

Capítulo 2.

De Moçambique ao Luxemburgo – ao serviço da Língua Portuguesa: uma retrospectiva de 2012 a 2020

Mónica BASTOS
Camões, I.P. - CEPE Luxemburgo / CIDTFF - Universidade de Aveiro
monica.bastos@camoes.mne.pt/ mbastos@ua.pt

Apontamentos introdutórios

A viagem não acaba nunca. (...) É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (Saramago, 1984)

Integrei a equipa do Camões, I.P. em janeiro de 2012, quando cruzei a linha do Equador e abracei a nobre missão de formar professores de Língua Portuguesa em Moçambique, como docente contratada ao abrigo de um protocolo de cooperação na Universidade Pedagógica – Delegação da Beira (UP Beira). Ao longo dos cerca de seis anos que durou essa missão, além das funções académicas na UP Beira, que se dividiam entre ensino, investigação, orientação de estágios pedagógicos e monografias de final de curso; assumi as funções de coordenação dos Centros de Língua Portuguesa (CLP) na Beira e em Quelimane e do Centro Cultural Português (CCP) – polo na Beira, garantindo a implementação dos respetivos planos de atividades (promoção e divulgação da língua portuguesa e ação cultural externa) e a gestão dos recursos humanos e financeiros. Tive a oportunidade de me cruzar com colegas e estudantes muito inspiradores, com quem muito cresci e aprendi, abrindo-me perspectivas e horizontes. Fui obrigada a sair da minha zona de conforto, a racionar o uso de água e de eletricidade, a ver a minha liberdade de movimentos coagida por

“colunas militares” e “ataques armados”, o que me levou a valorizar mais as pequenas coisas, a privilegiar o “ser” em detrimento do “ter”, a apreciar mais a natureza e valores como a liberdade, a justiça, a solidariedade, o respeito e a valorização da diversidade.

Ao fim de cinco anos e oito meses, tive a oportunidade de abraçar um novo desafio, de cruzar de novo o Equador rumo ao velho continente, para integrar, em setembro de 2017, a equipa da Coordenação de Ensino Português do Camões, I.P. na qualidade de Adjunta de Coordenação para a área consular do Luxemburgo (CEPE Luxemburgo). Embora continuando sob a tutela do Camões, I.P., levei algum tempo a adaptar-me à nova realidade. Afinal, transitava de uma longa missão mais ligada ao Ensino Superior e à investigação, à formação inicial de professores de língua portuguesa, à ação cultural externa e à cooperação para o desenvolvimento, num dos países mais pobres do mundo, onde o português é, simultaneamente, língua oficial e de prestígio, mas a língua do antigo colonizador; para uma missão mais ligada ao ensino da língua portuguesa como língua de herança, à supervisão pedagógica e à formação contínua dos professores de Ensino Português no Estrangeiro (EPE), num dos países mais ricos da Europa, onde o português, não sendo língua minoritária, é ainda uma língua estigmatizada, e onde importa investir na promoção e divulgação desta língua como língua global, de ciência e de cultura.

Levei algum tempo a “tomar o pulso” ao novo contexto profissional e a encontrar o meu espaço, a perceber as dinâmicas de trabalho e de comunicação e a teia de relações simultaneamente profissionais e pessoais. Aos poucos, fui passando de observadora para agente, fui conquistando a confiança dos colegas e dos pares, e fui dando os meus contributos no sentido de melhorar determinadas dinâmicas de funcionamento, de colaboração e de comunicação. Atualmente, estou a iniciar a minha segunda missão neste contexto profissional, continuando motivada para dar o meu melhor, em prol da língua portuguesa.

Neste capítulo, descrevo o trabalho desenvolvido ao longo destes oito anos, nestas duas missões tão distintas, focando-me nos eixos de atuação que, nos dois contextos geopolíticos, mais se articulam com as linhas de investigação do CIDTFF: investigação sobre a língua portuguesa (e o seu ensino), formação (inicial e contínua) de professores de português, desenvolvimento curricular e disseminação científica. Deixo de parte, assim, as atividades relativas aos eixos da cooperação para o desenvolvimento, da ação cultural externa e da promoção da língua portuguesa, eixos que, embora bastante importantes nas missões desenvolvidas e na linha de atuação do

Camões, I.P., extravasam a natureza desta reflexão, que se pretende focalizar no campo da intervenção e investigação em língua portuguesa.

Por fim, nas considerações finais, faço um balanço do percurso triplado ao serviço do Camões, I.P., perspetivando linhas de atuação a médio prazo, especificamente relacionadas com a missão que estou a desempenhar atualmente na CEPE Luxemburgo.

Intervir e Investigar em Língua Portuguesa

Missão na cidade da Beira, em Moçambique (janeiro de 2012 a agosto 2017)

A longa história de cooperação entre o Governo Português (através do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, antecessor do Camões, I.P. na época) e a UP Beira, teve o seu início em 1995, focada na formação de professores de língua portuguesa, tendo o primeiro curso superior de estudos portugueses iniciado nesta Delegação em 2004. À data da vigência da minha missão, a Licenciatura em Ensino de Português com Habilitação em ensino de Inglês ou de Francês¹, direcionada para a formação de professores de língua portuguesa para o Ensino Secundário Geral (1º e 2º Ciclos)², Ensino Técnico Profissional Médio e Ensino Vocacional e de Formação de Professores (FCLCA, 2009), estava integrada no Departamento de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes, sendo assegurada, em 2017, por 18 professores do quadro da universidade, um docente contratado ao abrigo de um protocolo de cooperação com o Camões, I.P. (na época, eu) e cinco monitores apoiados pelo Camões, I.P.

¹ Este ciclo de estudos, introduzido com a revisão curricular da Universidade Pedagógica efetuada em 2010, tinha a duração de 4 anos (8 semestres). Trata-se de uma licenciatura bivalente, ou seja, com duas áreas de formação organizadas “no sistema de *major* (Português) e *minor* (Inglês ou Francês)” (FCLCA, 2009, p. 14), que, na revisão de 2014, integrou outras áreas possíveis como *minor* (Supervisão Educacional, Ensino de Línguas Bantu, Ensino de Português Língua Estrangeira, Ensino de Alemão) (FCLCA, 2014). Esta licenciatura confere habilitação profissional para a docência de língua portuguesa e da língua do *minor*. A língua portuguesa, por seu turno, surge como *minor* das licenciaturas em Ensino de Francês e de Inglês com Habilitação em ensino de Português.

² O Ensino Primário em Moçambique tem a duração de 7 anos e é gratuito. O Ensino Secundário Geral integra dois ciclos e não é gratuito: “o primeiro compreende a 8ª, 9ª e 10ª classes. Depois de completar este nível de ensino, o aluno pode continuar os seus estudos no segundo ciclo do ensino geral (11ª e 12ª classes) que antecede a entrada no Ensino Superior” (<http://www.mined.gov.mz/>).

Em 1999, é inaugurado o CLP-Beira³, que se constitui como um centro de recursos colocado ao serviço de estudantes e professores de língua portuguesa dos ensinos secundário e superior da cidade da Beira. “Devido à sua instalação na Delegação da Beira da Universidade Pedagógica, os estudantes e docentes dos cursos do Departamento de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes são os principais beneficiários dos serviços e apoio fornecidos pelo CLP-Beira, abrangendo um universo de cerca de 1.500 estudantes” (<http://camoes-ccpmocambique.co.mz/>). A rede Camões, I.P. na província de Sofala integra ainda o polo da Beira do CCP, inaugurado em 1998. “Instalado no rés-do-chão do edifício do Consulado-Geral de Portugal na Beira, dispõe de uma biblioteca e de uma sala multiusos, que funciona como galeria e sala conferências, onde, além da apresentação de exposições, se promovem lançamentos de livros, encontros com escritores, palestras, mesas-redondas, cursos e oficinas de formação e se projetam filmes” (<http://camoes-ccpmocambique.co.mz/>). A gestão e coordenação destes centros do Camões, I.P., assim como do CLP de Quelimane, era, também, da minha responsabilidade, no âmbito da missão atribuída.

No que se refere à componente letiva, ao longo destes quase seis anos de missão assegurei a lecionação de, no mínimo, duas unidades curriculares por semestre, na sua maioria das áreas científicas da Língua Portuguesa (Língua Portuguesa I e II; e Mundo Lusófono), da Linguística (Fonética e Fonologia do Português; Fonética, Fonologia e Morfologia do Português), ambas da componente de formação específica do curso, e da Didática (Didática do Português, I, II, III e IV; Práticas Pedagógicas do Português I e II), da componente de formação educacional.

Na tabela que se segue, apresento as unidades curriculares asseguradas em cada um dos anos académicos e o número de alunos inscritos (que ascende a 1.092, ou seja, uma média de 50 alunos por unidade curricular) e taxa de aprovação obtida em cada uma delas (média a rondar os 76%):

³ A rede de Centros de Língua Portuguesa do Camões, I.P. no país era constituída, na época, por seis (Nampula, Maputo, Beira, Lichinga, Quelimane e Gaza), integrados nas seis Delegações da Universidade Pedagógica instaladas nessas cidades. A rede foi criada para apoiar o crescente interesse pelo estudo da Língua Portuguesa em Moçambique e a procura de instrumentos para o seu ensino e aprendizagem, de acordo com os seguintes objetivos: i) promover e divulgar a língua portuguesa e as culturas lusófonas; ii) apoiar a formação de professores de Português; iii) prestar apoio humano e material aos alunos e professores moçambicanos; e iv) promover atividades pedagógicas e culturais, de forma autónoma ou colaborando com outras instituições, que visem a divulgação e promoção da Língua Portuguesa.

Ano acadêmico	Unidade curricular / ano	N. de inscritos	Taxa de aprovação
2017	Didática do Português I (2º ano)	51	74%
	Didática do Português II (3º ano)	36	75%
2016	Mundo Lusófono (1º ano)	63	78%
	Didática do Português III (3º ano)	35	94%
	Trabalho de Culminação de Curso (4º ano)	56	100%
	Didática do Português I (2º ano)	40	70%
	Didática do Português II (3º ano)	61	77%
2015	Didática do Português II (3º ano)	58	91%
	Didática do Português IV (4º ano)	47	91%
2014	Didática do Português II (3º ano)	55	68%
	Práticas Pedagógicas do Português I (2º ano)	42	71%
	Didática do Português III (3º ano)	55	76%
	Práticas Pedagógicas do Português II (3ºano)	50	93%
2013	Didática do Português II (3º ano)	53	61%
	Fonética e Fonologia do Português (2º ano)	67	72%
	Didática do Português III (3º ano)	55	58%
	Fonética, Fonologia e Morfologia do Português (3º ano) ⁴	47	62%
2012	Língua Portuguesa I (1º ano)	69	39%
	Práticas Pedagógicas do Português I (2º ano)	68	100%
	Língua Portuguesa II (1º ano)	36	64%
	Fonética, Fonologia e Morfologia do Português (3º ano) ⁴	48	79%

Tabela 1 - Síntese das unidades curriculares lecionadas

Sendo, em 2014, a primeira doutorada do corpo docente do Curso de Português⁵ na área da Educação, ramo de Didática e Desenvolvimento

⁴ Esta unidade curricular foi a única que lecionei no âmbito da Licenciatura em Ensino de Francês / Inglês com Habilitação em ensino de Português. Todas as outras foram lecionadas no âmbito da Licenciatura em Ensino de Português com Habilitação em ensino de Francês ou de Inglês.

⁵ Importa esclarecer que, na época, fui a primeira a obter Doutorado entre o corpo docente do curso na UP Beira. A maioria dos docentes do curso detinham o grau de Mestre ou estavam a frequentar Mestrado, em Moçambique. Apenas mais três colegas estavam já a frequentar programas doutorais, dois no Brasil e um em

Curricular, o Diretor de Curso passou a atribuir-me quase exclusivamente unidades curriculares da área da Didática e supervisão de práticas pedagógicas. Considero que a formação avançada na área, enriquecida com as experiências de investigação e ensino desenvolvidas no âmbito do CIDTFF, me permitiram responder com maior competência e firmeza aos desafios e responsabilidades, ajustando as minhas práticas e procurando motivar os estudantes. Como se pode depreender nos dados da Tabela 1, a taxa de sucesso dos alunos nas unidades curriculares de Didática do Português foi subindo, passando de cerca de 60% em 2013, o meu segundo ano em Moçambique e o primeiro em que assegurei duas cadeiras de Didática (II e III), para ultrapassar os 90% em 2015 e 2016, baixando para 75% no ano seguinte.

Relativamente à supervisão de monografias científicas de final de licenciatura, sete estudantes que orientei defenderam os seus relatórios entre 2014 e 2017, quatro relacionados com a descrição de fenómenos linguísticos do Português de Moçambique e três com temáticas relacionadas com a Didática do Português. Já no que se refere à arguição deste tipo de provas académicas, entre 2013 e 2017, participei em catorze júris de monografias de licenciatura (nove na área da Didática e cinco na área da Linguística) e, entre 2012 e 2013, em catorze júris de relatórios de bacharelato⁶ (treze na área Linguística e um na área da Didática). Também aqui, gradualmente, fui transitando da área da Linguística para a da Didática, acredito eu pelas provas dadas na docência e supervisão pedagógica e científica, bem como pelos interesses de investigação que fui evidenciando.

Ainda na formação avançada, orientei os trabalhos de seis monitores contratados ao abrigo de um protocolo de cooperação celebrado em 2006 entre a UP Beira e o Camões, I.P., com quem trabalhei diretamente no âmbito das seguintes unidades curriculares:

- 2012: Língua Portuguesa II (Rabia Abubacar);
- 2013: Didática do Português II (Ivanízio Hussene) e Didática do Português III (Atrabuck Gelo);
- 2014: Didática do Português II (Ivanízio Hussene) e Didática do Português III (Atrabuck Gelo);

Portugal, tendo, antes da minha saída, um dos colegas obtido o seu Doutoramento na área dos Estudos Literários. Tratava-se de um corpo docente extremamente jovem, ainda a progredir na sua formação avançada.

⁶ Tratava-se, ainda, de estudantes finalistas do plano de estudos anterior à Licenciatura oferecida desde a revisão curricular da Universidade Pedagógica de 2010.

- 2015: Didática do Português II (Henrique Cumbi);
- 2016: Didática do Português I (Olga Nhacarize) e Mundo Lusófono (Olga Nhacarize);
- 2017: Didática do Português I (Sebastiana Bernardo).

Por fim, importa referir que, no âmbito da minha inclusão como membro doutorado integrado do CIDTFF em 2014, em 2015, iniciei a coorientação de trabalhos de doutoramento do programa doutoral em Educação da Universidade de Aveiro a colegas integrados na UP, assim como participei na qualidade de arguente de vários atos académicos, nomeadamente de provas de projetos de doutoramento e de mestrados de instituições de ensino superior portuguesas e moçambicanas. As temáticas dos trabalhos arguidos oscilam entre a Linguística e a Didática, com especial incidência na Didática de Línguas, na Educação Intercultural e na Supervisão Pedagógica (áreas que me são particularmente queridas e que se constituem como bastiões do LALE, a “minha casa” no CIDTFF).

No que se refere à investigação propriamente dita, ao longo deste tempo, fui desenvolvendo estudos empíricos que me permitiram, sobretudo no início de missão, compreender melhor o contexto sociolinguístico, sociocultural e pedagógico-didático onde estava a atuar, sem me inserir obrigatoriamente em determinada linha de investigação da UP Beira (linhas estas que, na altura, ainda eram vagas e difusas, dada a fase incipiente em que se encontravam as dinâmicas investigativas naquele contexto institucional). Segui sobretudo os meus interesses de investigação, decorrentes quer das necessidades e interpelações do terreno, quer das perspetivas abertas por outros trabalhos de investigação em curso⁷. Olhando agora com distanciamento, reconheço nas escolhas que fiz temáticas-chave de investigação da “escola” em que me integro (LALE – CIDTFF – Universidade de Aveiro): educação plurilingue e intercultural, políticas linguísticas, desenvolvimento profissional docente, imagens das línguas e das culturas, diversidade linguística, línguas em contacto. Algumas destas incursões, feitas em colaboração com colegas (do CIDTFF ou do Camões, I.P.) ou estudantes, resultaram em comunicações em encontros científicos e em publicações, como as cinco que destaco de seguida:

⁷ Refiro-me em particular ao meu projeto de doutoramento, iniciado em 2006, focado na Educação Intercultural e no Desenvolvimento Profissional Docente, que viria a ser terminado em Moçambique (Bastos, 2014).

Bastos, M. & Melo-Pfeifer, S. (2017), “O Português em Moçambique e na Alemanha: da diversidade de estatutos à diversidade de abordagens políticas e didáticas”. In A. C. Monteiro, C. Siopa, J. Marques, & M. Bastos (Orgs.), *Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilíngues e Multiculturais – textos selecionados das VIII Jornadas da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, pp. 173-194 ISBN: 978-972-0-06165-2.

Bastos, M. & Nhacarize, O. (2017). “Linda de falar, amar, sentir e ensinar” vs. “colonização, escravatura, guerra”: imagens dos estudantes do curso de português da UP Beira sobre a língua portuguesa e os povos da CPLP⁸.

Comunicação oral integrada no Painel “Imagens das Línguas e dos Povos no Diálogo Intercultural: da investigação à intervenção” (Coordenado pela Prof^a. Doutora Maria Helena de Araújo e Sá), apresentada nas *IX Jornadas da Língua Portuguesa – Língua e Literacia(s) no Século XXI*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo (Moçambique), 5 de maio de 2017.

Resumo publicado no livro de resumos, p. 45.

Bastos, M. (2015). Discursos sobre a formação de professores de Língua Portuguesa para a educação plurilíngue e intercultural em Moçambique: do discurso curricular às vozes dos estudantes-finalistas do Curso de Português da UP – Beira.

Comunicação oral apresentada nas *VIII Jornadas da Língua Portuguesa – O Ensino da Língua Portuguesa em contextos multilíngues e multiculturais*, Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula (Moçambique), 5 de maio de 2015.

Resumo publicado no livro de resumos, pp. 41 e 42.

Bastos, M. (2014), A educação intercultural na formação inicial de professores de Língua Portuguesa em Moçambique: do discurso curricular às vozes dos futuros professores.

Comunicação oral apresentada na Conferência Internacional *IALIC 2014*, Universidade de Aveiro, 29 de novembro de 2014.

Resumo publicado no livro de resumos, pp. 59 e 60.

Hussene, I. & Bastos, M. (2013). Fenómeno de Variação Semântica em Construções Verbais do Português falado na Beira.

Comunicação oral apresentada nas *VII Jornadas de Língua Portuguesa – Ensinar Língua Portuguesa na África Austral, Hoje: desafios, possibilidades e constrangimentos*, Universidade Pedagógica – Beira (Moçambique), 2 de maio de 2013.

Resumo publicado no livro de resumos, p. 16.

Tabela 2 - Estudos empíricos desenvolvidos

Como se pode depreender, muitos dos trabalhos de investigação mencionados na Tabela 2 foram apresentados no âmbito das *Jornadas da Língua Portuguesa*, uma “já longa tradição de encontros científicos

⁸ Este trabalho é objeto de publicação na Parte 2 deste livro.

que a rede do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (Camões, I.P.) em Moçambique tem vindo a organizar, desde 2005, nas cidades de Maputo, Beira e Nampula. O tema aglutinador destes encontros científicos tem sido a Língua Portuguesa e os desafios subjacentes ao seu ensino e aprendizagem neste país” (Bastos, Marques, Monteiro, & Siopa, 2014, p. 5).

As VII Jornadas da Língua Portuguesa decorreram na cidade da Beira, nos dias 2 e 3 de maio de 2013, tendo-me cabido, não apenas a coordenação da comissão organizadora, mas também a coordenação científica. Foi a primeira edição das Jornadas que se “internacionalizou”, abrindo-se ao espaço da África Austral (*ibidem*, p. 5), tendo sido o tema selecionado o seguinte: “Ensinar Língua Portuguesa na África Austral, hoje: desafios, possibilidades e constrangimentos”. Foi também a primeira edição das Jornadas que culminou com a publicação de um livro de atas, numa parceria inédita entre a rede Camões, I.P. em Moçambique e a Porto Editora (e que ainda perdura, tendo já sido publicadas três edições e estando uma quarta em preparação, relativa às X Jornadas, que decorreram em setembro de 2019 em Maputo).

Considero que a excelência da equipa da rede do Camões, I.P. em Moçambique⁹, dinâmica, unida, extremamente competente e aberta a desafios, o apoio institucional recebido das autoridades diplomáticas e consulares portuguesas e da Divisão de Serviços de Língua do Camões, I.P., a excelente relação institucional estabelecida com a FCLCA e a direção da UP Beira, aliada à minha experiência prévia de organização de encontros científicos internacionais e de participação em eventos desta natureza e em publicações científicas, enquanto bolsreira de investigação do CIDTFF ao longo da minha formação avançada, assim como a rede de contactos estabelecida no exercício dessas funções, constituíram-se como alavancas de um salto qualitativo nas dinâmicas das *Jornadas da Língua Portuguesa em Moçambique*, hoje um encontro científico de referência em Moçambique no que à investigação em ensino da língua portuguesa diz respeito.

⁹ Uma verdadeira equipa, das melhores com quem tive a oportunidade de trabalhar, com quem muito cresci e aprendi: Alexandra Pinho, a Conselheira Cultural da Embaixada de Portugal em Maputo na época, excelente profissional, com uma enorme capacidade de coordenação; Ana Catarina Monteiro, Leitora do Camões, I.P. na Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula; Conceição Siopa, Leitora do Camões, I.P. na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo; José Marques, Leitor do Camões, I.P. na Universidade Pedagógica – sede em Maputo.

Missão na CEPE Luxemburgo (de setembro 2017 a agosto de 2020)

De acordo com as informações disponíveis no Portal de Estatísticas do Grão-Ducado do Luxemburgo (STATEC, 2020), a comunidade portuguesa no país representa 15% da população global, constituindo-se como a mais importante comunidade estrangeira e a língua portuguesa como a segunda língua mais falada em casa pelos alunos inscritos no sistema educativo do país, logo a seguir ao luxemburguês (SECAM & CEPE, 2020; MENJE, 2018). Neste quadro, a língua portuguesa e as suas culturas desempenham um importante papel na sociedade luxemburguesa, não só ao nível linguístico-comunicativo (no seio da família e da comunidade), como ao nível sociocultural (para as comunidades lusófonas residentes no Luxemburgo). O reconhecimento político deste papel, da parte das autoridades luxemburguesas, levou à submissão de uma candidatura à Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) como Observador Associado, estatuto que foi atribuído ao Grão-Ducado em 2018.

Fruto de um longa e intensa cooperação entre os governos português e luxemburguês, são organizados cursos em/de português no Grão-Ducado desde o final dos anos 60 do século passado. Atualmente, esta oferta, assegurada pelo Camões, I.P., está presente em todos os níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar ao superior, abarcando diversas ofertas de ensino de Português como Língua de Herança (PLH) e cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE). Cabe à CEPE Luxemburgo a organização logística destes cursos e o acompanhamento pedagógico do seu corpo docente, que, no ano letivo 2020-21, integra 26 professores do ensino básico e secundário, que asseguram as diversas ofertas formativas de PLH e PLE, organizadas em regime integrado, complementar e paralelo, no ensino pré-escolar, fundamental e secundário; e um leitor, responsável pelo Leitorado de Língua Portuguesa na Universidade do Luxemburgo, inaugurado em 2016.

Na tabela abaixo, apresento em linhas muito gerais as quatro principais modalidades de ensino oferecidas pela CEPE Luxemburgo¹⁰:

¹⁰ Para mais informações sobre as diferentes modalidades de ensino, consultar: Bastos & Prazeres, aceite; SECAM & CEPE, 2020.

<i>Assistente de Língua Portuguesa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ciclo 1 (equivalente ao ensino pré-escolar – alunos dos 3 aos 6 anos); - Regime integrado (incluído no horário escolar); - Reforço da língua materna / de herança; - Baseada na abordagem plurilingue, na sensibilização para a diversidade linguística e no paralelismo de conteúdos; - Concertação entre educadores luxemburgueses e professores de língua portuguesa; - Avaliação qualitativa.
<i>Cursos Integrados em Língua Portuguesa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ciclos 2 a 4 (equivalente ao 1º e 2º ciclos do Ensino Básico – alunos dos 6 aos 12 anos); - Regime integrado; - Aprendizagem dos conteúdos de algumas disciplinas do currículo luxemburguês (ex. Ciências, História), em português; - Baseado na abordagem CLIL (<i>Content and Language Integrated Learning</i>); - Concertação entre os professores titulares e os professores de Português; - Avaliação no <i>Boletim</i> dos alunos.
<i>Cursos Complementares de Língua Portuguesa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ciclos 2 a 4 (equivalente ao 1º e 2º ciclos do Ensino Básico – alunos dos 6 aos 12 anos); - Fora do horário escolar, no estabelecimento de ensino frequentado pelo aluno; - Programa específico de ensino de português (articulação entre o <i>Plano de Estudos do Ensino Fundamental</i>, os programas do Camões, I.P. para os níveis A1 e A2 e o QuaREPE); - Baseado nos princípios da educação plurilingue e intercultural e nas abordagens plurais e integradoras; - Concertação entre os professores titulares¹¹ e os professores de Português; - Avaliação no <i>Boletim</i> dos alunos. - Certificação pelo Camões, I.P.
<i>Cursos Paralelos de Língua e Cultura Portuguesas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ciclos 2 a 4 e Ensino Secundário (equivalentes aos 3 ciclos do Ensino Básico e ao Ensino Secundário – alunos dos 6 aos 18 anos); - Fora do horário escolar, reagrupando alunos de diversas escolas num único estabelecimento de ensino; - Programa de Português do Camões, I.P.; QuaREPE; - Baseado em metodologias de ensino de PLH; - Certificação pelo Camões, I.P.

Tabela 3 - Síntese da oferta formativa de PLH assegurada pela CEPE Luxemburgo

¹¹ No Luxemburgo, estes três ciclos de ensino organizam-se em regime de monodocência, havendo um professor titular de cada turma que pode ser coadjuvado por outros professores, em função dos projetos de desenvolvimento de cada escola, entre os quais o professor de Português.

Ao longo destes três anos que constituíram a minha primeira missão como Adjunta de Coordenação no Luxemburgo, tenho centrado a minha atuação sobretudo em cinco eixos: i) supervisão e acompanhamento pedagógico dos professores da rede EPE na área consular do Luxemburgo; ii) formação de professores; iii) desenvolvimento curricular; iv) promoção e divulgação da língua portuguesa; e v) gestão e comunicação. Nas linhas que se seguem, reflito em particular sobre as atividades desenvolvidas, durante o primeiro triénio da minha missão (de setembro de 2017 a agosto de 2020 – já sujeito a avaliação), nas áreas da supervisão, formação de professores, desenvolvimento curricular e na comunicação e disseminação do trabalho desenvolvido em publicações e encontros científicos.

Durante este período, o acompanhamento pedagógico dos professores da rede EPE na área consular do Luxemburgo, e respetiva supervisão, foi o principal foco da minha intervenção. À medida que fui aprofundando conhecimentos em relação aos projetos pedagógicos já em curso na rede EPE Luxemburgo aquando da minha integração na equipa, a saber, o projeto Língua Portuguesa no Ciclo 1 e o ensino integrado em Língua Portuguesa (assente numa abordagem CLIL, consiste no ensino de ciências em português), fui esclarecendo e exemplificando procedimentos, analisando e apresentando propostas e materiais pedagógico-didáticos. Sempre estive disponível para refletir com os professores, independentemente das modalidades de ensino em que atuam, sobre os desafios e dificuldades que encontram no terreno, no sentido de, juntos, encontrarmos as melhores estratégias para responder aos desafios e superar as dificuldades.

A mesma atitude reflexiva e construtiva pautou o acompanhamento que efetuei do projetopiloto dos cursos complementares de língua portuguesa, em cujo desenvolvimento curricular, definição e disseminação junto dos professores (e outros atores) participei mais ativamente. Nas sessões semanais de acompanhamento dos professores que, em articulação com o Sr. Coordenador e com o MENJE, dinamizei ao longo dos anos letivos 2017-18 e 2018-19, tive a oportunidade de ouvir os docentes, detetar dificuldades ao nível, por exemplo, da gestão curricular dos conteúdos temáticos e linguísticos nas suas sequências didáticas ou na operacionalização dos conceitos didáticos privilegiados no currículo dos cursos complementares, tais como a mediação, os géneros textuais... e apoiá-los no sentido de as ultrapassar; festejar com os docentes as suas vitórias, motivando-os e divulgando-as; monitorizar a gestão curricular que iam fazendo do programa;

sugerir e disponibilizar propostas didáticas, projetos, recursos e materiais pedagógicos¹²; esclarecer e exemplificar procedimentos; e refletir sobre as necessidades de formação que iam sentindo, de forma a reorientar os programas de formação delineados pela CEPE. Ao longo destes dois anos, fui ainda analisando as reflexões que os professores dos cursos complementares foram escrevendo a propósito da implementação desta nova modalidade de ensino, de forma a ajudar a CEPE a perceber as potencialidades e as fragilidades do projeto, na perspetiva dos docentes¹³, e, assim, reorientar a forma como o projeto estava a ser implementado. Considero que levar os professores a verbalizar, por escrito, as suas reflexões, analisá-las, dar *feedback* e reorientar as nossas próprias práticas em função desta análise, em muito contribuiu para a apropriação que os professores fizeram do projeto dos cursos complementares, que, paulatinamente, foi sendo cada vez mais aceite e valorizado pelo corpo docente (Bastos & Prazeres, 2020).

Ainda no âmbito da monitorização¹⁴ da implementação desta modalidade de ensino em particular, participei em 17 observações de aulas, as quais foram seguidas de um momento de *feedback* formativo, reflexivo e construtivo. Estes momentos foram extremamente importantes, não só para ter uma ideia mais fidedigna do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, na prática, mas também para conhecer melhor a realidade e condições em que estes trabalham. Testemunhei dificuldades de variadíssimas naturezas¹⁵, e, juntos, equacionámos formas de as ultrapassar, muitas vezes por processos de tentativa-erro; festejei as conquistas de alunos e professores, quando saíram

¹² Foi criada, para este efeito, uma pasta partilhada na Dropbox com recursos disponibilizados em publicações direcionadas para a educação plurilingue e intercultural, desenvolvidos no âmbito de projetos de investigação europeus (a título de exemplo, o CARAP, Galanet...), portugueses (desenvolvidos no ILTEC, no LALE...).

¹³ Mais relacionadas com questões de ordem logística e organizacional, nomeadamente com as dinâmicas de concertação com os seus pares numa ótica de trabalho integrado e transversal.

¹⁴ Parte deste processo de acompanhamento pedagógico e monitorização da implementação dos cursos complementares, que se encontra disponível para consulta no *Rapport concernant l'implémentation des cours complémentaires* (SECAM; CEPE, 2019), foi objeto de comunicação em encontros científicos em Portugal, no Luxemburgo, na Alemanha e no Canadá, e objeto de publicação num livro ficado na Formação de Professores de PLH em Portugal (Bastos & Prazeres, 2020).

¹⁵ Desde a escassez de recursos que tornassem as aulas mais atrativas (como um simples videoprojector ou o acesso à Internet na sala de aula), ao desafio que é gerir numa mesma aula alunos de diferentes níveis de proficiência e colocar em prática as teorias da diferenciação pedagógica, passando por situações pontuais de indisciplina.

da sua zona de conforto e foram bem sucedidos; regozijei-me com a paulatina adesão dos professores a esta forma de acompanhamento, sentindo-se mais seguros para abrir as portas da sua sala de aula ao olhar dos observadores e adotando uma postura cada vez mais reflexiva e cooperante.

Por diversas ocasiões, também desempenhei o papel de “amigo crítico” junto de professores envolvidos em diversas modalidades de ensino, não só no âmbito dos projetos pedagógicos que desenvolvem com as suas turmas e de que dão conhecimento à CEPE nos seus planos de atividades e relatórios, como no quadro do trabalho desenvolvido nas diferentes comunidades de práticas e das propostas que os professores preparam para as diversas oficinas de formação na área da didática de línguas que têm frequentando, quer ainda, mais recentemente, no acompanhamento que fiz das tarefas que os docentes propuseram semanalmente no âmbito do ensino a distância colocado em prática entre março e julho de 2020, na sequência da pandemia da Covid-19. Graças a este acompanhamento pedagógico, em que pauto a minha intervenção pelo diálogo construtivo, colaboração e reflexão crítica, tem-me sido possível apoiar os docentes nas dificuldades com que se vão deparando e identificar necessidades de formação.

Dada a minha formação especializada e a experiência adquirida no domínio da formação contínua de professores como bolseira do CIDTFF, a pasta relativa ao plano de formação da CEPE foi uma das que, desde o início da minha missão, mais acompanhei.

Quando iniciei funções, em setembro de 2017, encontrei um plano anual de formação em curso, definido, como todos os planos de formação, em finais do ano civil transato. A minha principal atuação consistiu na reorientação da ação de formação prevista para o último trimestre do ano, tendo em conta as necessidades de formação sentidas pelos professores envolvidos nos cursos complementares, cuja implementação se tinha iniciado também em setembro. Assim, em pouco mais de dois meses, após a identificação dos géneros textuais e da didática da escrita como prioridades de formação pelos professores envolvidos nos cursos complementares, estabeleci contactos com a Professora Doutora Luísa Álvares Pereira, do CIDTFF, especialista na área, para dinamizar uma ação de formação em regime de *b-learning*. Os resultados deste percurso de formação foram partilhados em fevereiro de 2018, nas *I Jornadas Pedagógicas da CEPE Luxemburgo*, tendo sido o *feedback* bastante satisfatório, não só da parte dos formandos, como da formadora e dos professores que, não tendo participado na formação,

assistiram à sessão de partilha dos resultados. Frequentaram esta ação de formação 13 dos 25 professores da rede de 2017/18 (52% de taxa de participação), 7 dos quais professores envolvidos na implementação dos cursos complementares, que constituíam o grupo-alvo desta oferta formativa (num universo de 11, ou seja, a rondar os 64% de participação)

A elaboração, dinamização, implementação e monitorização dos planos de formação da CEPE Luxemburgo para os anos de 2018, 2019, 2020 e 2021 contaram com a minha participação ativa e empenhada. Na sua planificação, houve o cuidado de partir das necessidades de formação identificadas pelos professores, não só no questionário que o Camões, I.P. lança anualmente, mas também nas reflexões dos professores que fui analisando e nas conversas que, enquanto estrutura de coordenação, fomos tendo com os professores.

Para o ano de 2018, o foco da formação prendeu-se com questões relativas aos princípios pedagógicos e didáticos dos cursos complementares, antecipando que, a curto prazo, esta modalidade de ensino envolveria mais professores da rede. Estabeleci contactos com os formadores e as instituições responsáveis pelos processos de certificação e acreditação, em Portugal (Camões, I.P. e Universidade de Aveiro) e no Luxemburgo (IFEN), delineei com os formadores os programas de formação de forma a garantir uma melhor adequação às necessidades e às características específicas da CEPE, participei na difusão da informação junto dos professores da rede, desempenhei o papel de “amiga crítica” dos professores/formandos, nomeadamente durante os módulos de trabalho a distância, e participei sempre em todos os momentos de formação, tendo, inclusivamente, em quatro deles, desempenhado o papel de (co)formadora. Na tabela que se segue, apresento de forma sucinta a monitorização das ações de formação propostas e implementadas durante o ano de 2018, apresentando a taxa de participação dos professores e a menção avaliativa dominante nos inquéritos de avaliação das ações de formação:

Título da ação de formação (formadores)	Horas	Participação	Avaliação
<i>Entre Línguas e Culturas: a mediação, a reflexividade e a abordagem CLIL como base didática dos Cursos Complementares</i> (Mónica Bastos, Angélique Quintus)	9h	44%	Muito bom
<i>I Jornadas Pedagógicas CEPE Luxemburgo</i> (Luísa Álvares Pereira, Joaquim Prazeres, Mónica Bastos, Cristóvão Marinheiro)	10,5h	92%	Muito bom

<i>O Desafio da Diferença: abordagens de diferenciação pedagógica no ensino de línguas</i> (Ana Raquel Simões)	25h	96%	Muito bom
<i>Colóquio “Plurilinguismo e os Cursos Complementares de Português”</i> (Michael Byram, Joaquim Prazeres, Mónica Bastos, Angélique Quintus)	6h	100%	Muito bom
<i>Jornadas de Preparação do Arranque do ano letivo</i> (Joaquim Prazeres, Mónica Bastos)	13h	92%	Muito bom
<i>Le projet «Assistant de langue portugaise au cycle 1» 2.0: Vers une plateforme numérique avec des pratiques inspirantes</i> (Angélique Quintus e Roberto Gómez Fernández)	3h	23%	Satisfatório
<i>Oficina de formação EXCEL</i> (Joaquim Prazeres)	3h	42%	Muito bom
<i>Cursos de Luxemburguês</i> (formadores do Institut National des Langues)	57h a 85h	81%	Satisfatório
Média		71%	Muito bom

Tabela 4 - Monitorização do plano de formação 2018

O plano de formação para o ano de 2019 gravitou em torno das áreas de formação privilegiadas pelos professores no inquérito relativo às prioridades de formação: metodologia e didática; planificação do ensino-aprendizagem; e língua, comunicação e cultura. Participei ativamente na preparação e agilização de procedimentos com vista à certificação e acreditação das ações de formação, junto das autoridades competentes em Portugal e no Luxemburgo, e na respetiva implementação. Na tabela abaixo, apresento a monitorização do plano de formação:

Título da ação de formação (formadores)	Horas	Participação	Avaliação
<i>II Jornadas Pedagógicas CEPE Luxemburgo</i> (Luís Salema, Joaquim Prazeres, Angélique Quintus, Roberto Gómez Fernández)	13h	100%	Muito bom
<i>Desenvolver competências em línguas: possibilidades para o ensino de Língua de Herança</i> (Ana Sofia Pinho)	13h	62%	Bom
<i>Jornadas de Preparação do Arranque do ano letivo</i> (Joaquim Prazeres, Mónica Bastos)	19h	100%	Muito bom
<i>“Como criar borboletas no cérebro?” - Estratégias e propostas para motivar os alunos</i> (Teresa Ferreira)	34h	67%	Muito bom

<i>Cursos de Luxemburguês</i> (formadores do Institut National des Langues)	57h a 85h	81%	Satisfatório
Média		82%	Bom

Tabela 5 - Monitorização do plano de formação 2019

No que diz respeito ao plano de formação para o ano 2020, à semelhança dos dois anteriores, participei ativamente na sua elaboração, analisando as respostas ao questionário referente às prioridades de formação, preparando, juntamente com os formadores, as propostas de formação para certificação e acreditação e agilizando processos. Quanto às ações de formação previstas para o primeiro trimestre do ano, ainda conseguimos concretizar as atividades relacionadas com as *III Jornadas Pedagógicas*, programadas antes da paragem forçada de atividades presenciais motivada pela epidemia da Covid-19. Participei ativamente na divulgação das ofertas formativas junto dos professores, na organização dos detalhes logísticos da sua implementação, e na sua dinamização. Na tabela abaixo, apresento a monitorização das ações de formação:

Título da ação de formação (formadores)	Horas	Participação	Avaliação
<i>III Jornadas Pedagógicas da CEPE BENELUX</i> (Michel Candelier, Joaquim Prazeres, Mónica Bastos, Angélique Quintus, Roberto Gómez Fernandéz)	6h	96% 26 docentes	Muito bom
<i>“Vou c(o)antar-te um poema...” Qual o papel da música na aula de Português?</i> (Susana Magalhães)	6h	89% 24 docentes	Muito bom
<i>Online: E-learning mat Microsoft Teams (fir Grondschooulen)</i> (Nathalie Hack)	4h30	100% 27 docentes	(em curso)
Média		95%	Muito bom

Tabela 6 - Monitorização do plano de formação 2020

Importa salientar que a experiência desenvolvida como formadora de professores no âmbito das atividades de formação avançada desenvolvidas no CIDTFF foram cruciais para o trabalho desenvolvido, nomeadamente no que se refere à agilização de procedimentos com vista à acreditação de oficinas de formação junto do Conselho Científico-Pedagógico para a Formação Contínua de Professores (CCPFC) e na conceptualização metodológica das

mesmas, fortemente baseada em dinâmicas recursivas de descoberta-ação-reflexão (Bastos, 2014). Não menos importante, foi a rede de contactos que a integração no CIDTFF me tem proporcionado, nomeadamente no âmbito da participação em equipas internacionais de investigação, permitindo a rápida mobilização de formadores especializados e investigadores conceituados para a participação nos nossos planos de formação, destacando, de entre os vários que tivemos a oportunidade de acolher, o Professor Michael Byram, consultor externo do CIDTFF, e o Professor Michel Candelier, com quem me cruzei em encontros científicos relacionados com a Sensibilização para a Diversidade Linguística e com as Abordagens Plurais no ensino/aprendizagem de línguas.

Dado este meu percurso ligado à investigação em didática de línguas e formação de professores efetuado no CIDTFF, tenho privilegiado dinâmicas de investigação e de reflexão, que têm culminado em publicações e comunicações científicas. Esta é uma área que valorizo e que considero pertinente para legitimar e fazer reconhecer a qualidade e pertinência científico-pedagógicas do trabalho que se tem vindo a desenvolver nesta CEPE. Destaco, de seguida, alguns dos trabalhos desenvolvidos neste âmbito, na sua maioria em articulação com colegas da CEPE Luxemburgo, nomeadamente o Sr. Coordenador, Joaquim Prazeres, mas também com parceiros locais (de entre os quais saliento Angélique Quintus e Roberto Gómez Fernández, do Ministério da Educação nacional, da Infância e da Juventude) e com parceiros da rede Camões, I.P., em particular da Divisão de Serviços de Língua e da CEPE Suíça (cuja coordenadora, Lurdes Gonçalves, também integra a equipa do CIDTFF e assina um capítulo na presente publicação).

Em 2018, juntamente com a CEPE Suíça, organizámos dois simpósios no VII SIELP (Universidade do Minho – Braga), tendo a CEPE Luxemburgo participado com três comunicações, duas das quais em que fui coautora¹⁶. No mesmo ano, a CEPE Luxemburgo participou no 3^o Encontro de Professores EPE, organizado pelo Camões, I.P., com duas intervenções, tendo contribuído ativamente para a preparação de ambas e surgido como coautora de uma delas¹⁷; representei a CEPE na primeira *Summer School* do Consórcio de Reflexão para o Português

¹⁶ Bastos, M. & Prazeres, J. (2018), De “sobrecarga” a “ajuda” – perspetivas dos professores sobre as dinâmicas de acompanhamento das suas práticas profissionais em momentos de mudança; Álvares Pereira, L.; Bastos, M.; Gomes, M. A.; Morais, S. & Rodrigues, B. (2018), Contributos para uma pedagogia dos géneros textuais no âmbito do ensino de português no estrangeiro (EPE): dinâmicas de investigação-ação-reflexão.

¹⁷ Mendes, F., Vaz, R., Bastos, M., & Prazeres, J. (2018). Desenvolvimento curricular dos “Cursos Complementares”.

Língua Não Materna e Língua de Herança, com a apresentação de um póster científico¹⁸; participei na conferência *Launching Conference for the CEFR Companion Volume with New Descriptors* (Palais de l'Europe, Estrasburgo, 16 e 17 de maio de 2018), do qual nasceu um estudo de caso sobre a mediação, desenvolvido em parceria com a CEPE Suíça e envolvendo 13 professores da rede, com a consultoria de Michel Candelier, cujo relatório foi submetido para publicação ao Conselho da Europa; e apresentei uma comunicação¹⁹, em coautoria, no encontro internacional *Encontros da Lusofonia*, em Toronto, no Canadá, cuja comissão organizadora já integrava antes do início desta missão de serviço.

No ano de 2019, participei ativamente na redação do *Rapport de Monitorage da implementação dos cursos complementares* (SECAM; CEPE, 2019), assim como da finalização do principal projeto de desenvolvimento curricular do meu primeiro triénio, o *Quadro de Referência dos Cursos Complementares*, de cuja apresentação pública em Portugal participei, no âmbito dos trabalhos do 4^o Encontro de Professores EPE²⁰. Em junho do mesmo ano, numa parceria com a CEPE Suíça, participei na construção de um póster científico²¹ sobre o projeto da Mediação do Conselho da Europa, que foi apresentado na *I Conferência da TROPO-UK*, no Reino Unido.

Em 2020, além da publicação do *Quadro de Referência dos Cursos Complementares* (versão portuguesa e versão francesa) (SECAM & CEPE, 2020) e respetiva assinatura pública no Grão-Ducado, foi publicado um capítulo no livro *Português Língua de Herança e Formação de Professores* (Bastos & Prazeres, 2020). Recebemos *feedback* do Conselho da Europa ao relatório do estudo de caso sobre a Mediação, dando conta da respetiva aceitação para publicação²², prevista para a Primavera de 2021. Regozijo-me

¹⁸ Bastos, M. & Prazeres, J. (2018). From «overload» to «support» - Portuguese as Heritage Language teachers' perceptions on the dynamics of a community of practices in changing times

¹⁹ Bastos, M. & Prazeres, J. (2018), "A cooperação entre todos os intervenientes é a palavra-chave": a implementação dos cursos complementares de língua portuguesa no Luxemburgo na perspetiva dos professores portugueses possibilidades e constrangimentos

²⁰ Prazeres, J. & Bastos, M. (2019). Apresentação do quadro de referência para os cursos complementares de língua portuguesa no Luxemburgo. Este documento foi o resultado de uma parceria entre a CEPE Luxemburgo, o Camões, I.P., a Direção-Geral de Educação e o Ministério da Educação Nacional, da Infância e da Juventude.

²¹ Gonçalves, M. L. & Bastos, M. (2019). Mediação no PLH: o papel dos descritores do QECR/VC

²² Bastos, M., Gonçalves, M. L., Prazeres, J., Quintus, A., & Gómez Fernandés, R. (no prelo). Discours d'enseignants au sujet d'activités qui relèvent de la médiation

ainda com o desafio que nos foi colocado pelo Professor Michel Candelier para divulgarmos o *Quadro de Referência dos Cursos Complementares* na página web do CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles. Neste ano, foi iniciado um novo projeto de desenvolvimento curricular, o programa para a oferta de Português como Língua de Opção no Ensino Secundário, a par do Espanhol e do Italiano, numa parceria entre a CEPE Luxemburgo, o Camões, I.P., a Direção-Geral de Educação e o Ministério da Educação Nacional, da Infância e da Juventude.

Apontamentos finais e perspetivas futuras

Chego ao final deste exercício de análise de reflexão sobre o caminho percorrido ao longo destes oito anos, de revisita “aos passos dados” para projetar “caminhos novos”, com um sentimento de satisfação e de missão cumprida.

Tendo em conta a natureza diferenciada das duas missões, o percurso trilhado, os desafios superados e os resultados obtidos, e considerando a multiplicidade e complexidade dos eixos que nortearam a minha atuação (e que ultrapassam largamente o âmbito desta reflexão, como referi na secção introdutória), faço um balanço muito positivo deste percurso. Considero que tem sido uma experiência muito enriquecedora, tenho aprendido bastante e sinto-me constantemente desafiada (no sentido positivo) e motivada para continuar a investir o melhor de mim, o que sei (muito desse conhecimento construído no / em interação com o CIDTFF) e o que ainda não sei (mas que pretendo aprender), para o sucesso desta missão maior, em prol da língua portuguesa. Conto com o apoio, na retaguarda, da minha “casa” (o CIDTFF, nomeadamente o LALE), da excelente e disponível equipa da Divisão de Serviços de Língua do Camões, I.P., e, claro, da representação diplomática portuguesa no Luxemburgo²³ e da equipa que temos vindo a cimentar na CEPE Luxemburgo, onde me sinto cada vez mais integrada e onde considero estar a encontrar, aos poucos, o meu lugar.

dans le Volume Complémentaire du CECR – une étude empirique. In B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, & B. Rüschoff (Eds.), *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume, examples from practice*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

²³ Não poderia terminar esta reflexão sem mencionar o Sr. Embaixador António Gamito, Embaixador de Portugal no Luxemburgo desde outubro de 2018, cujo contributo a nível político e visão estratégica têm sido fundamentais para os avanços conseguidos pela CEPE Luxemburgo na diversificação e consolidação das ofertas formativas.

Perspetivando uma permanência neste contexto profissional até, pelo menos, agosto de 2023 (a comissão de serviço foi renovada por mais três anos), considero como áreas prioritárias de desenvolvimento pessoal e profissional, onde pretendo investir, a língua luxemburguesa (pretendo retomar a frequência dos cursos de língua luxemburguesa); a comunicação digital e o trabalho em rede; e o aprofundamento de conhecimentos sobre o historial do EPE no Luxemburgo e as suas nuances políticas e estratégicas (contando aqui com a cumplicidade e orientação do Sr. Coordenador, um profundo conhecedor do contexto²⁴). No que se refere aos eixos de atuação da CEPE, tendo em conta os nossos objetivos estratégicos e as dinâmicas em curso, considero que importará continuar a investir nos cinco eixos que têm norteado o meu trabalho:

- i) supervisão e acompanhamento pedagógico dos professores;
- ii) formação de professores;
- iii) desenvolvimento curricular (sendo o grande projeto para o presente ano letivo a finalização do plano curricular para a Língua Portuguesa como Língua de Opção);
- iv) promoção e divulgação da língua portuguesa;
- v) gestão, comunicação e disseminação científica.

A vasta oferta formativa da CEPE Luxemburgo cobre desde o ensino pré-escolar ao universitário, com soluções específicas para o PLH (soluções estas mais consolidadas) e para o PLE (em consolidação). Do ponto de vista estratégico, considero que importa continuar a investir na consolidação e alargamento dos cursos de PLH e, ao mesmo tempo, consolidar as ofertas de PLE no ensino fundamental e tornar efetiva a sua implementação no ensino secundário (nomeadamente com o arranque da oferta de português como língua de opção).

Para além disso, é prioritário investir na desconstrução de uma ainda latente “estigmatização” da língua portuguesa na sociedade luxemburguesa e de “mitos” sobre a aprendizagem de línguas, que apontam para os “efeitos nocivos” (leia-se interferências) das línguas faladas em casa pelas crianças na aprendizagem das línguas da escola, “mitos” estes que levam, ainda atualmente, apesar das evidências científicas que os contrariam e da posição assumida pelo Ministério da Educação nacional, da Infância e da Juventude

²⁴ Um resultado deste investimento pode ser brevemente consultado em Bastos & Prazeres (aceite).

do Luxemburgo, professores titulares luxemburgueses a desencorajar os seus alunos a frequentar cursos em/de língua portuguesa ou encarregados de educação lusófonos, por desconhecimento ou influências externas, a optar por não inscrever os seus educandos nos cursos em/de língua portuguesa. Face a estes obstáculos, importa investir em ações de sensibilização concertadas entre as autoridades portuguesas e as do país de acolhimento, não só junto dos encarregados de educação e da comunidade educativa no seu todo, como também junto da sociedade luxemburguesa, no geral, e das comunidades lusófonas em particular. Posto isto, torna-se prioritário continuar o investimento quer na promoção e divulgação da língua portuguesa como língua global, de ciência e de cultura, quer na divulgação do trabalho efetuado pela rede EPE no Luxemburgo, em termos de ensino e formação.

Por fim, e não menos importante, considero que continua a ser prioritário apostar no desenvolvimento profissional de nós próprios e dos nossos professores, continuando a envidar esforços no sentido de lhes proporcionarmos oportunidades de formação acreditadas e certificadas, asseguradas por formadores especializados; assim como a participação em projetos pedagógico-didáticos e de investigação inovadores. Neste âmbito, destaco a minha recente colaboração, como consultora externa (a convite de Sílvia Melo-Pfeifer, investigadora do CIDTFF), no projeto europeu de investigação *Mediation in Teaching, Learning and Assessment* (M.E.T.L.A.) e o envolvimento de professores EPE na testagem e validação de tarefas e materiais pedagógico-didáticos produzidos no âmbito do projeto.

Revisitando os passos dados ao longo destes últimos oito anos, em que me afastei fisicamente do CIDTFF, é evidente a ponte que se estabelece em diversos momentos entre o trabalho desenvolvido em Moçambique ou no Luxemburgo e o meu percurso formativo e profissional no centro de investigação, bem como a rede de contactos aí estabelecida. Revisitando os passos dados é impossível não regressar à origem, à minha “casa” (LALE – CIDTFF – Universidade de Aveiro), pois esta não foi apenas o local onde me formei em termos académicos, mas o “ninho” onde forjei a essência da pessoa e profissional que hoje sou, no seio de uma equipa que se tornou numa família! Acredito convictamente que, traga o futuro os desafios que trazer, cruze eu os meridianos e paralelos que cruzar nesta missão que abracei em prol da Língua Portuguesa, ao “ninho” académico eu hei de sempre voltar! Obrigada a todos os que têm acompanhado a minha caminhada, desde os tempos de tarefa do LALE (em 2005), em especial

à minha MENTORA, a Professora Doutora Maria Helena de Araújo e Sá, a quem devo muito do que sou!

Bibliografia

Bastos, M. (2014). *A Educação Intercultural na Formação Contínua do Professor de Línguas*, Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada – disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/12664>). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bastos, M., & Prazeres, J. (2020). “Método de Trabalho Revolucionário na Rede EPE Luxemburgo”: Perceções de Docentes de Português Língua de Herança Sobre a Implementação e o Acompanhamento de uma Comunidade de Práticas. Em M. L. Gonçalves, & S. Melo-Pfeifer, *Português Língua de Herança e Formação de Professores* (pp. 189-209). Lisboa: LIDEL.

Bastos, M., & Prazeres, J. (aceite). O lugar da língua portuguesa na paisagem linguística e escolar do Grão-Ducado do Luxemburgo. Em F. Olmo, S. Melo-Pfeifer, & S. Souza, *O que quer, o que pode esta língua: contextos, estatutos e práticas de ensino do português língua não materna numa visão crítica*. Porto: Universidade do Porto.

Bastos, M., Marques, J., Monteiro, A. C., & Siopa, C. (2014). *Ensinar Língua Portuguesa em Moçambique: Desafios, possibilidades e constrangimentos - Textos selecionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

FCLCA. (2009). *Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Português com Habilitação em ensino de Inglês ou de Francês*. Maputo: Universidade Pedagógica.

FCLCA. (2014). *Plano curricular do curso de licenciatura em ensino de língua portuguesa (revisto)*. Maputo: Universidade Pedagógica.

MENJE. (2018). *Les chiffres clés de l'Éducation nationale: statistiques et indicateurs (2016-2017)*. Obtido de Site du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse: <https://men.public.lu/lb/publications/statistiques-etudes/themes-transversaux/16-17-chiffres-cles.html>

Saramago, J. (1984). *Viagem a Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho.

SECAM & CEPE. (2020). *Quadro de Referências para os cursos complementares de língua portuguesa nos ciclos 2, 3 e 4 do ensino fundamental*. Luxembourg: MENJE.

SECAM; CEPE. (2019). *Rapport concernant l'implémentation des cours complémentaires*. Luxembourg: MENJE.

STATEC. (2020). *B1113 Population par nationalité détaillée 2011-2020*. Obtido de Le portail des statistiques - Grand-Duché de Luxembourg: https://statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=12859&sCS_ChosenLang=fr

Capítulo 3.

A figura do leitor do Camões, I.P.: incidências da experiência profissional no desenvolvimento de projetos educativos em rede

Raquel CARINHAS
Camões, I.P. - Universidade da República / CIDTFF - Universidade de Aveiro
raquelcarinhas@ua.pt

O desafio colocado pelas editoras desta obra obrigou-nos inevitavelmente, e quase instintivamente, a um olhar reflexivo sobre os caminhos trilhados como leitora do Camões, I.P. (doravante CICL) na Universidade da República, no Uruguai, em 2006. Insere-se esta narrativa “où le sujet se met en scène” (Anadón et al., 2001, p. 4) numa abordagem autoetnográfica dos nossos percursos entrecruzados e plurais como leitora no Uruguai e investigadora doutoranda do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

Após um breve enquadramento daquilo que têm sido os múltiplos terrenos de ação/atuação e papéis assumidos e desempenhados por uma leitora do CICL no Uruguai, esta história pretende procurar as felizes encruzilhadas entre as experiências profissionais, pessoais e investigativas e a sua complementaridade, construindo sentidos “from Stories of Experience” (Hayler, 2011), objetivando, dentro da subjetividade inerente a uma narrativa com estas características, a transferibilidade de competências profissionais e pessoais na construção *on the road* de uma investigação ancorada na criação de um projeto plurilingue construído e implementado por uma rede educativa composta por professores, mediadores de museus, famílias e coordenada por uma leitora-investigadora-agente cultural.

Terrenos de ação/atuação e papéis de um leitor do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua: uma identidade plural

A figura do leitor do CICL é, antes de mais, uma figura ambígua. Esta ambiguidade não nos parece ser alheia, primeiramente, à polissemia da palavra ‘leitor’, mas, sobretudo, - e é esta a questão que aqui nos vai interessar – aos múltiplos terrenos de ação/atuação, e papéis assumidos pelo leitor que vão forjando, na e pela experiência, uma identidade plural.

No enquadramento legal da figura do leitor, é possível identificar, desde logo, dois papéis primordiais, se bem que esta primordialidade não tende a ser simétrica: 1) o do ensino da língua e da cultura portuguesas numa universidade estrangeira; e 2) o da preparação e implementação de iniciativas de índole cultural em articulação com as missões diplomáticas da área consular em que está inserido o leitorado (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2012). Um leitor é, portanto, docente universitário em *strictu sensu* e agente cultural (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2009; Riso, 2012), programador cultural (Cunha, 2014), “pequeno embaixador de Portugal no contexto da língua e cultura portuguesas” (Madalena Arroja in Cunha, 2014, p. 35), ou, ainda, “conselheiro cultural *de facto*” (Joaquim Ramos in Cunha, 2014, p. 34). No entanto, ainda dentro deste enquadramento legal, não são definidas as competências do leitor enquanto agente da política de ação cultural externa (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2009).

A partir das definições legal e pessoais daquilo que é um leitor do CICL, é possível inferir que os contextos e terrenos de atuação deste coletivo é deveras diversificado, não raro gerando alguns constrangimentos interinstitucionais (cf. Cunha, 2014). Contudo, é por nós – coletivo de leitores do CICL – partilhado que esta dupla função, desdobrada em múltiplos papéis, conduz ao desenvolvimento de competências profissionais híbridas na interseção de competências docentes e de competências de um agente/programador cultural, estas últimas praticamente desenvolvidas pela e na experiência, na medida em que, para além de ter de se manter atualizado no que diz respeito à criação cultural portuguesa, terá de conhecer as dinâmicas culturais do país em que reside, tornando-se num “leitor e cidadão intercultural mais

competente” (Riso, 2012, p. 12), competência básica identificada por teóricos da gestão cultural (Martinell Sempere, 2001; Vich, 2018), que incorpora competências de mediação, contacto e negociação entre diferentes atores sociais, estando sensível aos processos sociais que o rodeiam e à sua interpretação, disponível para flexibilizar as propostas e projetos (culturais), habilidades essenciais ao trabalho em rede (Martinell Sempere, 2001). Sobre o gestor ou agente cultural recaem ainda numerosas tarefas no seu trabalho de interface que implicam o desenvolvimento de competências de comunicação e de administração/gestão de processos (Martinell Sempere, 2001; Vich, 2018).

Ambas as dimensões, a de docente e a de agente cultural, são componentes essenciais daquilo que Riso (2012) designa como perfil profissional do leitor. É este perfil profissional do leitor, independentemente das multiplicidades de designações que vamos encontrando na (ainda) pouca literatura existente sobre este coletivo, que se vai forjando uma identidade da profissão do leitor do CICL, conceito que se refere a uma identificação de um coletivo com essa identidade (Pinho, 2008), consistindo, portanto, numa “epistemologia profissional socialmente partilhada” (Bastos, 2014, p. 131).

Se a identidade da profissão, neste caso, do leitor do CICL, consiste numa representação partilhada daquilo que como coletivo entendemos que somos, o tal perfil profissional, não significa, no entanto, que a individualidade de cada um dos leitores se dilua no coletivo que enquadra a sua atuação profissional. De facto, tal como sustentado por vários autores (Anadón et al., 2001; Canário, 2010; Korthagen, 2004; Nóvoa, 1992), a dimensão profissional não se dissocia da dimensão pessoal e isto torna-se, a nosso ver, mais relevante quando falamos de profissionais docentes que exercem a sua profissão em contextos sumamente diversificados e heterogéneos. Sem entrar numa discussão aprofundada sobre o conceito de identidade profissional docente (leitor), parece-nos relevante retomar brevemente o modelo proposto por Day, Stobart, Sammons, & Kingtonv (2006) referente a este conceito composto por três dimensões: a dimensão profissional – “the influence of long term policy and social trends as to what constitutes a good teacher, classroom practitioner, etc.” (p. 149); a dimensão situacional, ou seja, “[the] immediate working context” (p. 149); e a dimensão pessoal “life outsider the school” (p. 149).

Assim, as identidades plurais dos leitores, em constante flutuação, não resultam apenas da dupla função que nos é juridicamente atribuída, mas são construídas na interação de múltiplas dimensões e, sobretudo, na interação com o Outro - outros docentes, outros leitores, outros contextos, outras línguas, outras culturas – e em situações que apelam a uma sistemática mediação transnacional. Dentro desta especificidade dos terrenos de ação/atuação e papéis desempenhados pelos leitores do CICL, recobra uma maior necessidade o desenvolvimento de competências interculturais e comunicativas interculturais (Byram, 1997)¹ desse cidadão intercultural (Riso, 2012), que, como veremos mais adiante, será relevante para implementação de projetos construídos por redes educativas em contextos exteriores (e estrangeiros) à nossa origem, em que é recorrente – se não mesmo constante – a mobilização dessas competências, destacando-se a *critical cultural awareness*², na medida em que o êxito de interação (pessoal e profissional) depende da nossa capacidade de avaliar criticamente toda a situação comunicativa e contextos a ela inerentes.

Se a literatura tem identificado esse duplo papel de leitor docente e agente cultural, também é certo que uma outra dimensão deste perfil profissional, mais ou menos incorporada em ambas as outras dimensões, dependendo das opções e motivações pessoais de cada um dos leitores, tem recobrado relevância: a dimensão investigativa. Esta dimensão, se bem que é componente essencial e obrigatória do trabalho dos professores universitários, é certo que a figura do leitor tradicionalmente escapava a esta exigência.

No caso do coletivo de leitores do CICL, a partir de legislação de 2012 (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2012), passou a ser exigido ao candidato estudos pós-graduados em estudos portugueses, o que conduziu a que muitos leitores em exercício retomassem os seus estudos, uns de Mestrado, outros de Doutorado. Atualmente, a grande maioria de nós possui estudos pós-graduados e, ainda que muitos já tenham finalizado as

¹ O modelo de da Competência Comunicativa Intercultural (CCI) proposta por Byram (1997) compreende cinco dimensões: *savoir s'engager* (dimensão central), *savoir comprendre*, *savoir être* e *savoir apprendre/faire*. Para Byram, diplomatas e professores estrangeiros são exemplos de identidades profissionais/sociais em que a CCI é constantemente mobilizada.

² “An ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in our own and other cultures and countries” (Byram, 1997, p. 53).

suas dissertações e teses, a dimensão investigativa persiste e a obra em que este trabalho se insere é, no seu conjunto, uma prova disso.

Propomos, então, um modelo do perfil profissional do leitor do CICL incluindo três dimensões que se intercectam, mas cujo grau de interceção dependerá, logicamente, dos percursos individuais de cada um (contexto individual), bem como do contexto de atuação (contexto social intercultural).

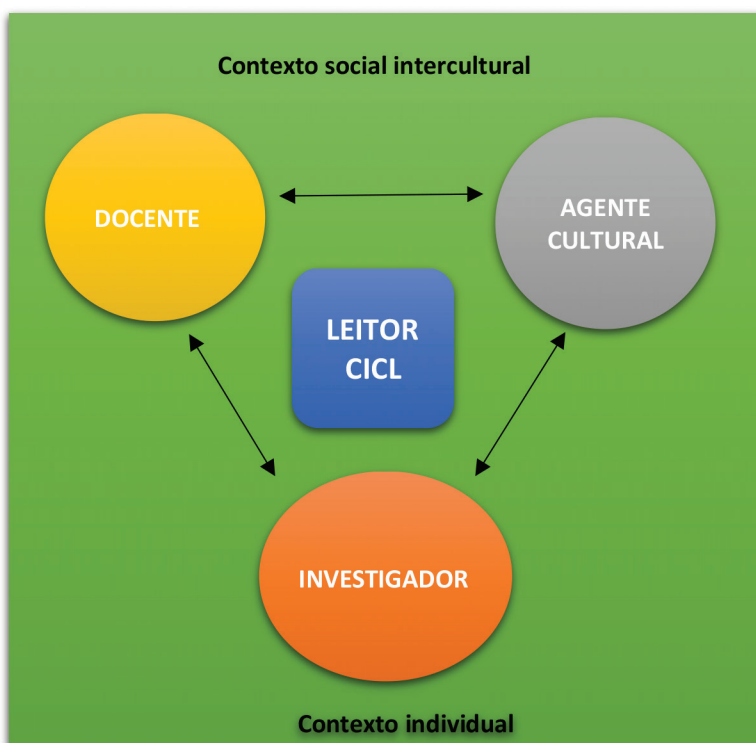


Imagem 1 - Modelo do perfil profissional do leitor do CICL

Caracterização da ação cultural externa do Camões, I.P., no Uruguai

Como leitora do CICL, recai sobre a nossa responsabilidade a elaboração, em concordância com o Chefe de Missão, do Plano de Atividades

Culturais (PAC) da Embaixada de Portugal em Montevideo e do leitorado CICL na Universidade da República. Não cabe neste capítulo, nem tal se pretende, enumerar as iniciativas culturais e educativas que foram sendo realizadas ao longo destes catorze anos de missão. Procura-se, sim, nesta breve caracterização, encontrar algumas das que foram as motivações para a definição de um projeto de doutoramento do qual se contará, no ponto seguinte, a “história”.

Fundamentalmente, o PAC no Uruguai caracteriza-se por incluir uma ampla gama de ações culturais e educativas, privilegiando-se as sinergias quer com parceiros locais e nacionais, quer com outros postos diplomáticos e leitorados da região. Longe de serem planos fixos, os PAC espelham o resultado das dinâmicas dos circuitos culturais do Uruguai e, muito especificamente, de Montevideo.

Em retrospectiva, verifica-se a inclusão paulatina de mais iniciativas de carácter educativo destinadas ao público mais jovem, compreendendo tanto pequenas atividades dinamizadas por nós nalgumas instituições educativas do país, como atividades culturais destinadas ao público mais juvenil: ida de escritores e narradores orais a escolas, obras de teatro e de dança, obras interdisciplinares. Acreditamos hoje, e esta narrativa autoetnográfica ajuda nessa clarificação, que a inclusão no PAC deste tipo de atividades educativas e culturais pensadas para um público específico resulta em boa parte da interseção da nossa identidade profissional e pessoal plural com as relações e solicitações com e de diversos colegas de profissão, bem como de atores culturais uruguaios que têm vindo a incrementar este tipo de propostas artísticas na interface cultura-educação, incluindo-as nos seus contextos de atuação (salas de espetáculos, centros culturais, festivais, feiras do livro, só para exemplificar alguns deles). Houve, porém, uma das iniciativas educativas que particularmente constitui o gatilho da definição do projeto de doutoramento: o programa educativo do *Museo de las Migraciones* (MUMI) “*De Uruguay a Portugal y vice-versa*” com o qual colaborámos em 2017, ano de inscrição no Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro.

O MUMI define como seu propósito “Ilustrar, explicar, difundir y divulgar el fenómeno migraciones”³ identificando como objetivo geral a valorização do património cultural das comunidades migrantes através de

³ Cf. <https://mumi.montevideo.gub.uy/museo/mision-vision-y-objetivos>

geração de sinergias entre o museu, os cidadãos, investigadores, artistas, que possibilitem o reconhecimento da diversidade cultural que sustenta o património comum da humanidade. Dentro das diferentes componentes de um museu, a componente educativa é um dos grandes alicerces do MUMI, compreendendo uma série de propostas dentro e fora do espaço museológico que alberga parte da antiga muralha colonial da cidade. A proposta *“De Uruguay a Portugal y vice-versa”* constitui, assim, uma primeira aproximação do MUMI à Embaixada de Portugal em Montevidéu e ao leitorado CICL, relação que tem sido consecutivamente aprofundada tanto no âmbito do projeto pessoal de investigação, como de projetos afins à comunidade portuguesa no Uruguai.

“De Uruguay a Portugal y vice-versa” consiste numa jornada em que crianças da educação primária participam num conjunto de atividades em diferentes espaços da cidade. A identificação da escola que participará da iniciativa parte do seu próprio nome. No nosso caso, foi um grupo de alunos de 5.º ano de escolaridade da Escola N.º 65 “Portugal” que participou de uma jornada coorganizada pelo MUMI, pela Casa de Portugal em Montevidéu e por nós, que incluiu música, artes plásticas, elaboração de doces portugueses pelas crianças e por adultos maiores da comunidade portuguesa, num diálogo intergeracional e intercultural, finalizando a jornada no espaço do museu.

Esta experiência pessoal primeira com um museu com uma abordagem intercultural, relatada posteriormente num encontro de supervisão com a orientadora do projeto de doutoramento, constituiu, assim, o gatilho para a definição, ainda que exploratória, daquilo que iríamos implementar em 2019: a construção de um projeto plurilingue por uma rede educativa na interface escola, museus e famílias.

A história de uma rede educativa intercultural que constrói um projeto plurilingue

Existe atualmente uma vasta literatura sobre a construção de projetos educativos em colaboração com diferentes atores sociais e seus benefícios para as aprendizagens, bem como para a construção de sociedades mais democráticas e sustentáveis. (Epstein, 1992; Epstein et al., 2002; Hands, 2005; Hartley & Huddleston, 2010; Santos et al., 2012).

Este tipo de interação alargada (Lima, 2007) pode ser implementada intra e interinstituições e/ou pessoas e requer procedimentos mais ou menos flexíveis.

Nos estudos em educação, diversas têm sido as terminologias que se aplicam a este tipo de situação, sendo as mais comuns as de *parceria* (Epstein, 1992; Santos et al., 2012), *comunidade de prática* (Wenger et al., 2002) e *rede educativa* (Lima, 2007). No caso do nosso estudo, acabámos por utilizar a expressão ‘rede educativa’ por ser o termo utilizado em espanhol para este tipo de colaboração e por terem sido os próprios parceiros locais da rede os impulsionadores do seu uso⁴. De facto, a forma como tem sido conceptualizado o conceito – grande flexibilidade, participações dinâmicas e assimétricas dos parceiros, interações baseadas na confiança e na negociação horizontal (Lima, 2007) – acabou por ser aquele que melhor plasmava o tipo de relações e dinâmicas que foram sendo construídas ao longo de um ano por um conjunto de pessoas e, essencialmente, aquele que fazia sentido para os parceiros: professores, mediadores de museus, famílias e investigadores.

Após a preparação de materiais, como um folheto de divulgação do projeto como instrumento motivador dos eventuais parceiros, previamente avaliado por um colaborador do leitorado do CICL especialista em comunicação audiovisual, e o levantamento prévio de museus com áreas educativas na cidade de Montevideo, concentrámos as nossas ações iniciais na captação da vontade de uma escola primária e de museus da *Ciudad Vieja*. A localização do projeto parte da nossa experiência no terreno, fundamentada, também, na literatura existente sobre os processos de formação de redes e parcerias educativas (Depetris & Eames, 2017; Monroe et al., 2016), que evidenciam o fator proximidade e localização dos parceiros de uma rede educativa como componente fundamental para a exequibilidade de projetos com esta configuração.

Assim, após um processo que não foi linear, nomeadamente no que diz respeito à composição da rede, com saída e entrada de membros, em agosto de 2019, ela acabou por estar conformada por duas professoras da escola primária, o Museu Cabildo de Montevideo (Cabildo), o Museu de Arte Pré-colombiana e Indígena (MAPI), o Centro de Fotografia de Montevideo (CdF), o MUMI, uma museóloga e fotógrafa independente,

⁴ “Yo estaba mirando acá la diapositiva y viendo desde ahora acá el MAPI /MUMI/ el Cabildo el Cdf la escuela/está muy buena la red” - P9/RR.Cabildo.18.12.19.

uma mãe de uma aluna da instituição escolar, a investigadora implicada no terreno (também leitora-agente cultural do CICL), e duas investigadoras seniores (cf. Carinhas, Araújo e Sá, & Moore, 2020a para uma descrição detalhada do processo de construção desta rede educativa). A imagem n.º 2 mapeia as pessoas desta rede intercultural⁵:

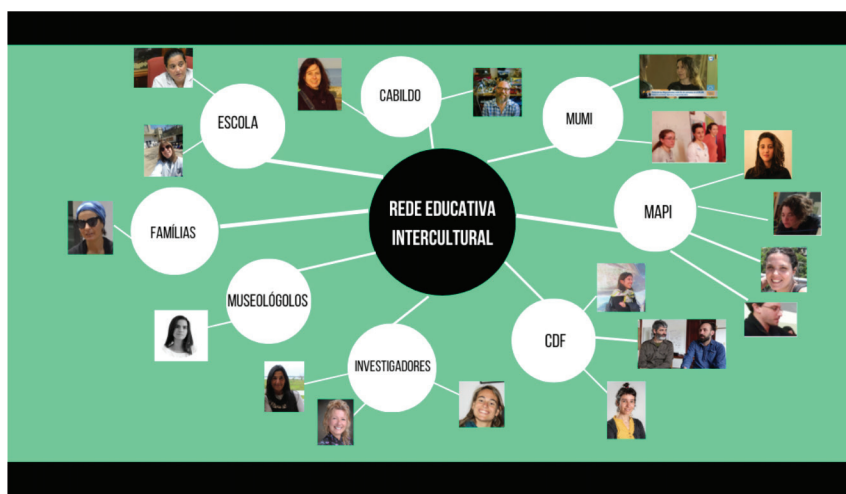


Imagem 2 - Rede intercultural educativa⁶

Uma rede plural, conformada por pessoas com percursos, trajetórias e experiências diversificadas, com atuações profissionais e pessoais em vários contextos geográficos e educativos, foi essencial no pensar de um projeto plurilingue e interdisciplinar (PPI) multissituado no cruzamento de diversas disciplinas, inspirado na abordagem PASTEL- *plurilingualism, art, science, technologies, education, literacies* (Moore, 2017). Visitas interativas a museus, passeios sonoros e visuais pela *Ciudad Vieja*, oficinas implementadas na escola foram as atividades que compuseram o PPI implementado no segundo semestre de 2019 e destinado a um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos (cf. Almenar,

⁵ “Esta mãe disse logo que era só olhar para a rede e ver que ela já era plurilingue” – DI/07/06/2019.

⁶ O uso de imagem de cada um dos integrantes sem se submeter à sua anonimização destinado à publicação académica, revistas da especialidade e conferências foi devidamente autorizado por escrito por cada um dos parceiros, bem como a utilização de dados recolhidos por meio de audiogravação, videogravação e comunicações assíncronas.

Carinhas, Doval, & Ferrari, nesta obra; Carinhas et al., 2020b, para uma análise de algumas das atividades do PPI).

Metodologia

Esta contribuição pretende analisar e compreender as incidências do perfil profissional do leitor nos papéis assumidos por uma investigadora-coordenadora de uma rede educativa intercultural com a finalidade de responder às seguintes questões de investigação: 1) Quais os papéis assumidos pela coordenadora-investigadora de uma rede educativa intercultural? 2) Como é que os papéis assumidos pela investigadora-coordenadora são auto e heteropercecionados pelos parceiros da rede? O *corpus* de análise é composto pelos seguintes instrumentos: (i) diário de investigação da investigadora implicada no terreno (DI); (ii) as transcrições dos registos áudio dos encontros reflexivos da rede (RR); (iii) as comunicações assíncronas de trabalho entre os parceiros da rede, que incluem mensagens de Whatsapp e troca de emails (CA). Com o apoio do *software* de análise qualitativa webQDA, a análise dos instrumentos de recolha de dados inspira-se no processo de análise de dados da visão construtivista da *grounded theory* (Charmaz, 2006), tendo em conta os seus contributos para a clarificação de dimensões emergentes da análise de determinado processo social, sobretudo quando existem poucos estudos empíricos sobre determinada problemática, que é o caso deste texto, conduzindo a conceptualizações ou descrições mais robustas da análise etnográfica (Babchuk & Hitchcock, 2013; Battersby, 1981). Para esta contribuição, recuperamos o processo de codificação de dados já iniciado durante o processo de coleta de dados da investigação de doutoramento, ampliando-o com novos dados e afinando a nossa árvore categorial, apresentada na imagem 3:



Imagem 3 - Codificação em árvore dos dados através do software webQDA

Da codificação dos dados, as categorias com maior expressividade correspondem à coordenação executiva (37%), às estratégias de comunicação (18,9%) e à autorreflexividade (15%). No que diz respeito à categoria ‘mediação intercultural’, ela refere-se quando há mediação entre culturas em *stritu sensu*, sendo que na categoria de ‘estratégias de negociação’ foram incluídos dados que apelam a uma mediação intercultural mas não num sentido transnacional, mas transinstitucional.

Analisar e compreender as dinâmicas de coordenação de uma rede educativa intercultural entre escola, museus e famílias

A construção de uma rede educativa parte, na maioria das vezes, pela conjugação de uma necessidade e/ou desejo individual com uma problemática social identificada por esse mesmo indivíduo com interesses em questões educativas e sociais. Após a construção da rede, geralmente esta pessoa, designada por facilitadora ou *boundary-broker*, habituada a mover-se por diferentes âmbitos e culturas organizacionais, conserva responsabilidades de coordenação e de gestão da rede (Monroe et al., 2016). Tal como descrito anteriormente, foram os espaços de atuação como leitora-agente cultural no Uruguai, num diálogo permanente entre espaços culturais e espaços educativos, explorando as dimensões educativas dos primeiros, que contribuíram para o desenvolvimento de um projeto doutoral que visasse a construção de um projeto plurilingue envolvendo diferentes atores sociais e educativos. Logo, o contacto e a existência de trabalho prévio com os potenciais parceiros da rede foi crucial para a boa receptividade da proposta e uma certa agilidade na formação de rede com estas características⁷.

A percepção da nossa figura como coordenadora da rede foi algo que foi sendo construído ao longo do projeto, reforçando o dinamismo inerente à construção das identidades (profissionais) plurais (Pinho, 2008), e foi inclusive um olhar externo⁸ ao projeto que sugeriu a substituição do termo *facilitadora* pelo de *coordenadora*, o que acabou por nos parecer mais de acordo com as funções assumidas em termos de gestão da rede (“Efetivamente, num tipo de parceria deste género, o facilitador faz quase tudo. Ou pelo menos, eu faço quase tudo” - DI/22/06/2019). Concomitantemente, os olhares dos parceiros acentuaram a necessidade da passagem de uma figura que serviu para romper inicialmente algumas fronteiras necessárias à construção de uma rede, mas que, após a sua formação, acabou por assumir uma grande diversidade de papéis com uma visão “más de arriba” (P1/RR.06/09/2019), que estivesse por dentro de tudo o que acontecia na rede (“y que tú estás haciendo un trabajo como de

⁷ “não recebi um não de nenhum museu muito provavelmente porque já conhecia os diretores de todos” (DI/05/07/2019).

⁸ Foi um dos avaliadores-cegos do artigo Carinhas, et al. (2020a) que num dos comentários à nossa proposta referiu que a figura da investigadora implicada no terreno se assemelhava mais ao de uma coordenadora do que ao de uma facilitadora.

ir enlazando todo” P8/RR/06/09/2019), conhecendo “los visibles e invisibles” (P10/RR.28/08/2020) dada a configuração interinstitucional, extensa e plural da rede educativa: “una red es como una tela de araña” (P3/RR.18/12/2019)⁹.

O papel como coordenadora acabou por multiplicar-se em diversas funções, sendo de destacar a de coordenação executiva da rede, a de comunicação, a de negociação, a de operacionalização do PPI e a de constante motivação dos parceiros. Os fragmentos seguintes retirados dos vários instrumentos de recolha de dados corporizam estas diferentes dimensões nomeadamente em relação à:

- **coordenação de reuniões da rede – com a maioria dos parceiros - e de reuniões bilaterais:**

“Tenemos agendada nuestra próxima reunión para el viernes 7 de junio, pero la mayoría de los nuevos integrantes me pidió que fuese más temprano. ¿Les viene bien sobre las 11:30?” (CA/31/05/2019)

“El lunes por la mañana voy a conversar con la Directora de la Escuela para discutir el tema del flyer (cómo distribuirlos, etc) y de los consentimientos para grabaciones audiovisuales y fotografías.” (CA/03/07/2019)

- **preparação de diversos materiais da rede (folhetos, apresentações em ppt, cronogramas, ordem de trabalhos das reuniões):**

“Fiquei, então, de preparar um flyer para que as crianças levassem para casa e cada família decidiu se em que atividade/s gostaria de participar.” (DI/22/06/2019)

- **comunicação (i) com e entre parceiros; (ii) com os participantes e encarregados de educação; (iii) sobre o próprio processo de investigação; (iv) após a finalização do PPI:**

“Durante a semana, fui escrevendo aos parceiros contando-lhes as novidades” (DI/05/07/2019)

⁹ A extensão e multiplicação de parceiros da nossa rede educativa criou, porém, algumas dificuldades para um entrosamento total com o PPI, sobretudo para aqueles parceiros que não participaram nas reuniões ou cujas instituições acabaram por se integrar mais tarde.

“Acho que o melhor é centrar a questão na sensibilização para a diversidade linguística e cultural, algo que é mais perceptível para um *outsider*.” (DI/22/05/2019).

“Estimadas familias, espero que se encuentren bien en estos tempos tan raros. Hoy celebramos el Día Internacional de los Museos y no quisiera dejar de pasar esta oportunidad para enviarles un regalito. El mapa interactivo para el cual algunos de ustedes colaboraron con entrevistas y fotografías de la Ciudad Vieja estará prontamente online y, cuando la situación lo permita, en una de las galerías del Museo Histórico Cabildo.” (CA/18/05/2020)

- **operacionalização do PPI:**

“Enviei um email à rede com um resumo da reunião. Era necessário começar a definir vários assuntos e mobilizar os parceiros que têm tido uma presença mais tímida na construção de algumas atividades.” (DI/19/08/2019)

- **negociação de constrangimentos e tensões:**

“Vou tentar reunir-me com ela na quinta-feira [...] e tentar convencer, mas sem impor, a ideia da parceria, mais no sentido de que em rede conseguimos fazer mais coisas [...] Tenho de gerir isto com pinças.” (DI/09/03/2019)

“Num ano tão difícil para o MUMI, seria até uma forma de facilitar a sua participação no projeto, pois seria uma pena não ter este museu como parceiro.” (DI/05/07/2019)

- **estratégias de motivação:**

“pedi à P7 que me esperasse, pois queria falar com ela. Senti que tinha essa responsabilidade [...]. Não queria nada que ela abandonasse o projeto.” (DI/25/04/2019)

Estes papéis implicam uma grande diversidade de competências, sobretudo ao nível de competências executivas e estratégicas - de motivação, de comunicação e de negociação - que tornam a gestão das dinâmicas de redes

educativas uma tarefa exigente (“lo organizativo es lo más difícil del trabajo en red” - P1/RR/06/09/2019), requerendo um grande esforço de perseverança, (“te felicito por el hecho y por la perseverancia – P11/CA/19/08/2020), apelando, simultaneamente, a competências de comunicação e mediação interculturais (“a ideia de lançar a coisa descontraidamente na reunião tinha surtido efeito”- DI/09/05/2019; “efetivamente, tal como tinha mencionado P4, os uruguaios sentem pudor em alterar o trabalho que eles consideram de outro, mesmo num trabalho em rede.” DI/30/07/2019). Tal como refere Vich em relação ao trabalho do gestor cultural: “el gestor cultural es como un viejo militante político: localiza puntos estratégicos, se gana la aprobación de la gente y, desde ahí, construye células de trabajo. El suyo es un trabajo de hormiga, de base, un trabajo terco que no se cansa de insistir en lo mismo” (2018, p. 52).

Será de salientar que dentro desta panóplia de papéis, a comunicação é uma das dimensões mais relevantes do trabalho de uma coordenadora¹⁰. Se o trabalho em rede procura encontrar vias de trabalho mais democráticas na construção de projetos *bottom-up*, envolvendo ecologicamente diversos atores sociais e promovendo práticas onde prima o diálogo horizontal (Hartley & Huddleston, 2010), as diferentes estratégias de comunicação implementadas por esta rede foram essenciais para a criação de um espaço ameno de diálogo, de discussão e de negociação, em que a confiança no outro assume um papel preponderante (“confiás un montón en el otro” - P3/RR/06/08/2019). Trabalhar em rede e coordená-la conduzem também a uma maior responsabilização social da investigadora, requerendo um elevado grau de transparência e de retroalimentação partilhada com todos os parceiros.

Por último, e a partir da análise de dados, há ainda uma outra dimensão essencial à coordenação de uma rede: a autorreflexividade. Fortemente plasmada no DI, esta dimensão interceta-se com as diferentes competências estratégicas acima mencionadas. De facto, desde definir estratégias para motivar os parceiros ou redefinir atividades e espaços de atuação da rede¹¹,

¹⁰ Note-se que esta categoria compreende 18,9% das referências do corpus analisado.

¹¹ “Reuniões de 20 pessoas acabam por não ser efetivas e da minha experiência profissional com o cluster EUNIC-Montevideu, o ideal será trabalhar em pequenos grupos que se dedicam a determinada atividade.” – DI/25/04/2019; “Não estou a ver os parceiros a fazerem diários de investigação. Tenho de pensar em “transformar” os diários de investigação em “focus group”. Talvez fazer, após cada uma ou duas atividades, um “focus group” com os parceiros. Assim, podemos fazer algo mais direcionado à reflexividade...” – DI/22/06/2019.

a autorreflexividade contribui para a construção de caminhos (sólidos) na coordenação de uma rede plural e para a finalização, sem grandes percalços, de um projeto para e pelo plurilinguismo.

Reflexões finais

Esta contribuição teve por finalidade refletir sobre as competências que um leitor do CICL, vai adquirindo ao longo da sua experiência profissional e pessoal num espaço marcado pela interculturalidade afunilando esta reflexão autoetnográfica, e suas inerentes limitações, em torno de um caso prático que consistiu na conformação e implementação de uma rede educativa intercultural que desenhou um PPI.

Retomando o modelo do perfil profissional do leitor por nós avançado (cf. imagem 1), emerge da análise dos papéis assumidos pela coordenadora da rede intercultural conformada no âmbito de um projeto doutoral que, no desenrolar desse projeto de investigação, houve um investimento dinâmico das outras dimensões, a de docência e, sobretudo, a de agente cultural, sobressaindo a capacidade de coordenar projetos em rede, que, como pretendemos demonstrar, compreende uma grande multiplicidade de papéis e tarefas, requerendo o desenvolvimento de diversas competências geralmente atribuídas ao gestor cultural. Destaca-se, da nossa análise, a exigência de competências de coordenação horizontal, alicerçadas na confiança e na responsabilidade social do investigador/ator social, sendo essencial a comunicação constante com todos os parceiros na geração de consensos e uma forte sensibilidade a todos os visíveis e invisíveis desse processo de construção e sustentação de uma rede educativa intercultural.

Bibliografia

Almenar, A., Carinhas, R., Doval, J., & Ferrari, L. (2021). Plurilingüismos vivenciados: miradas reflexivas sobre un proyecto en red. In *Dinâmicas de (investigação) em contextos de promoção da língua portuguesa. A presença do CIDTFF na rede Camões, I.P.* (pp. 207-229). UA Editora.

Anadón, M., Bouchard, I., Gohier, C., & Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue Canadienne de l'éducation*, 26(1), 1-17.

Babchuk, W. A., & Hitchcock, R. K. (2013). Grounded Theory Ethnography: Merging Methodologies for Advancing Naturalistic Inquiry. Adult Education Research Conference.

- Bastos, M. S. de A. (2014). *A Educação Intercultural na Formação Contínua de Professores de Línguas*.
- Battersby, D. (1981). The Use of Ethnography and Grounded Theory in Educational Research. *McGill Journal of Education*, 16(1), 91–98.
- Byram, M. (1997). *Assessing Intercultural Communicative Competence*. *Multilingual Matters*. https://doi.org/10.1163/9789004387379_005
- Canário, R. (2010). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores Para a Qualidade e Para a Equidade Da Aprendizagem Ao Longo Da Vida*, 133–148.
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H., & Moore, D. (2020a). Mi calle favorita: a reconstrução multimodal da paisagem da Ciudad Vieja de Montevideo num projeto plurilíngue entre a escola, os museus e as famílias. *Domínios de Linguagem*, 14(4), 1059–1086. <https://doi.org/10.14393/DL44-v14n4a2020-2>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H., & Moore, D. (2020b). Le partenariat comme déclencheur de la recherche participative dans un projet école-musée-famille pour/par le plurilinguisme. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 17–2(17–2), 0–17. <https://doi.org/10.4000/rdlc.8112>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE Publications.
- Cunha, A. (2014). *O leitor-programador cultural. Viagens à procura da escala para uma inscrição*. Universidade do Porto.
- Day, C., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. DfES Publications. https://doi.org/10.11250/chemotherapy1953.41.Supplement4_540
- Depetris, T., & Eames, C. (2017). A Collaborative Community Education Model: Developing Effective School-Community Partnerships. *Australian Journal of Environmental Education*, 33(3), 171–188. <https://doi.org/10.1017/ae.2017.26>
- Epstein, J. (1992). *School and Family Partnerships*. Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Epstein, J., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Rodriguez, N., & Van Voorhis, F. (2002). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2ed ed.). Corwin Press, Inc. <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Hands, C. (2005). It's Who You Know and What You Know: The Process of Creating Partnerships Between Schools and Communities. *The School Community Journal*, 15, 63–84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794811.pdf>
- Hartley, M., & Huddleston, T. (2010). *School-community-university partnerships for a sustainable democracy: Education for democratic citizenship in Europe and the United States of America*. Council of Europe. <http://book.coe.int>
- Hayler, M. (2011). *Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

- Lima, D. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151–181.
- Martinell Sempere, A. (2001). *La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro*. Cátedra Unesco de Políticas Culturales y Cooperación.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros. (2009). *Decreto-Lei n.º 165-C/2009*.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros. (2012). *Decreto -Lei n.º 234/2012*.
- Monroe, M. C., Ballard, H. L., Oxarart, A., Sturtevant, V. E., Jakes, P. J., & Evans, E. R. (2016). Agencies, educators, communities and wildfire: partnerships to enhance environmental education for youth. *Environmental Education Research*, 22(8), 1098–1114. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1057555>
- Moore, D. (2017). Pastel au musée: Plurilinguisme, art, sciences, technologie et littératies. Quelles contributions pour la didactique du plurilinguisme? *Mélanges Crapel*, 38(1).
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e formação docente. *Os Professores e a Sua Formação*, 9–33.
- Pinho, A. (2008). *Intercompreensão , identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas Ana Sofia Reis de Castro e Pinho Intercompreensão , identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.
- Riso, C. (2012). *Mobilidade artística transnacional: o caso português visto a partir da experiência prática de um leitorado*. Universidade do Porto.
- Santos, M., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2012). Interculturality and intercultural education - Representations and practices of a group of educational partners. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 12(SPECIAL ISSUE), 1–21.
- Vich, V. (2018). Qué es un gestor cultural? (en defensa y en contra de la cultura). In C. Yáñez Canal (Ed.), *Práxis de la gestión cultural* (pp. 47–54). Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.

Capítulo 4.

O plurilinguismo de crianças lusodescendentes na Alemanha: um olhar sobre as suas representações do Português como Língua de Herança¹

Alexandra Fidalgo DAS NEVES
Departamento de Línguas e Culturas - Universidade de Aveiro
aschmidt@ua.pt

Introdução

A presença de várias línguas na vida quotidiana sempre fez parte da minha vida. Nascida em Hamburgo enquanto lusodescendente, fui educada social-, escolar- e linguisticamente num espaço multicultural e plurilingue. Nos contextos familiares, falava-se português e alemão, as minhas línguas maternas. Na escola, em contexto de aprendizagem formal, contactava com as línguas da escola (o alemão, o inglês, o francês e o português – esta última no âmbito da escola portuguesa, num regime extraescolar, conforme atualmente dinamizado pelo Camões, I.P.). Relativamente aos contextos informais e sociais, quer na escola, quer fora dela, o leque das línguas presentes era bastante maior, incluindo o turco, o grego, o espanhol, o italiano, entre muitas outras. Tratava-se de uma diversidade linguística e cultural muito concreta a vários níveis, pois as línguas e culturas eram ouvidas e faladas, vistas, vividas e saboreadas através de convívios e eventos culturais nos bairros, nos restaurantes e cafés, nas lojas e no comércio – numa realidade a que hoje se associa a noção de uma paisagem linguística pluricultural (Gorter, 2013). Havia

¹ Este capítulo decorre do artigo “Portuguese and German Repertoires Perceived by Portuguese Speaking Children in Germany: A Tale of Two Continua”, em co-autoria com Sílvia Melo-Pfeifer (ver referência completa na bibliografia).

o entendimento (informal) de línguas mais e outras menos importantes, havia alguns estereótipos associados às diferentes comunidades de estrangeiros – mas havia, sobretudo, uma atitude de heterovalorização e de respeito para com as línguas e culturas em contacto. A vivência deste *milieu* plurilingue marcou-me até à atualidade, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais, sobretudo no que se refere aos interesses de investigação.

Após a licenciatura em ensino de inglês-alemão e já a lecionar estas línguas numa escola portuguesa em Portugal, deparei-me com ideias bastante estereotipadas em relação à língua e cultura alemãs, que pareciam ter uma influência pouco favorável em relação ao processo da sua aprendizagem. Rapidamente cresceu em mim o interesse pelos fatores que influenciam os processos de ensino-aprendizagem das línguas, associados às suas representações ou imagens sociais², concretamente no que se refere à língua alemã, e iniciei, após concluir uma pós-graduação em Didática das Línguas, um projeto de Doutoramento em Didática das Línguas, na área do Alemão como Língua Estrangeira (LE), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia³. Este estudo analisa as imagens em relação ao (ensino de) alemão, relacionando-as com a dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Durante este período, integrei as equipas do LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras) e do CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores), da Universidade de Aveiro e participei em dois projetos de investigação: um primeiro, “Imagens das línguas na comunicação intercultural” (Project Sapiens – FCT: POCTI/CED/45494/2003), em que se recolheu e analisou imagens face às línguas e culturas em diferentes contextos educativos, e “Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal” (Projeto FEDER & POCTI – FCT: POCTI/CED/59777/2004), cujo objetivo era, entre outros, contribuir para a definição do estado-da-arte da investigação portuguesa em Didática das Línguas.

Em 2011, quando surgiu a possibilidade de desempenhar a função de coordenadora-adjunta para o ensino de português na Alemanha, na Embaixada de Portugal em Berlim, a cargo do Camões, I.P., não hesitei em aceitar, uma vez que me daria novamente a oportunidade de trabalhar com as “minhas” duas línguas de origem, o português e o alemão, desta vez em contato direto com a população portuguesa na Alemanha. Concretamente, fui responsável pela coordenação financeira, administrativa e pedagógica da equipa de do-

² ver ponto 2.1 para melhor compreensão do conceito.

³ no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio – referência SFRH/BD/13962/2003.

centes e leitores de língua e cultura portuguesas na Alemanha (no ensino básico, secundário e superior). Tendo frequentado aulas de português neste tipo de ensino na minha infância e reconhecendo o valor que teve para mim, de imediato me identifiquei com esta função e acreditei que me iria permitir criar experiências profissionais e investigativas muito preciosas e significativas.

Quando iniciei a função de coordenadora adjunta da rede do ensino de português na Alemanha, a coordenadora desta rede, Sílvia Melo Pfeifer, convidou-me a co-coordenar o projeto de investigação “Imagens do (Ensino) de Português no Estrangeiro” e seu subprojeto “O plurilinguismo das crianças lusodescendentes”, cujos resultados têm vindo a ser apresentados em congressos internacionais e publicados em várias línguas desde 2012.

Neste capítulo e após resenhar o trabalho que o Camões, I.P. tem desenvolvido na Alemanha no que se refere à promoção da língua e cultura portuguesas, pretende-se descrever o referido subprojecto, “O plurilinguismo das crianças lusodescendentes”, incluindo um breve enquadramento conceptual, seus objetivos, a metodologia utilizada e principais resultados. Este estudo parte do pressuposto que, estando integradas numa sociedade multilíngue e tendo desenvolvido repertórios linguísticos heterogéneos, as crianças desenvolveram já imagens e estereótipos não só relativamente ao português e ao alemão, como também em relação a outras comunidades linguísticas e outras línguas. Nesta linha, o estudo aqui apresentado pretende diagnosticar essas imagens, nomeadamente no que se refere às que permitem compreender melhor o conceito de língua de herança e a sua relação com outros conceitos como língua materna, língua segunda, língua estrangeira etc., à luz de uma perspetiva plurilingue. Apesar de ter havido uma variedade significativa no que diz respeito às línguas representadas nos desenhos (Melo-Pfeifer & Schmidt 2012), pretendemos centrar-nos, no âmbito deste artigo, nos que ilustram sobretudo as imagens recolhidas face à língua portuguesa e à alemã, e tentar compreender como as crianças lusodescendentes se relacionam com elas.

O Camões, I.P. na Alemanha: sua missão e atividades desenvolvidas na área da promoção da língua portuguesa

De acordo com o Camões, I.P.⁴, a sua missão é “propor e executar a política de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas no estrangeiro,

⁴ <http://www.instituto-camoes.pt>

assegurar a presença de leitores de português nas universidades estrangeiras e gerir a rede do ensino de português no estrangeiro a nível básico e secundário, em coordenação com outros departamentos governamentais, em especial os Ministérios da Educação, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e da Cultura.”

Em concreto, a atuação do Camões, I.P. em termos de promoção da língua portuguesa ao nível mundial, divide-se em duas grandes áreas: a do ensino da língua e cultura portuguesas (no ensino escolar e no universitário) e a da promoção da cultura portuguesa. A título de exemplo, refira-se aqui que em 2016, 158 mil alunos aprendiam português, nos vários níveis de ensino, através de redes do Camões, I.P. ou por ele apoiadas. A rede própria do Camões, I.P., neste ano, incluía 312 professores e 631 na rede apoiada. No ensino superior, o Camões, I.P. contava com 49 leitores e 611 docentes nas instituições apoiadas⁵. Durante este ano e relativamente à formação dos professores, o Camões, I.P. contribuiu para a formação inicial de professores (22 mil), a formação contínua (5 mil) e a formação de intérpretes e tradutores (5 mil).

Ainda no domínio do ensino da língua e da cultura, podemos referir a implementação progressiva do Centro Virtual Camões. Têm-se desenvolvido e implementado várias plataformas e tecnologias de informação e comunicação para ampliar o alcance das ações de formação e dos públicos atingidos, com 21 cursos realizados à distância em 2016.

No que se refere à promoção internacional da cultura portuguesa, o Camões, I.P. contabilizou, em 2016, 1.321 ações realizadas: exposições de artes plásticas, apresentação de livros, espetáculos de música, dança ou teatro, exposições de filmes, residências artísticas, entre outros.

No âmbito deste capítulo, pretende-se focar a dimensão do ensino da língua e cultura portuguesas na Alemanha. Naquele país, as aulas desta língua, apoiadas pelo Camões, I.P., integram vários níveis educativos, que, por sua vez, se associam a diferentes estatutos do português (língua de herança, língua materna e língua estrangeira), e a diversos contextos de aprendizagem e tipos de participantes. Ao nível do ensino escolar, o Camões, I.P. é responsável pelo ensino do português enquanto língua de herança em 112 localidades nas áreas consulares de Berlim, Düsseldorf, Estugarda

⁵ Uso os dados publicitados pelo Camões, I.P., na sessão de apresentação da rede de ensino português no estrangeiro para o ano letivo de 2017-18, sessão realizada em 13 de setembro de 2017. Trata-se, naturalmente, de previsões e estimativas, sujeitas à efetiva inscrição e frequência por parte dos interessados, devendo ser tidas, pois, como ordens de grandeza.

e Hamburgo. Neste ensino extraescolar, leciona-se a língua portuguesa a crianças lusodescendentes, para as quais a língua representa a língua materna (nas crianças de imigrantes recém-chegadas e com competências linguísticas bastante desenvolvidas e/ou iniciadas em contexto familiar e escolar, por vezes ainda em Portugal), a língua de herança (nas crianças de segundas ou terceiras gerações de imigrantes, que aprenderam a língua portuguesa no seio familiar ou comunidade portuguesa alargada e que dominam a língua sobretudo ao nível da oralidade) e/ou uma língua estrangeira nos casos em que as crianças não falam esta língua em casa, como acontece com os filhos de pais provenientes de diferentes países, por exemplo. Para além do ensino extraescolar, o Camões, I.P. tem protocolos ativos de cooperação com duas escolas bilíngues (alemão-português), em Hamburgo e em Berlim, que integram o ensino básico e secundário e no qual a realização dos exames finais, para obtenção do *Abitur* (13.º ano) atribuem a equivalência automática para o ingresso numa universidade portuguesa.

No que diz respeito ao ensino superior, há 10 leitores a exercer a sua função a cargo do Camões, I.P. nas Universidades de Aachen, Berlim, Colónia, Hamburgo, Heidelberg, Leipzig, Marburgo, Mogúncia, Rostock e Sarre. Neste ensino, a língua portuguesa é aprendida como língua estrangeira, por estudantes universitários que se interessam por este idioma, quer por motivos integrativos, quer pragmáticos e/ou instrumentais. Ainda com este estatuto de língua estrangeira, tem-se implementado um conjunto de cursos de língua portuguesa para adultos, sobretudo em Berlim.

Deste modo, o Camões, I.P. tem contribuído, de forma muito significativa, para a valorização da língua e cultura portuguesas na Alemanha, quer pela comunidade portuguesa que lá vive, quer pela população alemã, a comunidade de acolhimento. De facto, atualmente, compreende-se que a valorização e o reconhecimento por parte das comunidades – de acolhimento e de origem – são essenciais para a manutenção da língua de herança em família e como elo de ligação entre membros da comunidade migrante (Tse, 2001).

Nesta perspetiva – e na nossa opinião – o Camões, I.P. contribui ativamente para:

- a valorização das identidades plurilingues e pluriculturais dos alunos, reconhecendo-as na sua heterogeneidade, promovendo o (auto)conhecimento de crianças, adolescentes e adultos que vivem em *milieus* com várias línguas e culturas em contacto;

- a valorização do capital linguístico e cultural com que estes aprendentes se relacionam diariamente (com a família e amigos, por exemplo), de forma a abrir a sala de aula à totalidade dos seus conhecimentos, sem desvalorizar conhecimentos linguísticos adquiridos na escola;
- a promoção da relação que os sujeitos estabelecem com as diferentes línguas, quer de um ponto de vista sociocultural, quer afetivo e/ou identitário, quer de cariz mais pragmático (quando a utilização da língua é necessária para um determinado propósito ou contexto);
- a promoção de atividades que enriquecem a cultura linguística dos alunos e, finalmente,
- a desconstrução de ideias estereotipadas ou representações negativas face a outros povos e culturas.

O Projeto “O plurilinguismo das crianças lusodescendentes”

Este estudo faz parte de um projeto mais alargado, “Imagens do (Ensino) Português no Estrangeiro”⁶, com o objetivo de recolher e de analisar as representações acerca da Língua Portuguesa e das Culturas Portuguesas, por um lado, e do seu ensino e aprendizagem no mundo, por outro, junto de um público vasto e variado. Com este propósito, recorreremos a duas metodologias complementares, dirigidas aos diferentes públicos participantes:

- recolha de desenhos, em sala de aula de PLH, junto de crianças da escolaridade primária, em fase de alfabetização (desenhos que foram recolhidos na Alemanha e no Reino Unido);
- elaboração e implementação de um questionário on-line, disseminado internacionalmente, dirigido a membros das Comunidades Portuguesas no Estrangeiro (de diferentes gerações), Encarregados de Educação, alunos do Ensino Secundário, professores do Ensino Português no Estrangeiro, Leitores, professores e estudantes universitários de Língua Portuguesa.

⁶ um projeto coordenado por S. Melo-Pfeifer e por A. Schmidt (agora A. Das Neves), da Estrutura de Coordenação do Ensino Português na Alemanha junto da Embaixada de Portugal em Berlim, com o apoio do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (<http://cepealemanha.wordpress.com/imagens-do-ensino-portugues-no-estrangeiro/>).

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido com base na recolha e na análise dos desenhos das crianças. A esta parte do nosso projeto de investigação chamámos “O plurilinguismo das crianças lusodescendentes” e pretendíamos estudar o *milieu* e os projetos linguísticos deste público específico, assim como as suas representações em relação à língua portuguesa, com a qual estabelecem, na maior parte das vezes, uma relação de língua de herança.

O conceito de “Imagem das Línguas” neste projeto

O conceito de “Imagem das Línguas”, aqui assumido como sinónimo de representação social (Araújo e Sá & Pinto, 2006), está no centro do design do projeto de investigação. Esta preocupação em conhecer as representações dos diferentes atores acerca da língua e cultura portuguesa prende-se com as evidências, quer de cariz psico- e sócio-linguístico, quer pedagógico-didático, quer ainda de política linguística, de que aquelas influenciam os percursos e os processos de ensino-aprendizagem, as motivações envolvidas no estudo das línguas e as escolhas em termos de oferta linguística (Dabène, 1997) e, por isso, os projetos linguísticos dos aprendentes (Schmidt, 2011).

Este conceito remete para o facto de circularem, nos diferentes espaços e nas interações sociais, ideias mais ou menos estereotipadas acerca das línguas e das culturas que ajudam a prever, compreender e avaliar os comportamentos dos atores sociais (no nosso caso, alunos e professores de EPE, na sua maioria). Essas ideias não são, à partida, positivas ou negativas: sem essas ideias preconcebidas, a interação social seria impossível, porque os quadros de referência nunca seriam partilhados (Melo, 2006). No entanto, essas imagens tornam-se negativas quando bloqueiam as relações interpessoais ou servem para justificar comportamentos de discriminação ou de afastamento; do mesmo modo, podem ter efeitos positivos quando servem para promover a aproximação entre os sujeitos e a coesão inter- e intra- grupal. Deste modo, não é a “veracidade” das representações que está em causa, mas antes os seus efeitos na ação social.

O conceito de Língua de Herança neste projeto

Atualmente, existe alguma diversidade de conceitos, associados a diferentes tradições conceptuais (nomeadamente “heritage language”, “lan-

gue d'origine" e "home language", (Kagan & Dillon, 2008), utilizados para designar a relação que um sujeito estabelece com uma língua que pode ter um estatuto dinâmico e ambíguo, aproximando-se mais da língua materna ou da língua segunda ou estrangeira, dependendo dos contextos em que é usada e dos interlocutores envolvidos. Reconhecendo estas diferenças conceptuais, temos vindo a adotar o conceito de língua de herança, ou *heritage language* (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012): "It thus refers to a language with an "in-between" status in terms of mother/foreign language and formal/informal instruction, depending on the role it plays in speakers' daily life and the relationship they entail with it." Mais, conforme referimos noutro artigo: "In terms of Language Education, Heritage Language pupils' and students' skills are quite heterogeneous and assymetrical – with highly developed listening comprehension and interaction skills – in what we could call a continuum between productive and receptive skills" (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012a).

Numa abordagem plurilingue ao conceito de língua de herança (LH), sublinhamos os seguintes aspetos (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012a, aqui apresentado de forma resumida):

- numa perspetiva *sociolinguística*, a LH não necessita obrigatoriamente de estar associada diretamente a movimentos migratórios, tendo em conta os diferentes contextos de mobilidade e ambientes linguísticos plurais, como por exemplo um filho de um casal italiano-português na Alemanha;
- numa perspetiva *socioafetiva*, a LH pode remeter para uma realidade invisível nos sujeitos, que querem – ou não – pertencer a uma determinada comunidade sociocultural;
- numa perspetiva *escolar*, a LH pode ser uma das línguas escolares (no caso das escolas bilingues ou europeias, por exemplo) e/ou representar um projeto extracurricular ou extraescolar (como é o caso do ensino do português na rede de ensino a cargo do Camões, I.P., na Alemanha e noutros países). Para além disso, pode ainda estar integrada como língua estrangeira no currículo. Cada uma destas situações implica diferentes estatutos e, por conseguinte, diferentes imagens sociais das línguas;
- numa perspetiva da *aquisição e utilização*, a LH pode ter sido aprendida em casa, antes da entrada na escola, (caso em que a língua se aproxima da língua materna), ou ter sido,

desde o início, objeto de aprendizagem formal no contexto escolar (situação em que se aproxima da língua estrangeira em termos do seu estatuto). No primeiro caso, trata-se da (ou uma das) língua(s) geralmente falada(s) em casa, enquanto que, no segundo caso, essa língua não é a principal língua de comunicação. Deste modo, os critérios do “espaço de aquisição” e da “ordem de aquisição” (escola ou em casa, L1, L2 etc.) podem não ser suficientes para especificar as características da LH e do aprendente-falante.

Na nossa perspetiva, que se aproxima da de Garcia (2012), uma LH refere-se a uma língua geralmente transmitida a partir de casa ou da comunidade no seio de um país, língua essa que coexiste com outras no repertório plurilingue dos sujeitos, interdependentes e interinfluentes, numa competência comunicativa alargada.

Tendo em conta que, na nossa perspetiva, as representações sociais influenciam inegavelmente os encontros interculturais e, assim, a valorização e o reconhecimento das línguas das outras comunidades, torna-se fundamental estudar as imagens das LH, não só por parte das comunidades de acolhimento (hetero-representações), mas também das comunidades imigrantes (auto-representações). É precisamente este o contexto do projeto que se apresenta neste trabalho.

Objetivos deste estudo

O estudo agora apresentado pretende responder a dois objetivos principais: por um lado, refletir acerca do *background* linguístico heterogéneo das crianças lusodescendentes que frequentam as aulas de Português, na Alemanha, em horário extraescolar; por outro lado, pretende-se analisar as diferentes configurações em que aquelas crianças representam a sua relação com o português e o alemão, num contexto sociolinguístico preciso.

No âmbito deste artigo, iremos focar-nos apenas nas imagens recolhidas relativamente à língua portuguesa e à língua alemã. No entanto, importa salientar que se identificou, em grande parte dos desenhos recolhidos, referências a muitas outras línguas (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012).

Metodologia de recolha do corpus

Recolhemos 956 desenhos junto de crianças inscritas nas aulas de PLH, na Alemanha, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, nos seguintes Estados Federados:

Estado Federado	Desenhos recolhidos
Baden-Vurtemberg	583
Berlim	14
Bremen	22
Hamburgo	143
Hesse	43
Baixa-Saxónia	54
Renânia do Norte e Vestefália	97
Total	956

Tabela 1 - Desenhos recolhidos

Para produzir estes desenhos com as crianças e os recolher, contámos com a colaboração de 34 professores do Ensino Português na Alemanha, que desenvolvem a sua atividade profissional através do Camões, I.P. junto das Comunidades Portuguesas naquele país.

Os desenhos foram produzidos nos primeiros meses de 2011. Esta metodologia pressupõe que a tarefa foi realizada no âmbito das atividades escolares, o que lhe atribui um duplo carácter de familiaridade: a normalidade da tarefa de desenhar na vida escolar e afetiva das crianças e o cenário em que é realizado. Esta associação da tarefa com o contexto escolar permitiu, ao mesmo tempo, valorizar os repertórios desenhados e as experiências vividas fora da escola, que aqui foram recordadas e colocadas em evidência.

A instrução dada aos professores foi que pedissem aos seus alunos que se desenhassem a falar as línguas que conhecem: “desenha-te a falar as línguas que conheces”. Esta instrução pretendia:

- colocar a criança plurilingue no centro da tarefa reflexiva, inspirando uma postura valorizadora do “vivido” (Moore & Castellotti, 2011);

- destacar os repertórios plurais das crianças, assim como as relações entre eles, sem os hierarquizar em termos de espaços de aprendizagem, de percepção de competências ou de relação afetiva com essas línguas.

Dito isto, importa salientar que a instrução foi interpretada pelas crianças de forma muito diversa, pelo que as produções vão da representação do ambiente escolar, até ambientes comunicativos muito diversos ou ainda até à única representação de símbolos associados às diferentes línguas e países (bandeiras etc.). De acrescentar ainda que, embora tal não fosse objetivo da tarefa, a hierarquia que as crianças estabelecem entre as línguas aparece de alguma forma expressa nos desenhos: as línguas da escola ou aprendidas na escola (o inglês e o francês), a língua da comunidade imigrante com a qual se identificam (o português), a língua maioritária (o alemão) e as línguas das restantes comunidades imigrantes (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012a).

Dito isto, e partindo da nossa convicção de que “the linguistic and educational integration of children/adolescents from migrant backgrounds ultimately depends on how effectively language is brought into focus in the different curriculum subjects” (Little, 2010: 20), nomeadamente no currículo em línguas, a atividade que desenhámos pretendia ser uma oportunidade de dar um destaque importante ao plurilinguismo das crianças, valorizando os seus repertórios múltiplos.

Os resultados do estudo: quatro tendências de representação dos repertórios em português e em alemão

Os resultados obtidos apontam para quatro tendências predominantes, relacionadas com diferentes tipos de perfil de aprendentes, em termos das suas relações com as duas línguas em contato, e das suas necessidades relativamente à educação em línguas, que é o enfoque didático do presente estudo⁷.

Quando o português é representado com características de língua materna

Esta categoria é representada por desenhos como este:

⁷ Para uma análise mais detalhada dos resultados, ver Melo-Pfeifer & Schmidt, 2013.



Imagem 1 - P., 12 anos, Minden, Renânia do Norte e Vestefália

Este desenho representa um sujeito-aprendente que, apesar de saber falar alemão, reconhece o português como sua língua, na medida em que estabelece uma relação identitária com o português: apresenta-se dizendo “Olá, eu sou Portuguesa”. Representa-se no contexto escolar, lugar de aprendizagem formal das línguas e atribui, desta forma, valor afetivo bastante forte, através do sorriso expressivo da criança que se autorretrata. As duas línguas da escola e em destaque neste desenho são a alemã e a portuguesa, simbolizadas através das respectivas bandeiras. O aprendente apresenta-se em português, sua primeira língua, identificando-se com ela – e afirma, de uma forma indireta (através do cão) que também sabe falar alemão, língua à qual associa, desta forma, um valor mais instrumental, quando comparado com o português. De sublinhar ainda a influência que a aprendizagem da língua alemã parece ter sobre a da portuguesa, na medida em que a estrutura linguística “ela também consegue alemão”⁸ é corrigida para a portuguesa: “ela também sabe alemão”.

Esta tendência reflete, deste modo, um grupo de crianças que são fluentes em português, do ponto de vista oral (compreensão e expressão), e que estão no processo de desenvolvimento de competências de literacia (leitura e escrita), não só nesta língua, como também nas restantes. O português LH é representado como língua de socialização e de pertença a um grupo (à família e/ou a uma comunidade mais alargada), simbolizados como contexto afetivo e social de uso e de transmissão daquela língua. O segundo desenho ilustra esta dimensão, em que em que a transmissão das crenças e a vivência

⁸ Na língua alemã, o domínio de uma língua é expresso através do verbo modal “können”, correspondendo ao verbo “poder” em português.

dos ritos religiosos é feita através do português, em contexto alemão, num ambiente em que se reconhece a existência de outras línguas e comunidades:



Imagem 2 - M., 8 anos, Bad Urach, Baden-Vurtemberga

Os desenhos integrados nesta categoria apresentam manifestações linguísticas maioritariamente em português, o que nos leva a crer que se trata de crianças que ainda não possuem um repertório em alemão muito desenvolvido. A nossa hipótese é que este perfil remete para crianças da primeira ou segunda geração de imigrantes portugueses na Alemanha – uma vez que a “perda de língua” é mais visível em gerações posteriores, em que a língua de herança deixa de ser a língua de comunicação em família, para ser usada apenas por alguns membros e posteriormente ser substituída por outra língua (Tse, 2001). Neste exemplo, a criança desenha duas figuras a falar em português acerca de hábitos relacionados com rotinas associadas à igreja portuguesa no local de residência⁹. De sublinhar que a criança se ilustra num ambiente e sociedade multilingues, na medida em que foram desenhadas várias bandeiras para além das portuguesa e alemã. As línguas simbolizadas pelas bandeiras (a francesa, a japonesa e a italiana)¹⁰ são representadas num segundo plano, apontando para uma menor valorização destas línguas por parte da criança,

⁹ A figura da esquerda afirma que vai à missa portuguesa e a da direita refere que aprende a doutrina em português e em alemão.

¹⁰ É possível que a criança se tenha enganado na bandeira alemã no que se refere à ordem das cores e tenha corrigido esta situação na bandeira no primeiro plano.

quando comparado com a língua portuguesa e a alemã. As línguas parecem, então, estar hierarquizadas, isto é, a língua portuguesa aparenta ser a mais importante para a criança, uma vez que, para além do facto da sua bandeira ter sido desenhada num local central desta ilustração, é a língua da comunicação da criança, da sua comunidade e dos seus rituais sociais e religiosos. A segunda língua nesta linha de hierarquização parece ser o alemão, uma vez que a sua bandeira é representada num lugar de destaque nesta imagem.

Quando o português é representado com características de língua estrangeira

Nesta categoria, o português é fortemente associado ao ambiente escolar¹¹: o cenário inclui um professor, mobiliário, turma, instrumentos de ensino-aprendizagem e mesmo as estratégias cognitivas em uso. O desenho número 3 ilustra uma aula de português LH, em que as crianças aprendem o léxico elementar (indicando igualmente a fase de introdução à escrita):

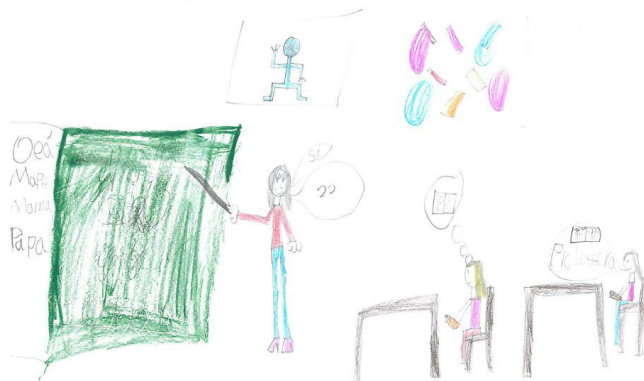


Imagem 3 - SM., 6 anos, Gross-Umstadt, Hesse

Este tipo de desenhos aponta para o português LH enquanto objeto escolar, o que a aproxima de uma língua estrangeira. Nestes desenhos, em que a produção escrita se manifesta sobretudo em alemão, parece ficar evidente um afastamento em relação ao português em ambiente familiar e social. Ainda nesta linha, a relação afetiva com a língua não é visível.

¹¹ Importa aqui salientar que os desenhos foram produzidos neste mesmo contexto, situação esta potencialmente favorecedora das representações que se descrevem nesta secção.

Assim, este desenho remete para um perfil de aprendente não fluente na sua língua de herança, que necessita de adquirir competências linguísticas de compreensão e de expressão, oral e escritas. Neste caso, torna-se importante, na nossa opinião, desenvolver ainda uma componente integrativa e afetiva associada ao uso da língua, nomeadamente através da introdução de componentes culturais e identitárias no currículo. Em oposição ao perfil anterior, este parece-nos que remete para crianças que já não pertencem às primeiras gerações de imigrantes.

Quando o alemão é representado com características de língua materna

Este tipo de produção ilustra, na sua maioria, crianças nos seus contextos comunicativos, em que a diversidade e a variedade dos repertórios linguísticos inventariadas pelas crianças se exprimem unicamente através da língua alemã, o que indicia o seu uso como principal veículo de comunicação, aquela em que as crianças parecem comunicar mais frequentemente nas situações do quotidiano.



Imagem 4 - A., 9 anos, Ittlingen, Baden-Vurtemberga

Neste contexto, a língua alemã é representada pelas crianças lusodescendentes como língua de socialização, com traços socio-afetivos, pois é muito

frequentemente a língua de comunicação utilizada com os amigos. Esta aluna afirma, em alemão, que fala alemão, português e inglês. A ordem em que as línguas são referidas e o facto desta afirmação estar em alemão apontam para a possibilidade desta criança compreender a língua alemã como sua língua materna – e note-se que os desenhos foram produzidos no ambiente de aulas de português, em que a língua de comunicação é a portuguesa.

Em termos de perfil de aprendente, parece-nos que estas crianças se identificam mais com a língua alemã e que a usam (quase) sempre, mesmo quando afirmam a pluralidade dos seus repertórios linguísticos. Parece tratar-se de crianças que estão sujeitas a uma socialização primária com forte recurso ao alemão, num contexto em que a língua portuguesa aparenta ter um espaço muito reduzido. Nesta linha, as crianças poderão ainda sentir-se inseguras no uso do português com fins comunicativos em geral, e com fins escolares, em particular.

Quando o alemão é representado com características de língua estrangeira

Esta categoria é a mais raramente representada pelas crianças, em que a língua alemã é representada como objeto escolar. Nestes casos, a sala de aula é ilustrada com características próximas de uma situação semelhante a uma situação de aprendizagem de uma língua estrangeira:

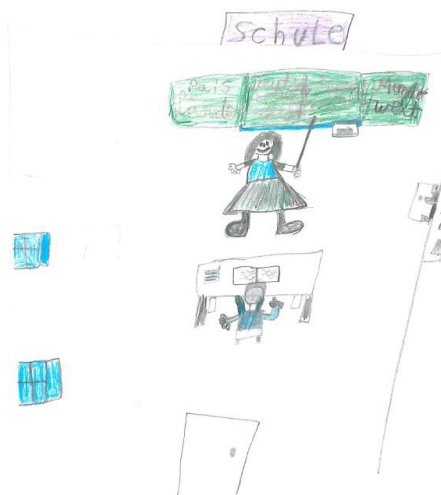


Imagem 5 - D. C., 11 anos, Siegburg, Renânia do Norte e Vestefália

Neste desenho, a língua alemã é representada como objeto de aprendizagem em ambiente escolar. Surgem registos escritos em alemão, como é o caso de “Schule” [escola], que parece representar o título desta ilustração. Nesta linha, a língua desta sala de aula parece ser a alemã. Já no quadro, foram colocados os pares de vocábulos “país-Land” (à esquerda) e “mundo-Welt” (à direita). O facto das palavras portuguesas terem sido colocadas em primeiro lugar e as alemãs em segundo parecem apontar para o estatuto da língua alemã enquanto língua estrangeira.

Deste modo, a ênfase dos desenhos parece estar a ser colocada na necessidade de desenvolver a fluência e a literacia na língua de escolarização, sendo a língua de herança posta num plano secundário.

Conclusões e perspetivas do projeto

Em síntese, a diversidade linguística e (inter-)cultural é uma referência constante, mesmo quando as crianças se ilustram numa só língua: há referências (bandeiras, palavras e símbolos) alusivas a uma pluralidade de línguas, que coincidem com as comunidades estrangeiras residentes na Alemanha, o que mostra a consciência da diversidade linguística e cultural que as crianças têm do mundo que as rodeia e em que vivem. Este facto não impede que, em determinadas situações, se exprimam numa só língua, o que revela a dimensão afetiva e/ou identitária associada a essa língua na criança – e que se revela na sua autoimagem.

Deste modo, a criança que integra a aula de português LH é um aprendente que se representa de várias formas: monolíngue (português ou alemão), bilingue (português e alemão) e plurilingue (com várias línguas). Note-se que se trata de um bilinguismo ou plurilinguismo em construção, em que se destacam ainda as línguas estrangeiras da escola e as línguas de herança das outras comunidades. Nesta linha, o conceito de língua de herança, em geral, e as imagens que os sujeitos dela têm e de si próprios enquanto seus falantes e aprendentes, deve tentar ser mantido na riqueza dos contactos que têm com outras línguas, de diferentes estatutos.

Este estudo aponta para a necessidade de promover, junto destas crianças, atividades que: (a) desenvolvam a sua autoconsciência no que se refere aos seus repertórios linguísticos; (b) promovam uma atitude de valorização destes repertórios linguísticos e de cada uma das línguas que os compõem; (c) fortaleçam uma componente integrativa e afetiva ao uso

da língua portuguesa, por exemplo através da inclusão de componentes culturais e identitárias no currículo.

Neste sentido, importa (re)pensar, junto do Camões, I.P., o currículo do ensino da língua portuguesa (LH), tendo em conta os aspetos anteriormente referidos. A realização de atividades culturais junto destas crianças e das comunidades que as acolhem assumem uma grande relevância caráter de bastante significado, uma vez que dão vida, cor, cheiro e sabor à língua e cultura portuguesas. O Camões, I.P. assume, nesta perspetiva, um papel fundamental na construção de uma relação afetiva e identitária entre os aprendentes, por um lado, e a língua e cultura portuguesa, por outro.

A outro nível e numa perspetiva de promoção e disseminação da língua e cultura portuguesa, este projeto sublinha a importância de aprofundar o conhecimento face às representações que as crianças lusodescendentes na Alemanha (re)constróem face à língua portuguesa como língua de herança e à sua aprendizagem, bem como em relação às outras línguas que fazem parte das suas vidas quotidianas e identidades. Importa realizar estudos que nos permitam recolher estas imagens de uma forma mais detalhada e contextualizada, com o objetivo de identificar fatores de (des)valorização da língua e cultura portuguesa, da sua aproximação ou distanciamento, da consolidação de uma relação afetiva/identitária com esta língua de herança. Nesta perspetiva, o Camões, I.P. desempenha um papel fundamental, uma vez que pode apoiar projetos de investigação, estabelecer redes de *networking* entre universidades de todo o mundo (e seus centros de investigação), promovendo e fomentando a realização de estudos desta natureza.

Conclusão

Num mundo globalizado e fortemente competitivo, torna-se cada vez mais importante melhorar a educação em línguas, tendo em conta a educação para a cidadania, e o respeito pela diversidade cultural e pela pluralidade linguística. Assim, aponta-se para a importância de desenvolver, nos alunos e numa perspetiva que valorize a riqueza desta diversidade linguística e cultural, i) o seu autoconhecimento no que se refere aos seus repertórios plurilingues e vivências multiculturais e ii) o seu heteroconhecimento acerca das outras línguas e culturas, presentes nas suas vidas, nos diferentes contextos do seu quotidiano.

Nesta perspectiva, a missão do Camões, I.P. assume um papel fulcral na valorização e disseminação da língua e cultura portuguesas, na medida em que engloba atividades com diferentes públicos, quer da comunidade lusófona, quer da comunidade de acolhimento. As aulas de português representam, deste modo, um lugar de excelência para a aproximação com o mundo lusófono, numa abordagem inter- e plurilingue, para aprender a língua e cultura portuguesas, para contactar com lusodescendentes (ou descendentes de outras culturas), para criar laços afetivos e identitários com a(s) língua(s) e seu(s) pai(ses), para se “ser e falar em português” e, finalmente, para desconstruir imagens desfavoráveis em relação ao Outro.

O projeto que aqui se apresentou, insere-se nesta abordagem plurilingue à educação em línguas, na medida em que a produção de desenhos permite aos alunos a reflexão sobre a sua identidade e/ou conhecimentos nas/das diferentes línguas e, por outro lado, nos permite, em termos de investigação em Didática das línguas, analisar estes desenhos sobre diferentes questões postuladas ao longo deste capítulo.

Bibliografia

Araújo e Sá, M^a. H. & Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e as suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro (Org.), *A escola e a diversidade linguística cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, (pp. 227-240).

Araújo e Sá, M^a H. & Schmidt, A. (2008). The awareness of language prestige: the representations of a portuguese school community on important languages. In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M.-T. Vasseur (Dirs.), *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions*. Rennes, França: Presses Universitaires de Rennes (pp. 109-124).

Dabène, L. (1997). “L’image des langues et leur apprentissage”. In M. MATTHEY (org.), *Les langues et leurs images*. IRDP Éditeur : Neuchâtel (19-23).

García, O. (2012). “*The dynamic development of a multilingual ecology: theories and practices*”. Comunicação plenária no IV Congresso Internacional EDILIC, 16-18 de julho, Universidade de Aveiro, Aveiro (Portugal).

Gorter, D. (2013). Linguistic landscapes in a multilingual world. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190-212

Kagan, O. & Dillon, K. (2008). “Issues in Heritage Language Learning in the United States”. In N. van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 4: Second and Foreign Language Education. Springer Science & Business Media LLC (143-156).

Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from*

migrant backgrounds. Brussels: Council of Europe. Internetquelle: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf

Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro. <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2007001006>.

Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2018). "Portuguese and German Repertoires Perceived by Portuguese Speaking Children in Germany: A Tale of Two Continua". *Journal of Multilingual Education Research*: Vol. 8, Article 2. <https://fordham.bepress.com/jmer/vol8/iss1/2>

Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2013). "Sprach-Images portugiesischstämmiger Kinder in Deutschland bezüglich des Portugiesischen und des Deutschen: ein mehrsprachiger Ansatz für den Unterricht des Portugiesischen als *Heritage Language*", De Gruyter.

Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2012). "Linking Heritage Language Education and Plurilingual Repertoires development: a case study with Portuguese pupils in Germany". In Pieper, I.; Byram, M. & Fleming, M. (ed.), *Educational Studies on Language and Literature*.

Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2012a). « Dessine-moi tes langues et je te dirais qui tu es » : le rapport des enfants *lusodescendants* au portugais comme langue-culture d'origine en Allemagne ». In *Les Cahiers de l'ACEDLE*.

Moore, D. & Castellotti, V. (2011). "Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme ». In Ph. Blanchet & P. Chardenet (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines (118-132)

Schmidt, A. (2011). *Imagens das Línguas e afetividade em contexto escolar. Um estudo sobre o alemão*. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/7300>

Tse, L. (2001). "Resisting and Reversing Language Shift: Heritage-Language Resilience among U.S. Native Bilinguals.". In *Harvard Educational Review*, 71/4 (676-708).

Capítulo 5.

Contributos para o crescimento profissional docente: estratégia formativa da CEPE Suíça

Maria de Lurdes GONÇALVES
Camões, I.P. / CIDTFF - Universidade de Aveiro
maria.goncalves@camoes.mne.pt

Introdução

Após a conclusão do doutoramento em 2011 ansiava por uma mudança profissional que me estimulasse, desafiasse e motivasse a continuar a aprender e a crescer profissionalmente. Dois anos de espera resultaram em duas propostas de mudança. A primeira, para a Escola Superior de Educação do Porto, seria uma continuação do trabalho já desenvolvido, uma vez que iria trabalhar com a formação inicial de professores, acompanhando os estágios pedagógicos dos futuros professores de inglês. A segunda, pela parte do Camões, I.P., seria fora do país, na Suíça e, para além da possibilidade de trabalhar no âmbito da formação contínua, oferecia um desafio maior e desconhecido para mim – trabalhar com a língua portuguesa no âmbito da diáspora.

Durante o período de reflexão o caminho começou a desenhar-se e optei pelo que mais me estimulava e desafiava. Ou seja, aceitei a proposta do Camões, I.P.: trabalhar num outro país, um país multilingue, a possibilidade de falar alemão, a minha língua estrangeira preferida, e ainda poder contribuir para a divulgação e aprendizagem da língua portuguesa foram as razões que me fizeram mudar para Berna em setembro de 2013, onde permaneço até à presente data, já na terceira comissão de serviço.

A minha experiência profissional enquanto professora de inglês e alemão ao longo de mais de 20 anos, tendo desempenhado vários cargos na escola,

entre eles a orientação de estágios pedagógicos; bem como a formação científica obtida na Universidade de Aveiro, o trabalho no Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE) e a colaboração com o Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) têm sido os meus pilares de apoio e fonte de conhecimento para o desempenho das minhas funções na Coordenação do Ensino Português no Estrangeiro (CEPE), na Suíça. Mais especificamente, tenho-me apoiado na rede de contactos profissionais e pessoais que o meu percurso profissional no ensino secundário e percurso académico no seio da Universidade de Aveiro (UA) me proporcionaram.

A difusão da língua e cultura portuguesas na Diáspora é uma competência do Estado Português, inscrita na Constituição Portuguesa¹ e é considerada uma modalidade especial de educação escolar na Lei de Bases do Sistema Educativo Português². Sob a responsabilidade do Ministério da Educação Português, a rede do Ensino Português no Estrangeiro (EPE) na Suíça teve início no final dos anos 70 do séc. XX e tinha como objetivo principal a preparação das crianças e jovens emigrantes para o reingresso no sistema escolar nacional, aquando do regresso das famílias ao país. Em 2010, o EPE passou para a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros, cabendo ao Camões, I.P. a responsabilidade de organizar esta oferta em todo o mundo.

A rede do EPE na Suíça cobre todo o país e é gerida por uma coordenadora e um adjunto de coordenação. No ano letivo 2020-2021 integra setenta e cinco docentes e 8225 alunos dos níveis A1 a C1 (6 a 18 anos), distribuídos por 625 turmas, 202 escolas e 225 localidades. Todos os professores são contratados pelo Camões, I.P., possuem habilitações para a docência e o conhecimento de nível B2 da língua da zona linguística em que lecionam. O corpo docente da Suíça pode considerar-se estável e é caracterizado pela heterogeneidade e dispersão. Inclui professores que lecionam no EPE desde os anos 80 do séc. XX e a média de anos de serviço varia entre 2 e 37 anos (para mais detalhes ver Gonçalves, 2020b). As aulas funcionam nas escolas suíças, uma vez por semana e após o horário regular, dado que esta oferta é de frequência voluntária e não está integrada do currículo escolar suíço.

¹ Artigo 74.º Constituição Portuguesa (2. *Na realização da política de ensino incumbe ao estado: i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa; j) Assegurar aos filhos dos emigrantes apoio adequado para a efetivação do direito ao ensino.*

² Alínea e) do n.º 1 do artigo 19.º da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, aprovada pela LBSE Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pelas Leis n.º 115/97, de 17 de setembro, e 49/2005, de 30 de agosto.

O objetivo principal da minha ação enquanto coordenadora do EPE na Suíça é contribuir para a qualidade do ensino de português língua de herança (PLH), apoiando o exercício e desenvolvimento profissional dos docentes e apostando na sua visibilidade e divulgação, enquanto meio para a afirmação internacional da língua e cultura portuguesas. Um aspeto de destaque diz respeito ao acompanhamento das práticas docentes e à aposta na formação contínua do corpo docente do EPE na Suíça, uma vez que, para assegurar um trabalho de crescente qualidade e um efetivo acompanhamento da diáspora portuguesa “a formação de professores de português língua de herança é, pois, um ponto incontornável”³.

Duas preocupações têm sido constantes na elaboração dos planos de formação da CEPE Suíça: por um lado, a resposta às necessidades identificadas, e, por outro, o aprofundamento e expansão de conhecimento profissional em áreas de relevo para a consecução da finalidade do EPE no séc. XXI, o desenvolvimento de competências em língua portuguesa, numa perspetiva plural e intercultural de apoio à construção da identidade de crianças e jovens plurilingues e pluriculturais da diáspora portuguesa (Gonçalves, 2020a).

Neste texto apresento o trabalho desenvolvido no âmbito das minhas funções na CEPE Suíça, no que se refere à estratégia formativa desenhada e implementada e à investigação desenvolvida sobre a intervenção nesse âmbito. Apresento, em primeiro lugar, a estratégia formativa desenhada e o trabalho desenvolvido. Centro-me depois, de forma mais detalhada, nos projetos de investigação associados à estratégia formativa, referindo-me aos seus objetivos e resultados. Será também mencionada a intervenção mais direta junto dos alunos, apresentando alguns projetos desenvolvidos. Por fim, apresentam-se algumas considerações finais e os principais desafios para o trabalho futuro no âmbito da CEPE Suíça.

Intervir e investigar em língua portuguesa

Estratégia formativa

Conhecer o contexto e o trabalho do corpo docente foram os passos preparatórios para iniciar a intervenção e investigação no âmbito do EPE

³ Intervenção do Ministro dos Negócios Estrangeiros no Colóquio Internacional “Commemoration du Centenaire de l’Enseignement du Portugais dans l’Université Française”, na Universidade de La Sorbonne, em 18 de outubro de 2019. Telegrama recebido 002412, de 31-10-2019.

na Suíça, acreditando ser este o caminho a seguir no sentido da “mudança de paradigma da prática pedagógica e para um perfil de ensinante mais reflexivo” (Grosso *et al.*, 2011, p. 9).

Na sequência da crise económica que Portugal atravessava em 2013, com impacto também no EPE, era perceptível o estado de espírito do corpo docente da Suíça, revelado pelo descontentamento com as condições de trabalho. Portanto, seria importante encontrar uma estratégia que pudesse atenuar os efeitos da crise económica e aumentasse a autoestima profissional, esperando que esta pudesse elevar a motivação e predisposição para a mudança e inovação, apostando no desenvolvimento e crescimento profissional do corpo docente.

Depressa me apercebi de que o conhecimento profissional (CP) acumulado ao longo do tempo pelo corpo docente da Suíça seria um manancial a explorar, pela riqueza de anos de experiência profissional contextualizada. Por conseguinte, desenhei uma estratégia de intervenção formativa que pudesse responder às necessidades de formação destes professores e aprofundasse o seu CP, mas, sobretudo, que o colocasse em circulação, o valorizasse e, eventualmente, aprofundasse e expandisse. Por conseguinte, esta estratégia de intervenção pressupunha a oferta de oportunidades e espaços de formação contextualizada (DiPaola e Hoy, 2014; Gonçalves 2011, 2017a, 2017b; Gonçalves e Melo-Pfeifer, 2020), com base nas necessidades e preocupações dos professores do EPE na Suíça, mas também no seu capital profissional (Hargreaves e Fullan, 2012).

Poderia, desta forma, através da minha ação, contribuir para o desenvolvimento profissional (DP) docente, entendido enquanto um processo contínuo de (re/des)construção de CP que se articula com e inscreve na prática do quotidiano docente (Gonçalves, 2011, 2019, 2020b). A estratégia teria também que permitir a recolha de dados para monitorizar o processo, perceber os resultados alcançados e desenhar novas fases e percursos formativos. Assim, a estratégia formativa⁴ seguida assentou em três passos fundamentais:

1. conhecer os professores e práticas docentes em uso;
2. reunir o CP disponível e fazer circular esse CP entre os professores;
3. configurar o DP com a colaboração ativa dos professores.

⁴ *Gerir e Liderar o Desenvolvimento Profissional docente: que caminhos? Que resultados?* Comunicação apresentada em Seminários do Lale, 2 de março de 2016. Aveiro: Universidade de Aveiro.

A implementação destes três passos é sequencial e recursiva, inscrevendo-se num processo em espiral, que se alimenta a si próprio e que se tem vindo a desenvolver progressivamente.

Os planos de formação elaborados para a CEPE Suíça operacionalizam esta estratégia, prevendo espaços de formação no âmbito dos quais os docentes se possam desenvolver. A tabela abaixo (Tabela 1) descreve a operacionalização de cada um dos passos da estratégia formativa.

Estratégia formativa	Operacionalização: instrumentos e/ou atividades implementadas
1. Conhecer os professores e práticas docentes em uso	Leitura e análise de: <ul style="list-style-type: none"> - planificações didáticas, relatórios de atividades; - questionários de necessidades de formação; - resultados de formação frequentada; - questionários de avaliação de formação frequentada.
2. Reunir o CP disponível e fazer circular esse CP entre os professores	Organização de espaços para partilha e discussão de práticas, com a intervenção ativa do corpo docente do EPE Suíça: <ul style="list-style-type: none"> - ofertas formativas (modalidades diversas); - jornadas EPE Suíça (2014, 2017, 2018); - partilha de materiais e experiências didáticas numa pasta e link acessível a todos os professores (2018, 2019, 2020, 2021).
3. Configurar o DP com a colaboração ativa dos professores	Apoio, feedback e monitorização de: <ul style="list-style-type: none"> - plano de desenvolvimento profissional (individual, realizado no início de cada biénio da comissão de serviço); - ofertas formativas com trabalho prévio de preparação; - participação nos projetos de investigação-ação: Manhãs Transformadoras (2017-2020), Competência de Mediação no EPE (2018-2019); A competência linguística de crianças bilingues em contextos de migração em que o português é Língua de Herança (2019-2020).

Tabela 1 - Operacionalização da estratégia formativa 2014 - 2020

No âmbito da estratégia formativa, os Planos de Formação da CEPE Suíça elaborados de 2014 a 2020 procuraram ir ao encontro das características do contexto e das necessidades dos professores. No sentido de propiciar um ambiente de aprendizagem adequado e seguro, foram observadas seis componentes de ambientes que favorecem o DP i) construção de oportunidades de crescimento para todos os professores, ii) construção

individual do próprio conhecimento profissional, iii) construção da capacidade de intervenção no contexto, iv) promoção da colegialidade, v. criação de espaços e tempos adequados para o DP, vi) monitorização e avaliação dos processos e dos resultados do trabalho de DP (Gonçalves, 2011).

No que respeita aos resultados dos passos 1 e 2 da estratégia formativa, identificamos claramente dois tipos de participação dos docentes EPE: *participantes recetivos* (PR), que se envolvem nas atividades formativas durante a sua realização, e *participantes ativos* (PA), que preparam o seu envolvimento nas atividades formativas previamente, estando ativos antes da formação, durante e, frequentemente, após, em trabalhos subsequentes para obtenção de créditos.

Tendo em conta esta distinção, podemos dizer que nos passos 1 e 2 os PR ficaram a conhecer novas estratégias e atividades durante as ofertas formativas (OF) para futura implementação, enquanto que os PA realizaram pesquisas, desenvolveram novas competências, refletiram sobre sua própria prática antes das OF, como preparação para a sua intervenção. Como consequência, começaram a sua trajetória de crescimento profissional muito antes da realização do evento formativo e tiraram proveito da supervisão, feedback e monitorização da construção do seu CP durante o processo de preparação da sua intervenção ativa. Os PA também continuaram a sua aprendizagem durante as OF, especialmente através da interação com os colegas durante os eventos (Gonçalves, 2017a, 2017b).

O passo 3 alimentou o impacto positivo das OF e promoveu os papéis de PR e PA em espaços de formação colaborativos, possibilitando que todos os professores pudessem desempenhar ambos os papéis em situações escolhidas por si próprios. Os grupos de trabalho produziram diferentes materiais para o ensino de PLH, que foram implementados nas aulas. Os professores viveram esse trabalho colaborativo como o espaço que faltava, onde puderam partilhar emoções, práticas e experiências, tanto positivas como negativas.

Estes são espaços nos quais os professores encontram apoio colegial e contam com o apoio da coordenação, através da disponibilização de ferramentas para promover uma reflexão mais aprofundada sobre a prática de ensino, incluindo o impacto do seu ensino na aprendizagem dos alunos, como orientar o trabalho colaborativo de forma eficiente e superar o problema sempre presente: a falta de tempo.

De sublinhar ainda que as três edições das Jornadas EPE Suíça (2014, 2017 e 2018) obtiveram elevado sucesso. Tendo em conta que o desenho dos

processos de formação e o modo como estes são orientados e geridos pode fazer a diferença (Gonçalves, 2017a; Hargreaves e Fink, 2007), o design deste espaço formativo respeitou aspetos específicos passíveis de ter um impacto substancial na aprendizagem dos professores (Bredeson, 2000) e, consequentemente, promover um DP sustentável, a saber: i) o envolvimento direto dos professores no design e apresentação do conteúdo das Jornadas, uma vez que a corresponsabilidade pode gerar determinação e compromisso (Antunes e Silva, 2015) - os professores foram incentivados a participar ativamente no programa, através da dinamização de workshops e apresentação de pósteres sobre o trabalho desenvolvido com os respetivos alunos -; ii) a configuração de um ambiente de aprendizagem para todos, e iii) a avaliação dos resultados das Jornadas por todos os participantes (Gonçalves, 2017a, 2017b).

A partir da análise dos dados recolhidos nas três edições das Jornadas EPE Suíça, pode afirmar-se que estas contribuíram para a promoção do DP de todos os participantes nos seguintes aspetos: fortalecimento e expansão das competências docentes; revisão de conceitos didáticos; reflexão sobre a própria prática (permitindo um maior autoconhecimento e consciencialização sobre as práticas) e, como resultado geral, os professores fortaleceram o seu CP, sentindo-se mais confiantes no seu saber.

Embora se possam notar diferenças significativas entre o DP percecionado pelos PR e pelos PA, (que apresentaram cartazes, projetos, capítulos de livros ou dinamizaram workshops), interessa salientar que o impacto a longo prazo destes dois papéis é importante tanto para os PA como para os PR. Os PA fortaleceram o seu CP, colhendo daí um sentimento de poder, que alimenta a motivação necessária para prosseguir no caminho do crescimento e garantir a sustentabilidade do DP⁵. Os PR sentem-se motivados a colocar novas ideias e atividades em prática, pois foram partilhadas por colegas que trabalham no mesmo contexto e lidam com os mesmos desafios e, por esse motivo, credíveis e exequíveis, o que também é um sinal promissor para a sustentabilidade do desenvolvimento profissional (Gonçalves, 2017a).

Importante mencionar ainda que os professores da CEPE Suíça elaboraram o seu plano de desenvolvimento profissional no início de cada biénio da comissão de serviço. Neste documento identificam as áreas da prática

⁵ Alguns professores da CEPE Suíça têm vindo a apresentar e a partilhar o seu trabalho tanto nos Encontros da Rede de Ensino Português no Estrangeiro promovidos pelo Camões, I.P., como em outros encontros científicos, nomeadamente: VII SIELP 2018, Braga; EDILIC 2019, Lisboa; VII SIMELP 2019, Porto de Galinhas; III Congresso e VII Encontro de Professores de Língua Portuguesa na Venezuela, 2020 (online).

pedagógica nas quais irão investir, tanto a nível de formação e aquisição de conhecimento científico, como nas práticas, ou seja, o modo como irão experimentar e implementar esse conhecimento nas aulas com os alunos. Este documento recebe *feedback* da coordenação e pode ser revisto e reformulado em qualquer altura. No final do biénio é apresentado um relatório final. Este instrumento promove a autoanálise e reflexão de cada docente em relação à sua própria prática, no sentido do seu constante DP, constituindo-se também como um instrumento que pretende promover a sustentabilidade do DP do corpo docente da CEPE Suíça.

Projetos de formação e investigação

Manhãs Transformadoras

O projeto de auto e heteroformação *Manhãs Transformadoras* (MT), integrado no passo 3 da estratégia formativa, nasceu com o duplo propósito de contrariar a dispersão do corpo docente do EPE na Suíça, e o consequente isolamento na preparação e vivência do seu quotidiano profissional, e promover a construção de redes de apoio na construção de CP interpares.

Assim, foi concebido um espaço formativo para partilha, debate e construção de CP, um espaço promotor do trabalho colaborativo na parte do dia em que todos os docentes estão livres – a manhã – visando a planificação e subsequente experimentação e discussão de projetos didáticos, possibilitando a transformação de práticas e, desejavelmente, de representações e crenças dos envolvidos.

De participação voluntária, o projeto MT iniciou-se no ano letivo 2017-2018 e contou desde o seu início com a colaboração científica da investigadora Ana Sofia Pinho, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. No ano letivo 2018-2019, o trabalho desenvolvido foi partilhado e avaliado nas III Jornadas EPE Suíça e foi decidido pelo corpo docente continuar o projeto, tendo sido dadas orientações para a sua continuidade. Após a análise do trabalho desenvolvido no segundo ano do projeto e do *feedback* dado a todos os grupos de trabalho, entendeu-se pertinente prolongar a duração do projeto, possibilitando um tempo adicional para aprofundar aspetos que tinham ficado pouco trabalhados no ano 2. Assim, decidiu-se que o ano letivo 2019-2020 seria o último ano do projeto. Seria um tempo para aprofundar modos de interação colaborativa e desenvolvimento de

competências de análise e reflexão, tanto através da recolha de dados junto dos alunos e respetiva análise, bem como através da análise crítica do trabalho docente realizado. A Tabela 2 resume o desenvolvimento do projeto MT, ao longo dos três anos letivos:

Ano 1 2017-2018	Ano 2 2018-2019	Ano 3 2019-2020
Orientações formativas dadas aos professores		
i) discutir e trabalhar aspetos específicos do ensino de PLH na Suíça, a partir de fontes diversas; ii) planificar unidades didáticas, incluindo atividades de diferenciação pedagógica e desenvolvimento do plurilinguismo; iii) produzir / adequar / didatizar materiais; - desenvolver uma abordagem acional.	i) experimentação (adaptação, utilização parcial, recriação...) de 3 materiais produzidos e partilhados com reflexão estruturada. Documentos de apoio: 1. Orientações para experimentação de materiais 2. Guião para o relatório final.	i) construção de materiais para desenvolvimento de competências específicas, incluindo processos e instrumentos para a avaliação do modo como os alunos desenvolveram essa(s) competência(s), sua implementação e avaliação de todo o processo. ii) elaboração de projetos de investigação da própria prática (investigação/ação), com objetivos a estabelecer pelo grupo, ou pelo próprio docente; iii) experimentação de materiais aliando-lhes processos e instrumentos de avaliação, quer das competências desenvolvidas pelos alunos, quer das próprias estratégias de ensino.
Produtos		
Portefólio multimodal (12)	Relatório Final (6)	Relatório Final (2)
Participantes		
Início: 73 professores (93,58%) (17 grupos) Monitorização intermédia: 56 professores (71,79%), (13 grupos) Final: 46 professores (53,84%) (12 grupos)	Início: 49 professores (62,0%) (14 grupos) Monitorização intermédia: 30 professores (37,97%), (8 grupos) Final: 20 professores (25,31%) (6 grupos)	Início: 4 professores (5,33%) Monitorização intermédia: 4 professores (5,33%) Final: 4 professores (5,33%) (participantes colaboraram entre si, embora sem a constituição de grupos)

Tabela 2 - Resumo da implementação do projeto *Manhãs Transformadoras*

A proximidade geográfica, tendo como referência a área de residência de cada professor, foi o critério que presidiu à composição dos grupos de trabalho, sendo estes sugeridos pela CEPE. Iniciaram o projeto 17 grupos de trabalho (3 a 5 elementos cada), prosseguiram para o segundo ano 14 grupos de trabalho e, destes, quatro docentes continuaram o trabalho no terceiro ano. O projeto MT contou com a elevada adesão e participação dos professores nos dois primeiros anos, sendo a percentagem de desistência nos segundo e terceiro momentos de monitorização semelhante. No terceiro ano, embora com uma adesão muito reduzida desde o início, esta manteve-se constante durante todo o ano letivo (Gráfico 1).

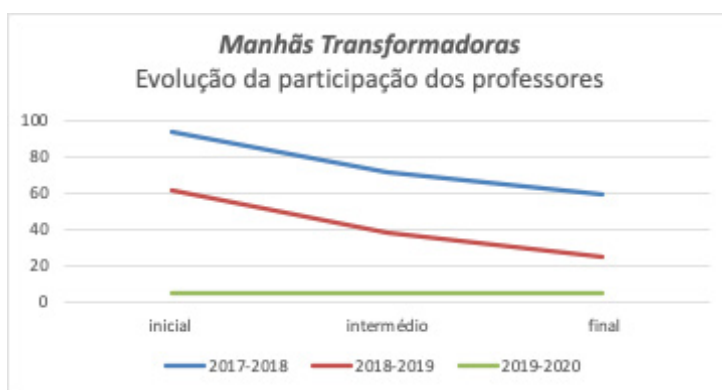


Gráfico 1 - Participação dos professores no projeto MT em três momentos

Ao projeto de auto e heteroformação MT foram associadas duas finalidades investigativas:

- i) compreender como promover o desenvolvimento profissional colaborativo de um corpo docente experiente e disperso geograficamente;
- ii) identificar o potencial transformador do dispositivo de formação desenhado.

Foram desenhados instrumentos de recolha de dados que pudessem simultaneamente servir de instrumentos de sistematização do trabalho e de reflexão para os grupos ou individualmente e os propósitos da investigação. Ao longo dos três anos do projeto MT foram recolhidos dados através dos seguintes instrumentos:

- grelha de monitorização I, II, III para registo da evolução do trabalho com campos pré-definidos;
- reflexões escritas individuais orientadas (Espelho 1: Como me vejo enquanto professor do EPE? (2017); Espelho 2: Como me sinto enquanto construtor (colaborativo) de conhecimento? (2018); Espelho 3: Espelho Retrovisor: Como me vejo enquanto professor do EPE após 3 anos? (2020)
- reflexão escrita em grupo (ano I: incluída no portefólio multimodal e anos II e III: relatório final, individual);
- portefólio multimodal (final do ano 1);
- relatório final de experimentação de materiais (final anos 2 e 3);
- questionário final a todos os participantes (final do projeto)⁶.

Embora ainda não tenha sido realizada a análise de todos os dados recolhidos, partilhamos alguns resultados de análise das reflexões escritas individuais orientadas (março 2018) – *Como me vejo enquanto construtor colaborativo de conhecimento?* Com esta análise pretendemos compreender, na ótica dos participantes, as potencialidades das MT enquanto espaço de codesenvolvimento profissional, particularmente no que diz respeito à conceção, experimentação e reflexão sobre as práticas de ensino em PLH, mais especificamente no que se refere à (i) gestão curricular e didática em PLH; (ii) vantagens atribuídas e benefícios reconhecidos deste espaço formativo; e (iii) constrangimentos, desafios, dificuldades sentidas pelos participantes.

No que diz respeito à (i) *Gestão curricular e didática em PLH*, a participação neste projeto contribuiu para a definição de objetivos comuns e planificação conjunta de temas comuns e transdisciplinares; proporcionou a partilha de experiências de ensino (ideias, estratégias, materiais), levando a maior criatividade para gizar estratégias e/ou atividades e melhoramento de estratégias de implementação didática; promoveu a resolução conjunta de problemas da prática, bem como a pesquisa, criação, enriquecimento de materiais didáticos. Além disso, os professores referem terem aprofundado a reflexão sobre a sua prática e colocado maior intencionalidade na alteração da mesma. O trabalho produzido para as aulas foi mais rico e

⁶ A reflexão final *Espelho Retrovisor* foi recolhida no final de 2020 e o Questionário Final foi aplicado no mês de fevereiro de 2021, pelo que estes dados ainda não foram analisados.

diversificado, o que se refletiu numa maior motivação dos alunos, resultante da diversidade de materiais e estratégias.

Como (ii) *Vantagens atribuídas e benefícios reconhecidos*, os professores referem que este projeto consubstanciou um espaço que faltava, um *espaço de oxigenação* para partilha de sentimentos e convívio com os colegas. Foi um espaço de trabalho colaborativo (que alguns experienciaram pela primeira vez), permitiu a aproximação entre colegas e um enriquecimento a nível pessoal e profissional, a distância geográfica foi atenuada pelo contacto regular e pelo apoio real, promoveu a partilha efetiva de materiais e estratégias e a discussão e reflexão sobre o que se faz, como e para que se faz, levando a uma maior atitude crítica e reflexiva face ao ensino de PLH. Os professores valorizaram o trabalho colaborativo, a disponibilidade para trabalhar no mesmo sentido, consolidar conhecimentos, experimentar novas práticas também em conjunto e constataram uma melhor preparação para lecionar a alunos do ciclo não abrangido na sua formação inicial⁷, construindo oportunidades para fazer algo diferente.

Quanto aos (iii) *Constrangimentos*, os professores indicaram a distância geográfica para encontros presenciais mais frequentes, o tempo para dedicar ao espaço de formação e a constituição dos grupos não espontânea, dado que foram sugeridos pela coordenadora.

Os professores encararam como *desafios* o próprio trabalho colaborativo, a partilha do trabalho realizado e a reflexão acerca da própria prática. Ultrapassar a distância geográfica através de espaços virtuais também foi um desafio, uma vez que não fazia parte dos hábitos de trabalho, bem como a capacidade de integrar diferentes sugestões numa proposta comum. Por fim, a gestão de personalidades, vontades e pontos de vista diferentes para alcançar os objetivos gizados também constituiu um desafio para os participantes.

As *dificuldades* apontadas prendem-se com a gestão do tempo para o trabalho do espaço de formação e com a gestão de disponibilidades individuais.

A análise dos dados finais recolhidos sobre o projeto MT permitir-nos-á compreender melhor como promover o desenvolvimento profissional colaborativo deste corpo docente e identificar o potencial transformador do dispositivo de formação desenhado, assim como os aspetos a melhorar em futuros projetos.

⁷ Muitos professores da CEPE Suíça lecionam todos os níveis de proficiência, de A1 a C1, independentemente da formação inicial ser de 1.º CEB ou 2.º/3.º CEB e Sec., sobretudo em localidades pequenas com reduzido número de alunos.

Competência de Mediação no Ensino de Português Língua de Herança

O projeto *Competências de Mediação no ensino de PLH*, integrado no passo 3 da estratégia formativa e desenvolvido em conjunto com a investigadora Mónica Bastos, Adjunta de Coordenação da CEPE no Luxemburgo (Bastos e Gonçalves, no prelo), foi proposto pelas duas CEPE na sequência da publicação pela Comissão Europeia (CE) do Volume Complementar (VC) do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR/VC) para as Línguas, com novos descritores para a Mediação (CE, 2018).

As práticas de mediação são complexas e exigentes, pois é necessário considerar os interesses, as experiências e os diversos perfis linguísticos dos alunos, por um lado, e, por outro lado, as especificidades dos diferentes contextos de aprendizagem, caracterizados, muitas vezes, pela hiper-diversidade de grupos de alunos. A mediação entendida enquanto “*toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l’un par rapport à l’autre*” (Coste & Cavalli, 2015, p. 28) parece definir por excelência tanto as interações entre os alunos de LH na sala de aula, como as interações sociais destes no seio da comunidade de acolhimento (Gonçalves e Bastos, no prelo). Deste modo, o estudo centrou-se na competência de “*Mediação da comunicação*” (CE, 2018), onde o vínculo entre mediação e competência plurilingue e intercultural pareceu mais evidente às investigadoras, dado que os alunos se movem num espaço de várias línguas e culturas, espaço no qual constroem e desenvolvem a sua identidade linguístico-cultural e desenvolvem o seu repertório plurilingue e intercultural:

“(...) the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another. The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional” (QECR/VC, 2018, p. 103).

Foi proposto aos professores que planificassem sequências didáticas ou atividades orientadas pelos seguintes macro-descritores para

a mediação da comunicação: i) estabelecer um espaço pluricultural; ii) agir como intermediário em situações informais com amigos e colegas; iii) facilitar a comunicação em situações delicadas e desacordos (QEER/VC, 2018, pp. 122-125). Sendo o trabalho de planificação, implementação e avaliação de atividades para o desenvolvimento de competências específicas uma das áreas assinaladas como necessidade de formação pelos docentes do EPE, este estudo teve como objetivo compreender em que medida os descritores do QEER/VC auxiliam os docentes (1) a implementar atividades relacionadas com a mediação da comunicação e/ou a desenvolver competência de observação focalizada no desempenho dos alunos nessa área; (2) a compreender as contribuições da prática da mediação no desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos alunos.

Na Suíça, quatro professores participaram no projeto com alunos de nove turmas heterogéneas dos níveis A2 e B1 (8 a 15 anos) e B2 e C1 (16 a 18 anos), perfazendo um total de 120 alunos, ao longo do ano letivo 2018/2019. Cada professor concebeu uma unidade didática que implementou de forma diferenciada com os seus alunos.

Para o estudo recolhemos dados através de duas sessões de discussão em *Focus Group* com os professores participantes (uma em cada país), expressando-se os professores livremente em relação à experiência realizada a partir dos seguintes tópicos: abordagem da tarefa; opções e fundamentação; apoio e implementação das atividades; gestão de imprevistos; *feedback*; exemplo de atividade de mediação; sugestões para nova implementação. As sessões gravadas foram transcritas e sujeitas a uma análise de conteúdo de acordo com as macro-categorias: forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, inspiradas nas matrizes SWOT.

Os resultados do estudo⁸ (Bastos e Gonçalves, no prelo) sublinham que o ensino de PLH é um espaço privilegiado para trabalhar a mediação de uma forma significativa, onde os alunos podem desenvolver e reforçar as suas competências de mediação, não só linguística/textual, mas também social/cultural e, desta forma, contribuir para um desenvolvimento mais aprofundado da competência plurilingue e intercultural.

⁸ Foi apresentado um póster com os resultados do projeto na I Conferência TROPO UK (Teachers and Researchers of Portuguese Language) em 15 junho 2019, King's College, Londres; Reino Unido.

Este estudo destaca ainda a importância da mediação no nosso mundo multilingue e multicultural, colocando em evidência o facto das crianças com *background* migratório se envolverem em práticas de mediação nas mais diversas situações do quotidiano, por exemplo, entre os seus pais e as instituições do país de acolhimento (escola, hospital, serviços sociais, etc.). Segundo os professores participantes, importa tornar visível para os alunos, mesmo para os mais novos, o papel central que a mediação desempenha em todas as interações sociais e os objetivos das atividades de mediação, de forma a levá-los a tomar consciência das suas próprias potencialidades e fraquezas em relação a este domínio de competência, convocando as diversas línguas e culturas que integram o seu repertório.

Os resultados apontam para a importância de planificar atividades onde esta competência possa ser ativada e trabalhada de uma forma mais consciente e sistematizada. Os descritores do VC podem ajudar os professores a levar a cabo este trabalho, mas, para isso, é preciso que os professores i) compreendam, em primeiro lugar, estes descritores de forma aprofundada e ii) que sejam capazes de os operacionalizar durante as fases de planificação e de implementação de sequência didáticas e de avaliação dos seus alunos.

A competência linguística de crianças bilingues em contextos de migração em que o português é língua de herança

O projeto de investigação *A competência linguística de crianças bilingues em contextos de migração em que o português é língua de herança* surgiu na sequência da preparação da proposta de formação da CEPE Suíça “*A influência da exposição linguística e do contacto entre línguas no desenvolvimento da competência de escrita do Falante de Herança*” e integra-se no passo 3 da estratégia formativa. Esta formação teve como objetivo ajudar os professores do EPE na Suíça a desenhar estratégias de ensino que pudessem ir ao encontro das diferentes dificuldades apresentadas pelos alunos na competência de escrita. Como preparação da formação, e de modo a conhecer o contexto para se poderem dar sugestões adequadas, foi desenhado um projeto de investigação. A recolha de dados serviu tanto para preparar e implementar a formação, como para o subsequente processo investigativo.

O estudo é coordenado pela investigadora Cristina Flores, da Universidade do Minho, em cooperação com os investigadores Esther Rinke e Jacopo Torregrossa da Universidade de Frankfurt (Alemanha), e com o Camões, Instituto da Cooperação e Língua, através da CEPE na Suíça. Participaram, neste estudo, 28 professores, cerca de 500 alunos inscritos nas aulas de português e os seus encarregados de educação, nas três áreas linguísticas da Suíça no ano de 2019. Após o tratamento e análise de dados, foi realizado um workshop⁹ com os professores, com o objetivo de partilhar os resultados e refletir sobre os mesmos, em particular sobre a forma como o conhecimento destes resultados poderá contribuir para fomentar a qualidade do ensino de PLH, no que diz respeito a estruturas linguísticas complexas, geralmente não usadas em ambientes familiares e/ou informais. A tabela 3 apresenta o resumo das fases de desenvolvimento do projeto.

Data	Fase do projeto	Participantes
março e abril 2019	recolha de dados junto de alunos e encarregados de educação	26 professores 500 alunos
agosto e setembro 2019	análise de dados do instrumento <i>Cloze Test</i> como preparação para o workshop	54 professores
9, 10, 11 de setembro 2019	workshop <i>A influência da exposição linguística e do contacto entre línguas no desenvolvimento da competência linguística do Falante de Herança</i>	coordenadora do projeto 54 professores (72% do corpo docente)
janeiro a dezembro 2020	tratamento e análise de dados	investigadores
9 de fevereiro de 2021	workshop de partilha de resultados	42 professores (56% do corpo docente); investigadores

Tabela 3 - Resumo da implementação do projeto *A competência linguística de crianças bilingues em contextos de migração em que o português é língua de herança*

⁹ Foram recolhidos dados no workshop que ainda não foram analisados.

O projeto de investigação teve como principal objetivo descrever o desenvolvimento da competência linguística de crianças bilíngues em contextos de migração em que o português é língua de herança.

Através do preenchimento de um questionário sociolinguístico detalhado por parte dos encarregados de educação, do preenchimento de um texto com lacunas (*Cloze Test*) e da narração escrita de uma história, ambos nas duas línguas faladas pelos alunos (português e alemão/francês/italiano), o projeto visou analisar em que medida a quantidade e a qualidade da exposição linguística, bem como a interação entre as línguas, desempenham papéis importantes no desenvolvimento da linguagem em contextos multilíngues.

Os resultados do primeiro estudo, que analisou os textos lacunares, preenchidos por 180 crianças em ambas as línguas (português-alemão, português-francês, português-italiano, 60 por par linguístico), mostram-nos, de forma clara, que a competência linguística das crianças em ambas as línguas está positivamente correlacionada, ou seja, o desenvolvimento da proficiência numa das línguas tem um impacto positivo na outra língua. Constatou-se desta forma que o incentivo ao uso do português no seio de famílias portuguesas não prejudica o desenvolvimento da língua maioritária (alemão, francês ou italiano), pelo contrário, estimula-o.

Além disso, a correlação dos resultados com as informações dos questionários sociolinguísticos, que permitem traçar o perfil de aquisição e uso das línguas pelas crianças, revela um impacto significativo da quantidade de português falado no seio da família e a proficiência atingida pelas crianças. Quanto maior o uso da língua portuguesa, sobretudo por parte dos pais, mais equilibrado se torna o desenvolvimento linguístico das crianças. Além disso, os resultados mostram que um maior uso do português no seio da família não tem um impacto negativo sobre o desenvolvimento da outra língua, o que vai ao encontro dos estudos de Kompràk, (2014, 2018) no âmbito das LH na Suíça. O estudo desenvolvido veio confirmar para a língua portuguesa o que outros na área do bilinguismo (Gathercole & Thomas, 2009) já mostraram no que refere à ausência de efeitos do uso da LH no seio familiar sobre o desenvolvimento da língua maioritária. É ainda demonstrado que o contacto com textos escritos e com um registo linguístico mais formal, fornecidos nas aulas de EPE, estimula a aquisição de conhecimentos linguísticos mais complexos. Contudo, o fator mais importante para a aquisição e manutenção da língua portuguesa nas gerações mais novas é, de facto, o uso desta língua no seio das famílias no seu dia a dia.

Estando ainda em análise os restantes dados recolhidos, este projeto¹⁰ contribuirá para alargar a nossa compreensão dos efeitos do plurilinguismo no processo de aquisição da linguagem, mais particularmente no processo de aquisição e manutenção do português na diáspora. Esperamos ainda com este projeto contribuir para desconstrução de visões pré-concebidas sobre o bilinguismo migratório e para a valorização do uso da língua portuguesa na diáspora¹¹.

Projetos de intervenção direta na prática

Também foram implementados projetos de intervenção específica junto dos alunos, apresentados seguidamente.

Filosofia para crianças e jovens

O projeto *Filosofia para Crianças e Jovens* surgiu na sequência de um contacto para colaboração voluntária com a CEPE Suíça por parte de Tomé Sousa, licenciado em Filosofia. Foi implementado durante o ano letivo 2017-2018 e teve como objetivo desenvolver as competências reflexivas e espírito crítico dos alunos da CEPE Suíça. Estiveram envolvidos dois professores, um psicólogo, Pedro Mendes, para além do promotor da iniciativa e da supervisão assegurada pela CEPE. O projeto foi alvo de um estudo exploratório, seguindo-se uma metodologia de investigação-ação. Foram elaborados os instrumentos de investigação e definidos grupos de

¹⁰ No âmbito do Mestrado em Estudos Luso-alemães, um curso de associação da Universidade do Minho e da Goethe-Universität Frankfurt, está a ser desenvolvida uma plataforma que permita o preenchimento online deste instrumento, com os respetivos resultados, assim como a publicação de informações gerais sobre o Bilinguismo e o Português Língua de Herança.

¹¹ É preocupação da equipa de investigação divulgar os resultados deste estudo junto da comunidade emigrante. A coordenadora do projeto foi entrevistada pela RDP Internacional no Programa *O Mundo numa Só Língua* em 14 de janeiro de 2021 <https://www.rtp.pt/play/p6402/e517136/o-mundo-numa-so-lingua>; foi publicado o artigo intitulado *Estudo revela que conhecimento do português não torna lusodescendentes piores alunos na língua de escolarização* no jornal *Mundo Português*, (edição 2097, 05/02/2021, pp. 2-3); e foi publicado o artigo intitulado *A competência linguística de crianças bilingues: português língua de herança em contextos de migração* no suplemento *Camões* do *Jornal de Letras*, n.o 292, de 24 de março a 6 de abril de 2021.

controlo. A planificação da dinamização das sessões foi articulada com os temas curriculares e incluída nas planificações didáticas dos professores.

Os resultados do projeto¹² são muito positivos e evidenciam a importância de um trabalho sistemático e consistente que tenha em conta os valores e promova a reflexão no processo educativo. Este trabalho assume especial importância no EPE, onde a natureza da relação que se constrói no triângulo professor, alunos e encarregados de educação é crucial para o sucesso educativo tanto no que diz respeito à LH, como no sistema educativo do país de acolhimento. Uma abordagem pedagógica que tenha em conta um diálogo reflexivo permanente poderá melhor contribuir para a construção de uma sociedade com adultos mais críticos, mais criativos e, sobretudo, mais atentos e sensíveis ao contacto social.

Ciência em português

O projeto *Ciência em Português* surgiu na sequência de um contacto para colaboração voluntária com o EPE por parte da cientista Marta Marialva, doutorada em Biologia, em 2017. Aproveitando a publicação da obra “Uma Volta ao Mundo com cientistas portugueses” da *Native Scientist* com o apoio do Camões, I.P. e Ciência Viva foi elaborado um projeto com o objetivo de levar a ciência à sala de aula no EPE, através de workshops dinamizados pela cientista. O projeto foi implementado em 2017-2018 e 2018-2019 e foram dinamizados workshops em 30 turmas, envolvendo um total de 414 alunos e 9 professores. Entre os resultados¹³, para além do alargamento do léxico dos alunos em português, regista-se a alteração de representações sobre o trabalho dos cientistas, bem como a elevação das expectativas profissionais dos alunos. A partir de 2019-2020 o projeto continuou a ser dinamizado, porém no âmbito da *Native Scientist*, que tem agora também colaboradores na Suíça.

Para além do desenvolvimento de projetos pedagógicos, também se incentiva a participação dos alunos em concursos, tanto em colaboração

¹² Os resultados do projeto foram partilhados no VI SIELP pelos professores participantes, em Braga, em 2018 e são alvo de um capítulo na parte II desta obra.

¹³ Os resultados deste projeto foram partilhados no VI SIELP em Braga, em 2018; em Marialva, M.; Yilmaz, B., & Gonçalves, M. L. (2020). Hands-on science to promote language learning in bilingual contexts. In *ESERA*, e são alvo de um capítulo na parte II desta obra.

com o sistema de ensino regular suíço, como com os departamentos educativos responsáveis pela organização do ELH ou com entidades e instituições educativas portuguesas. Este tipo de iniciativas entusiasma os alunos e, por vezes, envolve também os encarregados de educação, atuando como fator impulsionador da motivação dos alunos para continuar a frequência do EPE.

Conclusão

Se no início da minha função enquanto coordenadora do EPE na Suíça acreditava que o desafio seria gerir e coordenar o corpo docente, o desafio maior foi promover o DP de um corpo docente experiente, mas disperso a nível geográfico e, maioritariamente, com hábitos de trabalho individualizados, pouco articulados para uma mesma finalidade. A resposta a este desafio traduziu-se no desenho de uma estratégia formativa, no âmbito da qual se foram criando espaços e momentos de formação, desde 2014 até ao presente. Seguiu-se uma abordagem contextualizada (DiPaola e Hoy, 2014; Gonçalves, 2011), que possibilitou partilhar e fortalecer o CP construído pelos docentes do EPE Suíça ao longo de vários anos de experiência, ajudando-os a identificar as suas necessidades para responder aos atuais desafios do ensino de PLH. Este processo conferiu poder aos professores, ajudando-os a encontrar a sua voz, e contrariou uma abordagem tradicional ao DP de *top-down*, criando condições para a sua sustentabilidade.

Ao longo destes sete anos de trabalho, o corpo docente da Suíça tem vindo a investir na frequência das propostas formativas oferecidas no âmbito dos planos de formação da CEPE, registando-se uma percentagem média de frequência entre os 50% e os 90% (Gonçalves, 2020b). Estes resultados traduzem não só a adequação das propostas às necessidades sentidas, mas também o aumento da motivação do corpo docente para investir no seu próprio DP. Este empenho é visível sobretudo no envolvimento expressivo e ativo nas duas propostas formativas mais caracterizadoras da CEPE Suíça, as *Jornadas EPE-Suíça*, no âmbito das quais os docentes partilham o seu trabalho, de forma estruturada e fundamentada e, ainda, no espaço formativo *Manhãs Transformadoras*, trabalhando em articulação e em colaboração com um grupo de colegas num projeto pedagógico comum. O percurso formativo descrito ajudou professores experientes a tornarem-se não apenas construtores colaborativos de conhecimento profissional, mas

também líderes pedagógicos que entendem a necessidade e o impacto de práticas de ensino transformadoras a longo prazo.

Neste seguimento, e ao longo da implementação da estratégia formativa, destacaram-se três aspetos importantes para a compreensão de como traçar um caminho formativo que possa conduzir a uma prática transformadora: i) repensar a configuração das ofertas de formação contínua, gerindo-as de acordo com o contexto profissional, cultural e institucional; ii) atribuir tempos e espaço para debate e reflexão crítica; iii) construir um ambiente seguro para experimentar e promover a inovação. Tratou-se, sobretudo, de reconhecer o trabalho individual e colegial, o que fez nascer um sentimento de bem-estar e empoderamento e, não menos importante, de prestar apoio supervisoivo, neste caso particular, por parte da coordenadora pedagógica.

Essas premissas, juntamente com a participação comprometida, envolvida e colaborativa dos professores, uma planificação adequada dos processos de DP e sua liderança num ambiente de aprendizagem seguro e colaborativo, em que as estratégias de supervisão foram incluídas, desempenharam um papel importante para traçar um caminho na senda da sustentabilidade do DP.

Tendo como pano de fundo o trabalho realizado e o caminho já percorrido enquanto coordenadora da CEPE Suíça até este momento, identifico três grandes desafios para o trabalho futuro.

Em primeiro lugar, a manutenção da colaboração entre o corpo docente, que se intensificou e aprofundou no ano letivo 2019-2020 devido à pandemia SARS-CoV-2. Embora em isolamento, foram construídas formas de interagir e colaborar, desenvolveu-se a capacidade reflexiva e o comprometimento com o crescimento profissional através de pesquisas e de frequência de formação, evidenciando-se um maior conhecimento da especificidade do saber profissional no âmbito do ensino de PLH (Gonçalves, no prelo). Os professores sentem que fazem parte de uma estrutura que conhecem, que os apoia e na qual têm uma voz, podendo contribuir ativamente para o crescimento organizacional e profissional do EPE.

Em segundo lugar, a continuação do apoio à experimentação e implementação de práticas inovadoras, que incluam recursos digitais que estimulam a criatividade, alargam horizontes, permitem a flexibilidade e alimentam a motivação dos alunos para coconstruírem o seu conhecimento, permitindo que o trabalho, dedicação e investimento de todos

seja o húmus para um novo paradigma de educação mais flexível, mais aberto e transdisciplinar.

Em terceiro lugar, e tendo em conta a constatação de que apesar da disseminação da oferta de ensino de LH, muitas crianças e jovens com *background* migratório vão perdendo gradualmente o conhecimento e a ligação com a sua LH, urge promover o trabalho em parceria e em colaboração com os departamentos educativos cantonais, escolas superiores de educação e universidades da Suíça, no sentido de promover o plurilinguismo ativo, ou seja, incluir no ensino regular suíço a possibilidade do uso das línguas de herança dos alunos nas mais variadas situações de ensino.

A finalizar gostaria de deixar o meu agradecimento pessoal a todos os professores que fazem ou fizeram parte do corpo docente da CEPE Suíça pelo seu empenho e comprometimento com o ensino de português na diáspora e por aceitarem os desafios formativos propostos, a partir dos quais todos crescemos em conjunto em prol do aprofundamento do conhecimento profissional docente no âmbito do ensino de PLH.

Bibliografia

Antunes, R. R., & Silva A. P. (2015). A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. *Revista Lusófona da Educação*, 30, 73–97.

Bastos, M., & Gonçalves, M. L. (no prelo). Les discours des enseignants à propos d'activités relevant de la médiation dans le Volume Complémentaire du CECR – une étude empirique. In North, B., Piccardo, E., Goodier, T., Fasoglio, D., Margonis, R., & Rüschoff, B. (Eds.). *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume, examples from practice*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Bredeson, P. V. (2000). Teacher Learning as Work and at Work: exploring the content and contexts of teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26 (1), 63–72.

Coste, D., & Cavalli, M. (2015). Éducation, mobilité, altérité - Les fonctions de la médiation de l'école. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2014). *Improving Instruction through Supervision, Evaluation, and Professional Development*. North Carolina, Charlotte: Information Age Publishing, Inc.

Gathercole, V. C. M., & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(2), 213–237. <https://doi.org/10.1017/S1366728909004015>

Gonçalves, M. L. (no prelo). Maintaining Contact with Heritage Language in Times of Covid-19: A Look into Heritage Language Teaching in the Future. In Fotini, A. (Ed.). *Literacies, biliteracy and multiliteracies: bulding paths to the futures*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Gonçalves, M. L., & Bastos, M. (no prelo). Mediação no ensino de língua de herança. In Alvarez, M. L. O. (Orgs.) *Homenagem a Olga Kagan*. Brasília: Pontes Editores.

Gonçalves, M. L. (2020a). “Nasci na Suíça, mas sou do Porto”. ELH e a construção de identidades plurais. in Lira, C. & Azevedo-Gomes, J. (Orgs.). *O POLH na Europa – Português como língua de herança / volume 2 – Suíça* (pp. 63-79). Lisboa: Sagarana Editora.

Gonçalves, M. L. (2020b). Desenvolvimento Profissional de Professores de Português Língua de Herança: um percurso ao encontro de necessidades e contextos. In Gonçalves, M. L.; Melo-Pfeifer, S. (Coord.) (2020). *Português Língua de Herança e Formação de Professores* (pp. 80-98). Lisboa: Lidel.

Gonçalves, M. L. (2019). Quando “lá” e “cá” se entrecruzam. Professores de LH, profissionais em trânsito. In *Lincool, Língua e Cultura, a revista eletrônica sobre PLH. Nossa língua é o que nos une*. N.º 3 Edição especial, pp. 41-53. <http://www.lincool.org/lincool-no-3.html>

Gonçalves, M. L. (2017a). Tackling sustainability: first steps into co-designing teacher professional development. In *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, Special Issue Co-Designs. Envisioning Multi-sited Language Education Policies. Vol. 11-3, pp. 81-89. doi:10.17011/apples/urn.201712104585.

Gonçalves, M. L. (2017b). Observar e enriquecer-se, partilhar e desenvolver-se: espaços (in)formais de desenvolvimento profissional docente. In Souza, A. & Lira, C. (Orgs.) *O POLH (Português como Língua de Herança) na Europa..* Vol. 1 (pp. 80-125). Londres: JNPAQUET Books Ltd.

Gonçalves, M. L. (2011). *Desenvolvimento profissional em educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gonçalves, M. L.; Melo-Pfeifer, S. (Coord.) (2020). *Português Língua de Herança e Formação de Professores*. Lisboa: Lidel.

Grosso, M. J. (Coord.), Soares, A., Sousa, F. & Paschoal, J. (2011). |QuaREPE| *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Lisboa: ME/DGIDC/GAERI.

Hargreaves, A.; Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.

Hargreaves, A.; Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

Krompræk, E. (2014). Sprachenerwerb und Erstsprachenforderung bei mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund. In *vpod Bildungspolitik*. Sonderheft n.º 188/189 (pp. 20-21). Die Zukunft des Erstsprachunterrichts. Beiträge.

Krompræk, E. (2018). Promoting Multilingualism Through Heritage Language Courses: New Perspectives on the Transfer Effect. In Berthele, R. & Lambel, A. (Ed.). *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children* (pp. 141-160). Bristol: Multilingual Matters.

Capítulo 6.

Ensino de português em duas universidades no Ontário: percursos e estratégias de avaliação formativa da produção textual

Luciana GRAÇA
Camões, I.P. - Universidade de Toronto / CIDTFF - Universidade de Aveiro
lucianagraca@camoes.mne.pt

Inês CARDOSO
ESECS¹ - Politécnico de Leiria / CIDTFF - Universidade de Aveiro
inescardoso@ua.pt

Introdução

Foi já em 2005 que ocorrera o nosso contacto inicial com o CIDTFF, quando, e após uma formação inicial no ensino de português, latim e grego, tivemos o privilégio de receber uma bolsa da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) para darmos início ao Doutoramento, na área da Didática (da Escrita), sob a supervisão científica da Professora Luísa Álvares Pereira. Esta integração no CIDTFF prolongara-se durante os nossos pós-doutoramentos (FCT), também na mesma área científica, e realizados logo a seguir. E foi, precisamente, neste período que decidimos concorrer às oportunidades profissionais publicitadas pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. (Camões, I.P.), em duas universidades em Toronto, província do Ontário, no Canadá: mais especificamente, e num caso, essa ligação teve início em outubro de 2013 (e fim em junho de 2019), como “Sessional Assistant Professor”/ docente do Camões, I.P., em *Portuguese & Luso-Brazilian Studies*, na York

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

University (YU); e, no outro, desde 2016, como Leitora no Departamento de Espanhol e de Português da Universidade de Toronto.

E se, até esse momento, quer a nossa formação inicial quer a nossa experiência profissional se situavam, quase exclusivamente, no campo do português como língua materna (PLM), a verdade é que o conjunto de conhecimentos e de ferramentas construído no seio do CIDTFF e, particularmente, não só do projeto “Protexos - ensino da produção de textos no ensino básico”² como também do grupo (quase) homónimo “ProTextos – Ensino e Aprendizagem da Escrita de textos”³, comunidade de desenvolvimento profissional que ainda integramos, nos permitiu ter a confiança necessária para enfrentar situações novas, no campo do português como língua não materna (PLNM), fazendo face aos desafios distintos surgidos, nestas duas instituições canadianas de ensino superior, com as quais o Camões, I.P. tem já, de facto, uma longa ligação. Quanto à Universidade de Toronto, a relação matricial com Portugal remonta a 1981, quando celebrou com o então “Instituto Camões” um protocolo assegurando a presença de um Leitor para garantir um maior número de ofertas de “cursos” (unidades curriculares), sendo que, quanto à YU, o protocolo de apoio à docência foi já assinado na década de 90. Ora, foi, assim, neste contexto, e num ambiente profundamente multicultural, que demos início às nossas novas funções, assegurando, fundamentalmente, disciplinas de língua, ainda que os Programas (em Portugal, cursos) de Português em que nos inserimos englobem, igualmente, disciplinas de outros campos científicos.

Neste texto, e de entre a multiplicidade de atividades já levadas a cabo, assumindo uma investigação constante da nossa ação, norteadas por uma postura indagativa e reflexiva, ou, como diz a Professora Isabel

² Projeto PROTEXTOS (Ensino da Produção Textual no Ensino Básico), com financiamento da FCT (referência: PTDC/CPE-CED/101009/2008 & COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-009134), entre 2010-2013. Equipa: Investigador Responsável: Maria Luísa Álvares Pereira; Investigadores: Maria Inês Almeida Cardoso, Luciana Manuela de Almeida Graça, Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva, Mariana Abrantes de Oliveira Pinto Alte da Veiga, Luís Filipe Tomás Barbeiro, Anabela de Sousa de Pinho, Emília Maria Marçal Amor, Maria Clara Lopes, Dias Ferrão Bandeira Tavares, Maria Inês Bamond Sim-Sim, Maria José de Miranda Nazaré Loureiro, José Manuel da Costa Ferreira, Célia da Graça Lopes; Bolseira: Helena Maria Cardoso Carvalho Borges; Outros: Maria Manuel de Oliveira Santos; Célia Maria Duarte Valente Brito; Filomena Maria da Costa Rocha; Elsa Maria Chaves do Rosário; Sónia Cláudia Ferreira Pereira; Helena Sofia Morais Lopes Gomes. Consultores: António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira; Joaquim Dolz; Maria Antónia Diniz Caetano Coutinho.

³ URL: <http://protexos.web.ua.pt/>.

Alarcão, uma “descrição crítica de práticas didáticas” ou investigação de “natureza reflexivo-experiencial” (2020, p. 36), decidimos explorar, mais particularmente, alguns dos projetos pedagógicos, seus percursos didáticos e estratégias de avaliação formativa da produção textual escrita, por se integrarem estas dimensões no nosso campo mais particular de investigação, desde que passámos a integrar o CIDTFF: a escrita.

Para uma Didática da Escrita também em PLNLM (fora e dentro da aula)

Procurando congregar os conhecimentos indispensáveis para o ensino da escrita – nomeadamente, linguísticos, quer em relação à frase quer em relação ao texto (Adam, 2001), relacionados com os elementos da situação de comunicação concreta e com os próprios modelos e géneros textuais, inseridos em determinados contextos de ação/comunicação –, a Didática da Escrita (DE) tem querido reunir, ainda que sem abdicar da sua identidade, contributos variados e propiciadores de uma abordagem mais plural e completa do processo de ensino-aprendizagem desta competência verbal. Neste contexto, e com efeito, a investigação sobre a Escrita que mais diz respeito à DE, quer no campo da LM quer no campo da LNM – ainda que, claro, com as devidas adaptações –, e em que se parece caminhar do produto ao processo textual, e do texto ao Sujeito que o constrói, tem vindo a sublinhar a relevância de três grandes dimensões como orientadoras do processo de (ensinar a) escrever e que, em qualquer programa de língua, importará articular:

A. Dimensão social – trata-se de uma questão de adequação e de atuação eficaz em contextos diferentes; afinal, os diversos usos da linguagem geram igualmente distintos géneros textuais que não só permitem como também orientam a comunicação, em diferentes domínios – privado, público, educativo, profissional (Conselho da Europa, 2001) – e em diferentes esferas de atividade. De facto, os géneros de texto, que consideramos fundamentalmente na linha da escola de Genebra e do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (Coutinho & Miranda, 2009; Marcuschi, 2008; Schneuwly & Dolz, 2004), representam, *grosso modo*, formas de ação social através da oralidade ou da escrita, consubstanciando fenómenos históricos, culturais e sociais.

B. Dimensão processual e textual – tratando-se a produção escrita de uma atividade de elevada exigência processual e cognitiva, os processos de gest(a)ção dos textos representam, de facto, uma tarefa complexa. E, com efeito, os modelos processuais da produção escrita não só têm sido continuamente atualizados (Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes, 2008) como também têm tido um impacto enorme no ensino (Camps, 2008), contribuindo para alterar a conceção tradicional do paradigma “redacional” de (não) ensino da escrita. Estes modelos, aliás, evidenciam como a escrita prevê (requer) um acompanhamento permanente ao longo da recursividade das suas diferentes fases – planificação, textualização, revisão –, a estruturação lógica do texto e o tratamento focado de dificuldades de natureza linguística, discursiva e textual, para que se consiga, então, aprender a escrever e a gerir este mesmo processo.

C. Dimensão pessoal – trata-se da relação, dinâmica e evolutiva, alimentada por cada sujeito, desde cedo, com esta atividade de produção verbal (Barré-De Miniac, 2008) – a *relação com a escrita/rapport à l’écriture* – e que afeta, extensamente, os seus investimentos escriturais (Cardoso, 2009; Cardoso & Pereira, 2015). A motivação encontra-se, assim, intimamente unida a esta dimensão, parecendo ser, não raras vezes, o fator diferencial no grau de adesão, ou não, às tarefas escriturais (Camps, 2003; Cardoso & Pereira, 2013). Nesta dimensão, encontram-se incluídos os usos pessoais e espontâneos da escrita que possam ser valorizados pelo sujeito (L. Graça, 2020).

Ora, encontrando-se todas estas dimensões interligadas, consideramos que não é, assim, possível conceber e implementar um ensino da escrita realmente sustentado se não procurarmos operar uma articulação das várias dimensões, e tal quer em LM quer em LNM. Neste contexto, a abordagem que nos tem parecido mais equilibrada para trabalhar a produção escrita, em sala de aula, ramifica-se, precisamente, nas dimensões a que acabámos de fazer referência, e que procuraremos agora explicitar, reportando-nos a princípios que nos têm orientado e práticas que temos experimentado e legitimado em PLNM:

A. Escrita como prática social: a noção de “social”, aqui associada à produção escrita, engloba dois planos principais. Por um lado, diz respeito à tomada em consideração quer da situação de comunicação quer dos contextos recorrentes de uso, em termos dos géneros textuais a adotar, o que valida o enfoque em regras de organização dos textos, em geral, que, segundo J.-P. Bronckart (2008), e como também defendeu O. Guasch (2000), são transversais às línguas. Por outro, prevê a própria socialização dos escritos, a poder

assumir diferentes formas. Neste domínio, podemos destacar, por exemplo: a análise colaborativa de textos mentores (Pereira & Cardoso, 2013) - isto é, bons modelos do que se pretende que os alunos escrevam - com os alunos e a possibilidade de estes retornarem às versões iniciais e de apresentarem versões finais, baseadas num *feedback* formativo que pode ser enviado a cada um, individualmente. Note-se que estas práticas são inscritas em dispositivos de aprendizagem, e de avaliação, que pressupõem não só um trabalho em sala de aula como também um trabalho fora deste mesmo espaço - é o caso, por exemplo, de portefólios ou de projetos finais, a serem realizados pelos discentes, individualmente ou em grupo. E a verdade é que estas práticas se têm traduzido em textos mais bem conseguidos no nosso contexto, de que adiante daremos um exemplo, e noutros (Yasuda, 2011).

B. Escrita como processo: se a tendência do escrevente inexperiente ou com dificuldades consiste numa transcrição do pensamento por escrito, numa lógica cumulativa, a verdade é que, se tal já tende a gerar resultados não muito positivos em (P)LM, mais tal ainda ocorre em (P)LNM, com o menor conhecimento do código linguístico a poder bloquear a própria transcrição (Chenoweth & Hayes, 2001). E daí ocorrer em LNM, precisamente, um maior esforço cognitivo, designadamente, em questões formais (Cumming, 2001). Neste sentido, importa construir situações pedagógico-didáticas passíveis de conduzir a uma gestão apoiada da complexidade escritural quer no plano macroestrutural quer no plano microestrutural, com um reforço importante das etapas de revisão (Chanquoy, 2009) e de reescrita textuais.

C. Escrita como (di)lema pessoal: como se sabe, a relação do sujeito com a escrita assume *per se* um papel muito importante no próprio ato de escrever; além disso, sabe-se, igualmente, que, se essa relação não for (muito) positiva, a tarefa de escrita passará a enfrentar diversos e sérios obstáculos. E, de facto, se tal já por vezes acontece em aula de LM, o mesmo pode também ocorrer em aula de LNM, fazendo com que o aluno não consiga realizar o investimento necessário no ato de escrita. Neste contexto, importa recorrer a diferentes estratégias pedagógico-didáticas que possam auxiliar o aluno a (re) construir a sua própria vontade de escrever. Segundo a investigação realizada, e a nossa própria experiência, tem-se mostrado deveras importante, para tal, o recurso a dispositivos de ação em que o aluno não é penalizado pelo erro cometido, já que este é percecionado como um andaime no seu percurso evolutivo, assim como a oportunidade de aliar a escrita a empreendimentos identitários ou com sentido acrescido para os sujeitos.

Para um ensino sustentado da produção escrita: estratégias pedagógico-didáticas para uma avaliação formativa

Ora, à luz destes princípios e pressupostos do trabalho didático com a escrita, e entre as práticas sugeridas pela própria investigação para fazer face às principais dificuldades colocadas pelo processo escritural, para se explorar, também, a avaliação formativa das aprendizagens, gostaríamos de aqui destacar dois de vários modos de trabalho de que lançámos mão:

- i) por um lado, focar-nos-emos em como transformámos uma prática de teste de escrita comum numa prática formativa, e não, portanto, apenas sumativa; por outras palavras, os alunos não foram solicitados a escrever apenas num momento, para obter uma nota; mas, sim, foram chamados a investir um tempo considerável, mas que compensaria em termos de aprendizagem, aliada, além disso, ao estímulo de só a versão final, melhorada, ser classificada e, portanto, de obterem, desse modo, a melhor nota possível;
- ii) e, por outro lado, referiremos um projeto que procurou aliar uma escrita criativa à sua dimensão social e à respetiva monitorização processual, com a produção colaborativa de textos elaborados num contexto de socialização real das produções textuais, como forma (também) de incrementar o carácter significativo das tarefas de escrita (L. Graça, 2020), e, por consequência, a motivação discente.

Avaliação formativa, estratégias de revisão textual e socialização dos escritos

A avaliação formativa tem como objetivo principal apoiar a aprendizagem, já que, graças ao *feedback* que vai sendo dado ao discente, quer pelo professor quer pelos colegas, favorece, indiscutivelmente, o progresso dos alunos, ao sublinhar os seus pontos fortes e as suas principais lacunas, e ao identificar eventuais correções (ainda) necessárias. Este contínuo processo avaliativo informa, assim, tanto o professor quanto os alunos. No caso do docente, os resultados que vão sendo obtidos permitem que aquele ajuste o ritmo e o conteúdo do seu ensino. E, para os alunos, um processo de avaliação formativa ideal é, precisamente,

aquele que os envolve de forma ativa, atribuindo-lhes uma maior, e significativa, responsabilidade pela sua própria aprendizagem, ao mesmo tempo que concorre para a sua autorregulação. E se este processo de avaliação formativa não implica, necessariamente, uma noção de medição quantitativa, a verdade é que implica, sempre, um ato de apreciação. E o que distingue, *grosso modo*, a avaliação formativa de um outro tipo de avaliação, como a sumativa, é, antes de mais nada, o seu objetivo: a informação é recolhida, interpretada e, posteriormente, divulgada, de forma oral ou escrita, presencialmente ou com mediação do computador, com vista a adaptar o dispositivo pedagógico construído, para fazer progredir o desempenho dos alunos. Neste sentido, uma avaliação formativa deve, assim, gerar a implementação de estratégias que auxiliem o discente a alcançar os objetivos previamente definidos.

Ora, a revisão pode representar, precisamente, uma estratégia para a implementação de uma avaliação formativa. E tal só ocorre quando se concebe o ensino da escrita como processo e não como pedido de um produto a ser sujeito a uma mera avaliação classificatória. A fase da revisão configura-se, assim, como o momento em que um determinado ator – o professor, o autor do texto, um outro colega ou grupo de colegas, e, ainda, a turma inteira – identificam eventuais erros, para uma sua correção, a fim de melhorar a produção textual. Por outras palavras, trata-se da componente em que se procede à avaliação do texto anteriormente redigido, avaliando-se, igualmente, a adequação do texto ao objetivo inicial. Esta avaliação é efetuada através da releitura do texto, com vista à sua correção – quer a um nível mais superficial quer a um nível mais profundo –, e ao seu aperfeiçoamento. Em relação à sua realização, em termos do processo de escrita propriamente dito, a revisão pode ocorrer, na verdade, em qualquer momento, quer, por exemplo, em articulação com a textualização, quer aquando da própria pós-textualização, assumindo o papel de revisão final (Barbeiro & Pereira, 2007), sendo que a revisão, após a escrita dos textos, possibilita ao aluno a realização de uma reflexão mais significativa, e menos exigente, já que se pode concentrar, exclusivamente, na leitura do texto já produzido, aliviando-se, assim, a carga cognitiva exigida no decurso do processo escritural. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), esta dimensão de reflexão sobre os escritos, além de ser, então, usada para tomar decisões sobre a correção e a reformulação do que se escreveu, também deve ser explorada para “reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos” (2007, p. 19), tornando-se, assim,

a revisão numa componente importante da potencialização das aprendizagens, no geral, e, em particular, na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita. Por outras palavras, através da análise da língua e dos seus componentes, a revisão, além de ser uma estratégia para desenvolver a capacidade de deteção de incorreções nos textos, pode assumir, de facto, um papel determinante para o desenvolvimento das consciências metalinguística e metadiscursiva. Ainda segundo os mesmos autores, apenas um trabalho sistemático em termos da reformulação dos textos pode ser transformador dos modos de agir e pensar dos alunos quanto às suas produções textuais escritas. Neste sentido, o ensino da produção escrita não deve ser orientado apenas por exercícios pontuais de aperfeiçoamento dos textos, mas, e pelo contrário, deve consistir numa prática contínua de reflexão crítica sobre a linguagem escrita produzida pelos próprios alunos. E, desta forma, a revisão já poderá alcançar um considerável grau de profundidade, desempenhando um papel indiscutivelmente significativo para a aprendizagem da componente da produção textual escrita.

Várias componentes de avaliação/trabalhos nas nossas disciplinas convocam, justamente, esta oportunidade/necessidade de alimentar a reflexão sobre os escritos e, por conseguinte, uma avaliação formativa:

- i) Com os textos pessoais e livres (Cardoso, 2016), procura-se a promoção de atividades de escrita ligadas à construção identitária do Sujeito, mas que promovam, igualmente, a sua construção de saberes, ao mesmo tempo que é, assim, possível conhecer a relação do escrevente com a escrita e com a língua portuguesa (LP); providencia-se um *feedback* formativo/corretivo mediado por computador – que inclui correções, explicações, comentários, reações, sugestões de leitura e de reescrita – e o principal critério de valorização é a evolução linguística que os textos (os sujeitos) vão revelando. A cada escrita livre aplica-se, assim, quer um *feedback focalizado em problemas específicos* quer *abrangente*, inclusive sobre a adequação ao género mobilizado, quando pareça haver condições para partilhar o texto com um público, por exemplo, através da sua publicação nas redes sociais ou numa publicação comunitária, mas também um *feedback direto*, corrigindo *diretamente* ortografia, léxico, sintaxe (Cardoso, 2016; F. Hyland, 2010; Van Beuningen, 2010). A leitura dos textos corrigidos e a disponibilização de explicações preten-

dem criar condições de revisão e de consolidação gramatical, esperando-se que tenham consequências nas novas escritas livres a apresentar – daí o foco na “evolução”.

- ii) Com a solicitação dos chamados textos sociais, em que se contempla o trabalho sobre diversos géneros textuais, direcionados, mais particularmente, para práticas académicas e socioprofissionais, pretende-se também conhecer as representações dos Sujeitos sobre situações de comunicação por escrito, apostando-se, inclusivamente, na produção de escritos para destinatários autênticos, para uma socialização, o mais possível real, dos escritos (L. Graça & Rato, n.d.). Inserindo-se, neste âmbito, a título de exemplo, portefólios ou projetos finais, já aludidos, é comum que neles empreguemos um *feedback indireto*, concretizado por meio de pistas que orientam os alunos para a reescrita – não raro, nestes casos, a trabalharem colaborativamente –, ampliando a sua responsabilidade por encontrar alternativas escriturais viáveis.
- iii) E, com a designada escrita criativa, aposta-se na promoção de práticas de escrita associadas à exploração dos recursos estéticos da língua e à criação de novos sentidos e valores, também como forma de compreender a maneira como o escrevente se posiciona quanto à escrita por modelo (no caso, em função de modelos literários).

É, assim, nossa convicção, de facto, que importa, desde cedo, favorecer a relação pessoal do aluno com a escrita em português, quer em LM quer em LNM, fornecendo-lhe toda a ancoragem necessária para que possa progredir em segurança, enquanto incrementa a sua confiança. E daí a atribuição de relevância, inclusive, aos chamados textos extraescolares, produzidos pelo discente fora do espaço académico, reconhecendo que todos os saberes que o aluno já possui são exigidos, ou necessários, como base, para aprendizagens futuras.

Modos de trabalho didático

Sabendo-se como os reduzidos tempos letivos e o tamanho das turmas por vezes não abonam em prol de uma rápida progressão - em matéria, para

o caso do nosso texto, da produção escrita -, o desenvolvimento equilibrado não só desta competência como também de outras parece ser um desafio acrescido. Temos procurado, assim, implementar, nas nossas turmas, e enquanto Docente/Leitora do Camões, I.P., um programa de ação que incorpore o desenvolvimento da escrita, em aula e fora dela, potencializando a autonomia dos alunos e fazendo-os vivenciar a escrita pessoal (livre), social (gêneros com propósito comunicativo – se possível, real), aliando-as a uma monitorização processual contínua, que usa a instrução gramatical em contexto significativo (K. Hyland, 2007; Yasuda, 2011). Baseamo-nos, desta feita, e como já referido, numa perspetiva educacional de revisão como um “processo cognitivamente complexo e moroso” (Chanquoy, 2009) e na aprendizagem da escrita como uma oportunidade (também) de escrever para destinatários reais; e, por isso, temos, então, apostado em métodos diversos e suscetíveis de apoiar os escreventes (Lee, 2007; Pereira & Barbeiro, 2010; Tatawy, 2002), tais como os seguintes: momentos de revisão distanciados da produção; tempo para a (re)escrita (alívio da sobrecarga cognitiva); colaboração entre pares e/ou com o professor – verbalização, negociação e sistematização de saberes; estratégias de auto e heterorregulação (auto e heterorrevisão); instrumentos de revisão (listas de verificação, códigos de correção, *feedback* mediado por computador, instruções de reescrita; textos mentores...); e criação de projetos de socialização real das produções textuais, um enorme incentivo para os alunos terem mais razões para investirem na revisão/reescrita, *id est*, no aperfeiçoamento dos seus textos e, inerentemente, vivenciarem verdadeiros processos de crescimento escritural (metalinguístico e metacognitivo).

Seguidamente, focar-nos-emos, em primeiro lugar, numa estratégia de avaliação, um “teste de escrita” - com pré-teste e pós-teste -, implementada numa turma de Português Intermédio numa das nossas universidades, que nos ocupará mais; e, em segundo lugar, mais brevemente, num projeto de escrita de livros infantis, para destinatários reais, e realizado em grupo.

Testes de escrita – estudo longitudinal

Implementado com turmas de Português Intermédio (PI) e de Português Avançado (PA) da YU, este estudo foi realizado em três momentos principais. Num primeiro momento, cada aluno de PI teve de realizar um primeiro teste de escrita, a funcionar como um pré-teste: a escrita de

um texto (de 160 a 200 palavras), seguindo uma das instruções de escrita apresentadas (“Resposta no Consultório dos Leitores” ou “Email a um colega da faculdade”), sendo que, e independentemente da escolha, o discente teria de usar, oportunamente, determinados tópicos gramaticais devidamente assinalados numa grelha que reproduzia a sistematização do conhecimento construído em aula, ou seja, conteúdos que haviam sido lecionados, sendo requeridos, de forma muito “natural”, nos géneros textuais em causa. Num segundo momento, tais pré-testes foram distribuídos por alunos de PA que aí inscreviam instruções de melhoria, recorrendo a listas de verificação e a códigos de correção construídos pelos próprios. O objetivo desta tarefa seria não só aprimorar e convocar o conhecimento do aluno de PA sobre a LP a fim de que, cada vez mais, se sentisse seguro da sua produção escrita (e oral), como também estaria a contribuir para que alguém melhorasse o seu texto. Num terceiro momento, e após estas instruções terem sido verificadas pela docente, tendo sido utilizados vários tipos de *feedback* corretivo mediado por computador (Van Beuningen, 2010), procedeu-se, duas semanas depois, à devolução dos textos, juntamente, portanto, com os comentários, a cada um dos seus autores (alunos de PI) que, então, os reescreveram, passando, assim, a funcionar a versão reescrita como o pós-teste.

Esta experiência foi realizada ao longo de 3 anos (2015/16, 2016/17 e 2017/18), sendo que muitos alunos passavam de PI para PA e tinham a oportunidade de participar, em anos distintos, nas duas “tarefas”. Não recolhemos, contudo, por escrito, depoimentos dos alunos em relação a esta atividade à qual mostravam aderir com responsabilidade (os alunos de PA) ou receber as instruções com expectativa (no caso de PI).

Era a professora quem, recolhendo os pré-testes de PI, os distribuía pelos alunos de PA, sempre um texto a cada aluno. Era tido um cuidado adicional nesta distribuição, em virtude do conhecimento que a professora detinha do perfil de aprendente, escrevente e falante de cada aluno, atribuindo, a cada um, um texto com desafios suscetíveis de ele(a) conseguir gerir. Por exemplo, alunos de PA com enormes dificuldades não ganhariam com textos que apresentavam incorreções sintáticas recorrentes, das quais dificilmente se dariam conta. Todos os alunos de PI recebiam, posteriormente, instruções de aperfeiçoamento, que sabiam ser da responsabilidade de algum colega de PA, mas verificadas e melhoradas pela professora; ou seja, sabiam estar garantido que po-

diam “confiar” nas instruções dadas. Nos casos de textos de PI que não chegavam a ser atribuídos a alunos de PA, por o número de alunos das turmas ser diferente, era a professora quem assumia, integralmente, a elaboração das instruções, não sendo relevante, pedagogicamente, fazer esse esclarecimento junto dos alunos de PI.

É preciso, ainda, fazer uma nota breve para caracterizar o público que aprende LP na YU, embora tal seja mais explanado noutro lugar (Cardoso & Dodman, 2020; Dodman et al., n.d.). Existem três turmas: POR1000 - Português elementar; POR2000 - PI e POR3000 – PA. Estas turmas não espelham, porém, uma progressão linear de A1 a B1, segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001; 2018). São turmas heterogêneas nas quais coexistem alunos que se situam em patamares muito distintos do mesmo nível (por exemplo, muito fortes em compreensão e expressão oral e com enormes lacunas nas competências de compreensão e de produção escrita – e o inverso) ou, até, em níveis contíguos. Acresce que, em coerência com as diversificadas origens culturais, também os repertórios sociolinguísticos dos nossos alunos são muito díspares, pelo que são nítidos os desequilíbrios que caracterizam a competência plurilingue e intercultural de cada um.

As motivações para aprender LP, a forma de aprendizagem ou aquisição da LP e a sua utilização fora da aula acusam, igualmente, trajetos de vida muito diversificados. Fatores de ordem identitária, profissional, pragmática, afetiva, relacional levam, em suma, os alunos às aulas de português, sendo que as razões mais pessoais não são só apanágio dos alunos para quem o português é uma língua de herança (LH), descendentes, maioritariamente, de portugueses, mas também de brasileiros e angolanos: 70% do público discente de LP na YU, em geral; 68% em PI e 80% em PA, considerando os sujeitos do estudo em apreço. A concentração de alunos ligados a diferentes países lusófonos, familiar e/ou afetivamente, justificava uma abordagem integrada das variedades europeia e brasileira da LP, numa intensa exposição à diversidade da língua e das culturas que se expressam em LP, que era muito bem acolhida por todos e que se consubstanciava por meio de diferentes materiais, temáticas, voluntários – falantes nativos ou muito proficientes em LP e que interagiam com os alunos em aula para aumentarem a sua exposição à LP.

Na posse dos dados acima enunciados – 67 pré-testes, 46 “revisões” (isto é, 46 pré-testes revistos por 46 alunos) e 67 pós-testes –, realizámos

uma análise do desempenho de PA na revisão textual bem como das classificações de PI, no pós-teste, comparando-as com a nota habitual na disciplina.

Por um lado, analisámos o grau de correção e de adequabilidade das instruções dadas pela turma de PA, identificando, igualmente, as dimensões focadas. É preciso dizer que este momento focado no desenvolvimento da consciência metalinguística dos sujeitos era, afinal, uma das questões de um teste de escrita também, que os colocava numa situação real de ajuda a outrem e de diagnóstico do erro, que é mais fácil que ocorra em textos alheios e anónimos, dos quais estão afetivamente distanciados. Este teste, com conhecimento prévio dos alunos, convocava esta tarefa de revisão, de “Feedback formativo a um colega de POR2000”, a qual valia 30 pontos; a produção de uma carta de reclamação, género praticado nas aulas anteriores, valia 70 (em 100).

A tarefa de heterorrevisão foi assim avaliada:

- de 27 a 30 pontos – o aluno identifica todo o tipo de problemas; dá excelentes pistas;
- 23-26 - identifica todo o tipo de problemas; às vezes, comentários desnecessários;
- 20-22 - ortografia, léxico e sintaxe – inclusive, estruturas mais complexas; verificam-se poucas instruções erradas;
- 15-19 - ortografia, léxico e sintaxe – verifica-se a ocorrência de alguns comentários errados;
- 10-14 – uma revisão apenas da ortografia e do léxico;
- 6-9 – só tem lugar a revisão da ortografia;
- 0-5 – o aluno raramente identifica “erros”.

Os alunos de PA recebiam, além do texto ao qual dar instruções, o enunciado do teste de escrita de PI, a fim de poderem tomar consciência dos critérios de avaliação: características do género textual pedido; tema (pertinência do conteúdo); coesão/coerência (organização e estrutura); construção das frases (inclui o uso apropriado dos tempos verbais, particularmente, do Presente do Conjuntivo e do Imperativo); léxico; ortografia; extensão. Deste modo, poderiam, se entendessem justificável, pronunciar-se sobre cada um destes parâmetros.

Era preciso deixar bem claro e exemplificar que não se tratava de corrigir e de alterar, mas de dar pistas claras para levar o autor a reescrever. O gráfico seguinte dá conta, então, do patamar em que os alunos se inscreveram, em função da nota obtida a partir do seu trabalho de revisão textual.

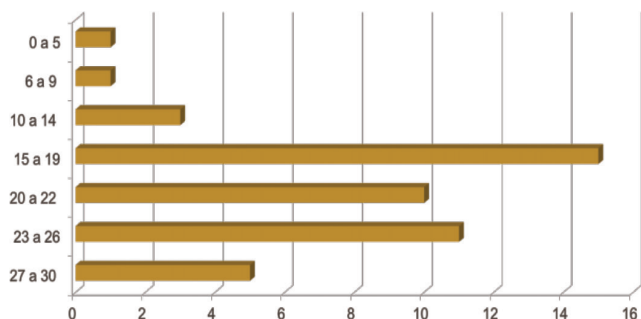


Gráfico 1 - Turmas de PA - classificação das instruções de reescrita

Os resultados são bastante satisfatórios, considerando que apenas dois são negativos e a grande maioria está situada nos dois patamares medianos, intervindo, com maior ou menor propriedade, na ortografia, no léxico e na sintaxe.

Por outro lado, analisámos se a correção das instruções dependeria do estatuto da LP para os aprendentes. Para tal, procedemos da seguinte forma: cruzámos as classificações obtidas com o estatuto que a LP assumia para os alunos - língua estrangeira (LE) ou LH -, e apurámos, estatisticamente, o coeficiente de correlação (r). Um valor de 0,14, como o que se obteve, evidencia uma correlação muito fraca, isto é, os resultados melhores e mais fracos não dependem do estatuto da LP para os sujeitos: ambos os estatutos – 1/PLH e 2/PLE – têm resultados melhores e piores, conforme é visível no gráfico 2.

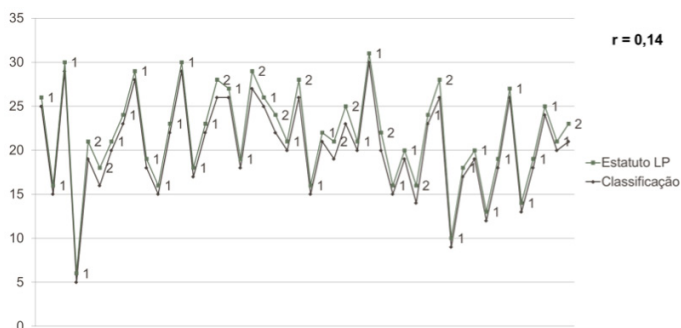


Gráfico 2 - Correlação do estatuto da LP dos sujeitos com o seu desempenho na revisão textual

Para se perceber melhor a nossa classificação das instruções de reescrita, exemplificamos uma que obteve entre 6 e 9 pontos, da responsabilidade de um aluno de PLH (figura 1); outra com 23 a 26, de um aprendente de PLE (figura 2) e outra, ainda, que granjeou entre 27 a 30 pontos, de um falante de PLH (figura 3), e instruções estas ainda sem intervenção corretiva da professora:

Essa festa e maravilhosa porque as participantes estavam a ser muito alegria e passavam o tempo todos juntos. O ambiente foi muito inspirado e eu não posso esperar para experimentar esta festa mais uma vez este ano, no fim do Abril! Esta festa também beneficia a igreja, que e uma grande parte do história do Toronto. Portanto, os mais participantes que a festa tem o melhor!

Até próximo,
C. S.

Erro de Ortografia
Erro de Léxico
Erro na Construção da Frase

Comentário [d2]: Quando estas recontar, usas só um tempo verbal

Área de Mercção

Figura 1 - Revisão de 6-9 pontos (PLH)

- Procura alguns livros que possa ajudar-te com os erros comuns dos falantes não nativa da língua portuguesa, a biblioteca na York tem variantíssimos livros que podes emprestar.

- Eu uso um site que chama-se italki, podes encontrar falantes nativos que ajudam pessoas que querem praticar português. Embora tu ajudes estas pessoas com inglês. É uma boa maneira de desenvolver a tua comunicação oral.

- Faça o intercâmbio para Portugal o Brasil o qualquer país lusófono. É possível que tu possas ganhar créditos para a tua licenciatura.

- E finalmente, Brian, participa nos eventos e a comunidade lusófono no Toronto. Já sabes que a cidade de Toronto tem vários bairros lusófonos.

Comentário [d5]: Terça pessoa do plural

Comentário [d6]: Nativo tem que acordar-se com os falantes que é um nome masculino ao plural

Comentário [d7]: Sugiro aumentar uma palavra aqui, por exemplo aonde

Comentário [d8]: Sugiro usar "um" em lugar de "o" porque o intercâmbio não é definido

Comentário [d9]: ou

Comentário [d10]: ou

Comentário [d11]: Sugiro usar "da" em vez de "e"

Comentário [d12]: Lusófono deve ser feminino porque se acorda com comunidade

Figura 2 - Revisão de 23-26 pontos (PLE)

Obrigada **para teu (A)** correio electrónico. Eu **sou agradado (B)** que **tu perguntes (C)** esta questão. É uma boa questão. Eu espero que mais estudantes **perguntem (D)** esta questão em **gravidade (E)**.

- (A) Usar o verbo “por” em vez de “para”, conjugar no tempo preciso
- (B) Usar o verbo “estar” em vez de “ser”, no mesmo tempo
 - a. AGRADADA- feminino
 - b. Podes mesmo usar outra palavra para agradada, estou agradecida ou estão contente
- (C) Pronome reflexivo + perguntar
 - a. Por exemple; Eu te pergunte
- (D) Pronome reflexivo + perguntar
- (E) Usar outra palavra

Figura 3 - Revisão de 27-30 pontos (PLH)

Empiricamente, tendo uma postura analítica sobre os resultados dos nossos alunos, parecia-nos que os melhores alunos, isto é, aqueles que tinham uma nota mais elevada, eram aqueles que apresentavam melhor desempenho na revisão textual. Ressalve-se que, tal como preconizado no QECR, a nota final, calculada de uma ponderação muito equilibrada de competências do oral e do escrito, sendo o conhecimento explícito da língua nuclear a todos os desempenhos comunicativos, espelhava, de facto, a competência comunicativa dos discentes, isto é, a avaliação não privilegiava os que dominavam certa razão escritural escolar (Lahire, 2008), mas a “conquista dessa nota” convocava um desempenho integrado de todos os domínios. A correlação de 0,58 destas duas variáveis veio corroborar a nossa impressão: uma correlação moderada, que acusa a tendência moderada (passamos a redundância), para os melhores alunos terem melhor desempenho na revisão textual. Recordamos, porém, que o teste de PA era composto de uma tarefa de composição de uma carta de reclamação, género textual trabalhado em aula através de uma sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013 - Grupo ProTextos), dispositivo adaptado das sequências didáticas do grupo de Genebra (Dolz et al., 2004). Esta tarefa de produção valia 70%, pelo que todos tinham oportunidade e condições criadas para serem bem-sucedidos.

Quando a professora entregava aos alunos de PA os seus testes de escrita, estes recebiam: as suas cartas de reclamação corrigidas com *feedback* direto (Cardoso, 2016) e algumas notas explicativas; a classificação obtida na revisão, acompanhada do ficheiro que fora entregue ao

colega de PI, para o aluno poder confrontar o que fizera com o que fora, ainda, melhorado e, assim, perceber os problemas linguísticos dos quais não se apercebera. Este trabalho de “revisão da revisão” era orientado e sugerido em aula, mas dependia da autoimplicação do aluno no seu tempo de trabalho autónomo.

A avaliação da revisão efetuada pelos alunos tinha claramente por referência a metalinguagem e os conhecimentos gramaticais que, no nível em que se encontravam, já era expectável, numa tentativa de equilibrar o que fora ensinado, avaliando até que ponto fora aprendido. Facultar aos alunos a “revisão da sua revisão” vincava, portanto, esta vertente formativa, para além de, por vezes, contribuir para ampliar conhecimentos, quando as correções antecipavam outros conteúdos ainda a lecionar.

Estamos cientes, porém, de que as competências avaliativas dos estudantes não se cingem unicamente ao desenvolvimento e ao domínio de uma competência metalinguística. Como referido, os alunos tinham em mãos uma tarefa complexa, a gestão de um enunciado de prova escrita e um texto dum colega que procurava dar resposta ao exigido nessa prova. Isto significa que existia a expectativa (exigência) de o aluno de PA participar de uma avaliação formativa, centrada em *feedback* construtivo, não só da forma, mas também do conteúdo. Ora, no caso dos alunos que tinham frequentado POR1000, já desde esse primeiro nível haviam contactado com este tipo de metodologia, sendo, na época, a professora a fornecer instruções de aperfeiçoamento. Os critérios de avaliação/correção da escrita, salvo as especificidades de género, eram consistentes ao longo dos três anos de aprendizagem da LP. Apenas um número diminuto (cerca de 13%) de alunos ingressava diretamente em PA, sendo que a maioria tinha, pelo menos, frequentado POR2000, daí o grau de familiarização com “receber *feedback*” abundante (de vários tipos, como explicitado em 2.1.) e com o procedimento de “dar *feedback*”.

Finalmente, analisámos os pós-testes, nos três anos em apreço. De acordo com os resultados obtidos (cf. gráfico 3), foi possível concluir que as classificações foram muito boas ou excelentes, sendo a moda dos resultados 100%; e a média, 87,47%. Com o objetivo de, efetivamente, aferirmos, em termos quantitativos, os ganhos deste teste, comparámos a nota neste teste com a nota final obtida pelos alunos à disciplina, tendo constatado que 75,76% tiveram, no teste de escrita, nota superior à classificação final

obtida no termo do ano letivo. Nada de estranhar também que exista uma correlação moderada com a nota geral/final (0,5) – tal equivale a afirmar que, tendencialmente (moderadamente), embora os melhores alunos tenham resultados melhores, uma experiência como esta mostra bem que não há condicionamento, tendo todos os alunos uma oportunidade de aprendizagem, maioritariamente convertida num resultado quantitativo muito bom. Com efeito, os alunos veem este teste como uma oportunidade de melhoria. Os resultados espelham, assim, o grau de aceitação das instruções, pois, se os alunos não as seguissem, não teriam melhorado os seus textos.

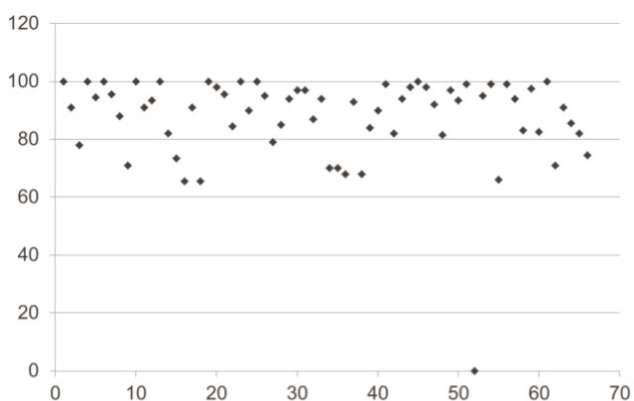


Gráfico 3 - Pós-teste de PI - resultados em 3 anos

Uma nota, ainda, para uma análise por parâmetros de avaliação, género textual, tema, coesão e coerência (CC na tabela 1, abaixo), sintaxe, léxico, ortografia e extensão. Calculámos a média obtida a cada parâmetro, em cada ano; depois disso, a variação entre a média máxima e a média mínima obtida por parâmetro. Assim, temos que a extensão é o parâmetro com menor variação (0,2), seguido do género (0,3), léxico (0,9), ortografia (1,4), coesão/coerência (1,8), tema (2), sendo o parâmetro com maior variação o da sintaxe (2,8).

A diferença entre a pontuação máxima prevista para cada critério de qualidade textual e a média mínima obtida pelas três turmas do estudo (cf. tabela 1) segue, exatamente, a mesma tendência: extensão (0,2), seguida do género (0,3), léxico (1,1), ortografia (1,7), coesão/coerência (2), tema (2,9), sendo o parâmetro com maior diferença entre os resultados efetivos e os ideais da sintaxe (9,1).

Ora tais resultados sugerirão que o parâmetro da sintaxe, sendo o mais problemático, continua a justificar este tipo de abordagens de avaliação formativa e de revisão textual, por os alunos se debruçarem, exatamente, sobre esses problemas de construção frásica. Justificar-se-ia, contudo, uma alternativa também suscetível de ser interessante para os alunos – dependendo, como é óbvio, dos seus desempenhos: o professor pedir a tarefa de revisão textual quando outros problemas já tiverem sido sinalizados por si, deixando ao aprendente de PA apenas a tarefa de se concentrar na sintaxe, correndo, assim, menor risco de se dispersar e podendo, por conseguinte, progredir mais neste domínio desafiante. O aluno de PI deveria, a nosso ver, continuar a rever o seu texto a todos os níveis, pelo menos para efeitos de um “teste de escrita”, mas, talvez, fazê-lo em momentos distintos – numa aula, rever umas dimensões, noutra, outras, ainda que reconheçamos que tal não seria tão exequível (pelo menos, no contexto a que nos reportamos), não só por outras prioridades de ensino deverem também ser equacionadas como também por haver alunos que não teriam correções abundantes a fazer, pelo que estariam a perder tempo precioso de interação oral em mais uma aula destinada à escrita silenciosa e individual – cuidados a ter em PLNM (Cardoso, 2016).

Anos letivos	Pontuação	Género	Tema	CC	Sintaxe	Léxico	Ortografia	Extensão
			5	30	10	30	10	10
2015/16	Média anual	4,7	27,1	8	21	8,9	8,3	4,8
2016/17	Média anual	5	28,6	8,9	20,9	9,8	9,2	4,8
2017/18	Média anual	5	29,1	9,8	23,7	9,8	9,7	5

Tabela 1 - Resultados por parâmetros de qualidade textual

2.2.2. Escritos sociais: produções textuais para leitores reais

A consideração de que a aprendizagem de uma língua é, em última instância, uma oportunidade experiencial e cultural ímpar representa um dos motes orientadores das nossas práticas de ensino do português, em sala de aula. E a escrita de textos com um destinatário real é, precisamente, uma

das estratégias a que já lançámos mão, como forma de tornar, assim, (muito) mais significativa a aprendizagem da língua, por, e muito particularmente, serem explorados os benefícios das interações leitura-escrita destinadas a produzir trabalhos informados, culturalmente sensíveis, empáticos e estéticos. Desta forma, ao ser permitida aos alunos a conexão com leitores do mundo real, acreditamos que tal incrementará o valor dessa mesma atividade de aprendizagem cujo impacto é igualmente sentido fora da sala de aula. Mais especificamente, na atividade que aqui partilhamos, e realizada com alunos de PI, em ambas as instituições de ensino superior, quando, portanto, o aluno já domina, minimamente, o código para poder alimentar alguma produção escrita, solicitou-se a escrita de contos cujos destinatários, reais, seriam discentes de diversos países lusófonos. Uma vez que a forma como esta atividade foi implementada, em cada uma das duas universidades, assumiu diferentes contornos, iremos apresentá-las sequencial e resumidamente.

Na Universidade de Toronto, o projeto *Storytelling: quem conta um conto acrescenta um ponto* (2018/2019), em que se visou, sobretudo, o desenvolvimento das capacidades escriturais dos discentes e a promoção do conhecimento da cultura lusófona através do recurso a provérbios populares, seguiu, globalmente, as seguintes etapas: depois de cada grupo de discentes ter selecionado um dado provérbio popular característico de um determinado país lusófono, submetendo-o à apreciação da respetiva docente, também para evitar repetições, passou à elaboração de um conto inspirado pelo ditado popular; o conto passou, ainda, por um posterior trabalho de revisão efetuado também pela professora. Como resultado obtido, foram produzidos livros digitais, combinando-se o texto original elaborado pelos discentes e as ilustrações, disponíveis no *Storybird*, selecionadas por estes. Seguidamente, procedeu-se à impressão de cada um dos livros, entregues a crianças a estudar português em Cabo Verde e Angola⁴.

Na YU, os leitores reais foram crianças de Timor-Leste (2017/2018) e da Guiné-Bissau (2018/2019). Os estudantes escreveram também livros de contos, em pares ou grupos de três, e usando as plataformas *Storybird* e *Storyjumper*. Este projeto compreendeu várias etapas: i) os alunos começaram a ler fontes que os informavam sobre as realidades e tradições específicas destes países e apresentaram ideias iniciais e fontes consultadas para o seu livro; ii) destes primeiros “drafts”, receberam *feedback* formativo e propu-

⁴ Cf. publicação em <https://www.mundoportugues.pt/livros-escritos-por-alunos-de-portugues-da-univ-de-toronto-vaio-para-africa/>.

seram, um mês mais tarde, um primeiro esboço completo da história. Este rascunho foi revisto não apenas pela professora como também por um painel de outros professores e escritores internacionais⁵ com ligação aos contextos de destino; iii) os alunos receberam o *feedback* e empreenderam um contínuo trabalho de reescrita monitorizado pela docente. Como resultado, os livros digitais produzidos foram enviados para bibliotecas escolares em Timor-Leste e para escolas da aldeia de Bissalanca, na Guiné-Bissau. Nesta atividade, avaliou-se, igualmente, o progresso que os estudantes foram evidenciando na escrita e a forma como revelaram considerar de forma eficaz as orientações que foram recebendo, quanto ao uso da língua. Deste modo, conseguiram aprofundar os seus conhecimentos e a sua própria capacidade reflexiva sobre a língua, sinal de uma maior proficiência linguística.

Conclusão

Chegadas ao fim deste nosso texto, é, na verdade, do início do nosso trabalho, juntas, que nos recordamos. Afinal, e só no seio do CIDTFF-ProTextos, contamos já com quase 15 anos de trabalho. E se (re)aprendemos o valor de um trabalho científico feito de uma forma metódica, e aproveitando todas as potencialidades, inclusive, de um trabalho colaborativo, quando nos voltámos a reencontrar, em Toronto, logo nos vimos, na verdade, a continuar, juntas, a nossa caminhada, quer no campo do ensino quer no campo da formação de docentes e da investigação. E as semelhanças na nossa ação, também nesta cidade canadiana, sempre foram, com efeito, muitas; afinal, tínhamos um tronco comum de saberes, radicado no ensino da língua, em geral, e da escrita de textos, em particular, e que continuamos a alimentar.

As práticas pedagógico-didáticas descritas neste nosso texto são, precisamente, um exemplo dos grandes princípios transversais que advogamos, em matéria de ensino de línguas, pugnando por que seja profundamente significativo para o aluno, o que acreditamos que, globalmente, temos conseguido, com programas ancorados num conhecimento do público e da sua relação

⁵ 2017/18: Escritora e Professora Rosa Maria Oliveira; Ana Luísa Oliveira, Coordenadora-Adjunta do Projeto “Formar Mais - Formação Contínua de Professores em Timor-Leste” – INFORDEPE/Camões, I.P.; Coordenação do Ensino Português (CEPE) no Canadá – Ana Paula Ribeiro; Camões, I.P.; 2018/19: Professora Giselle Rodrigues Ribeiro, coordenadora do projeto “Leituras do Contemporâneo” – UNILAB (São Francisco do Conde – Bahia – Brasil) e seus estudantes João Eusebio Imbatene, Marcos Nunes Junior e Segunda Cá; escritor guineense Abdulai Sila.

com a LP (Cardoso & Dodman, 2020; Rato & Graça, n.d.), facto este que, nesta contribuição, não explorámos, mas que apontámos como pressuposto de base.

Fundamentando a nossa ação, *in loco*, em matéria do ensino da produção escrita, em práticas sugeridas pela investigação, que também empreendemos, julgamos ter ilustrado as seguintes linhas de ação como denominadores comuns ao nosso agir docente para ensinar a escrita em PLN: criação de tarefas significativas; oportunidades de colaboração entre pares e professores-alunos; o tempo consagrado à escrita (autónomo e em aula, sem prejuízo das outras competências); a monitorização dos processos e a avaliação formativa refletir (premiar) a evolução; a revisão em momentos temporais distanciados dos da produção; desenvolvimento da reflexão (meta)linguística; *feedback* personalizado e diferenciação do ensino.

Ora, com base, assim, em tais princípios e pressupostos, e tendo também em conta as nossas próprias experiências profissionais anteriores, conduzimos, então, as experiências didáticas descritas, e concebidas, aliás, e em traços gerais, segundo os moldes de uma investigação-ação, preocupando-nos sempre também em recolher evidências que nos ajudassem a refletir, de uma forma o mais profunda possível, sobre a nossa ação.

Com o primeiro projeto, pretendemos, globalmente, discutir como a avaliação formativa realizada regulou e promoveu progressos efetivos, analisando, nomeadamente, então, as instruções dadas pelos alunos de PA –as dimensões escriturais focadas, o seu grau de correção e a respetiva adequabilidade – bem como o grau de aceitação por parte dos alunos de PI e a respetiva relação com os resultados nos pós-testes. Estes mostraram que os alunos de PI progrediram no domínio do género textual, da mobilização e organização de conteúdo pertinente, na ortografia, na seleção vocabular e na construção sintática, sendo este último o aspeto com mais carência de intervenção, legitimando os dispositivos acionados. E se, de facto, as vantagens associadas a esta atividade são diversas, a verdade é que não podemos deixar de reconhecer, entre as limitações que lhe podem ser associadas, o facto de que, sendo o programa de um curso de LP já vasto, e complexo, se torna particularmente absorvente um projeto realizado em tais moldes, o que exige, assim, dos professores, um considerável dispêndio de tempo, um conhecimento aturado dos seus alunos e uma particular atenção aos melhores momentos em que devem tais práticas ser implementadas, para que possam ser o mais produtivas possível, em termos das aprendizagens construídas e do seu impacto nos progressos a realizar.

Gostaríamos, ainda, de salientar que estes testes de escrita valiam, quer em PI quer em PA, 10% da nota final e que constituíam um momento muito privilegiado de revisão textual; uma peça, todavia, de um programa que integra a revisão noutros momentos, e noutros projetos, como referimos. E se, por um lado, somos tentadas a defender a multiplicação destas ocasiões em que os alunos estão assim investidos na produção e revisão textual, por outro, reconhecemos que tal não deve comprometer a imersão e a interação oral espontânea na língua-alvo. Com efeito, o ensino em PLNM oferecerá, nos casos de PLE, os principais momentos de imersão linguística e, no caso de PLH, uma imersão mais “especializada”, pelo que a conjugação de projetos, concentrados em vários domínios do modo oral e do escrito, articulados, como também procurámos ilustrar, pode ser uma boa via de desenvolvimento equilibrado das várias competências de compreensão e de produção escrita e oral.

Quanto ao segundo projeto, sumariamente apresentado, com uma verdadeira socialização dos escritos, já que os estudantes sabiam, à partida, que os livros produzidos se destinavam a leitores reais, em país lusófonos, merece, indiscutivelmente, particular destaque a forma como os aprendentes de português se envolveram, ativamente, na elaboração dos contos. E, com esta atividade, as aprendizagens construídas ocorreram, de facto, a múltiplos níveis, fazendo-nos recordar do objetivo primeiro e último da aprendizagem de uma língua: a comunicação efetiva (e afetiva), sem nos desmerecerem atenção outras aprendizagens como o crescente interesse pelo Outro e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e empatia.

Ora, é precisamente (também) com base nestes resultados obtidos que não só reinventamos sempre as nossas práticas de ensino como também gostaríamos de salientar, muito particularmente, duas principais linhas de ação que, pelas evidências de que procurámos dar conta, se têm revelado produtivas: i) procedimentos pedagógicos consequentes na performance textual revelada - com efeito, os resultados destes “testes de escrita” corroboram a hipótese, alicerçada noutros estudos (Pereira & Barbeiro, 2010), de que dispositivos colaborativos e de revisão, em que os alunos têm também acesso a recursos tecnológicos, são eficazes nos seus desempenhos escriturais; ii) avaliação formativa como reguladora da ação do professor e do aluno: na verdade, assumidamente com mais detalhe num projeto, e mais sucintamente noutro, mas referenciámos efeitos efetivos, e a diferentes níveis, da ação do professor na ação discente; mais particularmente, efeitos gerados pelo próprio ato de “dar feedback”, no desempenho de cada aluno e a existência de correlação entre a socialização dos textos escritos e o desempenho textual dos estudantes.

Assim, se noutros momentos nos ocupámos do estudo sobre o impacto das mais diversas ferramentas de ensino nas práticas docentes (Graça, 2020; 2010), procurámos, neste texto, trazer a lume projetos pedagógico-didáticos e processos reflexivos que vêm nutrindo a nossa práxis, dando a conhecer, de uma forma mais aprofundada, potencialidades, a diferentes níveis, geradas pelas estratégias implementadas, bem como potenciais riscos. Cremos, assim, ter dado um contributo para a exploração do impacto das ações didáticas descritas e problematizadas nas práticas discentes.

Um ensino fortemente ancorado em estratégias pedagógicas validadas em contextos investigativos e formativos é realmente capaz de gerar mudanças deveras produtivas nas práticas de aprendizagem. E nós, claro, aqui continuaremos também neste percurso, continuando a promover, globalmente, um ensino - e uma aprendizagem - realizados de uma forma interativa e reflexiva, e praticando uma avaliação contínua que não só leva o aluno a uma prática constante como também o informa a ele e a nós, professoras, dos seus progressos e necessidades.

Bibliografia

Adam, J.-M. (2001). Les textes types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue. In *Fac. Linguistique* (4^a ed). Nathan.

Alarcão, I. (2020). *Percursos da Didática*. UA Editora.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Pnep. O ensino da escrita. A dimensão textual*. ME - DGIDC.

Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique. *Diptyque 12. Le Rapport à l'écrit: Un Outil Pour Enseigner de l'école à l'université*, 11–23.

Bronckart, J.-P. (2008). La actividad verbal, las lenguas y la lengua - reflexiones teóricas e didácticas. In A. Camps & M. Millian (Eds.), *Miradas y Voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 27-44). Grao.

Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Ed.), *O Valor das Palavras* (pp. 201-222). Edições Asa.

Camps, A. (2008). Escribir e aprender a escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 10-14.

Cardoso, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

Cardoso, I. (2016). Experiências didáticas com a escrita em PLNM: questionando vias de promoção de (des)envolvimento. In M. L. O. Alvarez & L. Gonçalves (Eds.), *O Mundo do Português e o Português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Pontes.

- Cardoso, I., & Dodman, M. J. (2020). Teaching Portuguese Language and Lusophone Literatures at York University: innovating curriculum and enhancing the student experience. In I. Cardoso & V. Tavares (Eds.), *Teaching and Learning Portuguese in Canada: Multidisciplinary Contributions to SLA Research and Practice* (pp. 140–158). Boa Vista Press.
- Cardoso, I., & Pereira, L. Á. (2013). Duas faces da escrita: quando produzir textos na escola (não) faz sentido. *Pátio – Ensino Fundamental*, 66, Maio/J, 11-13.
- Cardoso, I., & Pereira, L. Á. (2015). A relação dos adolescentes com a escrita extracurricular e escolar – inclusão e exclusão por via da escrita. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 54(1), 79-107.
- Chanquoy, L. (2009). Revision processes. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. SAGE Publications Ltd.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in Writing. Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*.
- Coutinho, M. A., & Miranda, F. (2009). To describe genres: problems and strategies. In C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 35-55). Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- Cumming, A. (2001). Learning to Write in a Second Language : Two Decades of Research. *International Journal of English Studies*, 1(2), 1-23. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6>
- Dodman, M. J., Cardoso, I., & Tavares, V. (n.d.). Communicating and Understanding the Other through Experiential Education: Portuguese Language and Culture in Toronto. In M. Jeon, M. Figueiredo, & F. Carra-Salsberg (Eds.), *Globally informed design and praxis in languages, literatures and linguistics curricula*. University of Toronto Press.
- Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B., Rojo, R., & Cordeiro, G. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108). Mercado de Letras.
- Graça, L. (2020). A personal writing device, with heritage language speakers, at the University of Toronto. In I. Cardoso & V. Tavares (Eds.), *Teaching and Learning Portuguese in Canada: Multidisciplinary Contributions to SLA Research and Practice* (pp. 121-139). Boavista Press.
- Graça, L. M. de A. (2010). *O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Graça, L., & Rato, A. (n.d.). As manifestações linguísticas e culturais na construção de uma cidadania global: o caso do ensino de português como língua adicional. *Linguagem & Ensino*.
- Guasch, O. (2000). La Expresión Escrita. In U. R. Bikandi (Ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (pp. 273-300). Síntesis.
- Hayes, J. R. (2008). *A Framework for Studying Writing Development*. Comunicação

oral. Writing Research Across Borders, 22-24 February 2008.

Hyland, F. (2010). Future Directions in Feedback on Second Language. *International Journal of English Studies*, 10(2), 173-182.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses Universitaires de Rennes.

Lee, S. (2007). What does it take to make a change? Teacher feedback and student revisions. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(1), 25-49. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2007v6n1art.pdf>

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (3.^a). Parábola Editorial.

Pereira, L. Á., & Barbeiro, L. F. (2010). A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. In M. J. de M. Luna, A. G. Spinillo, & S. G. Rodrigues (Eds.), *Leitura e produção de texto* (pp. 51-80). Editora Universitária da UFPE.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes gêneros de textos* (pp. 33-65). UA Editora.

Rato, A., & Graça, L. (n.d.). Uma abordagem pluricêntrica no ensino do português como língua adicional. In N. Dominique & M. Neto (Eds.), *Microgeopolítica da língua portuguesa: ações, desafios e perspectivas*. Boavista Press.

Schnewly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Editora Mercado de Letras.

Tatawy, M. El. (2002). Corrective Feedback in Second Language Acquisition. *Working Papers in TESOL Applied Linguistics*, 2(2), 171-172. <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/160>

Van Beuningen, C. (2010). Corrective feedback in L2 writing: Theoretical perspectives, empirical insights, and future directions. *International Journal of English Studies*, 10(2), 1-27,184. <https://doi.org/10.6018/ijes/10/2/119171>

Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.03.001>

Capítulo 7.

Acerca das ideias que nascem dos contextos. Acerca de ideias que transcendem contextos. Métodos visuais na investigação acerca da língua de herança na Alemanha

Sílvia MELO-PFEIFER
Faculdade de Educação, Universidade de Hamburgo /
CIDTFF - Universidade de Aveiro
silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

Introdução

A narrativa da minha história no Camões, I.P. (na altura ainda Instituto Camões, depois Camões, Instituto da Cooperação e da Língua) vai começar *in media res*, quer na história do instituto, quer da minha própria história, porque não é fácil (se calhar, nem possível!) reconstruir relações de forma sequencial. É a história também de dificuldades várias: minhas, porque estava a descobrir o meu lugar num novo país, a Alemanha, e do Instituto Camões, em tempos de passagem de tutela (do Ministério da Educação para o Ministério dos Negócios Estrangeiros), de inclusão do Ensino Português no Estrangeiro nas suas áreas de responsabilidade (para além dos Leitorados e Cátedras), de implementação de mecanismos de avaliação docente, de introdução de inscrições em formato digital e pagamento de taxa de inscrição, e, mais tarde, de administração pública em tempos de Troika.

Como as narrativas são espaços de seleção do que queremos contar, vou optar por reconstruir os elementos que vieram comigo e que passaram a fazer parte do meu repertório de investigadora e docente universitária.

Refiro-me particularmente à investigação em torno do Português como Língua de Herança e ao uso de métodos visuais na investigação acerca de repertórios plurilingues e de desenvolvimento profissional docente.

Esta contribuição termina com uma reflexão acerca da sustentabilidade do que aprendi e do que fui chamada a aprender nas minhas atuais atividades, em contexto académico. Tentarei mostrar que os três anos que passei como Coordenadora do Ensino Português na Alemanha deixaram marcas profundas na minha biografia de investigação, através de pontes humanas, científicas e intelectuais. Será possível, em diferentes momentos da narrativa, adivinhar como, através das minhas atividades na Coordenação, se reflete uma mediação entre o CIDTFF e o Camões, I.P..

Acerca das ideias que nascem dos contextos

Enquanto docente com uma formação inicial em Ensino de Português e Francês, estava familiarizada com conceitos como língua estrangeira e língua materna, conhecia o conceito de língua não materna, e compreendia a dificuldade de os distinguir em situações específicas, dada a complexidade crescente das biografias linguísticas, designadamente devido aos fluxos migratórios. Quando fui colocada como “Coordenadora do Ensino Português no Estrangeiro”, este “Português” não vinha caracterizado em termos de estatuto (estrangeiro, materno, etc), mas de uma vaga referência à sua localização (no estrangeiro). O meu primeiro entendimento foi que a língua seria estrangeira ou materna, num pensamento dicotómico que o contacto com uma realidade sociolinguística me fez abandonar. Do encontro com um novo conceito surgiu também a necessidade de alargar o meu repertório de investigação, através do recurso a métodos visuais.

Do espanto de encontrar um conceito: o Português como Língua de Herança

É certo que ninguém nasce ensinado. É certo que uma licenciatura e um doutoramento em Didática de Línguas não nos preparam para todos os cenários de ensino e de aprendizagem. Quando comecei a exercer as minhas funções como Coordenadora do Ensino Português na Alemanha,

em 2010, estava longe de saber o quão pouco preparada me iria sentir em diferentes frentes, desde a gestão da burocracia nossa de cada dia, até à gestão de conflitos no seio do corpo docente e destes com a tutela, uma certa visibilidade na opinião pública e na imprensa local e especializada, e, talvez o mais importante, a incapacidade de nomear o Português que estava a coordenar. A minha narrativa nasce, assim, de um reconhecimento de ignorância, um estádio inicial de desconforto que caracteriza o momento em que se decide que é preciso procurar caminhos de conhecimento.

Foi no contacto direto com a Comunidade Portuguesa na Alemanha (por telefone e também presencialmente) e com os professores no terreno e, mais tarde, com o desenvolvimento linguístico bilingue dos meus próprios filhos, que descobri as marcas do que é falar Português na Diáspora, em contextos em que a língua é minoritária, e como são as práticas linguísticas destes falantes de Português (e as minhas, concomitantemente). Foi na descoberta do conceito de “língua de herança” que encontrei conforto: no conceito, claro, mas também na descrição das suas características e dos seus estádios de evolução, na sua didática e nas políticas que o impulsionam ou congelam. Já tinha investigado muito sobre competência plurilingue, os repertórios desequilibrados e assimétricos dos falantes e aprendentes, mas não tinha conhecimentos científicos acerca dos fenómenos de bilinguismo simultâneo, nascidos na família, cimentados em contextos de aprendizagem informal, que viriam alimentar as minhas leituras desde então. E, ainda que houvesse já bastante literatura especializada de teor linguístico, sobretudo comparando as produções dos falantes de herança com falantes ditos nativos (no país de origem), não me parecia haver um corpo de conhecimento didático, sistematizado, dando conta das especificidades do ensino-aprendizagem do Português Língua de Herança. Sobretudo, mesmo quando a literatura científica de referência me dava uma visão do que investigadores tinham descoberto acerca das competências dos falantes de herança (num *continuum* de biliteracia, como lhe chamou Hornberger, 2004) ou como descreviam fenómenos de atrito linguístico (Flores, 2014, 2017), nunca me davam a perspetiva das crianças, das suas competências e emoções, dos laços de união a Portugal, esse país dos pais e dos avós. Em produções científicas nascidas da colaboração com membros do CIDTFF noutros contextos, chegámos à seguinte definição de Língua de Herança:

uma língua com um grau muito variável de “estranheza”, situando-se de forma muito variável e dinâmica no *continuum* “conhecido/desco-

nhecido” (Dabène, 1994), dependendo das práticas de comunicação e de transmissão familiares (Bastos & Melo-Pfeifer, 2017, p. 181).

Esta definição coloca em destaque a identidade dos falantes de Português Língua de Herança e é central para compreender a necessidade de pensar uma Didática específica para esta realidade. Na verdade, conforme referiram as mesmas autoras, uma em contexto moçambicano e outra em contexto alemão:

apesar de todas as transversalidades de que se reveste o ensino e a aprendizagem de uma língua, convém assinalar que a diversidade de contextos em que se aprende e se ensina português implica o desenvolvimento de uma didática diferenciada. Isto porque as motivações e as atitudes dos falantes e dos aprendentes, as formas e a duração da exposição à língua, o estatuto linguístico, os contactos translinguísticos e as diferentes modalidades de ensino requerem abordagens contextualizadas em sala de aula” (Bastos & Melo-Pfeifer, 2017, p. 176).

Foi neste contexto de desconhecimento, mas com vontade de romper com ele e assim ajudar-me a mim própria e aos docentes no terreno e, por essa via, às crianças da rede e suas famílias (e desconhecendo também os trabalhos dispersos que se iam realizando, por exemplo, do lado alemão em termos de construção de materiais e de ofertas formativas), que concetualizei o projeto “Imagens (do Ensino) do Português no Estrangeiro” (<https://cepealemanha.wordpress.com/imagens-do-ensino-portugues-no-estrangeiro/>), com foco na Alemanha, que veio a informar as minhas práticas como coordenadora desse ensino. O projeto visava diagnosticar as imagens dos atores (crianças, pais e professores no terreno) sobre a língua portuguesa e sobre o seu ensino na diáspora, na tentativa de conhecer dificuldades e potencialidades desde ensino. Este projeto, apoiado desde o início pelo Camões, I.P. (à altura, sob a presidência da Professora Doutora Ana Paula Laborinho), foi um ponto de viragem para mim. Haveria uma Sílvia *antes* e *depois* do envolvimento com esse projeto, impulsionado depois com a entrada de Alexandra Neves como Adjunta de Coordenação¹.

Foi um projeto que se desenvolveu durante os meus anos na coordenação (entre 2010 e 2013) e cujos dados continuo a usar nas minhas

¹ Ver capítulo desta autora na presente obra, “Eu consigo várias línguas - o plurilinguismo das crianças lusodescendentes na Alemanha”.

práticas de investigação (em forma de publicações) e de docência. Mais especificamente, o projeto foi desenvolvido em duas fases principais. Num primeiro momento, foi elaborado um questionário eletrónico, distribuído e respondido por encarregados de educação, membros das comunidades portuguesas, alunos e professores do ensino português no estrangeiro. Num segundo momento, foram recolhidos, com ajuda dos docentes no terreno, desenhos dos alunos, tendo sido dada, como instrução única para todos, “desenha-te a falar as línguas que conheces”. Muitos docentes da rede EPE no mundo (mais de 100) responderam ao inquérito por questionário realizado no âmbito do projeto (e cujos resultados apenas em 2020 publiquei; ver Melo-Pfeifer, 2020). Também membros das Comunidade Portuguesa na Alemanha responderam a questionários específicos. Em alguns estudos, comparámos as perspetivas dos vários intervenientes acerca do Ensino Português, contrastando e aproximando representações de crianças e adolescentes, pais e professores (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2014).

Os resultados foram, por várias vezes, usados em formações presenciais destinadas ao corpo docente (ancoradas no terreno e não transferidas à força para um terreno) e deram origem a materiais pedagógicos disponibilizados, posteriormente, aos docentes ou que viriam a integrar manuais didáticos (Ferreira, Favero, Melo-Pfeifer & Soares, 2015). Refira-se, ainda, que a perspetiva da formação continua viva, pela mão de Teresa Ferreira, que anualmente dinamiza a formação “Didática do Português Língua de Herança”, por ambas concebida durante a minha passagem pelo Camões, I.P., e posta, desde 2014, à disposição do público-alvo². O objetivo do projeto “Imagens (do Ensino) do Português no Estrangeiro” não era, portanto, produzir conhecimento para literatura cinzenta e uso exclusivo da academia. Este caracterizava-se por ter uma forte dimensão de transferência planeada desde o início, quer em termos de construção de percursos de formação contínua específicos, quer de construção de materiais pedagógicos mais adequados aos terrenos das práticas (rompendo uma mentalidade monolíngue ainda predominante). A didática esteve sempre como pano de fundo informador das práticas, em duas vertentes: o ensino (Melo-Pfeifer, 2016) e a formação de professores (Gonçalves & Melo-Pfeifer, 2020) de Português Língua de Herança.

Este relato do meu encontro com o conceito “Português língua de Herança” não ficaria completo se eu não refletisse acerca do meu encon-

² Para detalhes sobre o curso, veja-se <http://cvc.instituto-camoes.pt/cursos/didatica-portugues-lingua-heranca.html#.X6vmAVAxlaQ>.

tro com os “Professores de Português Língua de Herança”, de perfis tão diferentes, com histórias de vida tão diferentes, mas, ao mesmo tempo, com tantos fazeres em diálogo. Com a colega Gláucia Silva (EUA), elaborámos a ideia de dedicar uma obra exclusivamente aos relatos de vida de Professores de Português Língua de Herança, na primeira pessoa e em viva voz, independentemente da variedade que ensinassem e do país em que atuassem (Melo-Pfeifer & Silva, 2019). Foi a nossa forma de homenagear os professores que, como alguns relatos naquela compilação deixam ver, passaram por momentos de incerteza profissional, dificuldades decorrentes de se encontrarem em países estrangeiros, em condições de vida por vezes pouco dignas, em contacto com línguas que pouco (ou nada) conheciam, num contexto de ensino de que pouco tinham ouvido falar.

Com o decorrer dos anos, quando já não estava em funções mas continuava em contacto com atores do terreno, foi crescendo a convicção de que era preciso estabelecer sinergias com atores de outras instituições, algumas mais informais, responsáveis pela transmissão do Português noutros contextos que não os abarcados pelo Camões, I.P., e que não se focavam no ensino-aprendizagem do Português Europeu (Pinto & Melo-Pfeifer, 2019; Souza & Melo-Pfeifer, no prelo). Esta perspetiva e os diálogos com diferentes atores alimentou essa convicção de que é ainda necessário desenvolver um ensino-aprendizagem do Português Língua de Herança que envolva uma dimensão pluricêntrica, isto é, que inclua a referência às diferentes variedades de Português e que estabeleça comparações sistemáticas, ao nível do léxico e da sintaxe, por exemplo, permitindo que o público-alvo se identifique não só com uma variedade, mas com uma maior comunidade de falantes da língua (Pereira, 2020; Reimann, & Koch, 2019; ver Clyne, 1992 para definição de língua pluricêntrica). Penso, na verdade, que esta poderá ser uma perspetiva de desenvolvimento futuro para a ação do Camões, I.P. no exterior, na sequência da Declaração de Brasília.

Da necessidade de desenvolver um método de investigação: os métodos visuais

Já assumi, na secção anterior, o desconhecimento que trazia em torno do conceito de “língua de herança” e a forma como tentei tornar esse desconhecimento produtivo. Assumo agora o meu desconhecimento de

métodos de investigação com crianças, em geral, e com crianças bilingues, mais particularmente, que eram necessários para desenvolver o projeto “Imagens (do Ensino) do Português no Estrangeiro”, já referido. A inspiração chegou-me de artigos de M. Molinié (2009), de D. Moore (2005) e desta autora em colaboração com V. Castellotti (Castellotti & Moore, 2009 e Moore & Castellotti, 2011) e de Ch. Perregaux (2011), que utilizavam, na altura, métodos visuais – sobretudo a produção de desenhos acompanhada de tarefas verbais de explicitação verbal – para analisar as representações de crianças sobre os seus repertórios e sobre práticas bilingues e plurilingues, nos estudos em torno, por exemplo, do “Éveil aux Langues”. O recurso ao desenho, na verdade, é um instrumento muito adequado para estudar o desenvolvimento pessoal, emocional e cognitivo, traumas e medos, e aspetos identitários relacionados com bilinguismo e o plurilinguismo (Mitchell, 2017, p. 93; Rose, 2001). Enquanto forma particular de “arts-based approach” na investigação³, os métodos visuais “extend beyond the limiting constrains of discursive communication in order to express meanings that otherwise would be ineffable” (Barono & Eisner, 2012, p. 1), sendo, portanto, uma abordagem que desafia a standardização das metodologias de investigação (idem, p. 2) e promove o “pluralismo metodológico” (idem, p. 4), no diálogo que estabelece entre arte e ciência.

Ora, estes estudos eram qualitativos na forma, combinados com a análise de discurso dos autores dos desenhos sobre as suas produções. Desse modo, os desenhos funcionavam como estimuladores para a produção do discurso, não lhes sendo reconhecida autonomia heurística ou a capacidade de produzirem sentido e interpretações, se isolados da Palavra.

Dois desafios foram diagnosticados: como recolher e analisar produções visuais de crianças nos cursos do Ensino Português na Alemanha, sabendo que eram quantitativamente muito significativos e que não seria possível, para todos, combinar essas produções visuais com a análise de produções verbais? Com base neste diagnóstico, foi solicitada a colaboração dos professores no terreno para que, nas suas aulas, pedissem aos alunos que se desenhasssem a falar as línguas que conheciam (ver secção anterior). A participação foi bastante substancial e à Coordenação de Ensino chegaram cerca de 1000 desenhos, que foram catalogados para investigação. Depois de uma seleção baseada no número de línguas e variedade de situações representadas alguns foram

³ Outras poderão ser o recurso a colagem, à escrita criativa ou a *storytelling* em formato digital, por exemplo.

impressos para dar corpo a uma exposição itinerante (ainda hoje disponível no Departamento de Romanística da Universidade Humboldt, em Berlim), ilustrando a composição dos repertórios dos alunos e, também, as emoções ligadas à Portugalidade ou ao ser bilingue expressas naqueles desenhos.

A lista de publicações relacionadas com aqueles desenhos é extensa e não a vou detalhar. Refira-se, apenas, a dificuldade que foi, numa fase inicial, passar pelo crivo das metodologias aceites em *journals* internacionais, pouco inclinados a aceitar métodos visuais e criativos em investigação. Este foi, inclusive, um dos motivos que me levou, recentemente e em colaboração com Paula Kalaja, a juntar um grupo de investigadores que fazem uso de métodos visuais nas suas investigações, para divulgar estes métodos e juntar argumentos que sustentem o seu uso, na investigação em educação em línguas, na formação de professores e nas práticas de sala de aula (Kalaja & Melo-Pfeifer, 2019). A mesma necessidade, mas em Língua Portuguesa, orientou a coedição do ebook *Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas* (Melo-Pfeifer & Simões, 2017), que recolhe contribuições de diferentes membros do CIDTFF e da Lusofonia. As críticas feitas pelos *reviewers* dos *journals* foram, no entanto, levadas a sério e, depois de recolhidos os cerca de 1000 desenhos, foi solicitado a um grupo de professores mais reduzido que, juntamente com os desenhos, recolhessem produções escritas e orais dos alunos acerca dos seus desenhos, numa trilogia que continha desenho, legenda do desenho, como se fosse para um catálogo de exposição, e apresentação oral de desenho aos restantes colegas da turma (tendo estas apresentações orais sido transcritas). A exploração destes dados é mais recente (Chik & Melo-Pfeifer, 2020; Flores & Melo-Pfeifer, 2016; Melo-Pfeifer & Ferreira, 2017), mas ilustra a forma como a transposição multimodal – isto é a passagem da informação do modo visual (desenho) para o modo escrito (texto) e oral (apresentação diante da turma) – influencia os elementos da narrativa selecionados pelo sujeito. A análise de todas as variações fez emergir a noção de intertextualidade multimodal, colocando em destaque a variação de sentidos, mas também as referências cruzadas de umas produções nas restantes.

Destaco, de seguida, o que o recurso ao desenho me permitiu compreender:

- reconheci a relação entre emoção e cognição (Damásio, 2017), favorecendo o reconhecimento das emoções como elementos centrais na aprendizagem, no ensino e na (minha própria) investigação;

- compreendi que as produções visuais das crianças são outros modos de expressão, com autonomia heurística, ou seja, que podem ser analisadas independentemente de terem ou não acompanhamentos verbais;
- reconheci o valor de envolver os sujeitos nos complexos e multiparticipativos processos de aprender e ensinar línguas.

Acerca das ideias que transcendem contextos

Penso que ficou claro, da reconstrução da narrativa que tenho vindo a tecer, que a passagem pela Coordenação de Ensino de Português na Alemanha não reduziu o meu fazer académico, antes teve um efeito que designaria por “sustentável” no meu fazer académico. Referi-me ao impacto que foi conhecer o conceito de Português Língua de Herança e desenvolver investigação acerca dele e à transformação na perspetiva que me foi aberta pelo uso de métodos visuais na investigação, aproximando arte e ciência.

O que me ficou do encontro inesperado com o conceito de “língua de herança”, agora que já não exerço funções no Camões, I.P., mas sim de docente e investigadora de Didática de Línguas Românicas (Espanhol e Francês), atuando em programas de formação de professores daquelas línguas? Ficou, antes de mais, o reconhecimento de que a população escolar é muito heterogénea e que as salas de aulas de línguas na Alemanha (sobretudo de Espanhol, que conheço melhor) são frequentadas por muitos alunos falantes de língua de herança, que estão em estádios de desenvolvimento linguístico e comunicativo muito diferentes dos demais alunos em sala de aula. Integro, ainda hoje no meu ensino, perspetivas de ensino diferenciado destes alunos, designadamente através da disseminação das abordagens plurais para o ensino de línguas (Candelier *et al*, 2012) e da didática do plurilinguismo.

Continuo, atualmente, a investigar acerca de línguas de herança com os meus alunos, na Alemanha, independentemente de que línguas se trate. É um tema relevante para a formação de professores neste país, uma vez que cerca de 50% dos alunos na escola primária alemã têm um *background* migratório. Através da orientação de doutorandos, envolvi-me também na investigação de contextos não formais de transmissão do Português como Língua de Herança (Costa Waetzold & Melo-Pfeifer, 2020).

Mais recentemente ainda, passei a usar métodos visuais, sobretudo em forma de desenhos, para estudar o modo como os futuros professores de

Francês e de Espanhol reconstróem as suas biografias linguísticas, analisando as formas de representação multimodal das suas línguas, dos tempos, dos espaços e dos atores envolvidos no seu “devir plurilingue”. Uma área em que também encontrei potencial para envolver o uso de métodos visuais foi no desenvolvimento profissional dos futuros professores (na linha do trabalho realizado por A. S. Pinho, 2019), quer na passagem do Bachelor para o Master (Melo-Pfeifer, 2019a e no prelo), quer no antes e depois da participação no estágio pedagógico (Melo-Pfeifer, 2019b). Tenho convocado estes recursos para discutir conceções e *habitus* profissionais que são difíceis de verbalizar, para discutir colaborativamente o significado de símbolos, formas e cores, a composição global, o uso ou não de palavras e em que línguas, no que poderia chamar de “*translanguaging* multimodal”. Outra área em que o recurso a estes métodos se mostrou muito produtivo foi no estudo com alunos refugiados, nomeadamente dos que frequentam aulas de acolhimento linguístico, antes de se integrarem no sistema “regular” (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2019; Melo-Pfeifer & Wegnersky, no prelo). Estes estudos fizeram-me compreender o valor de métodos visuais para dar uma voz multimodal, isto é, uma participação individualizada composta por elementos verbais e não-verbais, a públicos escolares que ainda têm dificuldades em expressar-se na língua de escolarização e na forma como *empoderam* os sujeitos durante a sua participação em sala de aula. Também é importante considerar o uso integrado de fotografia, vídeo e desenho que tem sido estimulado em torno do projeto Erasmus Plus LoCALL (“LOcal Linguistic Landscapes for Global Language Education”)⁴ que coordeno atualmente e está focado na utilização, em sala de aula, de paisagens linguísticas como ferramentas pedagógicas para fomentar a consciência linguística dos aprendentes.

Uma dupla transcendência contextual é a atual coordenação de um número especial de uma revista brasileira (*Revista X*, da Universidade Federal do Paraná), já que incluiu uma equipa de coordenadores pluridisciplinar e os artigos irão incluir métodos visuais, não só no ensino de línguas (de herança, estrangeiras e de acolhimento), mas também em disciplinas de Direito e de Psicologia (Friedrich, Ruano, Calvo Del Olmo & Melo-Pfeifer, 2021).

⁴ LoCALL (“LOcal Linguistic Landscapes for Global Language Education”) é um projeto Erasmus Plus (2019-1-DE03-KA201-060024), que está a ser desenvolvido entre 2019 e 2022, coordenado pela Universidade de Hamburgo (Alemanha), com a participação de investigadores da Universidade de Aveiro (Portugal), da Universidade Autónoma de Barcelona (Espanha), da Universidade de Groningen (Holanda) e da Universidade de Strasbourg (França). Mais informações e recursos produzidos no âmbito do projeto disponíveis em <https://locallproject.eu>.

Uma vez que ainda não se pode concluir...

É impossível para mim terminar este relato sem pensar nas frustrações que vivi enquanto Coordenadora do Ensino Português na Alemanha, no tudo o que não consegui fazer, em todos os momentos em que tive que lidar com emoções negativas que me desconcentraram da minha missão, que entendi como indo além da gestão de burocracias várias, mas estendi, para dar sentido ao meu fazer, à investigação e à formação.

Penso que este é o contributo que todos os membros do Camões, I.P. que passaram pelo CIDTFF podem ter trazido: a necessidade de continuar a aprender, em contextos marcados pela heterogeneidade, pela volubilidade e pela interculturalidade. A necessidade de se aliar a outros atores também, em diferentes contextos, para, através de uma perspetiva comparativa sistematizada, trazer conhecimento para o próprio contexto (Bastos & Melo-Pfeifer, 2017).

Faz sentido, para mim, trazer para esta impossibilidade de conclusão o triângulo didático, concetualizado pela Professora I. Alarcão (1994), revisitado mais tarde (Alarcão *et al.*, 2004), que sempre orientou as minhas práticas como Coordenadora de Ensino, mesmo quando me encontrei desorientada: tentei sempre, na medida das minhas possibilidades, envolver-me em iniciativas de formação de professores e de alunos, em iniciativas de definição de conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem e, finalmente, na investigação dos contextos e dos sujeitos *com quem e para quem* trabalhei. Isto traz-me à conclusão desta reflexão de teor narrativo, que apela à memória: a de que o valor da formação inicial e mesmo de uma pós-graduação, como eu tinha, não nos retira os escolhos do caminho, mas ajuda a pegar nas pedras que vamos encontrando para construir locais de abrigo, intelectuais e emocionais.

Bibliografia

Alarcão, I. (1994). A didáctica curricular na formação de professores. In A. Estrela, & J. Ferreira (ed.), *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas – Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation* (pp. 723-732). Lisboa: AFIRSE / AIPELF.

Alarcão, I. (coord.), Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C. M., Pereira, L. A., Canha, M. B., Ançã, M. H., Araújo e Sá, M. H., Cardoso, T., Geraldi, W., Gamito, M., & Pinto, S. (2004). *Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. Análise*

dos estudos realizados no âmbito das unidades de investigação, subsidiadas pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, na área das Ciências da Educação. *Investigar em Educação*, 3, 237-302.

Barone, T. & Eisner, E. (2012). *Arts based research*. Los Angeles: Sage.

Bastos, M., & Melo-Pfeifer, S. (2017). O Português em Moçambique e na Alemanha: da diversidade de estatutos à diversidade de abordagens didáticas. In A. C. Monteiro, C. Siopa, J.A. Marques & M. Bastos (ed.), *Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilingues e Multiculturais* (pp. 173-194). E-Book. Porto: Porto Editora.

Candelier, M. (Coord.), Camilleri Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A., & Muriel, M. (2012). Consultado em novembro de 2020 em *FREPA - A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and Resources*. Council of Europe 2012 (e. versão).

Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. In M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif: élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45-85) CRTF: Université de Cergy-Pontoise.

Chik, A., & Melo-Pfeifer, S. (2020). Seeing language learner autonomy in young learners' visual narratives. In M. Jiménez Raya & F. Vieira (eds.), *Autonomy in Language Education: Theory, Research and Practice* (pp. 121-141). London: Routledge.

Clyne, M. (Ed.) (1992). *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Costa Wätzold, J., & Melo-Pfeifer, S. (2020). How is the bilingualism of Portuguese heritage children perceived by their parents? – Results from an ethnographic case study of a non-formal learning setting in Germany. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI 10.1080/13670050.2020.1731415.

Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas. A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates.

Ferreira, T., Favero, P., Melo-Pfeifer, S., & Soares, S. (2015). *Lado a Lado*. Porto: Porto Editora.

Flores, C. (2014). Understanding heritage language acquisition. Some contributions from the research on heritage speakers of European Portuguese. *Lingua*. Consultado em novembro de 2020 em <http://dx.doi.org/10.1016/j.lingua.2014.09.008>

Flores, C. (2017). Problematizing the scope of language attrition from the perspective of bilingual returnees. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 7-6, 691-695.

Flores, C., & Melo-Pfeifer, S. (2016). "Em casa mais português, mas também alemão": perspetivas da Linguística e da Didática de Línguas sobre narrativas de uso da Língua de Herança. In S. Melo-Pfeifer (org.), *Didática do Português Língua de Herança* (pp. 42-72). LIDEL: Lisboa.

Friedrich, T., Ruano, B., Calvo Del Olmo, F., & Melo-Pfeifer, S. (org. 2021). Métodos visuais na investigação com públicos plurilingues: visões multidisciplinares. Número temático da *Revista X*, ISSN: 1980-0614. Consultado em novembro de 2020 em <https://revistas.ufpr.br/revistax/index>.

Gonçalves, M. L., & Melo-Pfeifer, S.(eds.) (2020). *Português Língua de Herança e Formação de Professores*. Lisboa: LIDEL.

Hornberger, N. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7/2-3, 155-171.

Kalaja, P., & Melo-Pfeifer, S. (ed.) (2019). *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. Clevedon: Multilingual Matters.

Melo-Pfeifer, S. (ed.) (2016). *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: LIDEL

Melo-Pfeifer, S. (2019a). „Ich werde Fremdsprachen lehren, also (wer) bin ich?“ – Berufsbezogene Überzeugungen künftiger Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer für Französisch und Spanisch in der ersten Phase der Lehrerbildung (Bachelor). *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 13 (2), 9-33.

Melo-Pfeifer, S. (2019b). Comprendre les représentations des enseignants de langues à travers des récits visuels: la mise en images du développement professionnel des futurs enseignants de français langue étrangère, *EL.LE*, 8(3), 587-610. Consultado em novembro de 2020 em <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/005>.

Melo-Pfeifer, S. (2020). “POÉTICA, Maleável, ENCANTANDORA, Mágica”: perfil dos docentes de Português Língua de Herança e sua relação com a língua objeto de ensino e de aprendizagem. In M. L. Gonçalves & S. Melo-Pfeifer (eds.), *Português Língua de Herança e Formação de Professores* (pp. 89-105). Lisboa: Lidel.

Melo-Pfeifer, S. (no prelo, 2021). *Eine pas très facile Leidenschaft? Die Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen von angehenden Französischlehrer_innen. Eine explorative Studie in Bachelor- und Masterstudiengängen an der Universität Hamburg*. Berlin: Metzler.

Melo-Pfeifer, S., & Ferreira, T. (2017). “Diz-me lá o que é que tu desenhaste aqui!” - Narrativas visuais de crianças lusodescendentes na Alemanha acerca do Português e a sua co-interpretação em sala de aula. In S. Melo-Pfeifer, & A. R. Simões (org.), *Plurilinguismo Vivo, Plurilinguismo Desenhado: Estudos Sobre a Relação dos Sujeitos com as Línguas* (pp. 129-151). Coleção “Encontros na Língua Portuguesa”, Escola Superior de Educação de Santarém. Consultado em novembro de 2020 em <https://blogs.ua.pt/cidttf/?p=9398>.

Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2014). Représentations croisées de la communauté portugaise, des enseignants et des apprenants de portugais langue d’origine en Allemagne. Enjeux et perspectives didactiques. In J. Aguilar, M. Leclère, C. Bruderermann (ed.), *Langues, cultures et pratiques en contexte: interrogations didactiques* (pp. 125-148). Paris: Riveneuve.

Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2019). Social integration as portrayed in visual narratives by refugees in Germany. In P. Kalaja, & S. Melo-Pfeifer (ed.). *Visualising Multilingual Lives More Than Words* (pp. 53-72). Bristol: Multilingual Matters.

Melo-Pfeifer, S., & Silva, G. V. (2019). *Vidas de professores de Português Língua de Herança*. E-Book. Coleção “Encontros na Língua Portuguesa”. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. Consultado em novembro de 2020 em https://www.academia.edu/43603386/Melo_Pfeifer_S_and_Silva_G_V_Eds_2020 VIDAS_DE_PROFESSORES_DE_PORTUGU%C3%8AS_L%C3%8DNGUA_DE_HERAN%C3%87A

Melo-Pfeifer, S., & Simões, A. R. (2017) (org.). *Plurilinguismo vivo, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas*. E-Book. Coleção “Encontros na Língua Portuguesa”. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. Consultado em novembro de 2020 em <https://blogs.ua.pt/cidttf/?p=9398>.

Melo-Pfeifer, S., & Wegnerski, A. (no prelo). «Ich bin nach Deutschland geflüchtet und ich habe viele Grenzen unterwegs gesehen»: visions et représentations de frontières

et de murs par des jeunes réfugiés en Allemagne. In Audras, I. (ed.), *Dispositifs et pratiques d'accueil d'élèves migrants en Europe: outils et leviers pour la formation d'enseignants*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Mitchell, C. (2017). Visual Methodologies. In R. Coe, M. Waring, L. Hedges & J. Arthur (2017, 2nd edition) (eds.), *Research Methods & Methodologies in Education*. London: Sage (92-99).

Molinié, M. (ed.) (2009). *Le dessin réflexif: Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF: Université de Cergy-Pontoise.

Moore, D. (2005). Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés. *Synergies France 4*. Consultado em novembro de 2020 em <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/France4/Daniele.pdf> .

Moore, D., & Castellotti, V. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. In Ph. Blanchet, & P. Chardenet (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées* (pp. 118-132). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

Pereira, M. (2020). O ensino do Português como língua pluricêntrica: perspectivas e desafios em um contexto de herança. In A. Souza, & M. L. Ortiz Alvarez (eds.), *Português como Língua de Herança: uma disciplina que se estabelece* (pp. 21-45). Campinas: Pontes.

Perregaux, Ch. (2011). Draw me a language! Understanding the Imaginary of Young Children. *Child Health and Education*, 3/1, 16-30.

Pinho, A. S. (2019). Plurilingual education and the identity development of pre-service English language teachers: an illustrative example. In P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (eds.), *Visualising multilingual ives. More than words* (pp. 214-231). Bristol: Multilingual Matters

Pinto, P., & Melo-Pfeifer, S. (org.) (2018). *Políticas Linguísticas em Português*. Lisboa: LIDEL.

Reimann, D., & Koch, Ch. (2019). O ensino de Português Língua Não Materna com enfoque na competência de variedades. A relevância das variedades na aula. In Ch. Koch & D. Reimann (eds), *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna* (pp. 9-16). Tübingen: Narr Verlag.

Rose, G. (2001). *Visual Methodologies. An Introduction to researching with Visual Materials*. London: Sage (4th edition, 2016).

Souza, A., & Melo-Pfeifer, S. (eds.) (no prelo, 2021). *Portuguese as a Heritage Language in Europe: A pluricentric perspective*. Campinas: Pontes.

Capítulo 8.

“Eu sou porque tu és”.

Formação em língua portuguesa em Moçambique

Ana Catarina MONTEIRO
Camões, I.P. - Universidade Rovuma / CIDTFF - Universidade de Aveiro
acmateusmonteiro@camoes.mne.pt

Introdução

Imagine a fish trying to understand what it means to be wet, when all it has ever known is life in the water. Or imagine the desperation of an earthling landing on Mars without an oxygen tank. Becoming conscious of what we take for granted can be a strange, difficult — even painful — experience. (Battle, 2009, p. 1)

Questionamo-nos sobre o que significa o nosso percurso, qual o impacto da nossa intervenção e investigação em língua portuguesa (LP) ao longo de mais de treze anos em Moçambique e, do mesmo modo que na epígrafe, a reflexão sobre a prática transforma-se numa experiência estranha e dolorosa. Numa espécie de epifania, há um princípio que escutamos: “Eu sou porque tu és”. É este o princípio *ubuntu* que marcou todo o nosso percurso. Apesar de não existir uma referência clara às suas origens (cf. Castiano, 2010), este princípio africano surge associado à complexidade e ao hibridismo dos movimentos de libertação na África do Sul, centrados na procura de emancipação da opressão exercida sobre os negros no regime do *apartheid*. Entre esses movimentos destaca-se o *Black Consciousness*, liderado por Steve Biko e com contactos com os movimentos de libertação

americanos. A partir dessa época, o ubuntismo surge, simultaneamente, como uma filosofia social, um modo de vida, um código de ética e de comportamentos interconectado com a cultura africana (Nussbaum, 2003).

Após treze anos em África, ao serviço do Camões, I.P. (Camões), e sobretudo na fase final de desenvolvimento de um projeto de investigação na área da educação intercultural, enquanto investigadora doutoranda do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) – Universidade de Aveiro (UA), colocamo-nos a questão sobre de que modo é que o *ubuntu* marcou a nossa vida e influenciou a nossa prática. Nesse sentido, talvez seja necessário explicar, ainda que de forma superficial, dado não ser esse o objetivo do texto, o que se entende por *ubuntu*.

Battle (2009) apresenta uma primeira definição no título da sua obra, ao indicar que esse conceito denota a inter-relação entre o eu e o outro — “I in you and you in me” — e expressa “an African way of seeing a person” (Desmond Tutu em Battle, 2009, p. vii), conducente à descoberta da comunidade e, nessa perspetiva, enfatizando “the communal and spiritual dimension of human identity” (p. 1).

Nesse sentido, esse conceito bantu é tomado como “African concept of personhood in which the identity of the self is understood to be formed interdependently through community” (Battle, 2009, pp. 1-2), reforçando-se a compreensão da identidade de um indivíduo apenas na relação com as outras pessoas, nomeadamente com aqueles que são entendidos como “membros da comunidade” (Castiano, 2010, p. 158).

Há, assim, uma interconexão entre a identidade dos domínios pessoal, comunitário e global (Battle, 2009), que associa o ubuntismo à “afirmação - construtiva do *eu*” (Castiano, 2010). É nessa perspetiva que convocamos o termo, como aquilo que nos enforma e nos constrói, no sentido de desenvolvimento do nosso “fullness of being” através de “relatedness and relationship with others” (Hailey, 2008, p. 7).

Dado que, como refere Castiano (2010, p. 158), “a nossa *humanidade* só é possível manifestar-se ao reconhecermos a humanidade dos outros”, em termos práticos “não basta a existência do Ser (humano) para ser reconhecido como *humano*. É necessário que o Ser se *torne*, portanto, que apareça como humano para termos o *ubuntu*”. Castiano (2010) refere-se à ligação do termo com a expressão de valores como a compaixão, a dignidade, a harmonia, a humanidade, a tolerância, a compreensão, a ajuda mútua, a caridade, a amizade, o carinho, o altruísmo, o respeito, a compaixão, o

perdão (cf. Castiano, 2010; Hailey, 2008; Nussbaum, 2003). Esses valores são expressos pelo estabelecimento de relações simbióticas e de cooperação: “Ubuntu [...] is about symbiotic and cooperative relationships — neither the parasitic and destructive relationships of codependence nor the draining and alienating relationships of competition” (Battle, 2009, p. 2).

São essas relações simbióticas e de cooperação que iremos convocar ao longo deste ensaio relativo ao nosso percurso de vida em articulação com as nossas atividades profissionais, centrando-se sobre a nossa atuação ao nível da investigação e intervenção em LP, ao serviço do Camões, I.P. na UniRovuma, no norte de Moçambique, desde 2007, articulando-o com o nosso percurso na Universidade de Aveiro (UA), especificamente como investigadora do CIDTFF.

No trilho do Camões – rememoração de imagens

O que ela vê é o reflexo dos sonhos que as suas pálpebras fecharam para que o dia se não apoderasse de imagens que ela própria já esqueceu. (Júdice, 2015, p. 13)

Não é muito fácil recuperar o passado. Talvez pudéssemos dizer que estávamos numa sala de aulas a sorrir e que, desde sempre, essa era a imagem sonhada. Assim, superar-se-iam as olvidadas imagens e a atualidade surgiria como o culminar de um caminho em linha reta. Mas estaríamos a mentir. O caminho foi mais tortuoso e mais complexo e é necessário resgatar as imagens esquecidas. Nesse processo de rememoração, entendemos que todos os caminhos nos parecem ter conduzido a este momento presente, seja pelo esforço e pela iniciativa própria, pelo empenho e pelo estudo, seja pelas ações dos fios do destino, seja, sobretudo, pela marca do *ubuntu*, pela convivência com aqueles que nos rodeiam e as experiências partilhadas.

Estudar, aprender, conhecer e, sobretudo, ler sempre foram um prazer, que consistia numa forma de conciliar a vida social e as amizades com momentos de silêncio, de diálogo connosco próprias e de entrada em outros mundos e realidades, por aquele mundo físico que nos rodeava nos parecer sempre pouco e incompleto. Apesar de gostarmos das discussões construtivas, do diálogo com a alteridade, o ensino não era o percurso sonhado. Nas conversas com os amigos, era sempre manifestada a imagem do trabalho numa instituição bancária ou numa empresa,

razão pela qual a nossa primeira licenciatura – em Línguas Estrangeiras Aplicadas, na variante de Relações Empresariais, na Universidade Católica Portuguesa, com estágios em empresas e bancos – foi uma associação entre a nossa paixão pelas línguas e a nossa ambição, o mundo empresarial e financeiro.

Foi durante essas experiências, que tomamos hoje como mais-valia, que percebemos que o caminho não seguiria em linha reta. Não foi esse o primeiro desvio, nem o último, do caminho que aqui nos trouxe. De facto, procuramos sempre avançar, mas sempre com o sentimento da angústia das escolhas, referido por Kierkegaard e Sartre. Não satisfeitas com essa experiência profissional inicial, decidimos realizar o Mestrado na área dos estudos literários comparados, ao mesmo tempo que tínhamos empregos diversos em *part-time*, que nos permitiam viver para estudar. Durante esses anos e os que se seguiram, em que fizemos uma outra licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, especificamente em estudos portugueses e franceses, sentíamo-nos como o malabarista descrito por Damásio (2017, p. 57), que “não pode interromper o processo de manter todas as bolas no ar sem deixar que alguma caia”, imagem que consideramos associada à fragilidade e teatralidade da vida. Era como se nos estivessemos a preparar para algo que sentíamos mas desconhecíamos, num “desejo inato e espontâneo de persistir e avançar para o futuro, ultrapassando todos os possíveis obstáculos” (Damásio, 2017, p. 56). Esse trajeto e esse esforço sempre foram acompanhados e influenciados pelas pessoas mais próximas, sendo porque elas eram.

Após essa licenciatura, durante a realização da pós-graduação do Ramo de Formação Educacional, uma colega de estágio referiu que estavam abertas vagas para leitores do Camões, I.P. e que todos os postos a concurso eram muito atrativos, ainda que a sua paixão fosse a Turquia. Nos dias seguintes, os pedidos foram expressos em forma de ajuda mútua, mas também de lamentação (e alguma pressão) para que também nos candidatássemos. Em poucos dias, preparávamo-nos em conjunto para o complexo e exigente processo de candidatura, que integrava na fase inicial uma prova escrita. Nessa fase, consideramos que o que nos motivava era apenas o pedido de uma amiga e a certeza (errónea), nessa altura, de que ela só seria se nós fôssemos, quando, na verdade, foi o oposto; o nosso caminho tomou um novo rumo, porque ela era e assim nós fomos.

À medida que as etapas eram superadas e se passou para a realização dos testes psicotécnicos e, posteriormente, para a entrevista final, é que começámos a sonhar com os países para os quais tínhamos corrido, isto é, países europeus, mas, também, Nova Zelândia ou Chile... Para essa escolha, entraram em jogo as imagens que hoje nos apaixonam como objeto de estudo. Aquelas imagens que podem influenciar o modo como tomamos outro local, outras mundividências e a alteridade (Abdallah-Pretceille, 1997; Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007). Foi nessa reflexão sobre o outro espaço — no sentido expresso por Damásio (2017, p. 132) de que “As imagens são a moeda universal da mente”, pois toda a “mente é composta por imagens, desde a representação de objetos e acontecimentos aos seus conceitos e traduções verbais correspondentes” — que começámos a questionar as nossas próprias escolhas. Já referimos a angústia das escolhas? Foi a reflexão sobre essa angústia e a “incessante tradução em linguagem de toda e qualquer imagem que nos cruze a mente” (Damásio, 2017, p. 135) que nos levou a afirmar, na entrevista final, que a escolha da Nova Zelândia tinha sido aleatória e que, no seu lugar, poderíamos ter colocado Angola ou Moçambique. E assim as moiras teceram os fios da vida e, em setembro de 2007, estávamos a aterrar em Moçambique.

Camões em Moçambique – memórias do tempo

Abri um rasgão no tempo, e as memórias atravessaram-no como nuvens que irrompem do horizonte. (Júdice, 2015, p. 17)

Recordar a nossa chegada a Moçambique é, de facto, abrir “um rasgão no tempo”, pois não é imediato e claro o resgatar do passado onde os acontecimentos se confundem e baralham. Tudo nos parece no presente como se nunca tivesse sido diferente. No entanto, a nossa chegada foi marcada por momentos de dúvida, em que tivemos de enfrentar os nossos medos, não por ousadia ou coragem, mas, talvez, mais por necessidade. O que nos salvou da angústia da distância foi o trabalho que nos envolveu, desde o primeiro instante, e o princípio do *ubuntu*, o sermos porque eles são. A existência de uma equipa de leitores já em funções em Moçambique — que, juntamente com a Diretora da Faculdade de Línguas da Universidade

Pedagógica (UP), nos apoiaram e formaram para as funções que iríamos desempenhar na cidade de Nampula — foi determinante, não só para a extensão temporal da nossa missão, como também para todo o trabalho realizado até ao momento.

A nossa intervenção ao serviço do Camões foi e é também marcada pelo ideal *ubuntu*, por sermos porque os nossos estudantes e os nossos colegas de trabalho também são. Só pelo facto de acreditarmos na verdadeira convivência entre pessoas diferentes, com diferentes maneiras de ver o mundo, a partir das quais construímos a nossa visão individual que se integra na totalidade das visões, é que podemos desenvolver o nosso trabalho em três vertentes distintas, completadas por uma quarta que surge da articulação, desde 2017, com os contributos da nossa formação científica no CIDTFF da UA.

Centramo-nos, em sequência, nas vertentes de trabalho em Moçambique no âmbito do trabalho desenvolvido pelo Camões neste contexto¹. Como referimos, é realizado por uma equipa e, consequentemente, em rede, entre os diferentes leitorados existentes no país: Leitorado do Camões em Nampula na Universidade Rovuma (UR), anterior Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula (UPN); em Maputo, na Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) e na Universidade Eduardo Mondlane (UEM); e, na cidade da Beira, na Universidade Licungo. Esse trabalho é realizado em rede, não apenas entre os Leitorados, mas com o Centro Cultural Português (CCP), nos seus dois polos, e com os Centros de Língua Portuguesa (CLP - 6 centros nas cidades de Lichinga, Nampula, Quelimane, Beira, Xai-xai e Maputo, indicadas de norte para sul). Os polos do CCP, apoiados pelos CLP, são responsáveis pela ação cultural externa do Camões em articulação com a Embaixada de Portugal em Moçambique.

Na prossecução da missão do Camões — promover o ensino da língua portuguesa no estrangeiro, contribuindo, deste modo, para o reforço do português como língua de comunicação internacional e para a internacionalização da cultura e dos artistas portugueses e de outros países lusófonos, através da divulgação de diferentes formas de expressão artística, o nosso trabalho é desenvolvido nas vertentes apresentadas no quadro abaixo:

¹ Para mais informações, vide Marques (2017).

Formação de Professores	Ação Cultural	Apoio humano, bibliográfico e informático
Formação de professores de LP do ensino secundário, em regime presencial	Atividades pedagógicas - Jornadas da LP - Jornadas científicas - Palestras - Seminários - Oficinas - Ações de formação	Gestão do CPL/Camões de Nampula
Programa de formação de professores do ensino secundário em regime semi-presencial (2006 a 2013) – cerca de 300 mil alunos beneficiados com este projeto	Atividades culturais - Exposições - Lançamento de livros - Ciclos de cinema - Campeonatos, olimpíadas, concursos - Prémios - Oficinas artísticas	Gestão do CLP/Camões de Niassa
Ações de formação de professores	Estabelecimento de parcerias com várias universidades, escolas, organizações não-governamentais, associações e artistas	Coordenação dos bolsheiros afetos a cada um dos centros (Bolsas Fernão Mendes Pinto)

Quadro 1 - Ação do Camões em Moçambique

Destacamos, ao nível da formação de professores de LP do ensino secundário, em regime presencial, i) o curso de licenciatura em Ensino do Português, com a duração de 4 anos, que integra, a partir de 2010, os *Minors* em Inglês, Francês, Supervisão Pedagógica, Português Língua Estrangeira e Literatura Infanto-juvenil e, a partir de 2019, o *Minor* em Línguas Bantu; ii) o *Minor* em Português, associado às licenciaturas em Inglês e em Francês, nos 3.º e 4.º anos curriculares. Em termos de formação de professores em exercício, assume particular relevância o Programa de Formação Contínua de Professores de Português do Ensino Secundário, que decorreu entre 2006 e 2013, em regime semi-presencial, e permitiu que os professores pudessem continuar a desempenhar as suas funções docentes, enquanto concluíam os seus estudos superiores na área do ensino da língua portuguesa. Este programa, apoiado financeiramente pelo Camões e tendo como coordenadoras, em Moçambique, pela UP, a Professora Marisa Mendonça e, em Portugal, pelo Camões, a Dr.ª Madalena Arroja, foi responsável pela

formação de mais de 800 bacharéis e 400 licenciados em LP, o que indiretamente beneficiou, até ao momento, cerca de 300 mil alunos. Este programa integrou, ainda na vertente da formação contínua de professores, ações de formação nas áreas da língua, linguística, didática e literatura em LP.

Na atualidade, realçamos o facto de se ter aprovado o Plano Curricular para uma nova licenciatura em Português a integrar na UR, em 2021. O desenho deste Plano Curricular foi pensado em função do contexto e das necessidades do mercado de trabalho locais e visa uma formação sólida ao nível dos estudos portugueses, que garanta uma elevada empregabilidade em diversas áreas profissionais, nomeadamente em investigação, ensino, consultoria editorial, animação e gestão cultural, publicidade, cooperação, documentação e arquivo, secretariado e tradução.

Como já referimos, as atividades do Camões, em Moçambique, desenvolvem-se em rede, pelo que importa, ainda, referir a oferta curricular, em Maputo, do Mestrado em Interpretação de Conferência (MICUP). Este curso, que, desde a primeira edição, em 2010, tem contado com o apoio do Camões, foi pioneiro, em África, na formação de intérpretes ao nível de um Curso de Mestrado com o português como língua ativa (Maciel, 2017, p. 264).

Em termos de organização e dinamização de atividades pedagógicas e culturais através dos CLP/Camões de Nampula e de Niassa, destacam-se as parcerias com várias universidades, cátedras, organizações não-governamentais para o desenvolvimento e associações.

No que se refere às atividades de gestão dos CLP/Camões de Nampula e de Niassa – que funcionam como espaços de estudo, de esclarecimento de dúvidas, de trabalho e de reflexão sobre a prática discente e docente – destacamos o trabalho colaborativo realizado com os representantes das intuições de ensino superior onde esses centros estão alocados.

Nesse sentido, atuando nessas vertentes, as nossas funções e as atividades a elas associadas, integradas na atuação da rede Camões em Moçambique, visam promover o interesse pelas literaturas e culturas lusófonas, contribuir para a formação psicopedagógica dos docentes e discentes enriquecendo as suas práticas, promover a pesquisa científica e encorajar uma postura reflexiva sobre a prática docente, assim como estimular o intercâmbio de experiências. As nossas funções traduzem-se, concretamente, na formação dos professores de LP, na dinamização de atividades culturais e na gestão dos CLP/Camões, como se pode ver no quadro abaixo apresentado:

Formação de Professores de LP	<p>Lecionação de disciplinas do major e do minor em português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mundo Lusófono - Temas Transversais - Prática Pedagógica I a IV - Estágio Pedagógico em Ensino de Português - Didática da Literatura - Teoria da Literatura - História da Literatura Portuguesa - Introdução aos Estudos Literários - Literatura Portuguesa e Brasileira - Literaturas Africanas em LP I e II
	Participação em reuniões e encontros científicos
	Supervisão de trabalhos de final de curso e participação em júris de exames de conclusão como arguente
Dinamização de atividades pedagógicas e culturais	<p>Entre essas atividades, destacamos as Jornadas da LP, as Olimpíadas da LP e da Literatura em LP, palestras e ações de formação destinadas aos docentes e discentes dos vários níveis de ensino em Moçambique, dinamizadas em cooperação com outras instituições do norte do país, como a UR, a Universidade Lúrio, a Universidade Politécnica, a Escola Lusófona de Nampula, a ONGD Helpo, a ONGD GirlMove, entre outras.</p>
Gestão dos CLP/de Nampula e de Niassa	<p>A gestão dos CLP/Camões de Nampula e de Niassa é realizada em coordenação com os Diretores do Curso de Português na UR em Nampula e na Extensão de Niassa da mesma universidade, visando prestar apoio humano e material aos alunos e professores da UR e de outras instituições, assim como formar professores de LP.</p>

Quadro 2 - Funções exercidas ao serviço do Camões na UniRovuma

Num processo de anamnese, podemos abrir mais um rasgão no tempo e convocar um episódio, ocorrido em 2007, que ilustra o facto de ser necessário analisar o contexto, adaptar-se a ele, sem forçar a aplicação de teorias e de estratégias descontextualizadas e desadaptadas. Este episódio remete-nos, também, para a valorização de competências sociais e interculturais, fundamentais para quem desenvolve o seu trabalho em outros contextos, com outras culturas e com diferentes sujeitos, que implicam diferentes processos de aprendizagem face ao modo como é entendido o tempo, o espaço,

o trabalho. Antes do prometido episódio aludimos brevemente ao tempo e à expressão “Há de chegar”, “Estou/Está a chegar” que pode significar a vinda em pouco tempo, mas, também, em algumas horas ou até no dia seguinte. O mesmo acontece com o espaço, o que nos faz recordar a expressão “É já ali ao fundo”, referindo-se a um local no término de uma estrada com mais de 100 quilómetros. Ou o modo como o tempo é entendido, guiado mais pelas atividades a realizar, na prioridade dada sempre à família ou, mesmo, pelos interesses dos sujeitos, do que propriamente pelo tempo do relógio. Estes exemplos são indicados para realçar que as mesmas palavras podem referir-se a situações e referentes distintos.

Aquando da nossa chegada a Nampula, em 2007, uma das turmas que acompanhámos na disciplina de Práticas Pedagógicas IV teve aulas presenciais antes de os estudantes se deslocarem às várias escolas da cidade para realizarem os seus estágios. Nas aulas teóricas, referimos, entre outros assuntos, métodos e estratégias, a importância de o professor dar atenção individualizada aos seus alunos, circulando na sala de aula e acompanhando o trabalho de cada um, de evitar dar primazia aos métodos expositivos, devendo trabalhar sobretudo com os métodos ativos, frisando-se a importância de realizar trabalhos de grupo e cooperativos. Após essas aulas iniciais, aquando da nossa deslocação às escolas para acompanhar os estudantes no seu processo de estágio, observámos uma primeira aula numa escola secundária da cidade de Nampula. Chegamos à sala (que, na altura, não tinha portas, nem janelas), verificámos que havia cerca de 12 secretárias de madeira (uma para cada 2 alunos), tendo-nos sentado em uma. Os alunos começaram a entrar, dois sentaram-se do nosso lado esquerdo, dois do nosso lado direito, ficando todos entre o estar sentado e o corpo um pouco suspenso. Após a entrada de todos na sala, que demorou cerca de cinco minutos de uma aula de quarenta e cinco, de se estenderem capulanas no chão, de a maioria se sentar no chão, nessas capulanas, tentando, com cuidado e atenção, não pisar os colegas, acomodar-se, colocando os cadernos e os lápis no colo para se poder começar a aula, estavam nessa pequena sala cento e dez alunos. Ainda assim, o professor, à frente, sem espaço para circular, dinamizou a aula e geriu a situação da melhor maneira possível. Este episódio, real, levou-nos a uma profunda reflexão sobre muito do que tínhamos dito naqueles dois meses e sobre a necessidade de se discutirem novas metodologias e estratégias que fossem, de facto, adaptáveis a esta nova realidade de que começávamos a tomar conhecimento. Mais uma vez,

o nosso processo de aprendizagem foi marcado pela compreensão do outro e do contexto e, nesse sentido, fomos porque eles eram.

Voltando, pelo mesmo rasgão do tempo para o presente, importa referir que todo o trabalho por nós desenvolvido no âmbito da missão ao serviço do Camões visa difundir a LP e contribuir para reforçar as identidades partilhadas entre os povos da lusofonia. Realçamos, ainda, que todo esse trabalho realizado só é possível com o apoio dos quadros diretivos e chefias locais, que incluem o apoio direto do Adido Cultural da Embaixada de Portugal em Maputo e Diretor do CCP (e seus antecessores), do Magnífico Reitor e Diretores da UR, com o apoio do Consulado Geral de Portugal na Beira (na pessoa do Senhor Cônsul, seus antecessores e toda a sua equipa de trabalho) e do/a Embaixador/a de Portugal em Moçambique (e seus antecessores), dos nossos colegas professores (destacando-se os da Faculdade de Letras e Ciências Sociais e, especificamente, do Departamento de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes) e, ainda, dos estudantes que nos ensinam a cada dia e nos fazem refletir sobre diferentes mundividências e mundivivências. Nós somos, porque eles são.

Centrar-nos-emos, de seguida, na quarta vertente, que integra, como acima referido, os contributos da nossa formação científica no CIDTFF da UA.

Percursos entrelaçados – CITDFF e Camões

Somos narradores incessantes de histórias acerca de quase tudo o que se passa na nossa vida, sobretudo acerca das coisas importantes, mas não só, e colorimos alegremente essas narrativas com todas as influências das nossas experiências anteriores e com os nossos gostos e aversões. Não há nada de justo nem neutro nas nossas narrativas, a menos que nos dêmos ao trabalho de refinar as nossas preferências e preconceitos, algo que devemos fazer em relação ao que é de facto importante para a nossa vida e para a vida dos outros. (Damásio, 2017, p. 141)

Procurando, assim, colorir a nossa narrativa influenciada pelas nossas experiências, abrimos mais um “rasgão no tempo”, desta vez até 2014, ano em que iniciamos a frequência do programa doutoral em Educação na UA. Também aqui exerceu um papel fundamental a equipa da rede Camões em Moçambique, que nos motivou e acompanhou neste novo percurso. Mais uma vez fomos, porque eles eram.

A parte curricular desse programa foi fundamental, quer para a conceção do nosso projeto de investigação, quer para o desenvolvimento de competências que contribuíram para a implementação de novas práticas e saberes no trabalho realizado ao serviço do Camões em Moçambique. E, nesse âmbito, destaca-se não apenas o trabalho de todos os professores que nos acompanharam e com os quais trabalhamos, mas também os convidados presentes nas sessões das diferentes unidades curriculares (e.g., Professora Isabel Alarcão). Destacamos, ainda, o contacto com especialistas nas diversas áreas de estudo, nomeadamente no âmbito da Didática e Desenvolvimento Curricular, que nos permitiram contactar com diferentes temáticas integradas em quadros teóricos e metodológicos diversificados, enriquecendo o nosso percurso², pois, como referem Delors *et al.* (1997, p. 190), “Ensinar é uma arte e nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico”.

Realçamos, ainda, o facto de as várias unidades curriculares procurarem acompanhar as constantes transformações sociais e o conseqüente papel mutável da educação, na apresentação de um conjunto consistente e válido cientificamente de teorias e perspetivas e, também, na integração de valores “líquidos” (Bauman & Donskis, 2016) inerentes à sociedade em que vivemos. Nesse sentido, reconheceu-se na educação uma constante transformação e redefinição de teorias, espaços e métodos, o que implica a aceitação do seu grau de incerteza e, simultaneamente, o reconhecimento de inúmeras potencialidades na educação do século XXI, que deve ser tomada à escala planetária (cf. Morin, 1999).

Iniciámos as nossas funções como investigadora do CIDTFF da UA, em janeiro de 2017, enquanto doutoranda, que se traduziu na produção de conhecimento através da participação em painéis³, comunicações⁴ e palestras⁵ e da publicação como autora ou coautora de artigos e/ou capítulos de livro⁶. Todos esses trabalhos de investigação se articulam com o projeto

² Destacamos os membros do painel de discussão do Seminário *Caminhos da Investigação em Educação*, realizado na Universidade de Aveiro: Professores Doutores António Cachapuz, Isabel Martins, Idália Sá-Chaves, António Martins (Universidade de Aveiro); Professoras Doutoradas Maria José Casa-Nova (Universidade do Minho) e Maria Figueiredo (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu).

³ Por exemplo, Araújo e Sá, Bastos, & Monteiro (2017).

⁴ Por exemplo: Monteiro (2018); Monteiro, & Araújo e Sá (2017); Monteiro, & Araújo e Sá (2019b).

⁵ Monteiro, & Araújo e Sá (2019a); Monteiro, & Basílio (2018).

⁶ Araújo e Sá, Basílio, & Monteiro (2019); Monteiro (2017); Monteiro & Araújo e Sá (2020); Monteiro, & Araújo e Sá (no prelo).

que estamos a desenvolver na tese intitulada “A competência intercultural na formação de professores moçambicanos de língua portuguesa: literatura como instrumento de mediação”.

Esse trabalho de investigação pretende contribuir para a implementação e desenvolvimento dos princípios da competência intercultural no contexto da formação inicial de professores de LP em Moçambique, contexto multicultural e multilingue onde, como referimos, exercemos as nossas funções profissionais, desde 2007. Nesse sentido, visamos a produção de conhecimento conducente à conceção de propostas de formação que contribuam para a aquisição de competências que permitam aos formandos assumir consciente e criticamente a função de “mediadores interculturais” na sua futura atividade docente.

Destaca-se o enorme contributo da formação científica no CIDTFF para o nosso crescimento académico, assim como para o trabalho desenvolvido em Moçambique ao serviço do Camões. É no cruzamento da formação científica promovida pelo CIDTFF e do trabalho realizado no cumprimento da missão e visão do Camões, que procuramos não apenas refletir sobre a prática e procurar contribuir para a reconfiguração de práticas educativas que abandonem a ideia da escola como uma “fábrica” de produção de conhecimento (Martins, 2013; Robinson, 2010), mas, também, explicitar experiências investigativas. Nessa procura de partilhar e discutir conhecimentos, almejamos, em última instância, a alteração do modo como o conceito de educação é entendido e operacionalizado nas práticas educativas em Moçambique, sobretudo ao nível da formação de professores, visando a integração da educação intercultural (Abdallah-Pretceille, 2006; Bleszynska, 2008; Byram, 1997; Deardorff, 2006; Dervin, 2010; Guilherme, 2000) e, nesse processo, enriquecermo-nos aos níveis pessoal, profissional e investigativo.

Intervir e investigar em português - projetos em Moçambique

Riem-se com os olhos, e as suas mãos desenham os meus passos no chão das suas vidas. (Júdice, 2015, p. 50)

A epígrafe, escolhida muito antes de o texto surgir, remete-nos para os nossos alunos, os nossos colegas, aqueles que são e que nos fazem ser quem

somos, aqueles sem os quais o nosso trabalho ficaria desprovido de sentido. E, sempre que lemos esta passagem, lembramo-nos do que muitos, e nós incluídos, tomamos por garantido no nosso quotidiano. Importa assim pensar que a educação está interconectada com as nossas mundivivências, tornando-se premente refletir sobre o modo como a educação é, neste país da África Austral onde trabalhamos — e aqui referimo-nos especificamente ao contexto do norte do país, na província de Nampula —, influenciada pelas múltiplas marcas sociais, económicas e culturais que a caracterizam. Viver sem água corrente, sem eletricidade, com uma sensação de insegurança permanente⁷ não é uma exceção, é, muitas vezes, o exemplo. E, no que se refere concretamente à área educativa, é fundamental não apenas que as estratégias, métodos e atividades atuantes reflitam o contexto e ajam no seu reflexo (Ela, 2016; Nwosu, Taylor, & Onwumechili, 1995; Taylor, & Nwosu, 2001; Taylor, Nwosu, & Mutua-Kombo, 2004), mas, também, que integrem o diálogo intercultural entre diferentes identidades, etnias e culturas (Dias, 2018).

Os projetos, iniciativas e atividades que apresentamos de seguida (em complemento às atividades indicadas no ponto 3) foram concebidos especificamente para o contexto moçambicano, orientando os nossos “passos” pelas “suas mãos”, apoiados pelo suporte científico do CIDTFF e pela missão do Camões.

Em termos de investigação, adquirem especial destaque as Jornadas da LP, que completaram dez edições e que se instituem como o maior evento no âmbito da investigação em LP em Moçambique. As Jornadas, cuja primeira edição foi realizada em 2005, assumem-se como um encontro que congrega investigadores, professores e estudantes de diferentes nacionalidades e proveniências, que partilham experiências e dão a conhecer a produção mais recente em torno da LP e do seu ensino, em articulação com as áreas da linguística descritiva e aplicada, da didática de línguas, das literaturas em LP, do bilinguismo e plurilinguismo, da intercompreensão e da interculturalidade. Destes encontros resultaram não apenas a apresentação de múltiplas conferências por especialistas nas áreas temáticas de cada edição, de comunicações por investigadores moçambicanos, portugueses e de outras nacionalidades relativamente à investigação em LP, de oficinas de trabalho centradas em experiências pedagógicas face ao ensino de línguas,

⁷ Agora acentuada pelos ataques em Cabo Delgado perpetrados por grupos radicais islâmicos e pelo número crescente de refugiados concentrados nas cidades do norte do país (para mais informações, *vide* Rogeiro, 2020).

mas, também, a publicação de três obras, apoiadas pelas suas comissões científicas e organizadoras, com os trabalhos que se destacaram e que foram submetidos a um processo rigoroso de revisão por pares (Bastos, Marques, Monteiro, & Siopa, 2015; Monteiro, Siopa, Marques, & Bastos, 2017; Siopa, Marques, Monteiro, & Serra, 2019).

No que se refere à construção de materiais didáticos, destacamos a cooperação da rede Camões em Moçambique com o Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP), que, sob a Direção da Professora Marisa Mendonça, concebeu um projeto de produção de materiais didáticos para o ensino da LP como língua estrangeira e não materna, construídos entre 2013 e 2015, através de um trabalho em rede que envolveu os leitores do Camões a exercer funções na UP e os colegas das diferentes delegações dessa universidade em Moçambique. Os materiais produzidos foram inseridos numa plataforma *online* do IILP, designada Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna.

Em termos de formação ao nível de pós-graduação, destacamos o curso de Mestrado em Interpretação de Conferência, sendo, como já referimos, o primeiro curso de mestrado no continente africano a oferecer a LP como língua ativa. Este mestrado – que resultou inicialmente de uma parceria entre o Camões, a UP e a Universidade de Lisboa e viria, mais tarde, a contar também com o apoio da União Europeia, através do projeto PAMCIT (Pan-African Masters of Conference Interpreting) – permitiu a formação, até este momento, de vinte e dois intérpretes, que têm vindo a contribuir para a qualidade dos serviços de interpretação em organizações internacionais como a União Africana, a SADC, o Banco Africano, entre muitas outras instituições públicas e privadas, contribuindo, desta forma, para a afirmação e o reconhecimento da língua portuguesa no continente africano.

Várias são as atividades realizadas, desde 2007 até ao momento presente, em parceria com outras instituições, entre as quais destacamos a ONGD Helpo e a ela associadas as seguintes iniciativas: i) organização de atividades culturais; ii) formação de professores e animadores; iii) formação de professores de LP, proporcionando-lhes o contacto com experiências de ensino e de aprendizagem reais. Realçamos, neste último caso, as práticas realizadas nas bibliotecas e ludotecas da cidade de Nampula apoiadas por essa ONGD, que consistem na dinamização de sessões formativas, por parte dos professores em formação inicial, junto de um público infantil e juvenil. Essa atividade em particular —, cujos principais objetivos são contribuir para

a formação de professores de LP do ensino secundário, assim como permitir a assunção por parte das ludotecas/bibliotecas do seu papel de promotoras do conhecimento, formadoras de atitudes e atuantes na articulação com a comunidade envolvente e, ainda, apoiar a educação e o desenvolvimento integrado da criança, promovendo, também, junto dos jovens e crianças valores de igualdade e respeito —, que abarca a planificação de atividades de ensino de LP, a produção de materiais didáticos que integrem uma perspetiva lúdica, interdisciplinar e intercultural, a dinamização das sessões planificadas e a reflexão sobre as práticas, envolveu, até ao momento, 472 estagiários do *major* e do *minor* em Ensino de LP.

Importa, ainda, destacar a supervisão de trabalhos de final de curso, ou seja, das monografias científicas. Na UR, existem três formas de conclusão da licenciatura: i) o exame de conclusão; ii) o relatório de práticas pedagógicas; e iii) a monografia científica. O processo de supervisão das monografias científicas implica a realização de sessões periódicas com os estudantes para os apoiar e acompanhar a evolução do trabalho de investigação e/ou de campo que estão a realizar. Esta atividade tem a mais-valia de, através dos estudantes investigadores, contribuir para a produção de conhecimento sobre a realidade local e os constrangimentos com que se deparam no processo educativo e, também, conhecer melhor a realidade circundante e os desafios que professores, alunos e instituições escolares enfrentam no quotidiano. Tendo como objetivo apoiar o estudante ao nível da investigação científica, da estruturação do trabalho, da utilização de referências atuais e pertinentes e do domínio de estratégias metadiscursivas do discurso académico, procura-se que este redija a sua Monografia Científica, que deve defender perante um painel de avaliação, constituído pelo seu supervisor, o presidente do júri e o arguente. Nos últimos 13 anos, foram por nós orientados 21 trabalhos de licenciatura e 17 relatórios de bacharelato, destacando-se, ainda, a participação em 23 júris de trabalhos de final de curso, dos quais 15 como arguente.

O nosso contributo para a promoção da língua portuguesa passa também pela colaboração com o CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira) através da coordenação do Local para Aplicação e Promoção de Exames (LAPE) de Nampula. Através desta ação, temos dado a possibilidade a dezenas de aprendentes de português residentes no norte de Moçambique – normalmente expatriados ao serviço de ONG e empresas multinacionais – de verem reconhecidos os seus níveis

de proficiência no domínio da língua portuguesa. Nos últimos cinco anos, o LAPE de Nampula permitiu a realização de 51 exames de certificação de Português Língua Estrangeira.

Importa, ainda, destacar uma parceria entre estudantes universitários moçambicanos e alunos de escolas portuguesas (apoiados pelos seus professores que deram corpo à iniciativa que apresentamos) através do projeto “Arte de Dois Mundos” – nas áreas da educação musical, trabalhos manuais e língua portuguesa –, que resultou da iniciativa de três professoras do agrupamento das escolas de Valongo. As professoras contactaram-nos para pôr em prática uma ação com o objetivo de permitir aos alunos de duas turmas portuguesas dos 5.º e 6.º anos e aos estudantes (voluntários) do curso de Português na UPN a partilha de marcas identitárias e sociais, assim como a utilização de ferramentas digitais e a comunicação em língua portuguesa no estabelecimento do diálogo intercultural. Nesse sentido, este projeto consistiu em: i) partilha de canções e de danças; ii) mostra de trabalhos feitos em ardósia; iii) mostra de trabalhos e objetos usados no quotidiano em materiais locais africanos, por parte dos estudantes universitários moçambicanos do curso de Português na UPN (atual UR). Este projeto foi muito bem acolhido pelos estudantes, que reconheceram que o contacto com alunos de nacionalidades diferentes permitiu o desenvolvimento de competências sociais e culturais, conducentes a uma maior abertura face à alteridade.

Todos estes projetos — apresentados, de forma sistematizada, no quadro 3 (*vide* apêndice 1) —, desenvolvidos no âmbito da Educação em Línguas, pretendem não apenas contribuir para a promoção da LP e da sua relação com as outras línguas, nacionais e estrangeiras, mas, igualmente, apoiar o desenvolvimento de um sentido de identidade dos formandos, preparando-os para estudar e trabalhar nas sociedades do século XXI, através do desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico e da capacidade de trabalhar colaborativamente e de comunicar com os outros e consigo mesmos (Ananiadou & Claro, 2009; National Education Association, 2014).

É neste sentido que se pode constatar que a educação intercultural poderá ter um papel determinante face à complexidade e mutabilidade que caracterizam o mundo atual. Torna-se assim fundamental, na nossa perspetiva, que a educação contribua para a valorização da diversidade e para a adoção de posicionamentos etnorrelativos que garantam “equal dignity of all people of the world, regardless of skin colour, language and religion

[...], respect for differences (right to have the same opportunities though being different), or peaceful coexistence [...]” (Portera, 2008, p. 488), tendo como finalidade o estabelecimento de um verdadeiro diálogo intercultural.

Eu serei porque tu serás – considerações finais

A vida é composta por uma infinidade de histórias, simples e complexas, banais e distintas, que descrevem o som e a fúria e a calma da existência e que significam mesmo muito. (Damásio, 2017, p. 134)

Essas histórias, a que Damásio (2017) alude, constituem, no contexto multilingue e multicultural moçambicano — no qual atuam várias forças em presença, que procuram, simultaneamente, preservar aspetos culturais tradicionais e integrar elementos do domínio global — uma mais-valia para a educação linguística intercultural, ao circularem em várias línguas e pelas vozes de várias identidades distintas. É nesse sentido que a formação em LP deve ser também uma educação para “la valorisation de la diversité linguistique et de l’expérience de situations de communication interculturelle, dans une attitude et un effort de compréhension de l’autre” (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, & Melo-Pfeifer, 2009, p. 9).

Nesse sentido, consideramos fundamental a existência de políticas linguísticas e educacionais centradas no plurilinguismo e na interculturalidade. A atuação dos leitores e docentes ao serviço do Camões, formados cientificamente pelo CIDTFF-UA e por outras universidades portuguesas, deve focar-se na promoção da LP como língua de trabalho e língua de ciência —, sendo que, no contexto específico de Moçambique, assume ainda o estatuto de língua oficial e de unidade nacional —, assim como na formação para a cidadania (Guilherme, 2002), na promoção de valores sociais e no respeito pelo outro. O papel das línguas parece-nos determinante para estruturar e aprofundar o que Ba Ka Khosa (2015, p. 128) descreve como “cacos de identidades esfaceladas, esquecidas, detestadas”, o que só é possível através do respeito por, do diálogo com e da abertura à alteridade. Essas línguas e as culturas a elas associadas devem conviver de forma salutar, como habitantes de uma mesma comunidade, onde cada uma é porque a outra é, para que os seus falantes também sejam porque os outros são.

No que se refere especificamente ao ensino e formação em LP em Moçambique, importa destacar a importância da integração da educação

intercultural nas práticas educativas, uma vez que contribuirá para a construção e o reforço de uma identidade social, linguística e cultural colorida, promotora de justiça social, no sentido que se segue:

A conotação da unidade deve ser pensada como comunhão [...], bens partilhados — como justiça, como ainda necessidade de coser as diferentes partes separadas e dispersas de Moçambique num tecido comum. Quanto mais fio acrescentarmos, mais sólido será o tecido; quanto mais cores das nossas diversidades ajuntarmos, mais colorido e bonito se tornará. (Ngoenha, 2017, p. 156)

É nessa “comunhão” de que fala Ngoenha (2017), trabalhada pela LP, através das histórias que contamos “ininterruptamente, tanto para nós próprios, em privado, como para os outros”, que conseguimos “ascender a novos significados, mais complexos do que os dos componentes individuais e separados da história” (Damásio, 2017, p. 207), que promovemos a auto-conscientização identitária e linguística (Byram, 1997), a educação para a paz (Bleszynska, 2008), para os direitos humanos (Rogalska-Marasińska, 2015) e para a cidadania crítica (Guilherme, 2010). Esse trabalho numa perspetiva plurilingue, enformada por um paradigma intercultural, permitirá aos estudantes assumirem as funções de cidadãos críticos e interventivos (Guilherme, 2002) e de agentes e mediadores interculturais (Alfred, & Byram, 2002; Kramsch, 1998).

Todo o percurso referido, no resgate de vários episódios do passado, e a nossa intervenção em termos de investigação e ensino em Moçambique no âmbito do trabalho desenvolvido pelo Camões, com o suporte científico do CIDTFF-UA, que permitiu fazer a articulação entre esses instantes e o momento atual, traduziu-se na formação de milhares de estudantes e professores, num processo mútuo de ensino e de aprendizagem, ressaltando o princípio *ubuntu* de que nós somos porque os outros são e todos estamos interconectados pelos fios do tempo e do espaço, pois

[...] quando parece fixar-se num dado instante do passado real, unindo-o, numa relação de identidade cintilante, a dado instante presente, é, igualmente, para lançar o presente para fora do presente e o passado para fora da sua realidade determinada — arrastando-nos, por esta relação aberta, cada vez para mais longe, em todas as direcções, entregando-nos ao longínquo e entregando-nos o longínquo onde tudo é sempre dado, e tudo é retirado, sem cessar. (Blanchot, 2018, p. 30)

Lista de siglas e abreviaturas

CPLSE - Cátedra Português Língua Segunda e Estrangeira

CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

CCP - Centro Cultural Português

CLP - Centro de Língua Portuguesa

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

ENSB - Escola Normal Superior Tchico-Té Bissau

ESES – Escola Superior de Educação de Setúbal

IPL - Instituto Politécnico de Leiria

LP – Língua Portuguesa

PLE – Português Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

UA – Universidade de Aveiro

UAL – Universidade do Algarve

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UH – Universidade de Hamburgo

UL – Universidade de Lisboa

ULC – Universidade Licungo

UNL – Universidade Nova de Lisboa

UP – Universidade Pedagógica

UPB - Universidade Pedagógica – Delegação da Beira

UPM - Universidade Pedagógica de Maputo

UPN - Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula

UPO – Universidade do Porto

UR – Universidade Rovuma

UY - Universidade de York

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 23(1), 123–132.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475–483.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la Didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 6(1), 1–27. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1997>
- Alfred, G., & Byram, M. (2002). Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(5), 339–352.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD countries*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (Coord. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. *Cadernos do LALE, Série Reflexões n.º 4*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Araújo e Sá, M. H., Basílio, D., & Monteiro, A. C. (2019). As imagens das línguas e dos povos no desenvolvimento de uma literacia intercultural em educação em línguas. In C. Siopa, J. A. Marques, A. C. Monteiro, & P. Serra (Eds.), *Língua e Literacia(s) no Século XXI* (pp. 40–80). Porto: Porto Editora.
- Araújo e Sá, M. H., Bastos, M., & Monteiro, A. C. (2017). Imagens das línguas e dos povos no diálogo intercultural: da investigação à intervenção. In *Painel apresentado nas 9.ªs Jornadas da Língua Portuguesa*. Maputo, Moçambique: Universidade Eduardo Mondlane.
- Ba Ka Khosa, U. (2015). Memórias perdidas, identidades sem cidadania. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 106, 127–132.
- Bastos, M., Marques, J. A., Monteiro, A. C., & Siopa, C. (Orgs. . (2015). *Ensinar Língua Portuguesa em Moçambique: desafios, possibilidades e constrangimentos*. *Textos selecionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Battle, M. (2009). *Ubuntu: I in you and you in me*. New York: Seabury Books.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2016). *Cegueira Moral. A Perda da Sensibilidade na Modernidade Líquida*. (C. A. Medeiros, Trans.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Blanchot, M. (2018). *O Livro por Vir*. (M. R. Louro, Trans.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537–545.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Castiano, J. P. (2010). *Referenciais da Filosofia Africana. Em busca da Intersubjectivação*. Maputo: Ndjira.

- Damáσιο, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas. A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. (L. O. Santos, Trans.). Lisboa: Temas e Debates.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241–266.
- Delors, J. (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO: MEC: Editora Cortez.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In E. Dervin, Fred & Suomela-Salmi (Ed.), *New Approaches to Assessment in Higher Education* (pp. 155–173). Bern: Peter Lang.
- Dias, H. N. (2018). TEDTalk - Educação Acolhedora - uma utopia possível. Retrieved August 20, 2020, from <https://www.youtube.com/watch?v=LHRKLiHVCLw>
- Ela, J.-M. (2016). *A investigação africana face ao desafio da excelência científica*. Odivelas: Edições Pedago.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 297–300). London: Routledge.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Guilherme, M. (2010). Comunicação intercultural, globalidade e diversidade. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, (6/7/8), 195–198.
- Hailey, J. (2008). *Ubuntu: A Literature Review. A paper prepared for the Tutu Foundation*. London.
- Júdice, N. (2015). *A Convergência dos Ventos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective* (pp. 16–31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maciel, C. M. A. (2017). Parcerias internacionais na formação de intérpretes de conferência em Moçambique. In S. Duarte, S. Fagilde, & G. Mavanga (Eds.), *Universidade Pedagógica: 30 anos contribuindo para o desenvolvimento de Moçambique (1985-2015)* (pp. 263–272). Maputo: Educar-UP.
- Marques, J. A. (2017). Camões, Instituto da Cooperação e da Língua - Universidade Pedagógica: história de uma cooperação histórica. In S. Duarte, S. Fagilde, & G. Mavanga (Eds.), *Universidade Pedagógica: 30 anos contribuindo para o desenvolvimento de Moçambique (1985-2015)* (pp. 273–277). Maputo: Educar-UP.
- Martins, C. F. (2013, September 1). Quando a Escola deixar de ser uma fábrica de alunos. *Público. Revista 2*, pp. 20–24.
- Monteiro, A. C. (2017). A Concepção de Didática para os docentes de didáticas curriculares na Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula. In A. C. Monteiro, C. Siopa, J. A. Marques, & M. Bastos (Eds.), *Ensino da língua portuguesa em contextos multilingues e multiculturais* (pp. 47-75). Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. C. (2018). Desenvolvimento da competência intercultural com a mediação da literatura: exploração de atividades didáticas. In *Comunicação apresentada nas*

Jornadas Científicas Estudantis. Nampula, Moçambique: Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula.

Monteiro, A. C., & Araújo e Sá, M. H. (n.d.). A Interculturalidade nas práticas de educação e formação de professores de língua portuguesa. In P. Serra, J. A. Marques, A. C. Monteiro, & C. Siopa (Eds.), *Língua Portuguesa, Literatura e Formação de Leitores*. Leiria: Textiverso.

Monteiro, A. C., & Araújo e Sá, M. H. (2017). É um país irmão que fala a língua portuguesa: imagens dos povos da CPLP na formação inicial de professores de língua portuguesa em Moçambique. In *Comunicação apresentada nas 9.as Jornadas da Língua Portuguesa*. Maputo, Moçambique: Universidade Eduardo Mondlane.

Monteiro, A. C., & Araújo e Sá, M. H. (2019a). A “encenação” das identidades através da mediação da Literatura: um pequeno passo em direcção ao “grande salto” do desenvolvimento da Competência Intercultural na formação de professores em Moçambique - apresentação do artigo “The role- play of identities. In *II Encontros de Português Língua de Ciência*. Nampula, Moçambique: Universidade Rovuma.

Monteiro, A. C., & Araújo e Sá, M. H. (2019b). A interculturalidade nas práticas de educação e formação de professores. In *Comunicação apresentada nas 10.as Jornadas da Língua Portuguesa*. Maputo, Moçambique: Universidade Pedagógica de Maputo.

Monteiro, A. C., & Araújo e Sá, M. H. (2020). The role-play of identities by the mediation of Literature: a small step towards the huge leap of intercultural competence development in teacher training in Mozambique. In A. G. Matos & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Language and Intercultural Learning in Language and Teacher Education* (pp. 157–183). Berna: Peter Lang.

Monteiro, A. C., & Basílio, D. (2018). Plurilinguismo, Intercompreensão e Interculturalidade: implicações educativas. In *Palestra apresentada na Universidade Pedagógica - Delegação da Beira*. Beira, Moçambique.

Monteiro, A. C., Siopa, C., Marques, J. A., & Bastos, M. (Orgs. . (2017). *Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilingues e Multiculturais. Textos seleccionados das VIII Jornadas da Língua Portuguesa (ebook)*. Porto: Porto Editora.

Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO.

National Education Association. (2014). *Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator 's Guide to the “ Four Cs .”* Washington DC.

Ngoenha, S. E. (2017). *Resistir a Abadon*. Maputo: Paulinas.

Nussbaum, B. (2003). African Culture and Ubuntu. Reflections of a South African in America. *Perspectives*, 17(1), 1–12.

Nwosu, P. O., Taylor, D. S., & Onwumechili, C. (1995). Search for appropriate research methods in the African context. In P. O. Nwosu, C. Onwumechili, & R. M'Bayo (Eds.), *Communication and the transformation of society: A developing region's perspective* (pp. 397-426). Lanham: University Press of America.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.

Robinson, K. (2010). Changing Education Paradigms. (R. S. A. Animate, Ed.). Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=zZFcDGpL4U>

Rogalska-Marasińska, A. (2015). Developing intercultural openness – how students

describe and interpret cultural texts? *Journal of Language and Cultural Education*, 3(1), 159-188.

Rogeiro, N. (2020). *O Cabo do Medo — O Daesh em Moçambique (Junho 2019-2020)*. Alfragide: Dom Quixote.

Siopa, C., Marques, J. A., Monteiro, A. C., & Serra, P. (Orgs. . (2019). *Língua e Literacia(s) no Século XXI. Textos selecionados das 9.as Jornadas da Língua Portuguesa*. (C. Siopa, J. A. Marques, A. C. Monteiro, & P. Serra, Eds.). Porto: Porto Editora.

Taylor, D. S., & Nwosu, P. O. (2001). Afrocentric Empiricism: A Model for Communication Research in Africa. In V. Milhouse, M. K. Asante, & P. O. Nwosu (Eds.), *Transcultural realities: Interdisciplinary perspectives on cross-cultural relations* (pp. 299-311). Thousand Oaks: Sage Publications.

Taylor, D. S., Nwosu, P. O., & Mutua-Kombo, E. (2004). Communication Studies in Africa : The Case for a Paradigm Shift for the 21st Century. *Africa Media Review*, 12(2), 1-23.

Apêndice 1

Projetos / iniciativas	Área	Objetivos	Equipa	Atividades	Resultados	Comissão Científica
Jornadas da Língua Portuguesa (2005-momento atual)	Investigação Encontros científicos Edição	Promover a investigação sobre as áreas do ensino da língua e das literaturas em LP; divulgar boas práticas de ensino da língua, da linguística e das literaturas em língua portuguesa, com resultados concretos no desenvolvimento das habilidades de leitura, de análise literária e na formação de leitores; apresentar contributos para a formação inicial e contínua de professores, nomeadamente ao nível dos modos de atuação e das estratégias	Rede Camões em Moçambique (Azevedo, Rui; Bastos, Mónica; Machado, Cristina; Marques, José António; Monteiro, Ana Catarina; Serra, Paulo; Siopa, Conceição) com o apoio dos chefes de missão e dos Diretores do CCP em Maputo (Braga, António; Pinho, Alexandra; Pignatelli, João) e de toda a equipa do CCP.	Organização do encontro científico com investigadores, professores e alunos nacionais e estrangeiros Edição dos livros de atas das jornadas (4 edições, uma no prelo) com revisão por pares (comissão científica)	- Obra: <i>Língua portuguesa, literatura e formação de leitores</i> (cf. Ceia et al., no prelo) - 10. ^{as} Jornadas da Língua Portuguesa (2019, UPM, Maputo) - Obra: <i>Língua e Literacia(s) no século XXI</i> (cf. Siopa et al., 2019) - 9. ^{as} Jornadas da Língua Portuguesa (2017, UEM, Maputo) - Obra (ebook): <i>Ensino da Língua Portuguesa</i> (2015, UPN, Nampula)	Araújo e Sá, M. H. (CIDTF-UA) Baptista, J. (UPN/UR) Basílio, D. (Camões, I.P./CIDTF-UA) Bastos, M. (Camões, I.P./UPB/ CIDTF-UA) Caels, F. (IPL) Cardoso, I. (Camões, I.P./ UY/UA) Ceia, C. (UNL) Changa, E. (UPN/UR) Chimbutane, F. (UEM) Conceição, M. C. (UAL) Costa, F. A. (UL) Dias, H. N. (UP) Goenha, A. (UPM) Gonçalves, P. (UEM/CPLSE)

<p>Jornadas da Língua Portuguesa (2005-momento atual)</p>		<p>de ensino - -aprendizagem; promover práticas pedagógicas que valorizem o pluri-linguismo, o ensino bilíngue, a aprendizagem cooperativa, o Outro e a sua cultura, analisando a permeabilidade do ensino da língua portuguesa às abordagens plurais que configuram as atuais tendências em Didática de Línguas.</p>			<p>- Obra: <i>Ensinar Língua Portuguesa em Moçambique: desafios, possibilidades e constrangimentos</i> (cf. Bastos et al., 2015) - VII Jornadas da Língua Portuguesa (2013, UPB, Beira) - VI Jornadas da Língua Portuguesa (2012, UPM, Maputo) - V Jornadas da Língua Portuguesa (2011, UPN, Nampula) - IV Jornadas da Língua Portuguesa (2009, UEM, Maputo) - III Jornadas da Língua Portuguesa (2007, Nampula) - II Jornadas da Língua Portuguesa (2006, Beira) - Jornadas da Língua Portuguesa (2005, Maputo)</p>	<p>Gouveia, C. (UL) Gullander, M. (Camões, I.P./ENSB) Manjate, T. (UEM) Mapasse, E. (UPN/UR) Marques, J. A. (Camões, I.P./UPM) Marra, J. (UPB/ULC) Melo-Pfeifer, S. (UH/CIDTFF-UA) Mendonça, M. (UP/IILP) Monteiro, A. C. (Camões, I.P./UR/CIDTFF-UA) Oleira, F. (UPO) Petrov, P. (UAL) Pinho, A. S. (UL) Pinto, P. F. (EESI) Siopa, C. (Camões, I.P./UEM)</p>
--	--	---	--	--	--	--

<p>Instituto Internacional da Língua Portuguesa - Materiais PLE/ PLNM (março a dezembro de 2015)</p>	<p>Materials didáticos Didática do português</p>	<p>Produzir materiais e recursos para o ensino e a aprendizagem da LP como língua estrangeira e/ou língua não materna; conceber materiais histórica e culturalmente contextualizados nos diferentes contextos de uso da LP (países da CPLP).</p>	<p>Diretora do IILP (na altura da conceção e operacionalização do projeto – Professora Doutora Marisa Mendonça) Equipa do IILP Leitores do Camões, I.P. na UP Docentes do curso de Português das várias delegações da UP</p>	<p>Produção de diversas unidades, com temáticas diversificadas e de diferentes níveis</p>	<p>Materiais didáticos para diferentes níveis e relativos a diferentes temáticas, produzidos em vários países da CPLP – materiais acessíveis no Portal do Professor de PLE/ PLNM.</p>	
<p>Mestrado em Intepretação de Conferência (2010-momento atual)</p>	<p>Formação de intérpretes de Conferências</p>	<p>Formar intérpretes de conferência com português como língua ativa; promover o uso da língua portuguesa nas organizações internacionais; desenvolver, no espaço lusófono africano, a área da interpretação de conferência como área de conhecimento.</p>	<p>Mestrandos Diretores do serviço de língua e Leitores do Camões, I.P. Diretor do Curso de Mestrado e docentes da UPM Especialistas intérpretes da União Europeia Docentes da Univ. de Lisboa</p>	<p>Formação teórica e prática nas áreas da interpretação consecutiva e simultânea</p>	<p>Formação de 22 intérpretes de conferência. Reforço dos quadros de intérpretes de e para a língua portuguesa em diversas organizações internacionais.</p>	

<p>Projeto de estágios nas bibliotecas e ludotecas da cidade de Nampula (2015-momento atual)</p>	<p>Práticas pedagógicas e estágio pedagógico de português</p>	<p>Apoiar a educação e o desenvolvimento integrado da criança. Promover a LP e as culturas lusófonas. Contribuir para a formação de professores de LP do ensino secundário. Permitir a assunção por parte das ludotecas/ bibliotecas do seu papel de promotoras do conhecimento, formadoras de atitudes e atuantes na articulação com a comunidade envolvente. Promover valores de igualdade e respeito junto das crianças/jovens.</p>	<p>Diretor da Helpo em Moçambique (Dr. Carlos Almeida) Equipa da Helpo em Nampula (Dr.ª Inês Faustino, Dr.ª Jacinta Gonçalves, Dr. João Silva) Leitora do Camões, I.P. em Nampula Docentes da UR das disciplinas de Prática Pedagógica do Português I e de Estágio Pedagógico em Ensino de Português</p>	<p>Planificação de atividades de ensino de língua em sessões com crianças e jovens, numa perspetiva transversal e interdisciplinar. Produção de materiais didáticos em português (e em articulação com outras línguas) para trabalhar de forma lúdica com crianças e jovens. Apresentação dos trabalhos desenvolvidos e dos materiais produzidos. Reflexão crítica individual sobre o trabalho desenvolvido.</p>	<p>Materiais didáticos para trabalhar com crianças e jovens em LP (e na sua articulação com outras línguas). Relatórios de estágio. Reflexões críticas individuais.</p>	
---	---	--	--	--	---	--

<p>Supervisão de Monografias Científicas (2007-momento atual)</p>	<p>Supervisão pedagógica</p>	<p>Apoiar o estudante ao nível da investigação científica, da estruturação do trabalho, da utilização de referências atuais e pertinentes e do domínio de estratégias metadiscursivas do discurso académico</p>	<p>Estudantes finalistas da UR Docentes Supervisores da UR Leitora do Camões, I.P.</p>	<p>Realização de sessões periódicas com os estudantes para os apoiar e acompanhar a evolução do trabalho de investigação e/ou de campo</p>	<p>Monografia Científica Defesa do trabalho Grau de licenciatura</p>
<p>Apoio na certificação da LP em Moçambique (2007-momento atual)</p>	<p>Certificação do nível de proficiência em PLE</p>	<p>Coordenação do LAPE de Nampula e realização dos exames de avaliação e certificação de Português Língua Estrangeira</p>	<p>Coordenadora do LAPE Responsáveis da instituição de acolhimento (UR) Docentes e assistentes do CLP de Nampula (vigilantes)</p>	<p>Realização dos exames dos diferentes níveis de proficiência do CAPLE e coordenação de todos os aspetos administrativos relacionados com a realização dos exames.</p>	<p>Face às dimensões territoriais de Moçambique e à distância a que as províncias do Norte se encontram de Maputo, a existência do LAPE em Nampula permitiu realizar a avaliação do nível de proficiência em PLE a 51 candidatos nos últimos 5 anos.</p>

<p>Arte de dois mundos (janeiro a julho de 2018)</p>	<p>Cultura Música Trabalhos manuais Expressão oral</p>	<p>Permitir aos alunos a partilha de marcas identitárias artísticas e sociais, assim como promover a utilização de ferramentas digitais no estabelecimento de diálogo com o Outro.</p>	<p>Professoras (3) do Agrupamento de Escolas de Valongo. Alunos do Agrupamento de Escolas de Valongo. Leitora do Camões, I.P. Estudantes do curso de português na UPN (atual UR).</p>	<p>Partilha de canções e danças. Mostra de trabalhos feitos em ardósia, por duas turmas portuguesas, dos 5.º e 6.º anos. Mostra de trabalhos em materiais locais, por estudantes universitários moçambicanos do curso de Português na UPN/UR.</p>	<p>Vídeo: https://drive.google.com/file/d/10JLK H93SjJNVdtV6VaK LmNj18dyXy4N3/view?usp=drive_web</p>
---	--	--	---	---	---

Quadro 3 - Projetos e iniciativas desenvolvidas pelo Camões, I.P. em Moçambique

**PARTE II - A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO:
CAMINHOS PERCORRIDOS NA REDE CAMÕES, I.P.**

Eixo Redes e Parcerias

Capítulo 1.

Plurilingüismos vivenciados: miradas reflexivas sobre un proyecto educativo construido en red

Ana ALMENAR
Fotógrafa independiente
almenarana84@gmail.com

Raquel CARINHAS
Camões, I.P. - Universidad de la República /
CIDTFF - Universidade de Aveiro
raquelcarinhas@ua.pt

Jimena DOVAL
Instituto de Arqueología, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires
dovaljimena@gmail.com

Lucía FERRARI¹
CEIP-CES-ANEP
mluciaferrari46@gmail.com

La escuela, tal como la sociedad contemporánea, se vuelve cada vez más diversa, con poblaciones con diferentes culturas e idiomas, no siendo ajena a los fenómenos de la globalización y de la *superdiversidad* (Vertovec, 2007). Actualmente, Uruguay se está repositionando como receptor de migrantes regionales y refugiados, como durante el siglo XX fue receptor de personas provenientes de Europa (Fossatti & Uriarte, 2018). De esta manera, los paisajes plurilingües y multiculturales irrumpen en un país

¹ La participación de la autora en este proyecto fue enmarcada por su rol de mediadora en el área educativa del Museo de las Migraciones.

que, sin embargo, ha forjado su identidad nacional bajo el concepto de homogeneidad cultural y lingüística², la cual sigue siendo reproducida en cierta narrativa hegemónica en el ámbito educativo (D'Ambrosio, 2016), a pesar de la existencia de las políticas lingüísticas atentas a una educación intercultural y tendencialmente plurilingüe (Administración Nacional de Educación Pública, 2012).

Esta contribución constituye una reflexión colaborativa por un conjunto de actores educativos sobre un proyecto plurilingüe e interdisciplinar (PPI) destinado a niños con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años de edad e implementado, en 2019, por una red compuesta por docentes, familias, mediadores y talleristas de cuatro museos de la ciudad de Montevideo e investigadores y fotógrafos, coordinada por la lectora del Camões, I.P., en Montevideo e investigadora del CIDTFF (Carinhas, neste volume; Carinhas et al., 2020a; Carinhas et al., 2020b)³. La creación de la red surge en el marco de una investigación doctoral anclada en el abordaje al plurilingüismo como medio y finalidad (Grommes & Hu, 2014) que buscó, a través de una metodología de intervención-investigación, explorar un abordaje multi-situado del conocimiento, articulando diferentes espacios por donde circulan, se mueven y aprenden los niños, proporcionando a partir de su cotidiano instancias de aprendizajes innovadoras (Bottoms et al., 2017; Dagenais et al., 2009; Ishimaru et al., 2015).

A partir del análisis de una serie de actividades del PPI, reflexionaremos sobre cómo las identidades individuales/colectivas y los paisajes plurilingües van siendo movilizados a lo largo de las actividades, destacándose los componentes emocionales, afectivos y experimentales como factores promotores de la construcción de aprendizajes transformadores sobre diversidad lingüística y cultural.

² En los departamentos de frontera con Brasil – Artigas, Rivera, Cerro Largo y Chuy –, existe una situación de bilingüismo diglósico español- portugués. El Portugués Uruguayo es lengua materna de poblaciones de contextos más rurales y de sectores económicos más vulnerables. La sociedad y muy particularmente la escuela y las directrices de los sucesivos gobiernos han intentado ocultar esta variedad del portugués, asistiéndose actualmente a una mudanza de paradigma (Behares & Brovetto, 2009; Brovetto et al., 2007).

³ Esta red educativa fue creada en el marco de la investigación de doctorado de la lectora del Camões, I.P., que se titula *Educação para o plurilingüismo: um projeto na interface escola, museus e famílias* (en curso), en el *Programa Doutoral em Educação* de la Universidad de Aveiro.

Plurilingüismos en red: posicionamientos didácticos

La educación para el plurilingüismo se orienta hacia una ciudadanía activa y participativa, más justa e inclusiva, reconociendo la importancia de la escuela y de otros espacios educativos como promotores del reconocimiento y valorización de diferentes culturas e idiomas (Beacco & Byram, 2007). Asimismo, el concepto de plurilingüismo, y muy específicamente el de competencia plurilingüe e intercultural, apela a un proceso multidimensional complejo, dinámico, desequilibrado, flexible, dependiendo de las múltiples interacciones, trayectorias y experiencias que los individuos, actores sociales (Beacco & Byram, 2007), van teniendo a lo largo de la vida y, como tal, se va reconfigurando en una continuidad entre procesos individuales y sociales (Cenoz, 2013; Coste et al., 2009; Piccardo, 2020).

La colaboración entre diferentes actores sociales con responsabilidades educativas, como docentes, familias, comunidades y museos, con el propósito de crear escenarios pedagógicos plurilingües posibilita la capitalización de recursos, saberes y experiencias que, desde diferentes lugares, contribuye a una educación más heteroglósica, rompiendo con prácticas educativas basadas en ideologías monolingües y en espacios estanques de aprendizajes (Bottoms et al., 2017; Moore, 2020) pues otros espacios y otros saberes son posibilitados y sus participantes empoderados. Muy específicamente los museos son espacios que posibilitan experiencias de sensibilización y de empoderamiento plurilingüe, identitario e intercultural (Charalampopoulou, 2013; Lehman et al., 2018; Moore, 2017).

El proyecto de intervención-investigación se ancla en una didáctica del plurilingüismo contextualizada que retoma la relevancia de las ecologías del lugar (Ingold, 2000) y del socio-interaccionismo para la construcción de los aprendizajes plurilingües, en la medida que todo el espacio, en nuestro caso un barrio de Montevideo, es un espacio social que da cuenta de las relaciones complejas que se establecen entre los individuos, sus lenguas, culturas y lenguajes (Dagenais et al., 2009). Asimismo, esta contribución dialoga con la antropología social y la sociología urbana, muy particularmente los estudios sobre experiencias y estímulos en las interacciones entre el individuo y el espacio que lo rodea (Borer, 2013), y la sociolingüística y el campo de los paisajes lingüísticos (Cenoz & Gorter, 2008; Landry & Bourhis, 1997) y la forma como los individuos interactúan con ellos, reconstruyendo dinámicamente significaciones plurales para los mensajes con los cuales uno

se depara a diario y como esos paisajes son promotores de aprendizajes plurilingües (Cenoz & Gorter, 2008).

Vivir la ciudad es ser actor de un paisaje individual/social, sensorial y corporalmente experimentado, construido, percpcionado e imaginado, y, por ende, vivir ese espacio es al mismo tiempo crear representaciones simbólicas a través de medios plurisemióticos y multimodales, como palabras, imágenes y media (Janowski & Ingold, 2012). En este sentido, una didáctica del plurilingüismo contextualizada deberá movilizar y promover *embodied and emplaced practices* (Borer, 2013), construyendo conocimientos y desarrollando aprendizajes a partir y sobre experiencias vividas por los individuos (Dagenais et al., 2009). En ese sentido, la dimensión identitaria de las experiencias didácticas a partir y con la ciudad, los espacios por donde nos movemos y nuestros cotidianos, adquiere mayor relevancia.

Plurilingüismos, identidades y emociones

Lejos de la concepción esencialista consideramos a la identidad como una construcción que parte de un proceso dinámico donde se ponen en juego diversas significaciones individuales y colectivas (Brubaker & Cooper, 2001). En la definición de las múltiples identidades que nos atraviesan se genera una constante negociación en el interjuego de una relación de identificación y diferenciación (nosotros/ellos). Por ello, podemos hablar de un proceso relacional, activo, polisémico y fluido (Cuché, 2002). Aquello que nos define o nos diferencia no permanece inmutable a lo largo del tiempo y de los espacios que transitamos⁴. Son justamente las múltiples interacciones y contextos que van contribuyendo a esa confirmación dinámica y relacional de las identidades. Tal como afirma Hall (2011) “the concept of identity does not signal that stable core of the self, unfolding from beginning to end through all vicissitudes of history without change” (p. 3), añadiendo que “identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being” (p.4).

En la educación en lenguas, según lo postulado por Toohey, Day & Manyak (2007), la construcción y negociación identitarias representan

⁴ Cabe mencionar que nuestra relación con la experiencia de trabajo en red también ha sido testigo de la propia transformación y la complejidad en la definición de nuestra propia identidad como sujetos y colectivo.

una dimensión relevante de las prácticas educativas y contribuye para la profundización de las relaciones entre los alumnos y la comunidad escolar conllevando implicaciones en los aprendizajes de idiomas. Esta cuestión se vuelve más relevante cuando las escuelas, tal como mencionado anteriormente, acompañan los procesos de globalización y de superdiversidad, construyéndose como un paisaje de confluencia de identidades plurales, plurilingües y transnacionales multidimensionales (De Fina, 2016; Hong et al., 2016).

Asimismo, una educación hacia la pluralidad, que reconoce al alumno en toda su diversidad (Beacco et al., 2016), conlleva a que diferentes dimensiones de individuo sean convocadas en los espacios de aprendizaje. Queremos con esto decir que hablar de identidades, que como mencionamos son multidimensionales, es también convocar para esos espacios dimensiones, no solamente cognitivas, sino que también emocionales y afectivas (Piccardo, 2013).

Contexto

Durante el año de 2019, se conformó, bajo la coordinación de la investigadora principal del proyecto, una red compuesta por diferentes actores educativos. Esta red planificó e implementó un PPI destinado a alumnos de una escuela primaria pública del barrio con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años que congregó visitas a museos, actividades en las calles del barrio Ciudad Vieja y un taller, “Mi calle favorita”, en el espacio de la institución escolar con la duración de 7 sesiones cuya temática era pensar desde distintos abordajes y modalidades el barrio que habitamos. Los niños y las familias de distintas nacionalidades (uruguaya, venezolana, cubana) se inscribieron voluntariamente a las actividades⁵.

La Ciudad Vieja, barrio histórico de Montevideo, fue siendo construido como espacio, contexto y pretexto de diversas actividades del PPI. En esta propuesta, analizaremos, muy específicamente, el taller “En los piecitos del Otro” realizado en el Museo de las Migraciones (MUMI), una visita sobre las lenguas indígenas de América a cargo de talleristas temporales del Museo Precolombino e Indígena (MAPI) y un paseo fotográfico por las calles del

⁵ Con excepción de la actividad “En los piecitos del Otro”, taller implementado junto a una clase de 4.º año.

barrio cuyos registros fueron compilados en un dispositivo museológico interactivo del Museo Histórico Cabildo⁶.

Metodologías colaborativas

Esta contribución da cuerpo, dos años después, a una necesidad y deseo manifestados por la mayoría de los participantes de esta red educativa de reflexionar colectivamente y de manera más sistemática sobre el PPI, independientemente de su mayor o menor (o casi nula) experiencia en la construcción de textos de contornos académicos. Nuestra experiencia como participantes de una red educativa conformada en el marco de una investigación doctoral ha reforzado la idea de que este tipo de trabajo colaborativo puede contribuir a la movilización de investigaciones participativas, más democráticas y plurales, en las cuales los participantes de una investigación contribuyen a la co-construcción de conocimiento (cf. Carinhas, et al., 2020a para una análisis más específico sobre esta cuestión en el marco de esta red educativa).

Sedimentado en paradigmas de las investigaciones colaborativas y de carácter narrativo-reflexivo, analizaremos una serie de actividades del PPI, desde la confluencia de voces y saberes construidos en el cruzamiento de diferentes campos de actuación (Anadón, 2007; Bourassa et al., 2007) y a partir de miradas reflexivas que fueron siendo (re)construidas y reconfiguradas a lo largo del trabajo en red. Entendemos, tal como sostenido por Bourassa, Belair & Chevalier (2007), que:

La recherche participative fait œuvre de réflexion en mouvance puisqu'elle se transforme chaque fois que de nouvelles considérations en révèlent les limites, en reprenant, retravaillant, reformulant constamment la vision de la réalité (Dubost et Lévy, 2003, p. 412). En ce sens, la recherche participative constitue une action de la pensée sur soi, sur le groupe et sur l'environnement puisque c'est dans et par l'échange que chacun apprend à accueillir les limites inhérentes à ses propres structures de signification (Bateson, 1973). (Bourassa et al., 2007, p. 2).

Los datos multimodales comprenden registros audiovisuales y fotográficos de las visitas y talleres en los museos, la documentación recogida

⁶ Este dispositivo tuvo una versión en línea, consultable a partir de la página web del museo: www.cabildodemontevideo.com.uy

por los propios niños durante los paseos por el barrio y las notas de campo de la investigadora-coordinadora de la red.

El plurilingüismo indígena a través del paisaje museológico

El 2019 ha sido declarado por la UNESCO como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Dicha iniciativa tenía como objetivos dar visibilidad y sensibilizar sobre la diversidad cultural y propiciar la inclusión de los pueblos indígenas, la disminución de la brecha social, como la reivindicación de sus derechos y libertades.

En ese contexto, el inicio del año lectivo en el Área de Servicios Educativos del MAPI tenía como objetivo incluir dicha mirada como eje transversal de las actividades y visitas del museo. A través del trabajo en coautoría con otros talleristas, logramos concretar un guion museográfico que permitía recorrer América a través de las diversas lenguas de la región: Guaraní, Charrúa, Chaná, Aymara, Mapudungun, Wixarika, Quechua, entre otras (Doval et al., 2019).

El comienzo del trabajo en el proyecto en red significó una buena oportunidad para poner en práctica dicho guion. Ello implicó una readecuación de la actividad dado que el guion original no se puso en práctica por decisiones institucionales ajenas al equipo de talleristas. Esta readecuación mantuvo como objetivo generar instancias participativas e interactivas donde la lengua fuese puesta en juego a través de diversos dispositivos. La participación activa en las propuestas y la posibilidad de pasarla por el cuerpo en el hacer y en el sentir la materialidad creemos que se configuró como una experiencia enriquecedora y significativa para todas las personas que participamos: niños, familias, mediadores e investigadores.

Para la visita se seleccionaron del guion tres salas del museo que abordaban las regiones geográficas de Cuenca del Plata (a través de las lenguas Guaraní, Charrúa y Chaná), la región Andina (a través del Quechua) y Surandina (a través del Mapudungun). En cada sala, el relato sobre los pueblos indígenas de cada región tomaron como protagonista sus lenguas, remarcando que “de alguna manera todos los pueblos volcamos en nuestro léxico nuestra mirada sobre el mundo. Así, nuestro lenguaje es reflejo de nuestra cultura, de nuestra sociedad y su devenir” (Doval, Alonso & Perez, 2019, p. 2).

El inicio de la visita empezó con una actividad sobre los préstamos lingüísticos, o sea aquellas palabras que son parte de nuestro léxico y que

han enriquecido el español a través de la incorporación de palabras de los pueblos originarios de América con el objetivo de generar una mirada empática respecto a las lenguas indígenas. Durante este ejercicio, una madre participante interviene contando su propia historia familiar y su pasado indígena, tal como lo muestra la transcripción:

Madre 1 - Yo...cómo te digo, mi abuela tiene un apellido indígena, mi abuela. Era Suma. Yo investigué y me dijeron que era un apellido indígena.

Mediadora 1 - ¿De qué región es?

Madre 1 - Es de Mercedes. Mi abuela falleció, mi padre también, pero si vos veías a mi padre tenía todos los rasgos indígenas, porque...no tenía pelos [flota los brazos ejemplificando], la piel era...cómo es que se llama cuando son...

Mediadora 1 - Lampiño.

Madre 1 - Lampiño. Y tenía también sus rasgos también [pasa la mano por la cara indicando la nariz alargada], la nariz medio <IMP> como los indígenas. Entonces, yo digo, yo algo de india tengo por mi... por mi abuela de parte paterna. Lástima que no traje ninguna foto, sino podría poner acá la foto.

Tal como ha sucedido no solamente en esta actividad del PPI, pero también en otras actividades en el museo o en las calles del barrio como comentaremos más adelante, la reflexividad se va a relacionar con dimensiones emocionales y afectivas, que, en el caso de esta madre, fue apelar a su pasado familiar. Habilitando esta historia familiar de una de las participantes fue posible deconstruir la idea de que en Uruguay no hay indígenas y que la cultura uruguaya se construye de manera homogénea, como mencionamos al inicio de este capítulo.

Otro ejercicio fue pensar la toponimia de Uruguay, como la flora y la fauna, lo que descentró la mirada de que no conocemos palabras en lenguas indígenas o que en este país se ha extinguido todo rasgo perteneciente a los pueblos precolombinos. Este ejercicio buscó desnaturalizar esa concepción, observando que palabras como *Uruguay* o *butiá* provienen de una lengua indígena. En la imagen n.º 1⁷, observamos niños y familiares jugando con los nombres de la fauna y flora autóctona uruguaya cuyos nombres provienen del Guaraní.

⁷ La reproducción para publicación de los registros audio y audiovisuales fue debidamente autorizada por todos los participantes del estudio, incluyendo miembros de la red educativa y colaboradores de las diversas actividades del PPI.



Imagen 1 - Actividad con flora y fauna autóctona uruguaya.
Fuente: fotografía retirada por la investigadora principal

La actividad de “Neologismos mapudungun” nos permitió experimentar cómo la lengua no permanece inmutable y se ha ido adaptando a nuevas realidades sociales y materiales. Asimismo, contribuyó a comprender otras reglas gramaticales a través de lo lúdico y del juego, co-construyendo significados en conjunto, como lo muestra la imagen n.º 2:

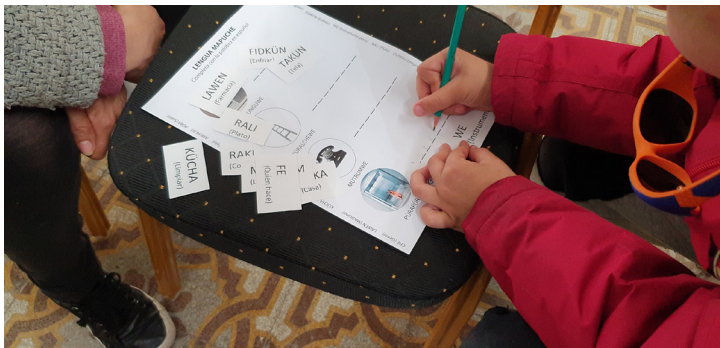


Imagen 3 - Madre e hijo juegan con palabras y significados del mapudungun.
Fuente: fotografía retirada por la investigadora principal

Investigadora – ¿Dónde ves el we? Viste que está acá, acá, acá y acá [apuntando para las palabras del juego].

Gustavo⁸ – We, instrumento para...va acá.

⁸ Todos los nombres de los niños son ficticios.

Madre 1 – Y este va acá [completa el puzzle de la palabra].

Gustavo – Instrumento para llamar [flota las manos de contentamiento].

Finalmente, la actividad de los quipus en el área Andina buscó abordar las diversas manifestaciones de una lengua, sus formas ágrafas como diferentes manifestaciones en sistemas de escritura, rompiendo con una mirada evolucionista de las culturas más o menos avanzadas. El quipu era una forma de comunicación de los incas y también un instrumento de contaduría. En la apropiación de este artefacto, escribimos a través de los nudos, pensamos en por qué los diversos pueblos adoptaron o no métodos de escritura y qué conocemos hoy de ello.



Imagen 4 - Dos hermanos colocan su quipu en los quipus colectivos hechos por todos los participantes de la visita. Fuente: fotografía retirada C. una de las mediadoras de la visita

A través de la realización colectiva de los quipus, los participantes intervinieron en el paisaje semiótico del museo, pasando la experiencia por el cuerpo, apropiándose de ella y resignificándola, posibilitando ese interjuego entre identidad y alteridad, tal como referido por una participante al final de la visita:

Madre 2 – Es importante...o sea esta jornada para que también en los colegios los niños sepan que existen otras culturas, las culturas indígenas, que son los que dieron origen a lo que hoy en día somos. Como esa actividad con el quipu que fue hace tantos años... y así entender el proceso. Siempre vamos a estar en constante cambio, la lengua, la moda, la sociedad...

En los piecitos del otro: experiencias migrantes en el museo

El taller *En los Piecitos del Otro* es parte de la propuesta del MUMI que trabaja con el patrimonio inmaterial de las migraciones en Uruguay, generando una red de trabajo sobre movilidad humana y diversidades culturales desde diversas miradas, anclado en un abordaje intercultural. Tomando la mirada de quienes no eligen migrar, en una primera parte, la actividad consiste en trascender los muros de la institución y salir a las escuelas y otras instituciones educativas formales y no formales en un trabajo de apoyo a las mismas en la inclusión escolar y social de los niños y niñas migrantes en Uruguay. Se trata de acompañar a la niñez migrante y nativa, en el proceso de adaptación de su comunidad en la aceptación de las diferencias culturales, étnicas y sociales a las que se enfrentan cotidianamente más allá de los límites de la escuela.

En una segunda parte del taller, los niños van hacia las instalaciones del MUMI. La actividad de reflexión sobre los flujos migratorios parte de pequeños sketches dramatizados por adolescentes de un liceo de Montevideo⁹ que reprodujeron situaciones que pueden suceder en una escuela, en el barrio, en una pensión, cuando llegan niños migrantes al país. Así el espacio del museo posibilitó el diálogo intercultural y el encuentro de una gran diversidad de personas con distintas edades y trayectorias de vida. En la presente contribución, nos vamos a detener sobre estas dramatizaciones, entendiendo el teatro como instrumento movilizador de reflexividad, de trayectorias y experiencias de vida plurales (Domp martin-Normand & Thamin, 2018; Fonio & Masperi, 2015).

Luego de cada una de las dramatizaciones, se abrió un espacio de discusión con el grupo de niños participantes, mediado por una mediadora del museo y una docente de los adolescentes. A partir del análisis de estos intercambios, fue posible verificar que la reflexividad sobre aspectos interculturales apela a una dimensión cognitiva, como, por ejemplo, es posible

⁹ Los liceos, instituciones responsables por la educación secundaria, pueden optar por proyectos de convivencia social. El liceo que colabora con el MUMI había seleccionado como proyecto trabajar la temática de la migración. Su participación en el taller del MUMI “En los piecitos del Otro” se inserta en este proyecto educativo. Estos adolescentes, coordinados por una docente (en las transcripciones es la docente 1), crean e interpretan sketches teatrales sobre experiencias migrantes en Uruguay, con especial énfasis en los espacios educativos y en cuestiones que se prenden con los estereotipos y prejuicios sociales.

visualizar en la siguiente transcripción luego de uno de los sketches que presentaba una situación de clase con niños inmigrantes recién llegados y que terminaba con la pregunta *¿Qué es normal?*:

Mediadora - [...] Y eso les pregunto a ustedes. Para ustedes ¿qué es ser normal? [...]

Humberto - Ser normal es ser como...ser como sus costumbres, andar como sus costumbres.

Mediadora - ¿Vieron lo que dijo Humberto? Ser normal es andar como sus costumbres. ¿Qué más, a ver? Ahí atrás.

Carmela - Ser una persona.

Mediadora - Pero hay varios tipos de persona. ¿Cuál es la persona normal?

Luana - Es normal como que...ser tú mismo <IMP>

Mediadora - A ver ¿puedes repetir?

Luana - Debes ser tú mismo como eres.

Medidora - El ser normal, dice ella, es ser tú mismo. A ver ¿qué piensan de eso?

Natalie - También es como...como distinto porque en una comunidad, como, por ejemplo, en una pensión¹⁰, sería normal pagar siempre y el que no paga sería diferente, pero en distintas...yo qué sé, en un país es normal tener los...tener rulos pero en otros países es tener el pelo lacio.

Docente 1 - Entonces lo normal tiene que ver con <INT>

Natalie - Con la comunidad.

Docente 1 - Con las características de su cultura <INT>

Natalie - Tiene que ver con la forma cómo te ven, porque nadie al final es normal.

A partir de este fragmento es notoria la forma como el concepto de normalidad va siendo co-construido por los niños. La cuestión de pertenencia a una cultura o a una comunidad traspasa por las respuestas de los participantes, siendo que Luana añade la importancia de “ser tú mismo” y Natalie considera que ese concepto no es ajeno al concepto de grupo social, comunidad, tal como definido por Byram (1997): “social group is the shared world which its members accept, and they in turn are accepted as

¹⁰ Muchos migrantes que llegan a Uruguay con bajos recursos viven en los primeros tiempos en pensiones, compartiendo una misma habitación con toda la familia (cf. Fossatti & Uriarte, 2018). Algunos de los niños que participaron en el PPI vivían en pensión.

members because they subscribe to the beliefs, behaviours and meanings of that shared world” (p. 17).

La reflexividad también fue movilizada a partir de la interacción entre lo visualizado y sus propias vivencias y/o expectativas acerca de sus propios procesos migrantes y llegada a la escuela en cuestión:

Mediadora - *¿A ustedes les pasa eso que cuando viene alguien de otro lugar y que tiene otra forma de vestir, o de comer, o de bailar, y piensan que a veces es medio extraño? ¿A ustedes les pasa eso?*

Natalie - *Cuando vino Shirley, una compañera, el año pasado también porque ella venía de Estados Unidos no tenía nuestro idioma.*

Mediadora - *Yo me acuerdo de ella. ¿Qué pasó?*

Docente 2 - *No pudo venir.*

Mediadora - *¿Y qué pasaba con el idioma?*

Natalie - *No la entendíamos y utilizábamos el traductor de la computadora (risas).*

Mediadora - *¿Quién más me puede contar otra situación?*

Katie - *¡Yo! Yo cuando fui a Paraguay a conocer mi familia era como si yo hablara otro idioma, tenía que traducirme, fue como...*

Mediadora - *Y ¿cómo se sienten cuando no pueden comunicarse con otras personas?*

Alex - *Raro.*

[...]

Mediadora - *Sí, mi amor, ¿qué ibas a decir?*

Humberto - *Yo quería decir que cuando llegué a Uruguay me recibieron bien.*

En este diálogo observamos que diferentes niños abordan una misma situación teatral a partir de su propia experiencia o de una experiencia vivida por alguien que les es cercano, como el caso de la compañera Shirley. Verificamos, entonces, que lo afectivo, lo emocional, lo vivido, lo experimental, el afecto y la empatía constituyen motores y alabanzas de una dimensión reflexiva sobre posibles significados, co-construidos, con respeto al disfrute y receptividad de obras teatrales (Caron, 2018; Sérusclat-Natale & Adam-Maillet, 2018), promoviendo encuentros que desarrollen una conciencia crítica cultural (*critical cultural awareness*), pilar central de una competencia intercultural (Byram, 1997).

Al final del taller, los niños participantes reprodujeron uno de los sketches presentados por los adolescentes, prepararon la interpretación de una música y dibujaron. Estas tareas creativas, sobre todo, las que apelaban a la interpretación teatral y musical, constituyeron el espacio para la experimentación de la alteridad, o el revivir de su cultura, como Humberto, niño peruano que tuvo la oportunidad de tocar el cajón peruano, instrumento musical típico de su país de origen.

***Mapping out* la Ciudad Vieja: el plurilingüismo del barrio bajo la mirada de niños fotógrafos**

Fotografiar «C'est mettre sur la même ligne de mire la tête, l'œil et le cœur. C'est une façon de vivre»¹¹. Esta frase del fotógrafo francés Henri Cartier-Bresson enmarca las actividades que se describirán y analizarán a continuación que unieron plurilingüismo, y muy específicamente los paisajes lingüísticos del barrio como instrumento didáctico (Cenoz & Gorter, 2008), y la fotografía, como disciplina artística, y la cámara fotográfica como instrumento de colecta de datos, o como lo reafirma Bresson, un “carnet de croquis, l'instrument de l'intuition et de la spontanéité, le maître de l'instant qui, en termes visuels, questionne et décide à la fois”.

La salida fotográfica con niños y familiares, actividad a la que llamamos *Paisajes Lingüísticos* se llevó a cabo en el barrio en donde se desarrolló el proyecto y fue precedida por una sesión de fotografía incluida en el taller en la escuela “Mi calle favorita”. En esa sesión se intercambiaron ideas sobre qué es la fotografía y se trataron conceptos básicos de la técnica como composición, encuadre y punto de vista, para que en la salida fotográfica contaran con herramientas a la hora de sacar las fotografías y asimismo pudieran transmitirlos a sus familias siendo mediadores en un intercambio intergeneracional de conocimiento. Estos conceptos fueron abordados desde una perspectiva lúdica. Luego que haber construido colectivamente un modelo (cf. imagen

¹¹ Frase retirada de <https://www.henricartierbresson.org/hcb/>, última vez consultada en 15/01/2021

n.º 5) con diferentes elementos presentes en la sala (sillas, mochilas, vinchas de pelo, botellas de agua, tabletas, cajas de crayolas, etc.), se generó una reflexión sobre los conceptos básicos de fotografía.



Imagen 5 - La construcción de un modelo fotográfico.
Fuente: fotografía retirada por la investigadora principal

La siguiente transcripción da cuenta de qué forma los niños fueron co-construyendo el concepto de *punto de vista*, un concepto que apela a la multiperspectiva que cada uno de nosotros puede tener con respecto a un mismo modelo:

Mediadora - Tu de ahí ¿qué ves?

Carlos - La silla.

Mediadora - La silla, ¿verdad? Y por ejemplo, ¿ves la botella de agua?

Carlos - No...Está ahí.

Mediadora - ¿La ves? Pero un pedacito.

Carlos - Sí, un pedacito.

Mediadora - ¿Vos ves la botella de agua?

Oscar - (manifiesta su consentimiento con la cabeza).

Mediadora - Sí. ¿Y vos, por ejemplo, la ves?

Bryan - No.

Mediadora - ¿Y qué ves cuando mirás todo el modelo de frente?

Bryan - Mi mochila.

[...]

Mediadora - Vean que cada uno de nosotros ve cosas diferentes dependiendo de donde estemos.

Luego de esta actividad, los niños fueron invitados a dibujar el contexto de una fotografía del paisaje lingüístico de la Ciudad Vieja¹². En la imagen n.º 6 vemos como Mafalda, una de las niñas participantes, va a dibujar un restaurante a partir de la fotografía que decía, en francés, *Petite Cuisine*¹³, proyectándose en el propio dibujo (también era rubia) y creando un paisaje plurilingüe: el restaurante *La Petite Cuisine* (francés) se encuentra *Abierto* (español).



Imagen 6 - Fotografía del dibujo del paisaje lingüístico de Mafalda.
Fuente: Fotografía retirada por la investigadora principal

A igual que en las actividades en el MAPI y en el MUMI, verificamos que en esta sesión, que propuso tres actividades a los niños participantes, en diferentes ocasiones los niños movilizaron sus identidades, como el caso de Mafalda, o sus afectos, como, por ejemplo, Brian utiliza el posesivo “mi” al decir “mi mochila” o cuando en su dibujo contextual del paisaje lingüístico va dibujar su casa y su familia.

La premisa de la salida fotográfica con los niños y familiares fue registrar los diferentes idiomas, palabras o frases de otros países, asimismo que otras variedades del español, que se pueden apreciar en la cartelería de comercios, intervenciones urbanas, lugares turísticos, etc. Los participantes

¹² Previo a este taller y de manera a preparar la salida fotográfica, dos miembros de la red recogieron fotografías del barrio de la Ciudad Vieja. Este material fue utilizado en esta actividad.

¹³ Cabe mencionar que esta niña estaba acompañada, en esta ocasión, por la madre quien le traduce el significado de la expresión en francés.

utilizaron dispositivos como celulares, tabletas y cámaras fotográficas, y siguieron un recogido estipulado por miembros de la red educativa encargados por esta actividad.

En esta contribución nos enfocaremos en el registro de un participante, Óscar, 11 años, el cual presenta una mirada muy particular en sus imágenes ya que es muy atento en cuanto al arte urbano, grafitis, stencil, pegatinas o incluso objetos, como tapas de discos apelando a idiomas, culturas y sonoridades (cf. imágenes 7A y 7B), registrándolos en detalle y en contexto, en lugares no tan fáciles de visualizar, como se puede observar en la imagen n.º 8:

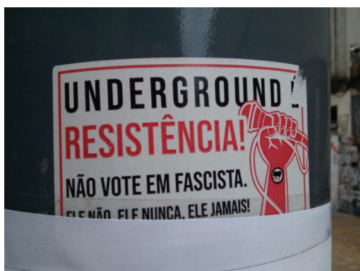


Imagen 7A - Fotografía de pegatina en portugués



Imagen 7B - Discos en diferentes idiomas



Imagen 8 - Oscar fotografiando una pegatina en una columna de la calle.
Fuente: fotografía retirada por A., uno de los miembros de la red

Su mirada amplía la premisa al fotografiar banderas de distintos países (cf. Imágenes n.º 9A y 9B) exponiendo lo plurilingüe no solo a la escritura como era la consigna sino que lo vincula con los símbolos y lo que esto representa para sí.

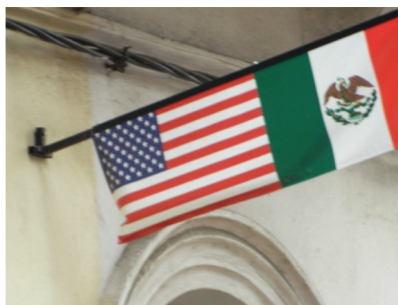


Imagen 9A



Imagen 9B

Según Roland Barthes (1986), las imágenes son polisémicas y como tal hay múltiples significados que se pueden encontrar en una misma imagen. Para Oscar, el paisaje lingüístico trasciende lo plurilingüe de la escritura y representa a nivel cultural, lo que sugiere que, por lo menos para este participante, la lectura de los paisajes lingüísticos incorpora dimensiones plurisemióticas y multimodales¹⁴, tal como ya han sugerido otras investigaciones en el campo de los paisajes lingüísticos (Rowland, 2013).

Por último se percibe en sus fotografías un interés en los diferentes lenguajes artísticos contemporáneos presentes en el barrio (cf. Imágenes 10A y 10B) construyendo, a través de una *walking experience* (Ingold & Vergunst, 2008) multisensorial, una narrativa a modo de curador de la Ciudad Vieja resignificándola como un museo vivo.



Imagen 10A - Fotografía retirada por Oscar de un ejemplo de arte urbano

¹⁴ ¿No será fotografiar las tapas de discos, como se puede observar en la imagen n.º 7B, también evocar sonidos de diferentes proveniencias?



Imagen 10B - Fotografía retirada por Oscar de la vitrina de una agencia de viajes

Verificamos que en estas experiencias fotográficas, y tal como mencionaba Bresson, hay un *investment* del individuo, de su cabeza (dimensión cognitiva), de su ojo (dimensión identitaria) y de su corazón (dimensión afectiva), lo que nos da pistas sobre las implicaciones didácticas de un proyecto multisituado con estas características para una educación plurilingüe e intercultural donde las dimensiones identitarias, emocionales y afectivas se encuentra en el *core* de las múltiples experiencias vivenciadas por niños y familias, sosteniendo, por ella, la necesidad de más estudios sobre los plurilingüismos y sus relaciones con las emociones y los afectos (Piccardo, 2013).

Reflexiones finales

Esta reflexión colaborativa retoma un camino emprendido en 2019 por una red educativa intercultural en torno de un PPI multisituado que toma a la Ciudad Vieja de Montevideo como contexto movilizador de aprendizajes plurilingües desde una perspectiva lúdica e interdisciplinaria. Este texto da cuerpo a través de la escritura a una caminata multidimensional, *embodied* e intersubjetiva plasmando sentires, pensares y accionares del colectivo autoral sobre lo que sucedió durante un año, en cual una red educativa, que no es más que un conjunto de personas plurales, emprendió una caminata cuyos límites espacio-temporales se diluyen – “When did our walk begin? When will it ever end? We cannot remember, and will never know” (Ingold & Vergunst, 2008) - en las voluntades renovadas de seguir trabajando para

y por el plurilingüismo a través de la construcción de propuestas educativas transformadoras para todos los actores involucrados y constructoras de una educación que empodere y coloque en diálogo niños, familias, escuelas, comunidades, museos, barrio(s) y ciudad(es) en un entendimiento del aprendizaje como un proceso interactivo, ecológico y holístico.

El análisis de las diferentes propuestas, que colocan a los participantes como constructores de sus propios aprendizajes a través de prácticas educativas plurilingües que privilegian abordajes situados y ecológicos que invitan a la experimentación multisensorial y multimodal del espacio que los rodea (Dagenais et al., 2009; Moore, 2020; Sabatier et al., 2013), conlleva a una reflexión en torno de las posibilidades didácticas de un proyecto educativo plurilingüe con estas características. Emerge de nuestro análisis la recurrencia por parte de los participantes de un *investment* de las dimensiones identitarias/alteritarias, afectivas y emocionales, ya sea a la hora de reflexionar sobre pequeñas obras teatrales, co-construir sentidos sobre los objetos museológicos y las historias que pasan a través de ellos o realizando un paseo etnográfico sobre los paisajes lingüísticos, reconociendo y dando nuevos sentidos a las voces plurilingües del barrio que habitan y que los habita. Nuestra reflexión apunta, asimismo, para la necesidad de discutir más sistemáticamente la relevancia de estas dimensiones en las prácticas educativas de una didáctica de las lenguas y del plurilingüismo.

Normas de transcripción

<IMP> - Imperceptible

<INT> - Discurso interrumpido por otra persona

Bibliografía

Administración Nacional de Educación Pública. (2012). *Ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras: Propuesta integral para la Educación Pública*.

Anadón, M. (Ed.). (2007). *La recherche participative: Multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.

Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier,

- J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour una éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16806ae64a>
- Beacco, J., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr
- Behares, L., & Brovetto, C. (2009). Políticas Lingüísticas en Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento. *Primer Foro Nacional de Lenguas de A.N.E.P.*, 143–174.
- Borer, M. I. (2013). Being in the city: The sociology of urban experiences. *Sociology Compass*, 7(11), 965–983. <https://doi.org/10.1111/soc4.12085>
- Bottoms, S. A. I., Ciechanowski, K., Jones, K., de la Hoz, J., & Fonseca, A. L. (2017). Leveraging the community context of Family Math and Science Nights to develop culturally responsive teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 61, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.006>
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Education et Francophonie*, XXXV(2), 1–11. www.acelf.ca
- Brovetto, C., Geymonat, J., & Brian, N. (Eds.). (2007). *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. ANEP - CEP.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2001). Más allá de "identidad." *Apuntes de Investigación Del CECYP*, 7, 30–67.
- Byram, M. (1997). *Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.1163/9789004387379_005
- Carinhas, R. (2021). Os múltiplos papeis do leitor do Camões, I.P.: incidências do desenvolvimento profissional no desenvolvimento de projetos de investigação em rede no Uruguai. In M. H. Araújo e Sá & S. Ambrósio (Eds.), *Dinâmicas de (investigação em contextos de promoção da língua portuguesa. A presença do CIDTFF na rede Camões, I.P.* (pp. 69-86). Editora UA.
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H., & Moore, D. (2020a). Le partenariat comme déclencheur de la recherche participative dans un projet école-musée-famille pour/ par le plurilinguisme. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.8112>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H., & Moore, D. (2020b). Mi calle favorita: a reconstrução multimodal da paisagem da Ciudad Vieja de Montevideo num projeto plurilíngue entre a escola, os museus e as famílias. *Domínios de Lingu@gem*, 14(4), 1059–1086.
- Caron, E. (2018). Un atelier d'École du spectateur avec des étudiants de FLE : de la réception d'Une Chambre en Inde à l'expression créative plurilingue. *Lidil*, 57. <https://doi.org/10.4000/lidil.4856>
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). *Linguistic Landscape and Minority Languages*. *Linguistic Landscape and Minority Languages*. 0718(2006). <https://doi.org/10.1080/14790710608668386>
- Charalampopoulou, C. (2013). L'éducation interculturelle par le biais des musées : revue de littérature. *Congrès de l'Actualité de La Recherche En Éducation et Formation*.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01903145>

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Cuché, D. (2002). *La noción de Cultura en las Ciencias Sociales*. Nueva Visión.

D'Ambrosio, L. (2016). *Entre el bronce y el tambor : mitos y narrativas identitarias de la nación en la escuela uruguaya actual*. Universidad de la República.

Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2009). Linguistic Landscapes and Language Awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 253–269). Routledge.

De Fina, A. (2016). Linguistic practices and transnational identities". In S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (pp. 163–178). <https://doi.org/10.4324/9781315669816.ch10>

Dompmartin-Normand, C., & Thamin, N. (2018). Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues. *Lidil*, 57.

Doval, J., Alonso, S. & Perez, J. (2019). Visita guiada por las lenguas indígenas (manuscrito não publicado).

Fonio, P., & Masperi, M. (2015). Les pratiques artistiques dans l'enseignement des langues. *Lidil*, 52.

Fossatti, L., & Uriarte, P. (2018). *Acceso a la vivienda y población migrante en Montevideo*. http://www.fhuce.edu.uy/images/NEMMPO/Informe_acceso_a_la_vivienda.pdf

Grommes, P., & Hu, A. (Eds.). (2014). *Plurilingual Education*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hslid.3>

Hall, Stuart. (2011). Introduction: Who Needs 'Identity'? In Stuart Hall & P. Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1–17). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221907.n1>

Hong, Y. yi, Zhan, S., Morris, M. W., & Benet-Martínez, V. (2016). Multicultural identity processes. *Current Opinion in Psychology*, 8, 49–53. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.020>

Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment*. Routledge.

Ingold, T., & Vergunst, J. L. (2008). *Ways of walking: ethnography and practice on foot*.

Ishimaru, A. M., Barajas-López, F., & Bang, M. (2015). Centering family knowledge to develop children's empowered mathematics identities. *Journal of Family Diversity in Education*, 1(4), 1–21. <http://familydiversityeducation.org/index.php/fdec>

Janowski, M., & Ingold, T. (2012). *Imagining landscapes: Past, present and future*. <https://doi.org/10.1080/1751696x.2014.960237>

Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>

Lehman, M., Phillips, S., & Saenz Williams, A. (2018). Empowering Identity Through Art: Bilingual Co-Teaching at the Blanton Museum of Art. *Journal of Museum Education*,

43(4), 375–384. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1522222>

Moore, D. (2017). Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittératié et des apprentissages en sciences. *Education et Francophonie*, *XLV*(2), 67–84.

Moore, D. (2020). Plurilittératies, pratiques textuelles plurilingues et appropriation: Interrogations en didactique. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée (Vals/Asla), Spécial*, 35–59.

Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la Didactique des Langues : La face cachée des émotions. *Lidil*, *48*, 17–36. <https://doi.org/10.4000/lidil.3310>

Piccardo, E. (2020). “We are all (potential) plurilinguals”: Plurilingualism as an Overarching, Holistic Concept. *OLBI Working Papers*, *10*, 1–25. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>

Rowland, L. (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *16*(4), 494–505. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.708319>

Sabatier, C., Moore, D., & Dagenais, D. (2013). Espaces urbains, compétences littératiées multimodales, identités citoyennes en immersion française au Canada. *Glottopol*, *21*, 138–161.

Sérusclat-Natale, M., & Adam-Maillet, M. (2018). Le projet artistique : une puissance maïeutique pour la compétence langagière. *Art As a Powerful Maieutics of Linguistic Skills*. *Lidil*, *57*. <https://doi.org/10.4000/lidil.4908>

Toohey, K., Day, E., & Manyak, P. (2007). ESL learners in the early school years: identity and mediated classroom practices. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 545–558). Springer.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, *30*(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Capítulo 2.

Cooperação ONGD Helpo e Camões, I.P.

Projeto pedagógico nas Bibliotecas e Ludotecas de Nampula

Ana Catarina MONTEIRO
Camões, I.P. - Universidade Rovuma /
CIDFFF - Universidade de Aveiro
acmateusmonteiro@camoes.mne.pt

Inês FAUSTINO
ONGD Helpo
inesfaustino@helpomz.com

Maria Jacinta GONÇALVES
ONGD Helpo
helponampula@gmail.com

Introdução

Hoje espera-se que preparemos os jovens para a vida num mundo que (na prática, mesmo que não na teoria) torna nula e vazia a própria ideia de “ser preparado” (ou seja, treinado e habilitado de forma adequada, capaz de não ser apanhado de surpresa por eventos e tendências em permanente mudança). (Bauman & Donskis, 2016, p. 178)

É no sentido da epígrafe que apresentamos este estudo, advogando que os jovens devem ser preparados para pensar por si mesmos, livremente, manifestando face às pessoas e às situações uma perspetiva crítica, no sentido da integridade intelectual e da colaboração mútua com aqueles que os rodeiam. Importa, neste sentido, recordar as palavras do ex-Secretário

da Educação dos EUA, Richard Riley¹, quando afirmou, parafraseando, que estamos, na atualidade, a preparar estudantes para trabalhos que ainda não existem, utilizando tecnologias que ainda não foram inventadas, a fim de resolver problemas que ainda não conhecemos. É, assim, importante, mais do que preparar os nossos estudantes para uma profissão específica, que os preparemos para atuar, agir e viver neste século XXI.

É com base nessa linha argumentativa que convocamos a noção de competências para que os nossos alunos e os futuros professores se preparem para agir num mundo complexo e mutável. As competências são tomadas de acordo com o modo como são entendidas por Sá e Paixão (2013), i.e. como polissêmicas, pluridimensionais, multifacetadas e voláteis, integrando e mobilizando comportamentos, conhecimentos, saberes, capacidades, recursos, habilidades e aptidões. Na articulação da necessidade de promover junto dos estudantes competências múltiplas com o desejo de lhes fornecer ferramentas que lhes permitam viver e atuar em sociedade, fazendo face a um mundo progressivamente mais complexo, convocam-se as designadas “competências base para o século XXI” (cf. Gordon et al., 2009; OCDE, 2005; Pellegrino & Hilton, 2012; Soland, Hamilton, & Stecher, 2014), que surgem plasmadas nos denominados “Four Cs” (National Education Association, 2014), i.e. o pensamento crítico, a comunicação, o trabalho colaborativo e a criatividade.

Todas essas competências são fundamentais e adquirem especial importância no contexto moçambicano onde o projeto que apresentamos foi desenvolvido. É no que se refere ao contexto que evocamos Chimamanda Ngozi Adichie e o que esta escritora nigeriana designa como “The danger of a single story” (Adichie, 2009). Nesta TEDTalk Adichie refere que muitas vezes a tendência de todos nós é termos sobre o outro uma história única, como se uma das características que os define (ou que nós, o outro externo, achamos que os define) fosse a sua realidade total, não deixando espaço para mais nenhuma realidade, paralela, sobreposta ou mesmo em contradição. A escritora refere, dentro dos vários exemplos apresentados, a história única que, por vezes, prolifera sobre África e/ou os africanos, enquanto precisamente africanos, como se uma nacionalidade de um país africano abarcasse todo um continente no qual não haveria lugar para a

¹ <http://whatsnext.net/quotes/we-are-currently-preparing-students-for-jobs-that-dont-yet-exist-using-technologies-that-havent-been-invented-in-order-to-solve-problems-we-dont-even-know-are-problems-yet>.

diferença e todos seriam semelhantes, como um local exótico, com “belas paisagens, belos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e SIDA, incapazes de falar por si mesmas e esperando ser salvas por um meigo estrangeiro branco” (Adichie, 2009).

É precisamente para lutar contra esta ideia de história única, conducente a visões estereotipadas e generalizadas que a educação deve promover o desenvolvimento de competências linguísticas a par com competências de utilização interativa de ferramentas, interação com grupos heterogéneos e atuação de forma autónoma (OCDE, 2005). Só, assim, os nossos estudantes, futuros professores no caso deste projeto que apresentamos, podem evitar ver os outros a partir de uma lente única, conducente à leitura do outro através de uma história única, e, podem, também, evitar ser tomados como elementos de uma única história, vistos de forma plana, e, desse modo, modificar as hetero imagens “de diferença, de escuridão” para que não se minimizem experiências e se integrem “tantas outras histórias que” nos/os “formaram” (Adichie, 2009).

Foi precisamente nesse sentido que, na articulação da missão de três instituições, a Organização Não Governamental para o Desenvolvimento Helpo, o Centro de Língua Portuguesa / Camões de Nampula em representação do Camões, I.P. e a Universidade Rovuma (UniRovuma), se concebeu o projeto que se apresenta. Integrado na área da didática de línguas, desenvolvido em cooperação entre as três instituições referidas, envolveu, entre 2015 e 2019, 472 estagiários da UniRovuma, futuros professores de línguas². Atuando nas Bibliotecas (BBT) e Ludotecas (LDT) da cidade de Nampula, apoiadas pela Helpo, os estagiários, futuros professores de língua portuguesa (LP), dinamizaram atividades linguísticas e artísticas, promotoras da imaginação e da criatividade, junto de crianças e jovens, com idades entre os 5 e os 18 anos, tendo como finalidade não só a progressão na sua formação profissional e académica, mas, também, a promoção, junto desse público-alvo, de valores como a igualdade e o respeito, visando a aprendizagem linguística de forma lúdica, através da partilha e da cooperação. Pretende-se, desse modo, preparar esses estudantes e futuros profissionais para um mundo em mudança, onde as competências de responsabilização, autonomia, interativas e interculturais assumem um papel fundamental.

² Foram formados 526 estudantes, mas a turma de 2020, devido à COVID 19, não pôde realizar as suas práticas no campo.

Educar para o século XXI em Moçambique

De formas não-verbais, quase fílmicas, embora também com palavras, contamos histórias ininterruptamente, tanto para nós próprios, em privado, como para os outros. Graças à narração, conseguimos inclusivamente ascender a novos significados, mais complexos do que os dos componentes individuais e separados da história.

(Damásio, 2017, p. 207)

Foi com o objetivo de utilizar a LP para contar e escutar histórias que surgiu o presente projeto. Contar e escutar histórias ficcionadas mas também histórias reais, a história de cada aluno encontrado no trabalho de campo e a história em construção do professor em formação, visando que a totalidade dessas histórias e encontros nos dissessem mais do que cada uma isoladamente. Nesse sentido, a Helpo, que trabalha em Moçambique desde 2008, conjuntamente com o Camões, I.P., na articulação com o Centro de LP - Camões de Nampula, conceberam um projeto dirigido aos professores de LP³, ao abrigo dos protocolos/memorandos existentes entre estas instituições e a UniRovuma, no sentido de lhes proporcionar no decurso da sua formação o contacto com situações de ensino reais e efetivas, com todos os constrangimentos e mais-valias a elas associados.

Visando promover o desenvolvimento das populações mais vulneráveis de países com baixo índice de desenvolvimento humano, investindo na qualidade de vida das crianças e no ambiente educacional, a Helpo desenvolve iniciativas no intuito de ajudar os alunos a permanecerem na escola, aumentando o seu nível de motivação e atenuando o impacto dos obstáculos que enfrentam para o fazer, dentre as quais destacamos: i) construção de 17 BBL escolares; ii) acompanhamento e dinamização de LDT; iii) distribuição de 2571 manuais escolares do currículo moçambicano; iv) distribuição de cerca de 58 mil livros e outro material didático por 52 BBL; v) atribuição de 4494 bolsas de estudo a estudantes do ensino secundário e 272 bicicletas distribuídas a alunos que caminham longas distâncias até à escola, realçando-se a importância de melhorar o acesso à educação desses jovens e crianças, através dos espaços das BBT e das LDT, nos quais se centra o projeto que apresentamos.

³ Integram-se nessa designação os estudantes da licenciatura em ensino de português (*Major*), assim como os alunos das licenciaturas em ensino das línguas francesa e inglesa, com habilitações em português (*Minor*).

Estas iniciativas cruzam-se com a missão do Camões, I.P. no que se refere à conceção e execução da política de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas no estrangeiro, especificamente no que diz respeito à formação de professores de LP, e com a missão da UniRovuma de formar profissionais e contribuir para o desenvolvimento tecnológico, científico, económico e sociocultural do país. É, assim, na confluência dos ideais e da missão das instituições referidas⁴ que ressalta a importância de promover e desenvolver junto dos estudantes, futuros professores de LP, competências que contribuam não apenas para o desempenho da sua futura profissão, mas, também, e sobretudo, que os preparem para viver neste século XXI marcado pela incerteza, pela complexidade (Morin, 1999) e pela liquidez (Bauman, 2011). Importa começar por definir competência, tomada no nosso estudo como polissémica, multifacetada e volátil (Sá & Paixão, 2013), associada à motivação e ao desempenho de um indivíduo. A competência pode, nesse sentido, assumir-se como “capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoirfaire*” (Dias, 2010, p. 74), aspetos que não esgotam mas que são por ela convocados e em cuja constelação ela se institui.

É precisamente na sua articulação com o contexto que Perrenoud (1999) toma a competência como uma disposição inerente a uma situação complexa e contextualizada, traduzível na capacidade de nela agir eficazmente. No mesmo sentido podemos referir a definição de competência patente no documento da OCDE (2005, p. 4) sobre as denominadas “competências-chave”: “A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context”. Importa centrarmo-nos nas denominadas “competências-chave”, “competências para o século XXI” ou, ainda, “Four Cs”. Gordon et al. (2009) referem oito competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida: i) a comunicação em língua materna; ii) a comunicação em línguas estrangeiras; iii) as competências matemáticas e competências básicas em ciência e tecnologia; iv) a competência digital; v) o aprender a aprender; vi) as competências sociais e cívicas; vii) o sentido de iniciativa e de empreendedorismo; e viii) a consciência e a expressão culturais. Referem, ainda, os autores que a promoção dessas competências deve ser apoiada por habilidades transversais como o pensamento crítico, a criatividade, a iniciativa, a resolução de problemas, a avaliação do risco, a

⁴ Para mais informações sobre o historial destas instituições e a sua intervenção em Moçambique *vide* anexo 1.

tomada de decisões e a gestão (construtiva) das emoções. Do mesmo modo que esses autores, Soland et al. (2014) estruturam essas competências em cognitivas, interpessoais e intrapessoais, destacando, entre outros, os seguintes aspectos: maestria acadêmica, pensamento crítico, criatividade, comunicação, colaboração, liderança.

Todas as competências referidas visam apoiar e melhorar a ação docente, no sentido de preparar os estudantes e, no caso específico do projeto que apresentamos, os futuros professores de LP, para o mundo atual, instável, mutável e complexo, mas, simultaneamente, pleno de potencialidades, de promessas de um amanhã mais integrado, mais intercultural. É precisamente nesse sentido que convocamos os quatro pilares de Delors (1996), Aprender a Ser, a Conhecer, a Fazer e a Viver com os Outros, visando a formação dos estudantes não apenas em termos científicos, mas, também, em termos de compreensão do mundo que os rodeia, de autonomia, de promoção do espírito crítico, de comunicação, de adaptação a diferentes situações e pessoas, de desenvolvimento pessoal, de responsabilização, de luta contra estereótipos e preconceitos, da assunção de perspectivas etnorrelativas e, ainda, de respeito pela alteridade, pela sua história, tradições e valores.

Descrição do projeto pedagógico nas Bibliotecas e Ludotecas de Nampula

Num mundo como o nosso, somos compelidos a levar a vida passo a passo, como ela se apresenta, esperando que cada passo seja diferente do anterior e exija novos conhecimentos e habilidades.
(Bauman & Donskis, 2016, p. 182)

Passamos, de seguida, a apresentar o projeto realizado, o modo como se estruturou e como foi desenvolvido, assim como os objetivos das disciplinas de Prática Pedagógica do Português I (PPPI) e de Estágio Pedagógico do Português (EPP), nas quais as práticas pedagógicas (PP) foram realizadas.

Contextualização e organização das Práticas Pedagógicas

Este projeto foi concebido e implementado no contexto multilingue e multicultural moçambicano, no qual coexistem influências linguístico-

-culturais múltiplas, dada a existência de 43 línguas (Lewis, Simons, & Fennig, 2015), das quais 22 reconhecidas pelo Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas, que coabitam com a língua oficial (LP) e com várias outras línguas estrangeiras. Importa referir que, em Moçambique, a língua mais falada é o Emakhuwa — língua bantu, mais falada na província de Nampula — por 26,13% da população, seguida da LP (16,58%) (INE, 2019). Neste contexto, destacamos, ainda, a elevada taxa de analfabetismo — 47,21%, dos quais 25% relativos a idades entre os 5 e os 14 anos — e a percentagem de falantes de LP no país correspondente a 47,37% da população (INE, 2019).

Em concreto, relativamente a Nampula, ela é uma das onze províncias do país, na qual residem 20,63% da população nacional (mais de cinco milhões e meio de pessoas), sendo que 59% da sua população tem menos de 20 anos (INE, 2019). Foi nesta cidade que foi implementado o presente projeto de PP focado na capacitação dos estudantes do curso de Português na UniRovuma, segundo os seguintes pressupostos estabelecidos pela Helpo: i) acolher estagiários em equipas de campo nas comunidades onde trabalha, visando responder às necessidades previamente identificadas e aos objetivos estabelecidos; ii) capacitar as equipas com base em diferentes modelos didáticos, trabalhando em conjunto com os técnicos da Helpo, ajustando conceitos e práticas à realidade; iii) avaliar o desempenho de cada estagiário em conjunto com ele e a instituição de ensino a que pertence.

Neste sentido, a Helpo empenha-se na luta contra a desinformação e pela aprendizagem, confiante de que a educação é a via para o desenvolvimento. Estes pressupostos estão contemplados no memorando de entendimento que a UniRovuma e a Helpo celebram desde 2014. A implementação e equipamento de BBL e LDT, assim como a dinamização de atividades nesses espaços, que agora apresentamos, é uma das iniciativas levadas a cabo pela Helpo que potenciam esta parceria. É uma forma de abrir portas e mentes, ligando as comunidades ao resto do mundo, tendo como finalidades aumentar a frequência escolar e a velocidade de aprendizagem, assim como combater a desinformação sobre o mundo.

É nessa linha de atuação que o projeto se integra na área da Didática de Línguas, mais especificamente nas disciplinas de PPPI e de EPP, trabalhando-se nos dois semestres com as turmas de 2.º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português e de 4.º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Inglês / Francês com Habilitações em Ensino de Português. Os programas de PPPI e de EPP, disciplinas de 3.º e 8.º semestres, respetivamente, pretendem

que os estudantes mobilizem *saberes e conhecimentos relacionados com os fundamentos teóricos da Didática do Português e do processo de ensino-aprendizagem da LP*, reflitam criticamente sobre experiências didáticas de aulas de LP, produzam *materiais didáticos para o ensino da LP* e trabalhem em *equipa, respeitando a individualidade de cada um*, no sentido de cumprirem os objetivos preconizados de *planificar atividades de ensino de Língua, considerando as perspetivas interdisciplinares e transversais* e realizar *situações de aprendizagem*⁵.

Para cumprir esses objetivos, os professores em formação inicial frequentam uma formação preparada e dinamizada pela Helpo, seguindo-se uma fase em que se organizam em grupos de trabalho, dando início ao trabalho preparatório das PP, que consiste na planificação das sessões e na preparação do material didático necessário para as PP nas BBL e LDT da cidade de Nampula, no sentido de dinamizar atividades linguísticas e artísticas com as crianças e jovens que as frequentam. Podemos escutar a voz de um estagiário relativamente a esse trabalho de planificação:

O trabalho [...] exige que os membros dum determinado grupo tenham que criticar, censurar, procurar, investigar, sentar e discutir sobre um determinado tema até chegar a um consenso [...] Para prepararmos, planificar, conceber material didático e executar o plano não foi uma tarefa pequena [...] ideias, sugestões, contribuições monetárias, ajuda uns aos outros na compreensão do conteúdo que cada um iria abordar, mesmo no acto da execução do plano a entreaajuda era notória [...] (EPP2019/G1)

Neste sentido, as LDT e as BBL são tomadas como instituições promotoras do conhecimento, formadoras de atitudes e atuantes na articulação com a comunidade envolvente, potenciando a formação das crianças e jovens no que Delors (1997) designa como os quatro pilares da educação.

A avaliação final dos estudantes é realizada com base nos seguintes elementos: as apresentações nas aulas presenciais na UniRovuma, onde os estudantes têm a oportunidade de mostrar as suas planificações e materiais didáticos aos supervisores e aos colegas, assim como discutir os pontos fortes e fracos das suas experiências pedagógicas; a execução das sessões nas BBT e LDT, com base nos materiais elaborados em grupo, avaliada pelos

⁵ cf. Programa de Prática Pedagógica do Português I patente em FCLCA/DP (2009).

técnicos da Helpo que reúnem com os estagiários antes e depois de cada sessão; o relatório final de PP, no qual os estudantes não apenas descrevem o trabalho de planificação, de execução e de avaliação das sessões, incluindo as propostas de melhoria identificadas, mas também abarcam as relações interpessoais, i.e. o trabalho realizado em conjunto com os colegas dos diferentes grupos, os técnicos da Helpo e os supervisores na universidade, conjuntamente com uma reflexão pessoal individual na qual se referem à importância das PP nas BBL e LDT para o seu futuro profissional.

As Práticas Pedagógicas nas Ludotecas e Bibliotecas

As atividades pedagógicas no que se refere ao projeto das LDT e BBL que apresentamos têm o seu início com uma formação concebida e dinamizada pela Helpo. Nesta formação que designamos de inicial, mas que acompanha os estagiários ao longo de todo o seu processo de estágio, são abordados diferentes assuntos que ajudam a preparar estes estudantes para o seu futuro papel como educadores em diferentes espaços de atuação.

A formação (*vide* anexo 2) é estruturada em diferentes momentos que podemos tematizar da seguinte forma: i) o papel da Helpo como ONG focada sobretudo na educação e na sua atuação em Moçambique, concretamente na província de Nampula; ii) uma abordagem ao mundo das crianças e dos jovens; iii) o importante papel das LDT e das BBL no estímulo e desenvolvimento de aspetos cognitivos, sociais e emocionais do indivíduo; iv) as ferramentas e recursos humanos e materiais das BBL e LDT; v) o perfil e as funções do animador; vi) indicações e apoio na construção de um plano de atividades; vii) os temas que podem ser abordados nas BBL e as atividades lúdicas que podem ser realizadas nas LDT; e viii) os diferentes materiais didáticos a usar nas atividades de acordo com as faixas etárias.

Após essa formação, cada grupo define os temas que irá abordar de acordo com o local de estágio, BBL ou LDT, sendo que os alunos devem experienciar todos os espaços, pelo que as PP são rotativas em termos de locais e constituição dos grupos. Segue-se, assim, a preparação dos planos, bem como dos materiais a usar nas diferentes sessões, tendo em conta o calendário definido pela Universidade em sintonia com os diferentes espaços onde serão recebidos os estagiários. A esse respeito, importa referir que a escolha dos temas é feita de acordo com a atualidade em articulação com o contexto.

Convém referir que, nas BBL das escolas secundárias e primárias, a direção da escola disponibiliza uma turma para a prática dos estagiários. E, neste sentido, é importante assinalar que nem sempre as sessões decorrem conforme o previsto, o que exige dos praticantes uma elevada capacidade de improvisação e criatividade, podendo exemplificar com uma situação em que o plano é preparado para alunos da 12.ª classe e, na BBT, os estagiários se deparam com alunos da 8.ª classe, ou vice-versa, tendo de agir de imediato. Há uma sessão a dinamizar, atividades a realizar e também uma avaliação a ser feita.

Na preparação dos materiais, a falta e o custo elevado do material exige uma boa dose de criatividade (*vide* anexo 3). Qualquer indivíduo oriundo de um país onde o consumo é elevadíssimo, diria para se proceder à reciclagem. Mas aqui, em Nampula, Moçambique, até isso é difícil, o consumo reduz-se aos bens essenciais, onde não encaixa nem o vulgar pacote de leite. Neste sentido, a Helpo, desde o início do projeto, disponibilizou-se para apoiar os estagiários com materiais, sobretudo durante a fase de preparação da atividade. Os planos são sempre apresentados antes do início da atividade, altura em que se faz algum acerto caso seja necessário. Sobre essa articulação dos estagiários com os técnicos da Helpo, uma estagiária afirma que: “Houve bastante aproximação entre os funcionários da *Helpo* e os estudantes, pela positiva, em quase todas as actividades. Houve comunicação e abertura de ambas partes [...] houve ótimas e saudáveis relações entre a *Helpo* [...] e os estudantes” (EPP2019/G2).

Realçamos que as BBL, durante o estágio ficam “arejadas” e ganham vida, pois devido à falta de verba não têm animadores para acompanhar e dar a dinâmica necessária para serem mais procuradas pelos alunos, que se limitam a ir consultar os manuais escolares. Há muitos constrangimentos, mas há resultados! A participação entusiasmada dos alunos dá alento aos estagiários, que por sua vez levam sopros de ar fresco a estes jovens sequiosos de novidades. Há uma verdadeira simbiose entre uns e outros, todos eles aprendentes.

Importa, ainda, referir que as BBL e as LDT abrangem ambos os ambientes, urbano e rural, permitindo que os estagiários contactem com diferentes realidades, quer no que se refere à realidade da língua falada, quer às condicionantes culturais, sociais e económicas. Verifica-se, ainda, o contacto com diferentes tipos de público-alvo: público infantil nas LDT e público juvenil nas BBT.

As sessões nas Ludotecas

Começamos por apresentar as diferentes LDT (*vide* anexo 4 e quadro 1) em que os futuros professores de LP realizaram as suas PP, trabalhando com um público infantil, com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos. Nessas LDT, entre as múltiplas atividades realizadas, as crianças relembram canções, lengalengas, fazem jogos lúdico-didáticos, como jogos de mímica, representações de ações diárias, jogos de associação entre imagens recortadas e legendas, histórias e recontos, colorem e legendam imagens e bandas desenhadas, discutem hábitos alimentares e de higiene. Há pessoas novas que as motivam, que lhes dão atenção. Cheira-se a alegria!

LDT do Marrere	LDT da BBT Provincial de Nampula	BBT da Escola Primária Completa da Barragem
Localizada a 15 km da cidade de Nampula (zona rural)	Localizada na cidade de Nampula (zona urbana)	Localizada na periferia da cidade de Nampula
Aberta a toda a comunidade escolar		Aberta aos alunos da escola (3227 alunos) e aos alunos da Escola Secundária da Barragem (1470 alunos) ⁶
Recuperada e equipada em 2013. Mantido o funcionamento anual com colaborador permanente da Helpo e apetrechamento de material, através do PACD ⁷ da Helpo.	Apetrechamento anual. Recuperada e equipada em 2018, através do PACD da Helpo, Presentes Solidários Helpo, Associação DAR.	Apetrechamentos pontuais através do PACD da Helpo.

Quadro 1 - Identificação das Ludotecas

As sessões nas Bibliotecas

Nas BBT (*vide* anexo 5 e quadro 2), os estagiários trabalham com um público juvenil, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos. As suas PP, do mesmo modo que nas LDT, integram vários momentos:

⁶ Dados relativos ao ano de 2018.

⁷ Programa de Apadrinhamento de Crianças à Distância.

- i) um inicial de introdução do tema e motivação dos alunos, com recurso a dinâmicas de grupo;
- ii) um momento de mediação, domínio e consolidação, em que os estagiários introduzem os temas e dinamizam as sessões com a realização de atividades diversas. Entre as atividades realizadas nas BBL podemos destacar as seguintes: leitura dramatizada, interpretação e análise de excertos textuais, jogos de mímica, discussão e produção de panfletos informativos, peças teatrais, atividades de produção escrita, produção de poemas, exercícios de consulta de dicionários, discussões sobre diferentes temas (e.g., cólera, malária, HIV, redes sociais, casamentos prematuros);
- iii) a fase final de avaliação da sessão, realizada quer no terreno, com o retorno dado pelos alunos, quer, numa fase posterior, de reflexão sobre a prática, da parte dos estagiários e que está patente nos seus relatórios e reflexões individuais.

BBT da Escola Secundária de Nampula	BBT do Centro Islâmico Abubacar Mandjra	BBT da Escola Polivalente São João Baptista do Marrere
Localizada na cidade de Nampula (zona urbana)	Localizada na cidade de Nampula (zona urbana)	Localizada a 15 km da cidade de Nampula (zona rural)
Aberta aos alunos da escola (7100 alunos) ⁶	Aberta aos alunos da escola (420 alunos) ⁶	Aberta aos alunos da escola (1116 alunos) ⁶
Apetrechamentos pontuais, através do PACD da Helpo.	Equipada em 2011 aquando da inauguração. Apetrechamentos pontuais, através do PACD da Helpo.	Construída e equipada em 2009. Apetrechamento anual, através do PACD da Helpo e IPAD.

Quadro 2 - Identificação das Bibliotecas

As sessões com o Carro das Histórias e a Mukukuteca

O Carro das Histórias (*vide* anexo 6), projeto financiado pelo Camões, I.P. e executado pela Helpo, que vigorou em 2014, foi um programa de estímulo à promoção e domínio da LP em 5 escolas primárias completas

das comunidades rurais da província de Nampula, alcançando 2942 alunos. Entre outros objetivos, destacamos o de levar às comunidades materiais e atividades que ajudam a desenvolver as capacidades cognitivas e intelectuais dos alunos, procurando fomentar o contacto com a LP, desmistificando aquilo que é um livro e tornando o contacto das crianças com este instrumento mais familiar, através da desconstrução e reconstrução de histórias com recurso a várias atividades que não se esgotam na de leitura. A dramatização da leitura, a reprodução da história através da expressão plástica e o *role playing* são algumas das técnicas utilizadas para aproximar os alunos das histórias e aumentar o grau de informalidade da sua relação com os livros e com a LP.

A Mukukuteca⁸ da UniRovuma foi inaugurada em novembro de 2015, com o objetivo de promoção e dinamização de leitura no âmbito da extensão universitária, tendo como acervo 430 livros e jogos infantis, trabalhando neste momento com 4 escolas primárias completas, abrangendo mais de 2000 alunos.

Conclusões

No que se refere aos sucessos e constrangimentos inerentes à conceção e implementação do projeto referido, importa destacar a profícua parceria estabelecida entre as instituições envolvidas, que se estende a todos os colaboradores com os quais trabalhamos na dinamização das atividades. Realçamos, ainda, as oportunidades criadas pela Helpo para que os futuros professores de LP pudessem realizar os seus trabalhos de campo em ambientes diversificados, com diferentes estudantes, contribuindo para a sua formação académica e profissional. Na realização dos trabalhos de PP destaca-se, acima de tudo, o empenho e a motivação dos estudantes, que se dedicaram às atividades referidas, procurando fazer a diferença no dia-a-dia das crianças e jovens junto dos quais dinamizaram as suas sessões, reforçando, desse modo, o papel educativo e sociocultural das LDT/BBL envolvidas.

⁸ O projeto existia ao nível nacional, em todas as Delegações da Universidade Pedagógica, alterando-se o nome em função das línguas locais. Em Nampula, o nome Mukukuteca surge da junção da palavra Mukukutta, que significa carro em língua Emakhuwa e a palavra de LP biblioteca, resultando o neologismo Mukukuteca, ou seja, carro-biblioteca.

A experiência de trabalho de campo, através das PP nas BBL e LDT apoiadas pela Helpe, é muito importante para o futuro destes estudantes, não só porque contribui para a “familiarização” com o “processo de ensino e aprendizagem, oportunizando aos estudantes desenvolverem-se como profissionais” (PPPI2015/RE1), mas, também, permitindo-lhes “se deslocarem duma realidade imaginária para uma realidade real, viver a arte de ensino no seu verdadeiro sentido, isto é, fazer a conciliação de teorias, técnicas e metodologias com a prática e a realidade encontrada no terreno” (EPP2019/RE1), ou, ainda, apoiando-se na definição do modo como querem trabalhar no futuro, contribuindo para que o estagiário passe “a entender a grande importância que tem o educador na formação pessoal e profissional de seus alunos” (PPPI2015/RE2).

Partimos dessas perspetivas dos estagiários sobre o trabalho realizado nas BBL e LDT e das suas expectativas pessoais face à sua profissão como futuros professores de LP para reforçar a importância da aquisição e desenvolvimento de competências ao nível da comunicação em língua oficial (LP), do sentido de iniciativa e espírito crítico, da criatividade, da resolução de problemas (associada também à improvisação), do trabalho colaborativo e da promoção de relações interculturais, baseadas no respeito e na tolerância, para que ao olharem para si e para a alteridade não vejam uma história única, mas entendam a multiplicidade de histórias que nos enformam e nos constroem.

Bibliografia

Adichie, C. N. (2009). The danger of a single story. Retrieved September 17, 2020, from https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=en

Bauman, Z. (2011). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Bauman, Z., & Donskis, L. (2016). *Cegueira Moral. A Perda da Sensibilidade na Modernidade Líquida*. (C. A. Medeiros, Trans.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Damásio, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas. A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. (L. O. Santos, Trans.). Lisboa: Temas e Debates.

Delors, J. (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO: MEC: Editora Cortez.

Dias, I. S. (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 14(1), 73–78.

FCLCA/DP. (2009). Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino do Português com Habilitação em ensino de Inglês e Francês. Maputo: Universidade Pedagógica.

Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., ... Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*. Bruxelas.

INE. (2019). *IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017 - Moçambique*. Maputo.

International Commission on Education for the Twenty-first Century, Delors, J., & Unesco. (1996). *Learning, the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco Pub.

Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (2015). *Ethnologue: Languages of the World*. Retrieved November 1, 2015, from <http://www.ethnologue.com>

Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO.

National Education Association. (2014). *Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs."* Washington DC.

OCDE. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo): Executive Summary. Executive Summary*. Retrieved from [?www.oecd.org/pisa/35070367.pdf](http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf)

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press. <https://doi.org/10.309-25649-6>

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Sá, P., & Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 87–114.

Soland, J., Hamilton, L. S., & Stecher, B. M. (2014). *Measuring 21st Century Competencies: Guidance for Educators*.

ANEXO 1

Este anexo integra um pequeno historial de cada uma das instituições envolvidas na dinamização do projeto pedagógico nas bibliotecas e ludotecas de Nampula, incidindo sobre a sua intervenção em Moçambique.

1. ONGD Helpo

Presente em Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, a ONGD Helpo tem como objetivo promover o desenvolvimento das populações mais vulneráveis de países com baixo índice de desenvolvimento humano, investindo na qualidade de vida das crianças e no ambiente educacional. Nos países em vias de desenvolvimento, esta organização trabalha diretamente com as comunidades e junto das instituições e autoridades locais para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente das áreas ligadas à infância, educação e saúde materno-infantil e nutricional, setores chave da sua intervenção. Nessas áreas de intervenção, a ONGD Helpo trabalha em mais de 50 comunidades onde financia as suas atividades através do Programa de Apadrinhamento de Crianças à Distância (PACD), donativos livres, projetos financiados por agências nacionais e internacionais e empresas, chegando, atualmente, a cerca de 57.000 crianças em situação vulnerável. O PACD aposta na melhoria das condições de vida das crianças, do ambiente em que vivem, para que as gerações futuras beneficiem de mais desenvolvimento e dignidade. O apoio recebido não se esgota na criança que é apadrinhada, multiplicando-se por toda a comunidade escolar.

A ONGD Helpo iniciou a sua atividade em Moçambique em 2008, focada em dois objetivos principais: criar ou ajudar a estabelecer as condições, nas áreas rurais, para manter as crianças na escola por períodos mais longos durante o dia e ao longo do ano escolar, assim como criar ou ajudar a estabelecer as condições para permitir que essas crianças avancem ainda mais na escola ao longo dos ciclos educacionais. Esta ONGD trabalha nas províncias moçambicanas de Nampula, Cabo Delgado, Manica e Maputo com equipas permanentes no terreno. Nos últimos 12 anos, a estratégia de intervenção foi estendida no que diz respeito ao seu objetivo de ambos os modos: por um lado, acompanhar e apoiar a vida pré-escolar e escolar

das crianças; e, por outro lado, prestar apoio nos anos seguintes ao ensino fundamental básico. Assim, a intervenção real atinge a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o nível universitário. Apenas 1 em cada 5 alunos em Moçambique chega ao ensino secundário. Esse número diminui se considerarmos as situações mais vulneráveis, como as populações das zonas rurais ou, no que se refere à questão de género, se nos referirmos às meninas. Trabalhando nas escolas primárias em Nampula e Cabo Delgado, testemunhamos diariamente todos os tipos de obstáculos à progressão do ciclo que os alunos têm de enfrentar se quiserem desafiar as probabilidades. Distância de casa para a escola, falta de materiais, desnutrição são apenas alguns dos fatores contra os quais os alunos lutam para permanecer na escola. Além disso, para permitir que as crianças cresçam e se desenvolvam saudáveis desde o nascimento até à idade escolar, a fim de frear os obstáculos que mantêm as meninas fora da escola e no sentido de ajudar as crianças e as suas famílias quando a assistência humanitária é necessária, para permitir que as atividades quotidianas continuem (incluindo a frequência escolar), a Helpe desenvolveu projetos relacionados com a nutrição, educação comunitária, igualdade de género, resposta à emergência¹ e diversifica os projetos de educação.

Identificados muitos destes fatores, a ONGD Helpe tem lançado iniciativas no intuito de ajudar os alunos a permanecerem na escola, aumentando o seu nível de motivação e atenuando o impacto dos obstáculos que enfrentam para o fazer, dentre as quais destacamos: i) construção de 17 bibliotecas escolares; ii) acompanhamento e dinamização de ludotecas; iii) distribuição de 2571 manuais escolares do currículo moçambicano; iv) distribuição de cerca de 58 mil livros e outro material didático por 52 bibliotecas; v) atribuição de 4494 bolsas de estudo a estudantes do ensino secundário e 272 bicicletas distribuídas a alunos que caminham longas distâncias até à escola; e vi) distribuição de lanche escolar em 10 escolas. Ao longo deste percurso temos sentido a necessidade de melhorar o acesso

¹ Dada a sua forma de trabalhar junto das comunidades e da sua permanência de equipas no terreno, a ONGD Helpe diversifica, inevitavelmente, a sua ação desde 2019 em resposta aos ciclones Idai (distrito de Sussundenga na província moçambicana de Manica) e Kenneth (distritos de Pemba, Ancuabe, Mecufi, Metuge, Mocimboa da Praia, Macomia e Ibo, na província moçambicana de Cabo Delgado) e aos ataques terroristas no norte de Moçambique, nas províncias de Cabo Delgado (distritos de Pemba, Ancuabe, Mecufi e Metuge) e de Nampula (distrito de Meconta, Nampula Cidade e Ilha de Moçambique), apoiando as famílias com a distribuição de bens essenciais e kits alimentares de sobrevivência, e acompanhamento nutricional materno infantil.

à educação destes jovens e crianças, através dos espaços importantes que são as Bibliotecas e as Ludotecas.

2. Centro de Língua Portuguesa / Camões de Nampula

O Camões, I.P. atua no âmbito da cooperação, propondo e executando a política de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas no estrangeiro, assegurando, nesse sentido, a gestão da rede de ensino de português no estrangeiro e promovendo a internacionalização da cultura portuguesa (cf. <https://www.institutocamoes.pt>). Pautando-se pelos ideais de excelência, integridade, equidade e qualidade, está presente em 84 países, cooperando com 357 instituições, remontando a sua intervenção em Moçambique a 1995, através da presença de um leitorado na cidade de Nampula que contribui para a criação, em 1998, do primeiro Centro de Língua Portuguesa (CLP) Camões neste país, concretamente nessa cidade de Nampula, ao abrigo de um Protocolo de Cooperação com a Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula (atual Universidade Rovuma). A criação deste CLP teve como base o interesse crescente pela Língua Portuguesa (LP) e a promoção de instrumentos para a sua aprendizagem, procurando, desse modo, proporcionar meios que permitissem (e permitam) aos docentes e discentes aprofundar os seus conhecimentos dessa língua, contribuindo quer para a promoção da LP, quer para a divulgação das culturas expressas nessa língua.

É com base nesses pressupostos que o CLP / Camões de Nampula tem como objetivos i) a promoção e divulgação da LP e das culturas lusófonas, ii) a prestação de apoio humano e material aos discentes e docentes da Universidade Rovuma e, sempre que possível, de outras instituições da cidade de Nampula, iii) a formação de professores de LP, apoiando a preparação da sua atividade letiva e promovendo ações de formação, assim como iv) a promoção de atividades pedagógicas e culturais que visem a divulgação e promoção da LP. As atividades desenvolvidas por este CLP visam, nesse sentido, promover a cultura lusófona, difundir a língua portuguesa e contribuir para reforçar as identidades partilhadas entre os povos da lusofonia.

No que se refere à ação do Camões, I.P. em Moçambique, desenvolvida quer pela Cooperação Portuguesa, quer pelo Centro Cultural Português, em Maputo e pelo seu polo da Beira, pelo Leitorado de Português na Universidade Eduardo Mondlane e nos Centros de Língua Portuguesa / Camões em Maputo

(na Universidade Pedagógica de Maputo), em Gaza (na Universidade Save), em Quelimane e na Beira (na Universidade Licungo), em Nampula e em Niassa (na Universidade Rovuma), destacamos as seguintes ações:

- i) a formação de professores de língua portuguesa do ensino secundário, em regime presencial;
- ii) a formação de professores do ensino secundário em regime semi-presencial (2006 a 2013), com a qual foram beneficiados cerca de 300 mil alunos;
- iii) as ações de formação de professores em exercício;
- iv) a ação cultural realizada pela rede Camões em Moçambique e pelos Centros de Língua Portuguesa localmente, nomeadamente através da realização de exposições, lançamento de livros, oficinas artísticas, ciclos de cinema, campeonatos, olimpíadas e concursos;
- v) as atividades científico-pedagógicas, especificamente palestras, seminários, oficinas, jornadas científicas, entre as quais se destacam as Jornadas da Língua Portuguesa;
- vi) os Mestrados de Interpretação de Conferências, que visam a formação de intérpretes de conferência com português como língua ativa;
- vii) a atribuição de bolsas de estudo e de investigação, destacando-se os mais de 30 bolseiros colaboradores dos Centros de Língua Portuguesa nas universidades acima referidas;
- viii) a cooperação com o CAPLE para localmente, nos Centros de Língua Portuguesa, apoiar o processo de certificação do nível de proficiência de Português Língua Estrangeira.

3. Universidade Rovuma

A Universidade Rovuma é uma pessoa coletiva de direito público criada em 2019, no âmbito da reestruturação do ensino superior, visando a dotação das universidades públicas de mecanismos de administração e gestão mais eficazes, resultando da extinção das Delegações de Nampula, Niassa e Montepuez da Universidade Pedagógica. Criada com a missão de

desenvolver formação graduada e pós-graduada, visando contribuir para a formação de profissionais competentes, a promoção da investigação, a inovação, assim como para o desenvolvimento tecnológico, científico, económico e sociocultural. Esta instituição orienta-se pelos princípios do “respeito pela dignidade da pessoa humana e pelos direitos fundamentais a ela inerente”, pela “democracia e o pluralismo de expressão”, pela “igualdade, tolerância e não discriminação”, pelos “ideais da pátria, ciência e humanidade”, pela “liberdade de criação cultural, artística, científica e tecnológica”, pela “participação no desenvolvimento económico, científico, social e cultural do país, da região e do Mundo” e, ainda, pela “autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científico-pedagógica”.

É uma instituição que integra não apenas o campus universitário sede em Nampula, mas, também, as Extensões de Montepuez e de Niassa, lecionando no total 51 cursos de licenciatura e 6 de mestrados, com 716 funcionários, englobando docentes e membros do corpo técnico-administrativo, e com um total de 13.600 estudantes. Na sede, em Nampula, a UniRovuma oferece 26 licenciaturas e 4 mestrados, tendo, em 2020, 8210 discentes, apoiados por 262 docentes.

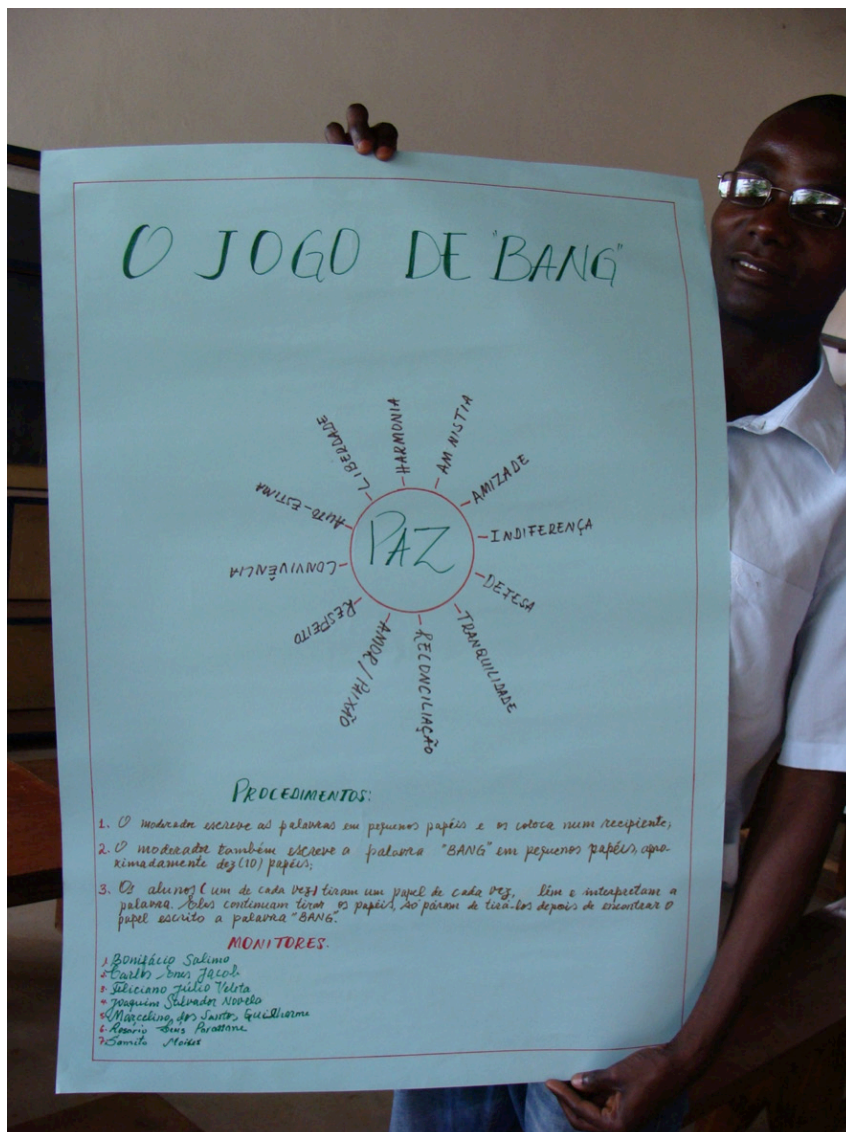
ANEXO 2

Formação da ONGD Helpo no CLP/Camões de Nampula na UniRovuma



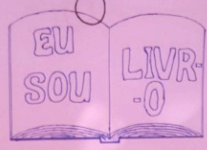
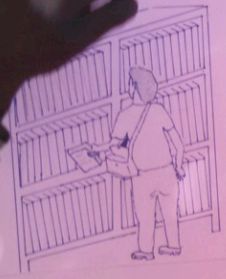
ANEXO 3

Materiais didáticos produzidos pelos estudantes/futuros professores





vie ∞



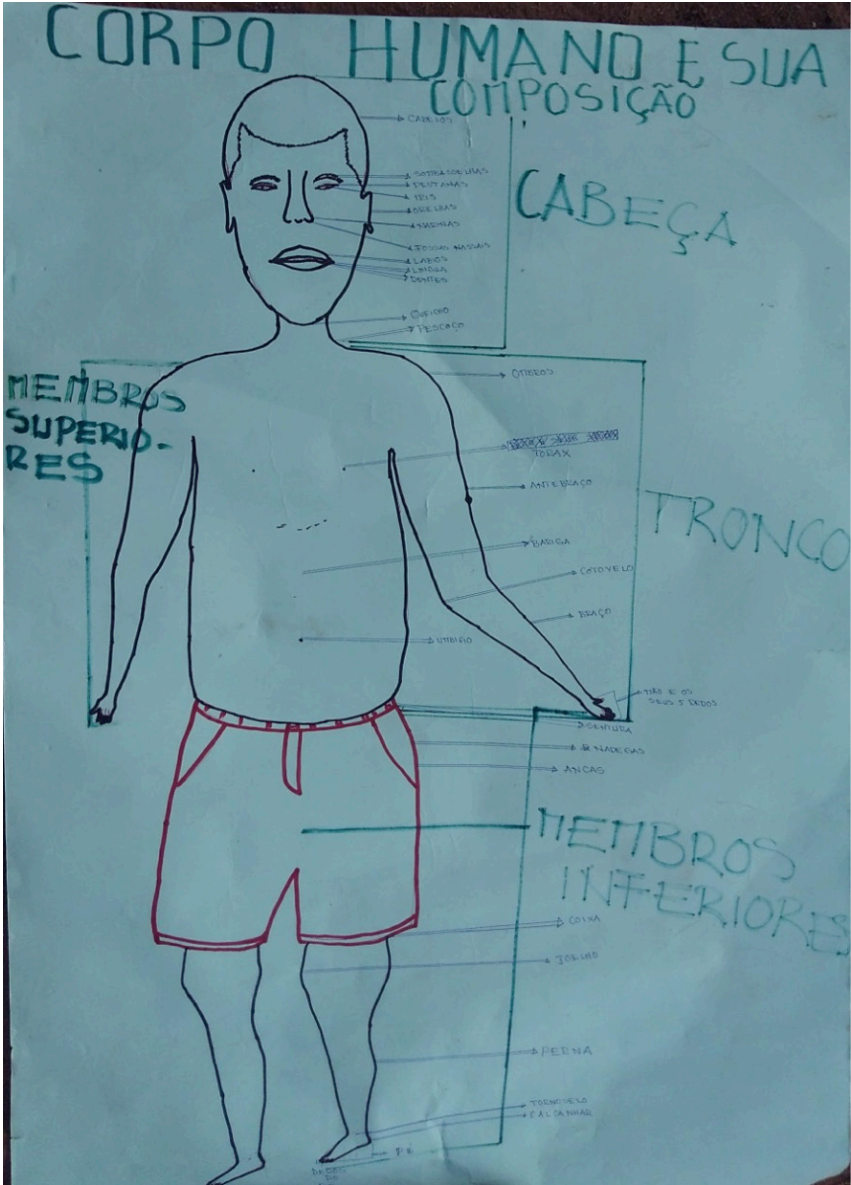
Saiba como me felhear
Nao me pronha salua
Eu sou livro.

Eu sou numerado
para sua melhor facilidade
Nao me torture!

Eu sou livro
Vou chorar
Depois de tirar a minha
bibliografia
Sou livro
Amigo do leitor!



Silêncio!



ANEXO 4

Ludoteca do Marrere



Ludoteca de Nampula



ANEXO 5

Biblioteca da Escola Islâmica



Biblioteca da Escola Secundária de Nampula



Biblioteca de São João Baptista Marrere



ANEXO 6

Carro das Histórias



**PARTE II - A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO:
CAMINHOS PERCORRIDOS NA REDE CAMÕES, I.P.**

Eixo Intervenções Didáticas

Capítulo 3.

Neologismos em contexto plurilingue e o seu uso (in)consciente: O caso dos alunos do Ensino de Português no Estrangeiro na Confederação Helvética

Andrea Maria do Nascimento Martins ALEXANDRE
Camões, I.P.
andrea.alexandre@camoes.mne.pt

Introdução

A investigação sobre a criação (in)consciente de neologismos em contexto plurilingue traduz-se em três motivações, sendo a primeira, a curiosidade que senti quando ouvia os meus alunos de EPE em Zermatt a conversarem uns com os outros, fazendo o uso de algumas palavras utilizadas que eram desconhecidas para mim. Esta curiosidade manteve-se até ao final de 2019 e prolonga-se até hoje pois verifiquei que também em Chur, Flims, Thusis e Ilanz, onde leciono atualmente, continuo a ouvir novas palavras. A segunda, pelo facto de ter optado pelo ensino de português no estrangeiro e estar, deste modo, mais desperta para a Língua Portuguesa e para a reflexão sobre a minha própria prática como docente desta vertente de ensino. Por fim, o meu contributo para o desenvolvimento do EPE em concreto na Suíça, no cantão de Graubünden (Grisões), colaborando para o ensino de português no estrangeiro e para a valorização da nossa língua não só nas nossas comunidades portuguesas, mas também divulgando-a à população dos países onde nos encontramos a viver.

Sendo a Confederação Helvética constituída por um elevado número de portugueses, aproximadamente 267.000¹, pareceu-nos pertinente e atual investigar a criação de neologismos pela comunidade linguística dos falantes de português na Suíça. Assim, o objetivo geral desta investigação é fazer um estudo dirigido ao levantamento e caracterização de neologismos utilizados pelos alunos. Embora, nos tenha ocorrido inicialmente suscitar a reflexão sobre a possibilidade de estarmos na presença de um “novo português” compreendido pelas comunidades portuguesas dos respetivos cantões onde estão inseridas, pareceu-nos posteriormente prematuro falar desta hipótese, tendo em consideração que a amostra representativa da população é muito diminuta.

Este estudo partiu essencialmente da consideração de um contexto plurilingue e conta com a colaboração preciosa dos seus atores (alunos e professora). Citando Afonso (2005, p. 53), “A natureza de um problema de investigação consiste na produção de conhecimento da realidade social, de um determinado contexto ou processo, e que é expresso na questão: O que é que não sabemos e queremos saber?”. Pretendemos com este estudo dar espaço à construção de um conhecimento válido que se traduz na realidade do quotidiano dos nossos alunos de EPE.

Enquadramento teórico

LH/ LM/L2

A Língua de Herança (LH) manifesta-se no seio familiar e é adquirida e aprendida de uma forma natural, num registo informal e familiar, muito semelhante ao conceito de Língua Materna (LM). Podemos também defini-la como a língua do coração, pelo facto de a mesma fazer parte da nossa identidade e, por isso mesmo, distinguindo-se dos conceitos de Língua Segunda (LS/2) ou Língua Estrangeira (LE), corroborando a ideia de “A Linguagem é figura do entendimento, e assim é verdade que a boca diz quanto lhe manda o coração, e não outra coisa (...)” Oliveira (1975, p. 11). A Língua de Herança “refere-se, nesta área de investigação, a emigrantes de segunda (ou terceira) geração que adquirem duas línguas na infância

¹ De acordo com os números fornecidos pelo Consulado de Portugal em Berna (portugal-suica.ch)

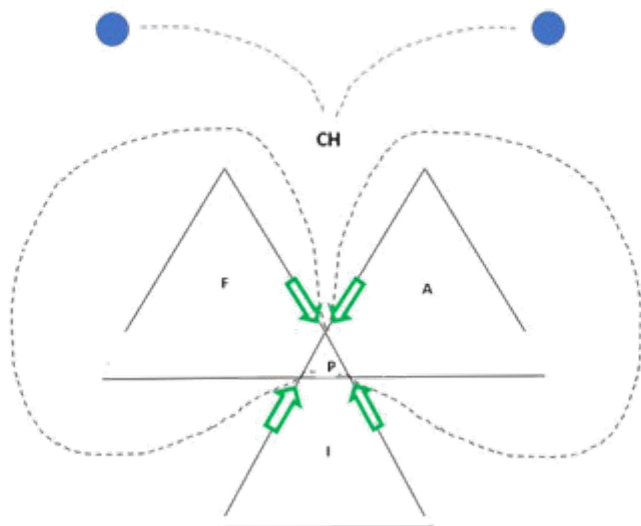
em contextos de aquisição divididos entre o espaço familiar e o espaço social (...) no qual se inclui a escola.” (Flores e Melo-Pfeifer, 2014, pp. 18-19). É imperativo manter este legado linguístico que é, por vezes, e, em parte, sobreposto e até esquecido pela presença da língua à qual se está exposto em contexto diário, seja na escola, no convívio com os colegas, por outras palavras, na sociedade de acolhimento.

***Salad Bowl* na Confederação Helvética**

Sendo a Confederação Helvética um exemplo vivo de plurilinguismo, onde convivem as línguas alemã, francesa, italiana e romanche, consideramos que a aprendizagem da Língua Portuguesa como Língua de Herança pelas nossas comunidades inseridas nos vários cantões irá contribuir para estimular ainda mais o conceito de *Salad Bowl* usado como metáfora para referir uma sociedade que integra culturas diferentes, mas cada uma mantendo a sua identidade, o seu espaço. Este conceito criado por Glazer na década de 60 e mais recentemente referido por Thornton (2012), consiste na imagem de uma taça de salada cujos ingredientes, embora se encontrem juntos e no mesmo espaço, não se misturam nem se fundem por oposição a uma outra metáfora, a de *Melting Pot* criada anteriormente por Zangwills (1908) onde existe a possibilidade de fusão das várias culturas. Embora sejam conceitos utilizados em áreas como a da sociologia e política, parece-nos pertinente associá-los à linguística, e mais especificamente ao contexto do nosso estudo.

Neste sentido, será oportuno observar em que medida a competência plurilingue presente na Confederação Helvética e nos nossos alunos influencia a criação de novas palavras na Língua Portuguesa que rapidamente entram no discurso oral dos nossos emigrantes e, em particular, nos nossos alunos de EPE. Citando Gonçalves na importância “da elasticidade e flexibilidade cognitiva” (Gonçalves, 2006, p. 76) que nos permite comunicar de uma forma mais célere, sendo o fator rapidez importante, também, na comunicação. Será igualmente interessante verificar como esse novo léxico é reproduzido, isto é, de forma (in)consciente. Importa, pois, estudar e aprofundar a nossa Língua Portuguesa, tomando consciência das “nossas raízes”, para que possamos compreender e valorizar o nosso património linguístico que se (re)inventa. Neste âmbito, o nosso estudo tem como

hipótese, a Língua Portuguesa que se (re)inventa no cotidiano dos alunos do EPE e que poderá estar na gênese de neologismos utilizados por estes. Compreender de que forma acontece. (In)consciente?



Português (re)inventado (Metamorfose)

P= Língua Portuguesa neologismos;

F= Língua Francesa;

A= Língua Alemã;

I = Língua Italiana

“Stability in language is synonymous with rigor mortis”

Ernest Weekley (1865-1954)

Esta imagem em forma de borboleta pretende representar a capacidade que as línguas têm em se (re)inventar pois são vivas e como tal têm de se adaptar às mudanças que ocorrem no mundo e nas sociedades, corroborando o pensamento de Fromkin “*All living languages change*” (2019, p. 384). As línguas não são estáticas, antes pelo contrário, estão em constante transformação mudando a sua forma como a borboleta. Etimologicamente, a palavra metamorfose é também ela composta por duas palavras meta “mudar” e morfo “forma” do grego *metamórphosis*. Assim, são as línguas vivas e assim é o processo de criação de novas palavras nas línguas.

Sabemos que as línguas derivam de um ancestral comum designado de proto-língua comumente associado à imagem de uma árvore que se ramifica em várias línguas, *Stammbautheorie*² conceito criado por August Von Schleicher linguísta alemão que se ocupou também da linguística comparativa no séc. XIX. O interesse pela comparação das línguas foi também sugerido alguns anos antes com o comparativista alemão Friederich von Schlegel no início do séc. XIX em 1808 na obra intitulada “Über *die Sprache und die Weisheit der Indier*”.

A Língua Portuguesa (re)inventada, metamorfoseada está ela aqui também representada no epicentro do esquema em forma de borboleta, recebendo influências de outras línguas faladas dentro de um só país, a Confederação Helvética, sendo esse o processo natural do desenvolvimento das línguas.

A multiplicidade de raízes

Ouvimos com frequência os portugueses conotados com as palavras exploradores, navegadores, conhecedores de outros povos, de outras latitudes e longitudes, pioneiros no desbravar de caminho desconhecido em busca de novas terras, novos costumes. Somos um povo que contacta desde muito cedo com fenómenos multiculturais que continuam até aos dias de hoje. Citando D. Tolentino de Mendonça, “numa tarefa apaixonante e sempre inacabada(...) onde todos se sentem - e efetivamente são - corresponsáveis pelo incessante trânsito que liga a multiplicidade das raízes (...).

Temos como objetivos fazer um levantamento e caracterização de novas palavras na LP que são apenas do conhecimento restrito dos nossos alunos e comunidade portuguesa na CH. Conscientes das variações linguísticas que ocorrem na CH com o uso das línguas alemã, francesa, italiana, romanche, pretendemos analisar se é um processo enraizado e frequente ou, pelo contrário, algo que surge muito pontualmente. Alguns exemplos de palavras que se ouvem em contexto informal são as que apresentamos na tabela seguinte.

² August Von Schleicher *Compendium der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen*, 1861-1862, *teoria da árvore genealógica (Stammbautheorie)*.

Alemão	Francês	Italiano	Romanche	Português
Ter um termin	Ter uma segurança	casino	A stella	Consulta/ ter um seguro/ problema/ a escova
Ir à post	Ter uma contrata			Ir aos correios/ ter um contrato
A comuna				A Câmara Municipal
A carta	A carta			O cartão
O bus				O autocarro
As gelitas				O trenó
As cestas				O teleférico
O birrú				O escritório
Uma vila				A vivenda
Ganhar um teste				Receber um teste

Tabela 1 - Exemplos de palavras utilizadas pelos alunos EPE em contexto informal

Destacamos desta tabela a palavra **gelitas** por ter sido este vocábulo que impulsionou o nosso interesse para esta questão dos neologismos na Língua Portuguesa. Durante o Inverno e em particular quando neva, é muito frequente ouvirmos os nossos alunos dizerem que foram andar de gelitas. Sendo esta uma nova palavra para mim, perguntei o seu significado ao que os alunos explicaram que chamam gelitas ao *Schlitten* que significa trenó.

Observamos nesta palavra uma série de processos: poderia tratar-se de uma importação da língua alemã, mantendo o som [ʃlitən] – (*Schlitten*) e [ʒ'lita] – (*gelita*) das línguas alemã e portuguesa respetivamente. Poderemos também estar na presença de hibridismo? (Cunha e Cintra, 2004, p. 84). No entanto, esta palavra despertou-nos muita curiosidade pelo facto de, a existir no dicionário de Língua Portuguesa, poderia ser associada à palavra gelo como que se dela derivasse. Para além desta associação à sua possível raiz, é interessante verificar que *Schlitten* e gelo partilham o mesmo campo semântico, pois os trenós andam no gelo.

Pretendemos verificar se outras palavras seguem o mesmo processo pelo que a nossa investigação, que embora pequena e em fase muito embrionária, pretende partilhar esta realidade.

Processos de (trans)formação de novas palavras

“Só dificilmente se consegue criar palavras novas. A criação, na língua, se criação se pode chamar, faz-se sobretudo por transformação do material já existente ou sua utilização para outros fins expressivos” (Lapa, 1984, p. 92).

É difícil conhecermos todo o léxico da nossa língua, conhecemos, no entanto, as regras de formação das palavras na nossa língua, o que nos permite produzir novas palavras aliando os conceitos de produtividade e economia, processo muito comum na língua alemã de que é exemplo: *Hausaufgabe* (*Haus und Aufgabe*).

A gramática descritiva da língua portuguesa³ diz-nos que alguns processos de (trans)formação que levam à criação de novas palavras recorrem à:

- Afixação ex: Impacientemente (usa sufixo e prefixo)
- Conversão:
 - a) derivação regressiva ex: criar > criação; formação de nomes a partir de verbo;
 - b) derivação imprópria ex: como (v.) > como (p.); alteração da classe da palavra.
- Composição morfológica ou morfossintática, onde são associadas duas ou mais formas de base:
 - a) composição morfológica ex: organigrama ou afro-americano, onde é feita a associação de dois ou mais radicais ligados entre si por meio de uma vogal de ligação, podendo ocorrer um hífen entre os radicais;
 - b) composição morfossintática ex: surda-muda ou bomba-relógio, que designa o processo que associa duas ou mais palavras.

Tendo como referência o conceito de hibridismo, Cunha e Cintra (2004, p. 84) registam o facto de que “as palavras que se formam de elementos tirados de línguas diferentes. (...) as formações híbridas são geralmente condenadas pelos gramáticos, mas existem algumas tão enraizadas no idioma que seria pueril pretender eliminá-las”.

³ Celso Cunha e Lindley Cintra. Nova Gramática do Português Contemporâneo

Embora os processos anteriormente referidos estejam na génese da formação de palavras, iremos, em seguida, abordar as diferentes designações existentes na literatura de referência para o processo de criação, (trans) formação e construção de novas palavras.

“Yet their role in the modern language is vital so that their structure and function must be taken into account when making judgements about contemporary word formation” (Lang, 1990, p. 199).

Esta afirmação de Lang mostra-nos que este processo não deverá ser indiferente aos nossos olhos e que é legítimo ser investigado. Este autor explica-nos que um acrónimo consiste na construção de uma palavra a partir da junção das letras iniciais de títulos ou frases, usando-os como uma palavra (Lang, 1990, p. 196) e por isso também uma forma de criar novas palavras.

Rio-Torto (2007) usa a designação de cruzamento ou *blending* para este tipo de construção lexical, ou seja, a “intersecção de duas unidades lexicais, com supressão de alguns dos seus segmentos constituintes, normalmente os que se apresentam contíguos na zona medial do novo produto” (*ibidem*, p. 37).

Ferraz (2007) utiliza o termo cruzamento vocabular, caracterizando-o como sendo uma “aglutinação de duas bases” (*ibidem*, p. 60).

Wortkreuzung, *Wortverschmelzung* (Grésillon, 1984, pp. 7-11) e *Kontamination* (Abraham, 1974, p. 233), isto é, “cruzamento de palavras”, “amálgama de palavras” e “contaminação” são as designações em alemão para a criação de novo léxico. Abraham define o processo como “mistura de palavras através da união incorreta de duas palavras”, exemplificando com a palavra *brunch* (*breakfast e lunch*).

Podemos inferir que a terminologia é vasta, isto é, o conceito é abordado e interpretado de diferentes ângulos consoante o seu autor, no entanto, o produto final é o mesmo, o nascimento de uma nova palavra, feita a partir de outras, conferindo à língua vivacidade e renovação de léxico também designado ou considerado como neologismo, cunhada em estudos das obras de Mia Couto de que é exemplo a obra “*Estórias Abensonhadas*”.

4. Metodologia

“A Educação como atividade humana constitui-se, como um campo de estudo onde se cruzam múltiplos olhares, da sociologia à psicologia,

da história à economia, da ciência política à demografia. Neste registo, as Ciências da Educação são entendidas como o resultado da interpenetração e entrelaçamento destes múltiplos discursos científicos, por vezes convergentes, por vezes ignorando-se mutuamente, por vezes antagónicos”. (Afonso, 2005, p. 11).

Inserindo-se a nossa investigação na área da Educação, e em especial no Ensino de Português no Estrangeiro, parece-nos necessário recorrer ao uso de uma metodologia de investigação essencialmente de natureza qualitativa com características de estudo de caso, na medida em que,

“A situação natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; Os dados são analisados, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle; Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”, Bogdan e Bilken, (cit por Tuckman, 2000, pp. 507-508).

Investigaremos em sala de aula se existe ou não, de forma (in)consciente, o uso de neologismos compreendidos apenas pelas nossas comunidades. Será portanto, (...) *“uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo (...)”* (Afonso, 2005, p. 70).

Ainda sobre a metodologia a adotar para a análise e interpretação dos dados recolhidos, iremos descrever uma realidade sob forma de *storytelling* que é, segundo Bassey, (cit. por Afonso, 2005, p. 70) a modalidade que visa descrever uma determinada realidade sob forma de narrativa. É uma das várias formas de estudo de caso que consideramos mais ajustada para a nossa investigação. Desta forma, faremos uso de transcrições observadas e recolhidas em contexto de aula e fora da aula (palavras tabela 1).

A metodologia qualitativa não se “desliga” do contexto e *“exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”* (Bogdan e Bilken, 1994, p. 49). Pretendemos inserir ou classificar a nossa investigação num registo de descoberta, de compreensão de várias situações com carácter formativo, procurando valorizar o surgimento de novas palavras. Não é

nossa intenção definir, impor ou introduzir novas palavras no dicionário de Língua Portuguesa, mas sim alertar para esta curiosidade/realidade.

Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 34 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos de idade, isto é, alunos que frequentam o EPE nos Cursos de Língua e Cultura Portuguesas entre o 3.º e o 9.º anos de escolaridade. As escolas da nossa amostra situam-se no cantão de Graubünden, na Suíça, a saber: Flims, Chur e Thusis. Os alunos da amostra falam português e alemão e utilizam a Língua Portuguesa em casa e com os seus pares em sala de aula de português. Costumam deslocar-se com frequência a Portugal. No que respeita às línguas utilizadas em contexto escolar e social todos os alunos responderam que falam português com os seus amigos do curso de português e outros amigos de nacionalidade portuguesa, mas no contexto da escola suíça, a totalidade dos alunos destacou o alemão (cf. base de dados aquando das inscrições no curso de língua e cultura portuguesas).

Instrumentos para recolha de dados

A recolha de dados será feita no cantão de *Graubünden*, nas escolas de Flims (3.º ao 7.º ano – 13 alunos); Thusis (5.º e 6.º ano – 10 alunos) e Chur (7.º ao 9.º ano – 11 alunos) o que perfaz um total de 34 alunos, sendo este o número da nossa amostra. Serão distribuídos 30 cartões que constam dos materiais de apoio do livro adotado para os 3.º e 4.º anos⁴ com imagens cuja seleção foi feita espontânea e aleatoriamente, à exceção das imagens que contêm uma varanda, autocarro, borracha e skis, por ser frequente ouvir outra palavra para as designar.

A tarefa consiste em escrever numa folha de papel uma palavra para cada imagem. Os alunos utilizam a classe gramatical substantivo, não podendo ser uma ação e portanto, um verbo. Não é atribuída nenhuma ordem numérica específica, os alunos poderão começar com qualquer imagem. Não

⁴ *Hora da História*, Lidel: Edições Técnicas, Lda. (2018)

podem conversar entre eles, pedir auxílio à professora, consultar dicionário. A tarefa é individual e sigilosa. Depois de recolhidos os dados, os mesmos serão colocados numa tabela.

Apresentamos de seguida um gráfico síntese dos dados recolhidos de modo a facilitar a sua leitura. As tabelas com a recolha dos dados poderão ser consultadas nos anexos: tabelas n.º 1, 2 e 3. O gráfico apresentado permite-nos aferir que dos 34 alunos que participaram no estudo, 37% usou a mesma palavra que a professora; 15% usou a mesma palavra, mas com erro ortográfico; 27% não usou qualquer palavra e 21% escreveu outra palavra. Importa agora debruçarmo-nos nas categorias nenhuma palavra e outra palavra.

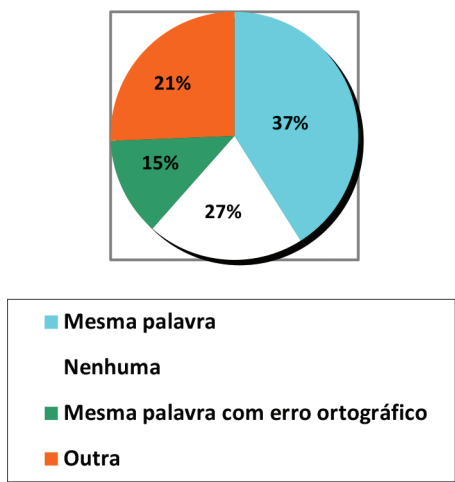


Gráfico 1 - Categorias das palavras usadas pelos alunos de Flims, Thusis e Chur

Análise de dados

Poderíamos analisar e cruzar os vários dados apresentados, no entanto iremos cingir-nos à nossa hipótese de partida: a existência ou não da criação de neologismos e o seu uso pelas nossas comunidades. Para interpretarmos os dados que poderão ser consultados na tabela n.º 5 em anexo, apresentamos, na tabela que se segue, as sugestões de palavras para as 30 imagens entregues aos alunos. Destacaremos aquelas com mais variantes; sem variantes;

variantes ortográficas ou que nos parecem de certa forma recorrer a algum dos processos de transformação anteriormente referidos. As palavras sugeridas pelos alunos surgem escritas exatamente da mesma maneira.

Seguidamente vamos retirar algumas conclusões que se prendem com a nossa questão.

PALAVRAS	Mais variantes	Nenhuma variante	Algumas variantes
	Espinafres	Bola	Estojo
	Varanda	Sol	Borracha
	Despertador	Relógio	Bolachas
	Marcador		Pequeno almoço
	Autocarro		
	Patins em linha		
	Continentes		
	Portugal		

Tabela 2 - Frequência de variantes

Resultados

Temos consciência de que a amostra aqui apresentada é reduzida e foi muito direcionada, isto é, encontrávamo-nos em contexto de sala de aula, com uma atividade com instruções muito precisas. Estamos por isso, num contexto mais formal em que o cérebro está também mais condicionado e mais formatado para esta tarefa de dizer qual a palavra associada a uma imagem.

Aliado ao que acima foi exposto, o ser humano em situação de execução de um determinado exercício de língua e, em especial os nossos alunos que não querem errar na resolução dos mesmos, sente-se de alguma forma mais limitados e por isso mais conscientes do erro. Descartes (Séc. XVI) com o seu silogismo “*penso, logo existo*” diz-nos que a consciência pode ser vista como o modelo de todo o conhecimento. Através da consciência sabemos que existimos e que somos, isto é, pensamos. Parece-nos que possa ter havido de alguma forma, uma consciência refletida e não de caráter imediato, mais espontânea, pois houve algumas instruções que foram dadas e o cérebro está assim formatado para o contexto de sala de aula. Os alunos poder-se-ão ter sentido de alguma forma mais limitados e, por isso, mais conscientes do erro.

Relembramos que as palavras da tabela 1, foram proferidas pelos alunos em contexto informal, descontraído, no recreio ou no início das aulas.

Verificamos que nas 30 palavras sugeridas pela professora, apenas as palavras n.ºs 6, 7, 10, 12, 13, 14, 16 e 19 (espinafres; varanda; borracha; despertador; peixe; marcador; autocarro; patins em linha, respetivamente) apresentam características que mais se aproximam do propósito da nossa investigação, mas nenhuma como a palavra *gelitas* onde nos parece estarmos na presença de um neologismo que está já enraizado na nossa comunidade portuguesa em cantões onde se fala alemão (Vallis em Zermatt e Graubünden em Chur, Flims, Thusis).

Analisando ainda estas 8 palavras que destacámos, importa referir que há uma tendência de tradução para a língua alemã e italiana (*salada*; *balcão*; *terraço*; *sapatos de patinagem*). A análise das tabelas parece ainda denunciar a existência de alguns alunos que têm como língua materna o português do Brasil e por isso identificarem a *varanda* com *balcão*, o pequeno almoço com *café da manhã* e *autocarro* com *ônibus*. Estamos também na presença de empréstimos da língua inglesa, italiana e alemã (*Fisch*; *gomma*, *bus*, *borona*; *timer*; *rollerblades*, *inline skates*).

Considerações finais

A exposição à LH torna-se, por vezes, deficitária ou incompleta, o que leva os nossos alunos de EPE, muitos deles com pouca exposição à variedade linguística e à norma coloquial do seu país, ao que acresce o contacto reduzido com os meios de comunicação portugueses, a criar novas palavras entendidas no seio da comunidade portuguesa onde estão inseridos.

Este estudo corrobora a tese de que a língua está em constante mutação e que se adapta à necessidade dos seus falantes. Por não se constatarem tantos exemplos como os que possivelmente prevíamos, podemos inferir que por influência do contexto linguístico, cultural, geográfico, económico, a comunidade portuguesa pode utilizar algumas palavras que só serão compreendidas no seio dessa comunidade linguística, fenómeno esse existente dentro do território português.

Este estudo poderá servir para futuras investigações, incluindo também o português do Brasil e de Angola que nos parecem estar também muito presentes no cantão de Graubünden onde se verifica uma comunidade significativa.

Bibliografia

- Abraham, W. (1974). *Terminologie zur neueren Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e científico*. Edições ASA.
- Bizarro, R., Moreira, M., & Flores, C. (orgs.) (2013) *Português Língua Não Materna: investigação e ensino*. Lisboa: Lidel.
- Bogdan, R. e Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cunha C. E Cintra L. Nova Gramatática pdf. Consultado em janeiro, 2021, em <http://www.academia.edu>
- D. José Tolentino Mendonça. Discurso 10 de junho (2020). Agência ECCLESIA. Consultado em janeiro, 2021, em <https://agencia.ecclesia.pt>
- Ferraz, A. P. (2007). Neologismos na publicidade impressa: processos mais frequentes no português do Brasil. In A. N. Isquierdo, & I. M. Alves (orgs). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume III* (pp. 53-64). Campo Grande: UFMS; São Paulo: Humanitas.
- Fromkin, V. (2013). *An introduction to language 10th edition*. Wadsworth, USA.
- Gonçalves, M. L. (2006). *Integrar a diferença, valorizar o plurilinguismo: uma análise de momentos de formação contínua*. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores Universidade de Aveiro in Cadernos do LALE Série Reflexões, N.º 2 (2006) p. 76.
- Gresillon, A. (1984). *La règle et le monstre: le mot-valise – interrogations sur la langue, à partir d'un corpus de Heinrich Heine*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Lapa, M. R. (1984). *Estilística da Língua Portuguesa*, Coimbra: Coimbra Editora.
- Lang, M. F. (1990). *Spanish word formation – productive derivational morphology in the modern lexis*. London / New York: Routledge.
- Oliveira, F. (1975). A Gramática Portuguesa de Fernão de Oliveira. In I. Casanova, *Linguística Inglesa*, (pp. 11). Universidade Aberta.
- Rio-Torto, G. M. (2007). Caminhos de renovação lexical: fronteiras do possível. In A. N. Isquierdo, & I. M. Alves (orgs). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume III* (pp. 23-39). Campo Grande: UFMS; São Paulo: Humanitas.
- Tuckman, B. (2000) *“Manual de Investigação em Educação”* Serviço de Educação – Fundação Calouste Gulbenkian – Lisboa.

ANEXOS

n.º cartão	PP	PA	
		FLIMS	3.º ao 7.º (13 alunos)
1	Estojo	01110111	Porta lapich; porta lapic; porta lapis; stoso; estocho;
2	Bola de ténis	011111011	Bola de tenich; bola; bola; bola de tenis;
3	Café	10001	Chá; caffe;cefa; cafe; kafe;cafe; kaffe; cafes;
4	Rio	10111101	Lago; lago; lago; lago; lago;
5	Sapo	11111111011	capo
6	Espinafres	00	Couve; salada; folha; folhas; foila; troinsas; salada; folha; folhas; cove; folhas
7	Varanda	011101	Chanela; senela; janela; porta da igreja; igreca; janela; janela;
8	Casa	11110111	Dia; dia, dia; kasa; casa de dia;
9	Bolo rei	10111101111	Bolo; bolo hei
10	Borracha	0011	Burracha; safa; boracha; boracha; bochasa; goma; bohasa; boracha; boracha;
11	Esquis	00	Chki; iscis; ski; skis; ski; ski; skis; paus; skis; ski; eskis;
12	Despertador	00	Chpartador; relocio; relógio; ora; relojio; relógio; Tspartador; despertado; relógio; relógio; relógio;
13	Peixe	01110111	Peich; Fisch; pexe; peise; sardinha;
14	Marcador	1011	Ceneta; caneta; mecolor; borona; merkador; mercador; caneta; caneta; caneta;
15	Menina	111111	Minina; Meriana; mnina;mnina; Sofia; rapariga;
16	Autocarro	00111111	Autogaro; bus; bus;bus
17	Menino	11111111	Criança; João;mnino;David;
18	Casamento	1 0101011	Casal; casal pequeno; casal; kasamento; casados;
19	Patins em linha	011	Patinch; patis; sepatilas ce roda; sapatilas de rodas;patins; roll de pentis; patins; patins; patins; patins;

20	Lápis de cor	0IIII000II	Lapich de cor; a cor; cor; lapis de cor;
21	Relógio de bolso	000I0I	Rralochio; relógio; hloiso; relógio; relógio; Relógio; relógio;
22	Sol	IIIIIIIIIIII	
23	Noite	0I000III	Noti; noit; noit; noit; casa den Noite;
24	Lápis de carvão	000	Lapich Lapich; lapis,lapis; lapis; lapis; lapis; lapis; lapis; lapis; lapis;
25	Bolachas	0II0II	Bulacha; bolaca; doces; bolaisas; bisgoitos; bonecos de gengibre; biscoitos;
26	Banheira	0IIII	Baneira; baneira; banho; bainaira; banho; bendiera; banho; banho;
27	Continentes	00000	Mapa; lugares; mapa; Mapa; paises; Africa; paises; na europa; mundo;
28	Pequeno almoço	0II0I00I	Aumoso; comer, almoso;almoso; pequeno almoco;
29	Portugal	00000000 00	Capitais de Portugal; Lisboa; capitais de portogal; Lisboa;
30	Continentes 2x	0000000	Mundo; teras; paizes; mapa; Europa; África; paises;

Tabela 2 - Palavras Alunos Flims

Legenda:

PP= Palavra Professora; PA= Palavra Alunos; I= Mesma palavra usada pela professora; 0= Não usou qualquer palavra

n.º cartão	PP	PA	
		THISIS	5.º ao 6.º (10 alunos)
1	Estojo	I00II000	Estocho;
2	Bola de ténis	0000I00I00	
3	Café		Caffee; café; cafe; caffé;
4	Rio	0II000I000	lago
5	Sapo	I0II	
6	Espinafres	0000000	Folha; couves; spinafre;
7	Varanda	00I0I000I	Balcão;

8	Casa	00100100	Dia; casa de dia;
9	Bolo rei	0110011000	
10	Borracha	III	boraccha
11	Esquis	00000000	Skis; skis;
12	Despertador	0100000	relógio; cronometro; relógio;
13	Peixe	1000111001	
14	Marcador	001000101	Caneta;
15	Menina	001	rapariga
16	Autocarro	010000001	Onibus;
17	Menino	01000000	Criança; rapaz;
18	Casamento	001000000	casal
19	Patins em linha	000000	patims; patins; patins; patins;
20	Lápis de cor	11000000	Lapis de cor; lapis de cor;
21	Relógio de bolso	0000000	Relógio; relógio; relógio de bolso;
22	Sol	11111111	
23	Noite	101000000	casa da noite;
24	Lápis de carvão	000000	Lapis; lápis; lapis; lapis;
25	Bolachas	011111000	Biscoitos;
26	Banheira	101111000	banho
27	Continentes	00000000	Europa; mapa
28	Pequeno almoço	III	Cafê da manha
29	Portugal	0	Lisboa; Lisboa; ,mapa de Portugal
30	Continentes 2x	0	Na Europa; Africa;

Tabela 3 - Palavras Alunos Thisis

Legenda:

PP= Palavra Professora; PA= Palavra Alunos; I= mesma palavra usada pela professora;
0= não usou qualquer palavra

n.º cartão	PP	PA	
		CHUR	7.º ao 9.º (11 alunos)
1	Estojo	111111	Estoiso; porta lapis; estoijo; lapiseira;
2	Bola de ténis	1111111111	

3	Café	IIII	Cafe; caffee; chavena de café; caffé; cafe; cafe; chavena;
4	Rio	IIIIIIIOO	Corrente;
5	Sapo	IIIIIIIII	rãn
6	Espinafres	OOIII	Folhas; basillico; ramo; planta; spinafres; verdura
7	Varanda	IIIII	Balcão; jenela;terrassa; balcão; janela; balcão;
8	Casa	IIIIIIIII	Dia;
9	Bolo rei	IIIIIIIII	Bolo;
10	Borracha	OIIIIIOO	Gomma; safa;gomma;
11	Esquis	I	Ski; ski; skiare; ski; ski; ski; skis; ski; skis; scis;
12	Despertador	III	Ora; espertador;relogio que para o tempo; relógio timer; espetador; relógio; relógio; timer;
13	Peixe	IIIIIIIO	sardinha
14	Marcador	IIIIIIIO	Caneta vermelha; caneta vermelha; marca texto;
15	Menina	IIIII	Minina; criança; criança; rapariga;rapariga;
16	Autocarro	IIIIIIIII	Camioneta; bus amarelo;
17	Menino	IIIII	Criança;criança; criança; rapaz; rapaz;
18	Casamento	IIIIII	Casar; noiva/noivo; casados; casal;
19	Patins em linha	I	Patines; patins; pattins; sapatos de patinagem; rollerblades; in line Skates; patins; patins; patinhs; patims;
20	Lápis de cor	OIOIIIII	Lápis; labis; lapis;
21	Relógio de bolso	IIO	Reloico; relógio;relogio; relógio; relógio; relojó de bolço; relojio de bolço; relógio;
22	Sol	IIIIIIIII	Sól;
23	Noite	IIIIIIIII	Seu escuro;
24	Lápis de carvão	OI	Lapis; lapis; lapiz amarelo; lapis; lapis amarelo; lapis; lapis;lapis; lapis;
25	Bolachas	IIIII	Bolaças; bulhaisas; bolinhos de natal; bolacha gengibre;. Bolachas de natal; bolacha de Natal;

26	Banheira	IIIIII	Banho;banho; banho; banho; banho;
27	Continentes	0IIII0I0	na Europa: europa; 5 continentes do continentes do mundo;
28	Pequeno almoço	I00IIII	Comer; pecenalmoso;peceno almoço; pequeno almoco; almoço;
29	Portugal	IIIIII	Cidades;; lisboa; lisboa; capitais;sidades de portugal;
30	Continentes 2x	00I0I0I	Kontinentes; kontinentes;Africa; continentes do mundo;

Tabela 4 - Palavras Alunos Chur

Legenda:

PP= Palavra Professora; PA= Palavra Alunos; I= mesma palavra usada pela professora;
0= não usou qualquer palavra

Capítulo 4.

Competência metafórica dos falantes PLH na Suíça

Bárbara Mota de ALMEIDA
Camões, I.P.
barbaramalmeida22@gmail.com

Hanna BATORÉO
Departamento de Humanidades da Universidade Aberta /
Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa - CLUNL
Hanna.Batoreo@uab.pt

Introdução

O plurilinguismo é uma característica intrínseca à Suíça, uma vez que para além do plurilinguismo nacional, com quatro línguas oficiais, há um intenso plurilinguismo individual, devido à grande comunidade estrangeira que vive no país. Com um historial de emigração portuguesa que conta já com várias décadas, é fácil perceber o elevado número de crianças e jovens de origem portuguesa a frequentar o sistema escolar suíço. Muitos destes alunos integram o Ensino de Português no Estrangeiro (doravante EPE), em regime facultativo e após o horário das aulas regulares.

Dado o elevado número de alunos que frequenta a rede EPE na Suíça, procuramos com o presente estudo conhecer melhor este público, nomeadamente no que à competência metafórica diz respeito. Como o conceito de *competência metafórica* é abrangente e complexo, foi necessário delimitar o nosso objetivo e decidimos focar-nos nas expressões metafóricas e metonímicas que envolvem os itens lexicais 'mão' ou 'pé'. A opção por estas expressões baseia-se na teoria da *corporização*, que será abordada no enquadramento teórico, e deve-se ao facto de ambas as palavras serem muito produtivas

no léxico figurado tanto na língua portuguesa como na alemã, que são as línguas dominadas pelos participantes deste estudo. Paralelamente, e com vista a delimitar ainda mais o escopo do objetivo, optamos pela análise da competência metafórica do ponto de vista da produção linguística dos falantes.

O presente artigo resulta de um estudo exploratório realizado no ano letivo de 2018/2019 com uma amostra composta por 21 alunos dos cursos do EPE da região de Coira (capital do cantão dos Grisões, na Suíça), desenvolvido no âmbito da dissertação de mestrado de Português Língua Não-Materna da Universidade Aberta (Almeida, 2019).

Contributos teóricos

Português Língua de Herança

O conceito de *língua de herança* é fundamental para o nosso estudo, uma vez que os participantes são falantes de Português Língua de Herança (doravante PLH), isto é, adquiriram o português em contexto familiar, tendo, por isso, contacto com esta língua desde o nascimento. Neste sentido, para os falantes de PLH, o português constitui, efetivamente, a sua língua materna, uma vez que foi a primeira língua que adquiriram e aconteceu em ambiente familiar. Contudo, por não se tratar da língua veicular da comunidade em que se inserem, o português vai-se tornando uma língua minoritária e utilizada cada vez em menos situações, ao longo do crescimento do falante (Flores, 2013). No conceito de *língua de herança*, mais relevante do que a proficiência linguística do falante é o contexto de aquisição e a relação pessoal e, mesmo, afetiva com a língua. Isto porque os falantes de herança podem ter um domínio linguístico muito heterogéneo, mas são, geralmente,

“emigrantes de segunda (ou terceira) geração que adquirem duas línguas na infância em contextos de aquisição divididos entre o espaço familiar e o espaço social fora da família (no qual se inclui a escola). A LH é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem do emigrante. Em geral, esta é a primeira língua à qual a criança é exposta.” (Flores & Melo-Pfeifer, 2014, p. 19)

Mais tarde, com a entrada na escola e com uma maior convivência da criança com pessoas fora do agregado familiar, o contacto com a língua

maioritária aumenta e o falante passa a utilizá-la para comunicar na escola, com os amigos, irmãos e pessoas da comunidade em geral, tornando-a rapidamente na sua língua dominante (Flores & Melo-Pfeifer, 2014).

Por sua vez, a competência gramatical e lexical dos falantes de LH tende a estar menos desenvolvida do que a dos falantes nativos da mesma idade. Tal fenómeno acontece devido a uma exposição limitada aos registos mais formais e elaborados da língua, dado que o uso da língua de herança se circunscreve, principalmente, à família, onde é adotado um registo coloquial da língua (Flores, 2013). Neste sentido, não é expectável que a competência linguística do falante de PLH seja igual à de um falante de Português Língua Materna (doravante PLM) que nasceu e viveu sempre em Portugal, uma vez que “o reportório linguístico do falante de herança é caracterizado por pluralidade e heterogeneidade, evidenciando o carácter idiossincrático das suas competências na LH” (Flores & Melo-Pfeifer, 2014, p. 43).

Do ponto de vista do enquadramento teórico, o presente estudo sobre a LH é desenvolvido no âmbito da área da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem que, por sua vez, faz parte da Psicolinguística.

Teoria da Metáfora Concetual e Competência Metafórica

Para contextualizarmos os resultados do nosso estudo, é necessário esclarecer que a metáfora é perspectivada no enquadramento teórico da Linguística Cognitiva enquanto entidade concetual, na medida em que “constitui um fenómeno central do funcionamento humano, que sem ser unicamente linguístico define a nossa maneira de conceber, de pensar e de actuar que chega ao ponto de dirigir a nossa vida e, mesmo, de a moldar” (Batoréo, 2004, p. 64). Esta perspectiva concetual da metáfora, que rejeita a ideia de esta ser apenas uma figura de estilo circunscrita à linguagem literária, foi introduzida na obra *Metaphors We Live by* dos autores George Lakoff e Mark Johnson (1980). De acordo com estes autores, a metáfora é um mecanismo cognitivo da vida quotidiana predominante não só na nossa linguagem, como no nosso pensamento e ação, levando a que o nosso sistema concetual seja, em grande medida, metafórico. A presença constante da metáfora no nosso quotidiano deve-se ao facto do processo de metaforização permitir comunicar ideias abstratas a partir de ideias concretas e mais fáceis de conceber para os falantes, constituindo uma ponte entre o

conhecido e o desconhecido. Efetivamente, a metáfora permite-nos lidar com conceitos e abstrações ao estabelecermos uma relação entre um domínio concreto e outro abstrato. No entanto, também é possível encontrar metáforas que funcionam entre dois domínios concretos.

Quando nos referimos ao processo de concetualização metafórica, falamos não só de metáforas como de metonímias, uma vez que ambas se traduzem em expressões figuradas que se constituem como fenómenos concetuais essenciais na construção de modelos cognitivos. A diferença mais relevante entre os dois fenómenos – metáfora e metonímia – é que enquanto o primeiro implica dois domínios concetuais diferentes, procurando concretizar noções abstratas através de outras concretas, a metonímia desenvolve-se dentro do mesmo domínio, dando destaque a uma categoria por referência a outra categoria do mesmo domínio (Silva, 1997). Entre os vários exemplos de metáforas e metonímias concetuais, podemos referir as metáforas concetuais O DEBATE É GUERRA ou A VIDA É UMA VIAGEM e as metonímias CONTEÚDO POR CONTINENTE ou a inversa CONTINENTE POR CONTEÚDO. Algumas das realizações linguísticas das metáforas e metonímias referidas são *vencer um debate, defender a sua opinião, perder o rumo, chegar ao mundo, passar a água ou beber um copo* (Batoréo, 2004).

O fenómeno da *corporização*, equivalente ao termo inglês ‘*embodiment*’, reveste-se de especial importância na *Teoria da Metáfora Concetual*, uma vez que o nosso sistema concetual está ancorado no nosso corpo e no ambiente em que vivemos (Batoréo, 2004). Como consequência, os mecanismos cognitivos permitem-nos não só perceber e movimentar-nos, mas também compreender e estabelecer o nosso sistema concetual. Neste sentido, podemos afirmar que a corporização concetual é um fenómeno em que comunicamos ideias, normalmente mais difíceis de expressar e concretizar, através do nosso corpo e das nossas experiências sensório-motoras (Atef-Vahid & Zahedi, 2013).

Dada a predominância do corpo humano na estruturação do nosso sistema concetual, encontramos com facilidade exemplos de metáforas corporizadas em todas as línguas. Uma pequena amostra das expressões corporizadas encontradas em português são ‘*ter mais olhos do que barriga*’, ‘*braços da cadeira*’ ou ‘*dar um pezinho de dança*’.

No âmbito da *Teoria da Metáfora Concetual*, defende-se que linguagem e cognição não podem ser dissociadas e que a linguagem figurada é um mecanismo essencial para concetualizarmos e expressarmos as nossas

ideias, principalmente as mais complexas. Assim, pressupõe-se que qualquer falante necessite de compreender e utilizar metáforas no seu dia-a-dia, uma vez que estas estão presentes de forma predominante no pensamento e na linguagem do quotidiano.

À capacidade de entender e usar metáforas na comunicação natural damos o nome de competência metafórica (Danesi, 1993; Batoréo, 2018a; Batoréo 2020a; Batoréo 2020b). Esta competência foi recentemente introduzida nos estudos dedicados à Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (no âmbito da Psicolinguística), uma vez que o foco dos linguistas se situava nas competências linguísticas mais tradicionais (como a fonológica, sintática, semântica e lexical, etc.). A competência metafórica, para além da vertente linguística, implica também vertentes cognitiva e cultural e só surge na sequência dos estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística Cognitiva, a partir dos finais do século XX.

Esta competência é essencial para que qualquer falante seja fluente numa língua e consiga comunicar de forma conceitualmente adequada. Neste sentido, um falante não-nativo, durante o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua nova, necessita de se reestruturar conceitualmente para não correr o risco de comunicar de forma desadequada. Se o falante não transformar a sua rede conceitual, isto é, se comunicar na língua não-materna continuando a utilizar o sistema conceitual da sua língua materna, podem surgir situações comunicativas onde não há a compreensão da mensagem pelo interlocutor nativo. Consequentemente, o desenvolvimento da competência metafórica numa língua não-materna implica sempre um conhecimento e aprendizagem da nova cultura e uma reestruturação conceitual (Batoréo, 2018a). No caso do falante de LH, esta rede conceitual e conhecimento cultural já existem, ainda que possam não ser equiparados aos de um falante nativo que vive num país em que língua da comunidade coincide com a sua língua nativa.

Metodologia

O presente estudo exploratório tem como objetivo principal apurar o nível de desenvolvimento da competência metafórica dos falantes da amostra, nomeadamente ao nível da produção de expressões metafóricas e metonímicas que envolvem os itens lexicais *'mão'* ou *'pé'*.

A amostra é composta por dois grupos de participantes: um constituído por 11 alunos do 7.º ano de escolaridade e outro por 10 alunos do ensino secundário. O grupo de participantes que frequentam o 7.º ano de escolaridade, denominado de grupo A, tem uma variação de idade entre os 13 e os 14 anos. Por sua vez, o grupo de informantes do ensino secundário, grupo B, integra alunos entre os 15 e os 18 anos. Todos os participantes de ambos os grupos são portugueses, filhos de emigrantes com ligações familiares muito fortes a Portugal, frequentam o ensino público suíço com o alemão como língua de escolarização e as aulas de português em regime paralelo.

No presente estudo procurámos reunir um *corpus* representativo que nos permitisse analisar a produção de expressões figuradas por parte dos falantes da amostra. Para tal, num primeiro momento, fizemos um levantamento lexicográfico das expressões figuradas com ‘*mão*’ e ‘*pé*’ em alemão e português e realizamos alguns inquéritos informais a falantes nativos de alemão. Após este trabalho de preparação, desenvolvemos um teste (anexo A) com três tarefas distintas com o objetivo de recolher dados sobre a produção de expressões figuradas pelos falantes da amostra.

O instrumento de recolha de dados foi implementado na presença da investigadora, na aula de português de cada turma durante a mesma semana. Os participantes realizaram o teste por escrito na sala de aula habitual e demoraram entre 10 a 20 minutos para responder às tarefas.

Para comparar os resultados da amostra com os de falantes de PLM residentes em Portugal, construímos um grupo de controlo para realizar as mesmas tarefas da amostra. Neste sentido, selecionaram-se três jovens do 7.º ano e três do 10.º ano de escolaridade, que responderam ao teste em condições análogas às da amostra. Este grupo de controlo é composto por seis jovens que nasceram e viveram sempre em Portugal, nos distritos do Porto e de Aveiro, com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos (participantes do 7.º ano) e os 15 e 16 anos (10.º ano). São oriundos de famílias predominantemente monolingues portuguesas e frequentam o sistema escolar português.

Tendo em consideração o objetivo e a amostra do estudo, definimos duas hipóteses prévias: (i) a competência metafórica está menos desenvolvida nos falantes PLH do que nos falantes do grupo de controlo (PLM) e (ii) o desempenho dos dois grupos da amostra não será significativamente diferente.

Análise dos resultados

Para organizar a apresentação e análise dos resultados, decidimos dividir o presente capítulo em três subcapítulos que correspondem às três tarefas que integram o instrumento de recolha de dados (anexo A).

Tarefa A

Na tarefa A, composta por 10 questões de escolha múltipla sobre o uso de expressões idiomáticas com os itens lexicais *'mão'* ou *'pé'*, a média de respostas corretas foi de 59% no grupo A (falantes mais novos) e de 71% no grupo B (falantes mais velhos). A partir destes valores, constatamos que os participantes do grupo B tiveram um desempenho que demonstra um maior domínio das expressões idiomáticas em português.

De um modo geral, observa-se que os resultados em cada questão, exceto nas questões 2, 4 e 9 (cf. anexo A), são relativamente semelhantes em ambos grupos, ou seja, as situações mais familiares e compreensíveis pelos participantes de um grupo são também as do outro. Contudo, pela percentagem superior de respostas corretas do grupo B, os resultados deste grupo parecem demonstrar uma competência metafórica mais desenvolvida. O facto de se observar um maior desenvolvimento da competência metafórica pode estar relacionado com o facto de no grupo B, constituído por participantes mais velhos, os falantes (i) já terem chegado a um nível de aquisição/ aprendizagem mais avançado e (ii) terem mais competências e conhecimentos devido a mais anos de ensino formal.

Outro dado que parece corroborar um maior desenvolvimento da competência metafórica do grupo B nesta tarefa do teste é o facto de os falantes deste grupo terem escolhido menos vezes as hipóteses com expressões literais do que o grupo A. Nas questões onde é mais evidente a existência de uma opção que corresponde à descrição da situação ou a ação da pessoa, o grupo A selecionou mais essa opção do que o grupo B.

Em ambos os grupos há um resultado transversal que diz respeito ao número de respostas que envolvem expressões alemãs equivalentes em significado às portuguesas ser pouco significativo. Para este dado baseamo-nos nas seis questões que oferecem uma opção com uma expressão análoga à alemã (questões 1, 3, 4, 5, 8 e 10, cf. anexo A) e constatamos

que a percentagem de respostas que indica esta opção nunca ultrapassa os 30%. Nas cinco questões em que os falantes escolheram as hipóteses com expressões análogas às alemãs, o grupo B selecionou as mesmas mais frequentemente do que o grupo A em 4 situações. Esta preferência do grupo B pelas expressões análogas às alemãs pode indicar uma influência do alemão superior no grupo dos participantes mais velhos, em que a língua de escolarização está mais desenvolvida.

Os dados do grupo de controlo relativos aos falantes nativos permitem-nos observar que os resultados do grupo de 10.º ano foram muito melhores do que os de 7.º ano, com uma média de 96% de respostas corretas, enquanto no grupo de 7.º ano a média foi de 56% de respostas certas. Estes dados parecem indicar que, no caso dos falantes nativos, há um maior desenvolvimento da competência metafórica nos falantes mais velhos, que reconhecem com mais facilidade as expressões adequadas a utilizar para cada contexto da tarefa A. Como o grupo de controlo não atinge os cem por cento, somos levados a constatar que a competência metafórica está ainda em desenvolvimento nas idades abrangidas pelo estudo.

Tarefa B

Na segunda tarefa, com 8 frases para completar com uma expressão figurada, obtivemos uma média de respostas consideradas adequadas no grupo A de 36,3%, enquanto no grupo B a média é de 42,5%.

Com base nos dados recolhidos do total das 8 alíneas, constatamos que os resultados dos dois grupos da amostra são consideravelmente mais baixos do que os observados na tarefa A, o que parece ser fácil de entender dado o carácter aberto desta tarefa em comparação com a tarefa anterior.

Por sua vez, e em consonância com os resultados da tarefa anterior, o grupo B, dos falantes PLH mais velhos, obteve resultados melhores do que o grupo A. Contudo, a diferença de resultados é apenas de 6,2%, o que demonstra que, em tarefas mais complexas, a diferença no desenvolvimento da competência metafórica nos dois grupos é menos visível.

No grupo de controlo também se verifica a mesma tendência, com os falantes PLM mais novos a terem um resultado menos positivo do que os falantes PLM mais velhos (29,2% e 66,7% de respostas adequadas, respetivamente). Estes resultados parecem apontar para o facto de a competência

metafórica ainda não se encontrar bem desenvolvida nos falantes nativos, principalmente no caso dos falantes mais novos (com cerca de 12 anos).

Tarefa C

A terceira tarefa do teste (anexo A) tinha como objetivo verificar o uso metonímico de *'pé'* e *'perna'* quando extensível a determinados móveis, nomeadamente a uma mesa, mesa-de-cabeceira, candeeiro, cama e cadeira. Para tal, a tarefa C contemplava nove imagens de mobiliário com uma legenda que os participantes deviam completar.

A partir dos dados recolhidos, podemos concluir que os resultados obtidos em relação ao uso de *'pé'* vs. *'perna'* nos dois grupos de falantes de PLH foram relativamente divergentes no conjunto das imagens. No grupo B, é notória a tendência para o uso da palavra *'perna'* em detrimento de *'pé'*, uma vez que se recolheu uma maioria de respostas com a palavra *'pernas'*, variando entre 50% e 90%. A imagem que recolheu menos respostas com *'pernas'* (50%) e, conseqüentemente, mais respostas com a palavra *'pés'* (40%) foi a da cama, o que é coincidente com a hipótese de que um tamanho maior do suporte é utilizado como critério pelos falantes para a seleção de *'perna'* em detrimento de *'pé'* no mobiliário. Por sua vez, a imagem que obteve mais respostas (90%) com a palavra *'perna'*, no grupo B, foi a da mesa. Efetivamente, a altura do suporte da mesa pode conduzir a uma preferência da palavra *'perna'*, uma vez que este é dos suportes mais altos apresentados no teste. O critério da altura utilizado para a mesa também parece prevalecer nos resultados do grupo B na imagem do candeeiro, com 80% a preferir *'pernas'* contra apenas 10% a escolher *'pés'*.

O critério da altura do suporte não parece ser tão dominante no grupo A, onde não constatamos uma congruência entre o uso de *'perna'* e *'pé'* e o tamanho da base do móvel. Neste sentido, encontramos uma maior frequência da escolha da palavra *'perna'* para dois móveis – mesa-de-cabeceira e cama – que têm prototipicamente suportes pequenos e com os quais seria mais adequado utilizar *'pés'*, de acordo com o critério da altura do suporte do móvel.

A divergência de resultados entre os dois grupos de falantes PLH pode ser justificada pela influência maior do alemão nos falantes mais

velhos, onde o uso de *'perna'* é mais comum, e/ou pela competência metafórica dos falantes mais velhos estar mais desenvolvida e permitir um uso de *'pé'* e *'perna'* mais coerente com os critérios estabelecidos pelos falantes.

Por fim, atentamos nos resultados da imagem da cama com a mochila aos seus pés, onde, ao contrário das restantes, não era aceitável a palavra *'pernas'* como resposta, visto que a expressão *'pés da cama'* (no sentido da designação do local oposto ao da cabeceira da cama) está cristalizada em português não sendo possível a substituição do termo *'pés'* por *'pernas'* nesta expressão. Em ambos os grupos dos falantes PLH, esta foi a imagem que recolheu mais respostas em branco (54,5% no grupo A e 30% no grupo B), o que indicia uma falta de conhecimento e uso desta expressão por parte dos falantes da amostra. O facto de a expressão *'os pés da cama'* ser polissémica e ter dois significados, um mais transparente (i. e., os suportes) e o outro mais opaco (i. e., o oposto da cabeceira), dificulta o processamento ao nível cognitivo e deixa os falantes PLH mais desamparados, o que resultou numa percentagem maior de respostas em branco e desadequadas. Efetivamente, houve apenas 18,2% e 30% de respostas adequadas no grupo A e B, respetivamente.

No grupo de controlo, destaca-se claramente a tendência dos falantes nativos para usarem *'pernas'* em vez de *'pés'* quando se referem ao suporte dos móveis. Neste sentido, contabilizamos uma percentagem de 83,3%, para o uso de *'pernas'* em quatro imagens (mesa-de-cabeceira, mesa, cadeira e cama) e de 66,7% no caso do candeeiro.

Em suma, podemos verificar que o uso dos termos *'pé'* e *'perna'* não é uniforme nem coerente quer nos falantes PLH quer nos falantes PLM. Neste sentido, consideramos que a concetualização do suporte de móveis é um processo de aquisição tardia e com um grau de complexidade que exige uma competência metafórica desenvolvida.

Para concluir a análise de dados importa referir que, se compararmos os resultados da amostra com os do grupo de controlo nas três tarefas do teste, constatamos que os resultados dos falantes mais novos de PLH e de PLM demonstram um desenvolvimento da competência metafórica análogo nestes dois grupos de falantes da mesma faixa etária. Por sua vez, na faixa etária dos 15-18 anos, os resultados indicam que os falantes nativos têm uma competência metafórica mais desenvolvida de que os falantes PLH da mesma idade, apesar de esta diferença não ser muito expressiva.

Conclusão

Para que os dados do presente estudo possam ser alvo de mais investigação, que nos permita conhecer melhor a competência metafórica dos falantes de LH, gostaríamos de salientar os dois principais resultados.

Primeiramente, os falantes PLH com idades entre os 13 e os 14 anos demonstram ter uma competência metafórica análoga à dos falantes nativos com 12 anos de idade. Este resultado encontra-se na mesma linha de ideias dos estudos da área da língua de herança (Montrul, 2008 e 2012), que defendem que a aquisição da língua de herança e da língua materna é relativamente semelhante até à adolescência. Apesar de os falantes PLH mais novos em estudo terem uma idade que coincide com o início da adolescência, o *input* destes falantes ainda não deve ser suficientemente diferente do *input* dos falantes nativos para que se constata uma diferença significativa entre os dois grupos de falantes. Outra hipótese que pode justificar este resultado é o facto de a competência metafórica se poder desenvolver numa idade mais tardia, o que faz com que esta competência tenha um nível de desenvolvimento análogo em falantes PLH e PLM de 12-14 anos. Por fim, é necessário termos em consideração que há apenas três participantes com 12 anos no grupo de controlo, o que não nos permite obter resultados representativos, sendo, por isso, necessário continuar a investigação para comprovar esta conclusão do nosso estudo. Neste sentido, constatamos que a hipótese prévia que definimos no início da investigação - a competência metafórica está menos desenvolvida nos falantes PLH do que nos falantes do grupo de controlo - foi refutada no subgrupo dos falantes mais novos do estudo e corroborada no subgrupo dos falantes mais velhos.

Como segunda conclusão principal do estudo gostaríamos de salientar que o desempenho nos dois grupos etários dos falantes PLH da amostra não foi muito diferente, o que indicia que a competência metafórica não se encontra suficientemente desenvolvida na adolescência e que o maior desenvolvimento desta competência se dá numa idade posterior, provavelmente na idade adulta. Para compreendermos este desempenho que parece análogo nos dois grupos de PLH de faixas etárias diferentes precisamos de ter em consideração fatores de várias ordens, como linguística, cognitiva, cultural, sociolinguística, educacional, entre outros. No que diz respeito aos fatores linguísticos, os dois grupos de falantes têm

inputs linguísticos diferentes. Os participantes mais novos passam mais tempo com a família e, conseqüentemente, recebem um *input* superior em português, enquanto os falantes mais velhos recebem um *input* mais variado e diversificado, nomeadamente pelo maior contacto com a língua alemã e inglesa, o que implica um menor *input* em português. Do ponto de vista cognitivo, os falantes mais velhos estão numa fase mais desenvolvida e, da perspectiva educacional, estes mesmos falantes tiveram mais anos de ensino formal e explícito de línguas (tanto de português, como de alemão e de outras línguas estrangeiras). Os fatores decisivos em cada um dos grupos da amostra são muito diferentes, mas o nosso estudo parece demonstrar que o nível de desenvolvimento da competência metafórica dos falantes PLH ao longo da adolescência se mantém. Esta semelhança dos resultados dos dois grupos etários de falantes PLH não coincide com os resultados de outros estudos de língua de herança (Montrul, 2008 e 2012) e só pode ser compreendida à luz da interação dos diversos fatores que enunciámos. Tendo em conta esta conclusão, a segunda hipótese prévia do nosso estudo – o desempenho dos dois grupos da amostra não será significativamente diferente – foi corroborada.

Por fim, gostaríamos de salientar que o presente estudo tem apenas um carácter exploratório, dado tratar-se de uma primeira abordagem da competência metafórica dos falantes PLH, que poderá lançar pistas para futuros projetos, que continuem a investigação deste tema com uma amostra mais significativa e com uma maior representatividade dos resultados obtidos. Tendo em conta o elevado número de falantes PLH, esperamos que, com este estudo, se tenham lançado novos dados para o conhecimento destes falantes e que, por sua vez, este conhecimento traga contributos didáticos.

Bibliografia

Almeida, B. (2019). *Competência metafórica dos falantes Português Língua de Herança na Suíça*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9205/1/TMPLNM_BarbaraAlmeida.pdf [10 de fevereiro de 2020]

Atef-Vahid, S., & Zahedi, K. (2013). Cross-linguistic Analysis of Body Part Metaphor Conceptualization from a Cognitive Semiosis Perspective. *BRAIN*, 4 (1-4), pp. 1-17. Disponível em <https://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/479> [2 de junho de 2019]

Batoréo, H. (2020a), Aquisição da Linguagem e a Linguística Cognitiva: Que competências

para o falante não-nativo? Conferência apresentada *on-line* a convite, no evento *Abralin ao Vivo: linguists on-line* <https://www.abralin.org/site/abralin-ao-vivo/>. Associação Brasileira de Linguística - Abralin. Apresentada a 22 de Julho de 2020. Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/lives/hanna-batoreo/> e <https://www.youtube.com/watch?v=UNzKXUDKqFI>. Duração: 1:53:43.

Batoréo, H. (2020b). Competência metafórica em Português Língua Não-Materna: Reestruturação e adequação conceptuais do falante não-nativo. Conferência apresentada *on-line* a convite, no âmbito do *Primeiro ciclo de conferências/1st Cycle of Lectures on Cognitive Linguistics: Research and Trends*, do *Grupo de Pesquisa sobre Linguagem e Pensamento/ Cognição e Linguística – GELP-COLIN*, Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal do Maranhão <http://www.gelp-colin.ufc.br/> (em colaboração com *VII International Conference on Metaphor in Language and Thought - VII CIMLP*). Apresentada a 6 de Agosto de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=__h1UcM5EFs. Duração: 2:25:07.

Batoréo, H. (2018a). Aquisição / aprendizagem da competência metafórica no contexto do Português Língua Não Materna: importância da reestruturação conceptual na expressão de emoções e valores. In: H. Barroso, coord., *O Português na Casa do Mundo, Hoje*. 1.ª ed. Braga: Editora Húmus, pp.53-80.

Batoréo, H. (2018b). Metaphorical Competence in Multilingual Context of Language Acquisition and Learning. In *Psychology of Language and Communication Special issue: In Honor of Professor Barbara Bokus - Developmental Psycholinguistics: Old Questions, New Answers*. Volume 22, Issue 2. 534–556. De Gruyter. Sciendo. Disponível em: <https://content.sciendo.com/view/journals/plc/22/1/article-p534.xml?lang=en>

Batoréo, H. (2004). *Linguística Portuguesa: Abordagem Cognitiva*. Lisboa: Universidade Aberta. Livro em formato de CD-ROM. Disponível em Repositório Aberto: Linguística portuguesa: abordagem cognitiva (uab.pt) [10 de fevereiro de 2021]

Danesi, M. (1993). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension. In J. E. Alatis (Ed.), *Language, Communication and Social Meaning* (pp. 489–500). Washington: Georgetown University Press.

Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística». In R. Bizarro, Moreira, M., Flores, C. (coords), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 35-46). Lisboa: Lidel.

Flores, C. & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Linguagem*, 8(3). Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/55630417.pdf> [22 de junho de 2019]

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Montrul, S. (2012). *Is the Heritage Language like a Second Language?* Disponível em <http://www.eurosla.org/Docs/Yearbook2012/Montrul.pdf> [20 de junho de 2019]

Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.

Silva, A. (1997). A Linguística Cognitiva. Uma Breve Introdução a um Novo Paradigma em Linguística”. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 1(1). Disponível em <http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm> [30 de maio de 2019]

Anexo A – Exemplo de um teste preenchido



Nome:

No âmbito de uma investigação, agradeço a tua colaboração na resposta às questões seguintes.

A - Escolhe a opção que pensas ser a mais adequada em cada situação.

1. O que é que o Pedro diz de uma pessoa que está muito doente e quase a morrer?

- a. O doente não se ri.
- b. O doente está com uma perna na cova.
- c. O doente está com os pés frios.
- d. O doente está com um pé na cova.

2. Quando o Pedro está a fazer algo que não sabe fazer e que lhe está a correr mal, dizemos que ele...

- a. está a meter os pés pelas mãos.
- b. está com as mãos na cabeça.
- c. está de olhos fechados.
- d. está com os pés no ar.

3. Quando o Pedro não confia na Ana, dizemos que ele...

- a. está a cerrar os olhos.
- b. está em cima do chapéu.
- c. faz figas com os dedos.
- d. está de pé atrás.

4. Quando o Pedro fez algo sem querer, mas que o prejudicou muito, dizemos que ele...

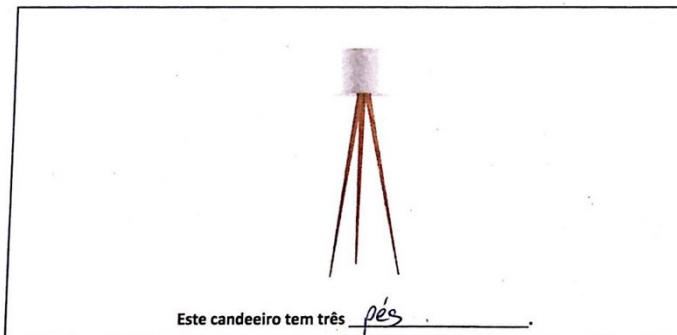
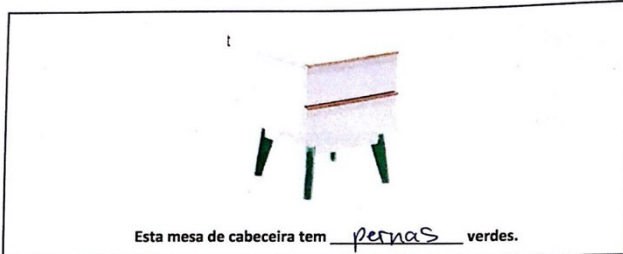
- a. deu uma chapada a si próprio.
- b. deu um tiro no pé.
- c. deu um tiro no joelho.
- d. amarrou as próprias mãos.

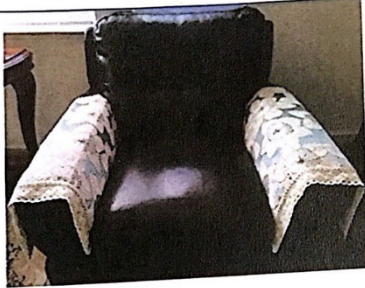
5. Quando o Pedro fez algo que não devia ter feito, dizemos que ele...
- a. meteu o pé na poça.
 - b. entrou com o pé direito.
 - c. pisou uma taça de gordura.
 - d. calçou os sapatos trocados.
6. Quando o Pedro pede a Ana em casamento, dizemos que ele...
- a. pediu o coração da Ana.
 - b. beijou a Ana para sempre.
 - c. pôs o anel no dedo.
 - d. pediu a mão da Ana.
7. Quando o Pedro ajuda a Ana numa tarefa, dizemos que ele...
- a. arregaça as mangas.
 - b. dá um dedo.
 - c. dá uma mão.
 - d. dá um braço.
8. A mãe do Pedro conhece-o muito bem, por isso dizemos que ela
- a. o conhece como o bolso das suas calças.
 - b. o conhece pelas traseiras.
 - c. o conhece como a palma da sua mão.
 - d. conhece as sardas de cor.
9. Quando o Pedro tem um problema, mas não há nada que ele possa fazer para o resolver, dizemos que ele...
- a. está de braços cruzados.
 - b. está de mãos e pés atados.
 - c. está de cabelo solto.
 - d. está ajoelhado.
10. Quando o Pedro não cumpre com aquilo que tinha combinado com a Ana, dizemos que ele...
- a. sacudiu as mãos.
 - b. deixou a Ana ajoelhada.
 - c. deixou a Ana na mão.
 - d. deixou a Ana com picadas.

B - Completa as frases com as expressões que consideras estarem em falta.

1. Os polícias já sabiam quem era o ladrão, mas para o acusar tinham de o apanhar com as mãos no ar.
2. A Mariana já conhece o João há vários anos e, apesar da acusação da polícia, ela acredita que ele é inocente e põe as mãos por trás por ele.
3. O João acha que tem sempre razão, mas, desta vez, ele percebeu que errou e deu a mão estada.
4. O telejornal da RTP foi o primeiro a anunciar a demissão do Ministro da Defesa, por isso foi mesmo uma notícia em grande.
5. Como o comerciante precisava de vender toda a mercadoria que tinha, foi à loja da Sra. Joana várias vezes tentar que ela a comprasse, mas saiu de lá sempre de mãos fechadas.
6. Aqueles dois irmãos passam a vida a discutir, estão sempre em pé direito.
7. A Maria está tão maldisposta hoje que acho que ela acordou com os pés direitos.
8. O Pedro não sabe dançar, ele é mesmo pé de sempre.

C - Completa as frases com a palavra em falta.





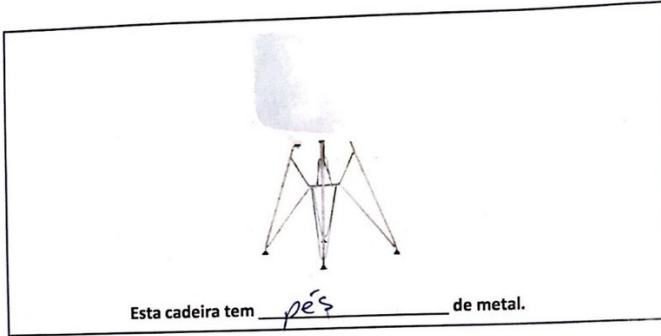
Esta poltrona tem dois panos coloridos em cima dos _____.



Este garfo tem um bico partido.



A mochila está nos cima da cama.



Capítulo 5.

Português Língua de Herança: da Suíça para o mundo

Reflexões e práticas em PLH

Sónia Rita MELO
Camões, I.P.
sonia.melo@camoes.mne.pt

Introdução: ser, sentir, saber

Antes de chegarmos ao saber, é preciso percorrer o ser e o sentir.
(Damásio, 2020, p. 18)

Embora a etiqueta de uma LH seja restrita e aponte para uma língua minoritária, este é um conceito complexo e abrangente, ligado a uma transmutação, mas que mantém, na sua essência, a transmissão (mesmo que esta se torne ténue), a ligação a contextos temporais e espaço-culturais afetivos.
(Grosso, 2020, p. 20)

A Língua de Herança (LH) tem sido objeto, a nível conceitual, de aproximações várias nos últimos anos, fruto indubitável do trabalho de centenas de professores e investigadores espalhados pelo Mundo que, partilhando as suas experiências e abordagens didáticas, têm ajudado à criação de verdadeiras “alfaiatarias” (Gonçalves & Melo-Pfeifer, 2020) que dizem respeito à lecionação propriamente dita e à formação de professores desta disciplina peculiar.

A metáfora do alfaiate/costureira reflete evidentemente o trabalho detalhista, criativo e em constante adaptação que é o do professor de LH.

Daí, e a recente compilação de estudos de Maria de Lurdes Gonçalves e Sílvia Melo-Pfeifer (2020) assim o atesta, a obrigatoriedade de criar espaços formativos moduláveis e flexíveis, de acordo com a *praxis* de LH, e em consonância com as necessidades específicas dos profissionais docentes. Nasceram, neste âmbito, as “alfaiatarias” que partem da experiência trazida pelos profissionais (o “ser e o sentir” de que fala António Damásio, 2020) para a construção dos saberes. Isto é, partindo do pessoal, do terreno onde se pratica a LH, refletimos e teorizamos.

Sustentados então pela nossa experiência docente, como também pela reflexão que temos vindo a desenvolver a propósito da LH, propomos, neste capítulo, três prismas através dos quais destacamos algumas das faces do caleidoscópio que representa a LH. Nesta perspetiva, apresentaremos, num primeiro momento, uma breve teorização sobre a LH. Em seguida, sublinharemos a especificidade de ensinar o PLH na Suíça, ao serviço do Camões, I.P., e o seu contributo como disciplina transversal, elo de ligação intercultural e formador de identidades. Por fim, daremos a conhecer algumas práticas de ensino e atividades desenvolvidas no âmbito do PLH na Confederação Helvética.

Língua de Herança: uma língua de fronteira, sem fronteiras

Fishman, citado por Valdés (2001), define a LH como aquela com a qual os falantes têm uma relação pessoal e realça, desse modo, a vertente emocional, afetiva e íntima no uso desta língua, em detrimento da competência estritamente linguística dos falantes. Na introdução de *Towards a Theoretical Framework of Heritage Language Literacy and Identity Processes* (2010), Lo-Philipp confirma que não há, de facto, um quadro teórico abrangente capaz de lidar com a singularidade da LH e do seu papel nos processos de formação identitária dos aprendentes, apesar de se reconhecer que os processos identitários (formação da identidade, reapropriação, negação) acompanham a aquisição da língua. Nesta perspetiva, a LH faz parte integrante da construção identitária do aprendente e representa, seguramente, um dos palcos privilegiados para a negociação destes processos. O professor de LH, enquanto agente cultural e mediador intercultural, contribui decisivamente para a construção e reconstrução identitárias dos herdeiros da língua portuguesa.

Ao encarar esta língua como uma língua de fronteira, em contacto permanente com outras realidades linguísticas, assumimos, do mesmo modo, que a LH habita um espaço -a língua- hifenizado, correlato e em diálogo permanente com outras modalidades da língua. Os aprendentes de línguas apresentam um caleidoscópio linguístico no qual a LH, enquanto língua minoritária mas altamente significativa, permite ao indivíduo uma singularização e uma valorização a partir das margens, a partir das minorias que representam no país onde adquirem esta LH. Língua de cidadãos em devir, a caminho entre duas ou mais visões do mundo e patrimónios culturais, a LH participa de algo que a ultrapassa, da ordem da transmutação, sublinhada pela sua complexidade. João Silvestre destaca este e outros aspetos da LH ao afirmar que “uma cultura de herança é complexa e em evolução, porque é transnacional, intergeracional, intercultural e, inevitavelmente, interlinguística” (2020, p. 22).

Aprender uma LH, independentemente da relação do aprendente com a mesma (pode apresentar-se como uma língua Materna, uma língua Segunda ou até Estrangeira), recorda-nos que, no mundo interconetado e rico em pluralidades e diversidades linguístico-culturais, todas as línguas são equitativas e modos válidos de expressão da identidade e da cultura (Conselho da Europa, 2014).

Por outra parte, o QuaRepe (Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro) destaca que “o perfil do público-aprendente de português é cada vez mais diversificado, contemplando as crianças e jovens filhos de trabalhadores portugueses em situação de mobilidade recente, os luso descendentes que já pertencem à segunda ou terceira geração, bem como falantes de outras línguas” (Grosso *et al*, 2011, p. 6).

As competências plurilingue e intercultural tornam-se, nesta medida, pontos de ancoragem obrigatórios da própria lecionação da LH e, neste sentido, é valorizado todo o portefólio/biografia linguísticos do aluno, o seu “Thesaurus”. A competência plurilingue (CP) abrange, na senda de Melo-Pfeifer e Schmidt (2014), dimensões interativas que se complementam e (auto)definem:

a dimensão afetiva (conjunto de atitudes, representações, motivações em relação a línguas, povos e aprendizagem), uma dimensão linguístico-comunicativa (dando conta das competências em diferentes línguas), uma dimensão de repertórios de aprendizagem (estratégias de aprendizagem linguística e verbal, em diferentes contextos) e uma dimensão relacionada com a gestão da interação (dinâmicas de circulação da palavra entre atores sociais, ...).

Depreendemos e constatamos na prática letiva que aprender uma língua é sempre construir ao lado das outras aprendizagens já feitas. Neste caminho do entre, situado no meio das diferenças e semelhanças de dois ou mais sistemas linguísticos, que criam mundos vários, embora paralelos, é deveras crucial rentabilizar os conhecimentos linguísticos prévios dos alunos. No caso da LH, acresce-se um fator quanto a nós determinante: a aprendizagem cose-se com laços afetivos, familiares, da ordem do íntimo e do pessoal que a podem tornar significativamente marcante na vida dos seus herdeiros.

Português Língua de Herança: da Suíça para o mundo, com consciência

O Português Língua de Herança (PLH) fundamenta-se, teórica e metodologicamente, no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as Línguas e no Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaRepe). Estes instrumentos suportam especialmente o trabalho dos docentes espalhados pelo mundo através da rede EPE cujos cursos de Língua e Cultura Portuguesas (LCP) são assegurados pelo Camões, I.P.

Na Suíça, estes cursos decorrem, maioritariamente, em regime paralelo ao plano de estudos da escola regular, ao final do dia, e traduzem o apego afetivo da comunidade portuguesa deste país à sua língua, cultura e tradições.

A rede EPE, diversa e complexa, recobre contextos singulares, não generalizáveis, relacionados com o país de acolhimento, a tipologia de migração e o vínculo dos emigrantes com o país de origem. No caso da Suíça, em especial na parte alemã, grande parte dos alunos tem o português como língua de herança, ou seja, são falantes que desenvolvem “competências em português em contextos migratórios, num misto de aquisição em ambiente familiar e de aprendizagem em contexto escolar” (Melo-Pfeifer, 2016, p. 20).

A terminologia conscientemente escolhida, PLH, destaca o contexto de aquisição e, em particular, o elo de ligação emocional com a língua, mais do que o domínio ou a fluência da mesma. Para um falante de PLH, o português corresponde à língua primeira, na medida em que foi a primeira língua adquirida no seio familiar, mas, ao longo do seu crescimento, torna-se numa língua minoritária, sendo usada em momentos e espaços

limitados, como em casa, nos cursos de português ou com alguns elementos da comunidade portuguesa. Por sua vez, a língua do país de acolhimento é a língua de socialização, escolarização e vai-se tornando cada vez mais dominante ao longo da vida do falante (Flores, 2013).

A promoção e o contacto das línguas e culturas, em sala de aula, deverá ser efetiva, mostrando, por exemplo, as semelhanças e as distinções entre as palavras, a história e a evolução das línguas da mesma família ou de famílias diferentes, as tradições, as festas, contrapondo, assinalando as vantagens, sublinhando os desvios; tentando, em suma, que os alunos tenham consciência de que as diferenças são sempre riquezas. Aprender uma língua não é esquecer as outras; pelo contrário, é trabalhar a partir da(s) outra(s) numa perspetiva de enriquecimento contínuo. Construindo uma alteridade operacional onde o “Outro” assume uma posição ativa, trabalhando a partir do “entre”, oferecem-se perspetivas heterogéneas e plurais em permanente tensão e transformação. É nesta linha que devemos convocar o Outro para a sala de aula. As línguas, enquanto versões de mundo, são fecundas representações das realidades que os nossos alunos devem apreender. Permitir que tomem consciência dessa riqueza plural é tarefa fulcral de um professor de Língua e Cultura de Herança. Cremos ter chegado o momento de referir o quadro teórico que apoia o que temos vindo a afirmar. Segundo Ausubel (1980, 2000), um dos fatores que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendente já sabe. A aprendizagem é, nesta perspetiva, organização e integração do novo material na estrutura cognitiva. O mesmo Ausubel introduz também o conceito de organizador prévio, um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Os organizadores prévios funcionam como introduções, cenários de aprendizagem, apresentados antes dos conteúdos a ensinar. A sua principal função é servir de ponte entre o que já se sabe e o que se deve saber, a fim de tornar a aprendizagem significativa. Estas “pontes cognitivas” são, na verdade, as ligações que cada aprendente estabelece face ao *input* que recebe. Quanto mais próxima da sua quotidianidade, das suas aspirações e necessidades for, maior relevo ganhará a aprendizagem. Sendo a LH um espaço privilegiado de ensino-aprendizagem, pois afetivo, flexível e extracurricular, somos da opinião que deve ser usado como um instrumento portador de paz social, em prol da cidadania global e de valores cívicos universais.

Pelas razões expostas, temos optado por dar ênfase, nas aulas de PLH, ao conceito de “cidadania global”. A UNESCO, no seu *Guia de Educação*

para a *Cidadania Global* (ECG), define este conceito como “o sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global” (2016, p. 16). Baseada em três dimensões conceituais ou áreas da aprendizagem, a EGC destaca as vertentes cognitiva, socioemocional e comportamental. Essas áreas correspondem aos quatro pilares da educação descritos no relatório “Learning: the treasure within” (“Educação: um tesouro a descobrir”), que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (2016, p. 22) orientadas para o empenho ativo, o questionamento sobre os problemas sociais e econômicos e a descoberta das respectivas soluções.

Numa era onde os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Agenda 2030¹ definem as prioridades do desenvolvimento global, exige-se uma ação participada à escala mundial, mas também e sobretudo local que potencie e efetive comportamentos ambientalmente responsáveis e ao mesmo tempo promova a prosperidade e o bem-estar de todos.

Como o conseguir na aula de PLH?

Algumas atividades implementadas em PLH

A promoção e o contacto das línguas e culturas, em sala de aula, são um primeiro passo na execução dos objetivos traçados pelas Nações Unidas, em especial os objetivos 4 e 10 disponíveis no sítio eletrónico da ONU Portugal, já que uma educação que promova as diferenças e o diálogo intercultural instaura a igualdade.

Motivar e abraçar atividades extracurriculares, fora da sala de aula, em parceria com organizações do país que nos acolhe é um meio para estreitar laços e construir pontes entre a língua e cultura de escolarização e a praticada no âmbito familiar. No nosso caso, a participação em dois Festivais Interculturais da cidade capital de cantão, São Galo²/ St. Gallen, foi uma forma de cooperar em projetos comuns, envolvendo os Encarregados de Educação e restante comunidade, como também de celebrar a cultura

¹ Os Objetivos de Desenvolvimento sustentável (ODS) foram definidos pelas Nações Unidas em 2015 e inscritos na Agenda 2030 como objetivos essenciais para a Humanidade. Até à data agendada, deverão ser atingidos. Consultar a página da ONU Portugal, <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>

² Ver o sítio da cidade sobre o evento: <https://www.begegnungstag.ch/>.

portuguesa junto de outras culturas, em especial da cultura suíça, num espírito de integração dinâmica. A nossa primeira participação recriou, de forma dramatizada, a chegada de Vasco da Gama à Índia e de Pedro Álvares Cabral ao Brasil. Nestas “Grandes viagens”, título da apresentação/dramatização, os alunos conheceram e deram a conhecer os habitantes nativos das terras às quais os portugueses chegaram, pesquisando sobre o modo de se vestir, de comer e de sociabilizar naquela época e naquele país, colocando-se na pele dos povos nativos.

O segundo festival intercultural teve como tema “Celebrar a liberdade”. Partindo dos conhecimentos adquiridos sobre o dia 25 de abril, data chave da história e cultura portuguesas, os alunos dos níveis A1, A2 e B1 (do 2º ao 8º anos) provenientes de diferentes escolas, tiveram oportunidade de identificar outros países cuja história de luta contra regimes ditatoriais foi semelhante à portuguesa. Apresentaram em palco duas canções relacionadas com a liberdade: “Grandôla Vila Morena” do português Zeca Afonso e “Bella Ciao”, canção popular italiana, símbolo da resistência ao fascismo. Com uma introdução lida por duas alunas em três línguas (Português, Alemão e Inglês), explicámos a nossa revolução dos cravos e a nossa sensibilidade para o tema em foco nesta festa: “Say no to racism” e a todas as injustiças daí advindas. Ambas as canções realçaram a importância dos fenómenos artísticos na luta por sociedades mais justas e igualitárias. O espetáculo apresentado foi composto pelo canto coreografado das canções “Grândola, Vila Morena” e “Bella Ciao”. Na primeira canção, foram formados dois grupos, um de rapazes e outro de raparigas, que cantaram alternadamente e em conjunto as três primeiras estrofes. As três últimas foram transformadas numa versão “Rap /Hip Hop” pelos alunos mais velhos (B1). No fim, de mãos dadas, voltaram a cantar juntos a primeira estrofe. A segunda canção, cantada em italiano por todos em simultâneo, obedeceu a uma coreografia mais simples, com cravos vermelhos de papel feitos pelos alunos em aula e balões com os quais construíram, no fim, uma bandeira de Portugal.

Participaram neste segundo festival intercultural 25 alunos num total de 53 dos níveis em causa, oriundos das três escolas onde lecionamos, acompanhados dos respetivos Encarregados de Educação (doravante EE) que assistiram também ao espetáculo. Tal participação revelou um acréscimo de mais 10 alunos relativamente ao primeiro festival (o número total de alunos era na altura de 52 e os participantes foram então 15). Neste segundo ano,

e à semelhança do primeiro, os alunos foram motivados em aula através do visionamento de vídeos e fotos dos anteriores festivais, atentando, nomeadamente, na participação de outras “escolas” ou associações culturais e das suas apresentações em palco (temas, tipologias, objetivos...). Há que realçar que neste festival participam escolas de dança, música, como também associações dedicadas à promoção da língua e cultura de origem. No nosso caso, a escola portuguesa representou a Associação de Pais da escola de São Galo / St. Gallen. Assim, aquando da divulgação da atividade aos EE, além do envio do link do festival onde poderiam consultar os objetivos do festival e as edições anteriores, foi enfatizada, em reunião presencial, a importância da atividade para os aprendentes, pois representaria um momento de amostra e enaltecimento da sua cultura de origem, tal como de interação e conhecimento de outras culturas. Realçou-se ainda que, apesar de não ser uma atividade obrigatória, é uma atividade significativa na qual os alunos gostam de tomar parte, pois tornam-se protagonistas e transmissores da sua cultura. Por outra parte, e sendo já tradicional a realização de uma festa de final de ano da escola portuguesa, os EE suportaram a iniciativa e contribuíram quando solicitados. A título de exemplo, organizámos um Workshop de confeção de cravos em papel reciclado, dinamizado por uma EE, para ajudar os alunos a fazerem os cravos que iriam usar na festa.

Observando o empenho e a colaboração quer dos alunos, quer das famílias, acreditamos que esta tipologia de atividade é efetivamente uma profícua maneira de tornar o PLH significativo não só para os aprendentes, como também de o tornar visível no país que o recebe. À pergunta final “voltariam a participar num festival deste género?”, todos responderam que sim. Porém, dado o número elevado de participantes e o tamanho do palco, alguns alunos lamentaram esta falta de espaço cénico. Relativamente aos EE, é, como dizíamos, já tradicional participarem em atividades de convívio que promovam a língua portuguesa e vinculadas à escola portuguesa. Devemos também notar que, para um número significativo de EE do cantão de São Galo/ St. Gallen, a promoção da língua e cultura portuguesas e a sua ligação ao país de origem passam pela adesão a movimentos associativos, com especial destaque para os ranchos folclóricos, o que significa que, na sua maioria, os EE são intervenientes ativos nestes momentos festivos, preocupando-se com a logística da atividade (refeições, presentes para os alunos, etc.).

Outra atividade que merece destaque é a realização e a participação num concurso de escrita criativa que elaborámos em parceria com a

Coordenação de Ensino na Suíça. Neste caso, a nossa participação enquanto docente cingiu-se apenas à organização do concurso destinado a todos os alunos do EPE Suíça. Sete professores responderam ao desafio e participaram com 54 alunos, oriundos de diferentes cantões, num total de 8333 alunos e 75 professores que perfaziam o ensino português na Suíça do Camões, I.P. no ano letivo 2019/2020. Dado que este concurso ocorreu já em tempos de confinamento, cremos que a adesão foi satisfatória.

O tema, “A partir da minha língua vejo o mar”, pretendia abrir as portas da língua, dos sentimentos e da emoção e fomentar uma reflexão e procura identitária dos alunos. Divididos por quatro grupos etários, cada aluno, a partir do 2º ciclo, poderia participar apenas com um texto original da sua autoria. O 1º ciclo trabalhou em grupo, sendo a sua produção textual uma produção escrita a várias mãos. Os professores participantes motivaram os alunos contextualizando a atividade no âmbito das comemorações do Dia Mundial da Língua Portuguesa (5 de maio) e refletindo sobre a importância da identidade portuguesa na vida de cada um e na maneira como esta molda a personalidade tornando-a mais rica, diversa e preparada para o mundo múltiplo onde vivemos.

Em suma, com mais de cinquenta textos apresentados a concurso, esta atividade levou os alunos a mirarem-se no espelho de tinta que é a escrita e a reforçar a sua identidade de herança, marca clara da sua individualidade e unicidade.

Conclusão – “uma língua é o lugar donde se vê o mundo”

A riqueza da LH reside, quanto a nós, nos espaços de abertura que cria, nas fronteiras sem barreiras que escancara. Permite ainda pensarmos-nos como cidadãos de um mundo aberto, livre, construído pelas nossas maneiras de falar, de ser e sentir. “Da minha língua vê-se o mar. Na minha língua ouve-se o seu rumor como na de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto” diz-nos Vergílio Ferreira (1999, pp. 83-84). Compreender as diferenças como algo natural, a partir das línguas que nos estruturam, leva-nos a entender que o mundo é interligado e só funciona em inter-relação.

Os tempos de crise que temos vivido remeteram-nos para uma introspeção forçada e relacionamentos assépticos onde a intimidade necessária ao ato de ensino/aprendizagem passou a ser também espaço público, mediado

por instrumentos e recursos vários que, por vezes, apagaram o rosto dos aprendentes reais, daquele coletivo que cada professor transforma em seu, “os meus alunos”. Confrontados com este panorama, a escola, os professores, as famílias reagiram e fizeram aquilo que sempre fazem na vida e na educação: continuaram a caminhar, a andar num caminho pedregoso, mas sem tempo para preparar e antecipar perigos e dificuldades. O caminho fez-se a cada passo, a cada obstáculo, a cada conquista.

Aceitar Babel e a sua (con) fusão é talvez o que a língua de herança nos autoriza a fazer, permitindo um olhar novo, uma re-visão do pensamento não só ao nível da teorização e ciência linguísticas, como também no que respeita aos processos de construção identitária do indivíduo.

Bibliografia

Ausubel D.P., Novak, J.D.; Hanesian, J. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Ausubel, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Conselho da Europa (2014). *Language Policy Portal*. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_en.asp.

Damásio, A. (2020). *Sentir e saber. A caminho da consciência*. Lisboa: Temas e Debates.

Ferreira, V. (1999). *A Voz do Mar. Espaço do Invisível 5*. Lisboa: Bertrand.

Flores, C. M. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. Moreira & Flores, C. (orgs.). *Português língua não materna: investigação e ensino* (pp. 35-46). Lisboa: Lidel.

Gonçalves, M.L. & Melo-Pfeifer, S. (coords.) (2020). *Português Língua de Herança e Formação de Professores*. Lisboa: Lidel.

Grosso, M. J. (coord.), Soares, A., Sousa, F. D., & Pascoal, J. (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Documento orientador. DGE MEC.

Grosso, M. J. (2020). Nota prévia. In M. L. Gonçalves, & S. Melo-Pfeifer (coords.). *Português Língua de Herança e Formação de Professores* (p. 19). Lisboa: Lidel.

Lo-Philipp, S. (2010), Towards a Theoretical Framework of Heritage Language Literacy and Identity Processes. *Linguistics and Education: An International Research Journal*, 21(4), 282-297.

Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2014). “Desenha-te a falar as línguas que conheces”: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue. In A. I. Andrade, M. H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (orgs.). *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (pp. 159-182). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Melo-Pfeifer, S. (org.) (2016). *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: Lidel.

ONU (2015). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>.

Silvestre, J. (2020). Prefácio. In M. L. Gonçalves, & S. Melo-Pfeifer (coords.) *Português Língua de Herança e Formação de Professores* (pp. 21-24). Lisboa: Lidel.

Unesco (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem. Global citizenship education: topics and learning*. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf.

Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In J. Peyton, J. Ranard & S. McGinnis (eds.). *Heritage Languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80). McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

Capítulo 6.

Projeto DIP-Portugal: apoio à entrada bem-sucedida no percurso escolar

Cristina Baptista PEREIRA
Camões, I.P. / EPE - Suíça
cristina.pereira@camoes.mne.pt

Introdução

Em 2008, um relatório da CDIP (*Conférence des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique*), organismo federal responsável pela educação na Suíça, veio a público revelar que a proporção dos alunos portugueses no ensino especial (EE) era o dobro em relação aos alunos das outras nacionalidades (Rachard, 2009). Charles Beer, conselheiro de estado do cantão de Genebra responsável pelo DIP (*Département de l'Instruction Publique*), declarou também que a percentagem de alunos portugueses a frequentar o EE, em Genebra, era de 2,66% contra 1,34% das outras nacionalidades (Rachad, 2009).

O insucesso escolar dos alunos portugueses no ensino regular (ER) suíço evidenciava dificuldades de integração linguística, cultural e social, confundindo-se por vezes as dificuldades dos alunos na língua de escolarização (LE) com dificuldades cognitivas.

Perante este quadro, o Consulado-Geral de Portugal em Genebra propôs às entidades oficiais genebrinas a criação de um projeto de colaboração de carácter pedagógico com uma componente político-diplomática, que envolvesse o Camões, I.P. e o DIP.

Assim, em 2009, foi criado o projeto DIP-Portugal, que consistiu em colocar professores do corpo docente do Ensino Português no Estrangeiro

(EPE) nas escolas primárias do cantão de Genebra, com o intuito de ajudar as crianças lusófonas na sua integração. O projeto pretende desenvolver a cooperação e a colaboração entre os docentes titulares suíços e os docentes de português língua de herança (PLH) para identificarem e desenvolverem, juntos, atividades específicas que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de contribuir para o seu sucesso escolar no ER genebrino.

No decorrer deste artigo, são apresentados, em linhas gerais, o projeto DIP-Portugal, o modo como tem sido operacionalizado, assim como o contexto de inserção dos alunos que dele usufruem. Com base na análise dos resultados alcançados, serão apresentadas algumas considerações finais.

Projeto DIP-Portugal: contexto

O ensino obrigatório genebrino inicia-se aos 4 anos de idade e as competências fundamentais requeridas são a autonomia, a responsabilidade e a socialização. Contudo, nem todas as crianças lusófonas situadas nesta faixa etária estão preparadas para este desafio. Na verdade, para muitas famílias a língua de comunicação é o português, sendo que muitas crianças que ingressam no ensino obrigatório não apresentam um bom domínio da LE e as suas referências culturais e linguísticas são essencialmente portuguesas. Por outro lado, a aquisição precoce da língua francesa, tão importante para a socialização das crianças portuguesas residentes neste cantão, é muitas vezes comprometida pela falta de vaga nos infantários. Muitas famílias têm de deixar os filhos ao cuidado de amas, na sua maioria, portuguesas. Neste contexto, a integração linguística, social e cultural das crianças lusófonas afigura-se tardia e difícil. Para que os alunos se integrem na escola do país de acolhimento (PA), o processo de socialização é primordial. Dado que a primeira etapa de socialização da criança ocorre no seio familiar (Delors, 1996), e que estes alunos falam português em casa até à idade escolar, adquirem padrões, normas e valores que constituem a identidade da cultura portuguesa. Na verdade, “a relação entre língua, identidade e cultura é imanente, uma vez que não há cultura sem língua e que a identidade é construída por meio desta e da cultura” (Chauí, 2006, p. 156). Deste modo, a

aquisição de padrões, normas e valores que constituem a cultura do PA é fortemente cimentada na interação das crianças no meio escolar: a escola é “um espaço precioso de inter-relações, de aprendizagens e de socializações múltiplas” muito importantes para a “formação do processo de identidade pessoal” (Silva, 2010, p. 15).

No projeto DIP-Portugal, os docentes do ER e os docentes de PLH têm a responsabilidade de identificar e desenvolver atividades que visem responder às necessidades dos alunos. Neste contexto, o projeto que proporciona aulas em português, em horário integrado, às crianças que iniciam a sua escolaridade, estabelece a ponte entre a família e a escola, contribuindo para uma integração mais eficaz dos alunos, ajudando-os no processo de formação da sua identidade pessoal, que se situa, pelo menos, entre duas culturas: a cultura de origem dos pais e a cultura do PA. Graças a este trabalho de colaboração luso-suíço, muitos alunos, logo desde os 4 anos, têm a possibilidade de desenvolver as suas competências, valorizando a sua língua e cultura de herança, assim como a língua e cultura do PA.

Importa referir que nestes processos de aculturação ou de integração que resultam do contacto com outra cultura sem perder as suas características originais, as famílias são muitas vezes confrontadas com o desafio imposto pela migração, que determina o desenvolvimento da energia necessária para a construção e a reorganização das estruturas familiares, capazes de ter em conta a sociedade de origem, mas também as exigências da sociedade de acolhimento (Ciola, 1995). Prevalece, nesta ótica, a noção de multiculturalismo, através do reconhecimento do direito à manutenção cultural, recusando a assimilação da cultura do PA, e reconhecendo e aceitando a diferença e a diversidade cultural dos migrantes (Wachtel, 1976; Ciola, 1995).

Neste sentido, o DIP-Portugal reconhece a diferença e a diversidade cultural dos migrantes, estabelecendo pontes de confluência entre as duas línguas e culturas. Não fomenta a assimilação, isto é, o desaparecimento das especificidades do indivíduo, a renúncia da sua cultura de origem e o abandono da sua personalidade e da sua autonomização junto da sociedade que o absorve. A renúncia ou não aceitação da cultura de origem pode desencadear, numa criança, um sentimento de baixa autoestima difícil de superar: “quanto mais velha é a criança, mais difícil é consertar uma má imagem de si-próprio” (Vandenbroeck, 2005, p. 9).

É com essa convicção que o projeto DIP se afirma enquanto mecanismo conciliador entre culturas e línguas, intervindo de forma preventiva, no início da escolaridade, no sentido de ajudar a criança a superar as suas dificuldades e a proporcionar todas as condições para o sucesso da sua integração escolar.

É de referir também que, na Suíça, a CDIP veicula a promoção da integração das famílias migrantes: “as crianças oriundas da migração têm o direito de conservar a língua e a cultura do seu país de origem” e que “o apoio à promoção da língua primeira tem de intervir desde a idade pré-escolar” (CDIP, 1991, p. 1). Também a concordata HarmoS de 2007 reitera o apoio cantonal aos “cursos de língua e cultura de herança organizados pelos países de origem e pelas diferentes comunidades linguísticas” (CDIP, 2011, p. 5). Assim, com a promoção da língua de herança (LH) dos migrantes, esta instituição federal preconiza ao nível do discurso a premissa de que, para uma boa integração, é primordial que o PA respeite e valorize a língua e a cultura de herança dos alunos e dos seus pais. Isto é, para que eles próprios também se sintam valorizados enquanto parte integrante da sociedade suíça e possam continuar o processo de construção da sua identidade pessoal.

Segundo Lambelet (2013) um bom domínio da LH é essencial para que a criança aprenda a língua do PA. É de salientar que, em Genebra, o DIP está consciente destas questões e tem mostrado cada vez mais interesse pelas LH. De facto, para além de promover as LH, publicitando os cursos no seu site oficial, também colabora com os docentes de LH, implementando atividades de sensibilização à diversidade linguística, através do projeto “*École Ouverte aux Langues*” (EOL), facultando-lhes materiais e formação. Por outro lado, esta instituição educativa, empenhada em reunir as condições logísticas para o bom funcionamento do projeto DIP-Portugal, reconhece que este tem um papel importantíssimo na integração escolar dos alunos lusófonos.

Porém, apesar desta abertura para as LH, o cantão de Genebra continua com um sistema de ensino seletivo, onde os alunos com dificuldades cognitivas não têm lugar no ER. Segundo o relatório do *Service de la Recherche en Education* do cantão de Genebra, entre 2000 e 2018, o número de alunos encaminhados para o EE aumentou (Engel & Martz, 2019). O estudo realizado revelou ainda que, em 2018, 14% dos alunos que frequentavam o EE eram de nacionalidade portuguesa, quando os alunos

portugueses correspondiam apenas a 9% dos alunos matriculados no ER. A situação é preocupante pelo facto de as crianças que frequentam o EE na Suíça seguirem um currículo diferente e dificilmente conseguirem fazer formação que lhes permita ter acesso ao mundo do trabalho.

É de realçar que o ensino do século XXI preconiza uma abordagem do ensino-aprendizagem por competências, para que o aluno construa o seu próprio saber, tendo como mediador o professor no seu processo de ensino-aprendizagem. Por competência entenda-se a integração e mobilização de conhecimentos, predisposições e processos integrados uns nos outros, que permitam ao sujeito pensar, apreciar e fazer (Roldão, 2002). No projeto DIP-Portugal, os docentes implementam atividades que desenvolvem as competências nas áreas em que os alunos apresentam mais dificuldades, de acordo com o programa do ER - *Plan d'Etudes Romand* (PER). Ao realizarem esse trabalho de mediação, quer individualmente quer numa interação com o professor e os colegas, os alunos não adquirem apenas conhecimentos, adquirirão também um *savoir-faire* que permitirá a aquisição de novos conhecimentos que irão contribuir para o seu sucesso escolar, contornando um indevido encaminhamento para o EE.

Intervenção no terreno e estudo realizado

No ano letivo de 2009-2010, aquando da criação do projeto, foram distribuídas 12 horas semanais nos horários de 4 docentes do EPE-Suíça que deram aulas de apoio em português a 54 alunos selecionados em 4 agrupamentos escolares genebrinos com um número elevado de alunos lusófonos. Desde então, o número de escolas e de alunos que beneficiam do projeto DIP-Portugal tem aumentado progressivamente, de acordo com as necessidades transmitidas pelos diretores das escolas que colaboram no mesmo (cf. Tabela 1).

A partir da análise da tabela, observamos que, entre setembro de 2009 e junho de 2018, dos 834 alunos que beneficiaram do projeto DIP-Portugal, apenas 6 foram transferidos para turmas de EE, o que corresponde a uma percentagem de 0,71%. Sendo esta percentagem 3,7 vezes inferior aos 2,66% anunciados em 2008 por Charles Beer, podemos dizer que os alunos que frequentam este projeto têm menos probabilidade de serem encaminhados para o EE do que os que não frequentam.

ANO LETIVO	N.º DE ESCOLAS	N.º DE HORAS LETIVAS	ESCOLAS	N.º DE ALUNOS	N.º DE ALUNOS Encaminhados para o Ensino Especial
2009/2010	4	12	EP Palletes, EP Hugo-de-Senger, EP Ranches, EP Bellavista	54	0
2010/2011	4	12	EP Palletes, EP Hugo-de-Senger, EP Ranches, EP Onex-Parc	58	0
2011/2012	5	15	EP Palletes, EP Ranches, EP Hugo-de-Senger, EP Onex-Parc, EP Adrien-Jeandin	74	0
2012/2013	5	15	EP Palletes, EP Ranches, EP Hugo-de-Senger, EP Onex-Parc, EP Croquettes	81	1
2013/2014	6	18	EP Palletes, EP Onex-Parc, EP Hugo-de-Senger, EP Croquettes, EP Ranches, EP Geisendorf	82	1
2014/2015	7	22	EP Palletes, EP Onex-Parc, EP Hugo-de-Senger, EP Ranches, EP Tattes/Gros-Chêne, EP Bosson UCE	99	0
2015/2016	5	25	EP Palletes, EP Onex-Parc, EP Hugo-de-Senger, EP Ranches, EP Tattes/Gros-Chêne, EP Bosson UCE	129	3
2016/2017	6	27	EP Palletes, EP Onex-Parc, EP Hugo-de-Senger, EP Ranches, EP Tattes/Gros-Chêne, EP Bosson UCE, EP Pâquis-Centre	116	1
2017/2018	7	27	EP Palletes, EP Onex-Parc, EP Hugo-de-Senger, EP Ranches, EP Tattes/Gros-Chêne, EP Bosson UCE, EP Pâquis-Centre	141	0

Tabela 1 - Evolução do projeto DIP-Portugal de 2009 a 2018

Embora na análise dos resultados façamos uma retrospectiva histórica do projeto, o nosso estudo concentra-se essencialmente no ano letivo 2017-2018, em que o Camões, I.P. permitiu distribuir 27 horas semanais nos horários de 5 professores do EPE-Suíça, para apoiar 141 alunos em 7 agrupamentos escolares. Cada docente lecionou entre 3 e 5 horas semanais na escola atribuída, implementando as atividades necessárias para ajudar os alunos nas suas aprendizagens e evitar a sua transferência para o EE (cf. Tabela 2).

Docentes	N.º Alunos	N.º Horas semanais	Agrupamentos Escolares
AM	20	5	EP Onex-Parc
AR	19	3	EP Hugo-de-Senger
AR	18	3	EP Pâquis-Centre
CP	27	5	EP Bâchet/Palettes
H G	12	3	EP Bosson-UCE
HG	12	3	EP Tattes/Gros-Chêne
PQ	33	5	EP Ranches/Vernier-Village

Tabela 2 - Número de alunos e de horas atribuídas por escola

A partir do gráfico infra, confirmamos que o projeto atua de forma preventiva, sendo que cerca de 89% dos seus alunos têm apenas 4 e 5 anos de idade e frequentam o 1P e 2P do ER. Os restantes 11% frequentam o 3P e 4P, correspondentes ao 1.º e 2.º ano do sistema de ensino português (Gráfico 1.).

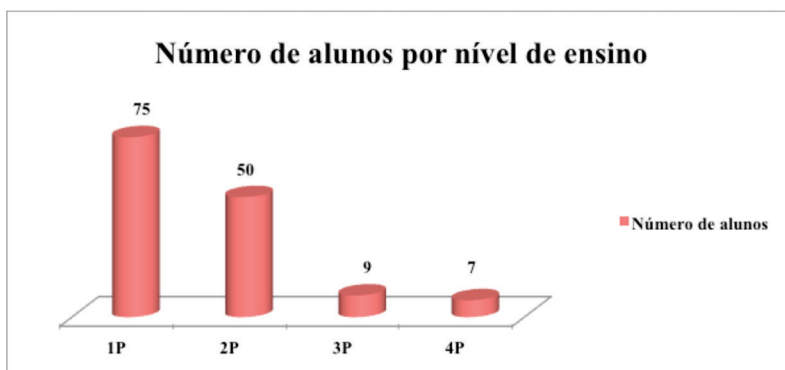


Gráfico 1 - Número de alunos por ano de escolaridade

Em 2017-2018, a intervenção no terreno decorreu em 2 etapas. No início do ano escolar, para um melhor conhecimento da escola, do diretor, dos professores suíços e dos alunos, as docentes de PLH realizaram diferentes atividades, tais como: pequenas reuniões com o diretor e corpo docente da escola, introdução dos alunos novos na vida escolar e apoio aos alunos lusófonos nas atividades propostas pelos professores

do ER, nas respetivas salas de aula. As docentes realizaram ainda atividades SDL (Sensibilização à Diversidade Linguística), em todas as turmas do 1P ao 4P, contando uma história em português, de forma apelativa, para que os alunos lusófonos não fossem estigmatizados se deixassem a sala de aula do professor titular para trabalharem com a professora de português, numa sala à parte. Estas atividades despertaram de tal modo a curiosidade dos alunos das diferentes nacionalidades, que muitos pediam, frequentemente, para participarem nas aulas de PLH. Para além de valorizarem a língua de Camões e o património cultural português, as atividades SDL deram visibilidade aos docentes de PLH e valorizaram os alunos lusófonos.

Depois de um conhecimento mais aprofundado dos alunos lusófonos de cada turma, os docentes de PLH e os docentes do ER reuniram para decidir quais os alunos que beneficiariam das aulas em português, dividindo-os em pequenos grupos. Cada grupo usufruiu de uma aula de 45 minutos por semana, numa sala à parte, do início do mês de outubro até ao final do ano letivo.

A fim de apurar as competências exigidas no ER genebrino, foi fundamental fazer um estudo pormenorizado do PER a partir do qual foi elaborada uma grelha de avaliação diagnóstica, onde foram identificadas as competências que permitiam a integração e o sucesso dos alunos no ER. Esta grelha intitulada "*Bilan Annuel de l'Elève*" (Anexo 1) foi realizada pela coordenadora do projeto, com a colaboração dos docentes EPE envolvidos, e com a supervisão do DIP (*Département de l'Instruction Publique*). A referida grelha permitiu fazer a avaliação diagnóstica dos alunos no início do ano letivo e também permitiu fazer a avaliação da evolução dos mesmos nas diferentes competências, no final dos 1.º e 2.º semestres do ano escolar.

Após a análise das dificuldades e a definição das competências a desenvolver em cada aprendente, os docentes de PLH planificaram as atividades, em português, para dar resposta às necessidades dos alunos. Essas atividades pretendiam desenvolver a compreensão e expressão orais, o vocabulário, a leitura, o funcionamento da língua, o raciocínio lógico, a matemática, o cumprimento de regras e abordagens interlinguísticas. Os docentes de PLH colaboraram também no desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, autoestima e autoconfiança, para uma melhor adaptação e integração escolar e social. O facto de falarem

outra língua em casa e de não terem um bom domínio da língua francesa baixa a autoestima e a autoconfiança das crianças. Neste projeto, demonstra-se às crianças que a sua LH é reconhecida e valorizada pelo ER genebrino, e que o facto de se falar outra língua em casa não é uma desvantagem, mas sim uma riqueza. Pouco a pouco, as crianças vão-se sentindo mais valorizadas na sua diferença e o processo de integração faz-se mais facilmente.

Na maioria das escolas, os professores do ER facultaram antecipadamente aos docentes de PLH as histórias que os alunos iam trabalhar na aula de francês, para que pudessem adaptá-las em português e trabalhá-las previamente com os alunos, estabelecendo pontes entre as duas línguas. Deste modo, os alunos lusófonos puderam consolidar mais facilmente as suas aprendizagens, participar ativamente nas aulas de francês e desenvolver sentimentos positivos de autoestima e autoconfiança.

O instrumento utilizado para a realização deste estudo foi a grelha de avaliação "*Bilan Annuel de l'Élève*"(cf. Anexo 1), na qual cada aluno participante foi avaliado quer pelas docentes de PLH, quer pelos docentes do ER, em três momentos diferentes do ano letivo. A partir destas grelhas de avaliação, obtivemos informação sobre as dificuldades iniciais dos alunos e sobre a sua evolução na superação dessas dificuldades. A informação registada foi analisada qualitativa e também quantitativamente (Bogdan & Biklen, 1994).

Apresentação e discussão de dados

Segundo os dados recolhidos no início do ano letivo, no que concerne às competências linguísticas, os professores suíços diagnosticaram mais dificuldades, em francês, do que os professores de português, em português (cf. Tabela 3).

A grande maioria dos alunos não apresentou dificuldades na compreensão oral da LH, mas mais de metade revelou ter falta de vocabulário e limitações ao nível da expressão oral, pois 89% destas crianças têm apenas entre 4 e 5 anos e ainda não dominam bem a linguagem. Na LE cerca de metade dos alunos mostrou não compreender ou compreender mal a língua, e cerca de 70% revelou muitas dificuldades na expressão oral e muita falta de vocabulário. Como para estas crianças o francês é a sua

segunda língua, podemos associar esta dificuldade ao “período silencioso”, a primeira etapa do processo de aprendizagem de uma língua, durante a qual o aprendente está exposto à língua e à compreensão da mesma, mas ainda não está preparado para falar (Krashen, 1981). Um aluno mais tímido, com falta de autoconfiança ou mais perfeccionista poderá demorar semanas, meses ou anos a ultrapassar este período. Por vezes, o facto de um aluno não se expressar, durante vários meses, no início da sua escolarização, leva o docente titular a pensar que este tem dificuldades de aprendizagem. Na verdade, confundem-se as dificuldades cognitivas com as dificuldades linguísticas, e a avaliação do aluno em português torna-se essencial, para se averiguarem as reais dificuldades.

Relativamente à avaliação das outras competências avaliadas, os professores suíços também identificaram mais dificuldades do que os professores de português. Pensamos que esta diferença possa estar relacionada com os seguintes fatores: por um lado, o facto de os alunos terem aulas de português, em pequenos grupos, permite uma relação mais próxima com o professor e os colegas, e um melhor cumprimento das regras na sala de aula; por outro lado, a sua proficiência linguística na LH permite uma melhor compreensão e memorização das instruções, das histórias e dos conteúdos trabalhados. Pensamos ainda que a grande diferença entre os professores titulares e os professoras de português no que respeita à avaliação da motricidade dos alunos mais pequenos se prende com o facto de as professoras de português não acompanharem os alunos nas aulas de corpo e movimento, rítmica e trabalhos manuais.

DIFICULDADES DOS ALUNOS				
DIFICULDADES	1P-2P		3P-4P	
	Prof. Português	Prof. Titular	Prof. Português	Prof. Titular
	%	%	%	%
Compreensão oral	20%	47%	20%	40%
Expressão oral	61%	73%	60%	67%
Vocabulário	65%	67%	60%	67%
Articulação	43%	44%	33%	47%
Leitura	—	—	60%	60%
Autonomia	15%	33%	27%	47%
Aplicar os conteúdos adquiridos sem ajuda	5%	25%	0%	27%
Aplicar os conteúdos adquiridos com ajuda	2%	20%	0%	20%
Concentração	35%	38%	33%	53%
Ritmo de trabalho	30%	33%	47%	60%
Motricidade fina	10%	32%	20%	40%
Motricidade global	4%	19%	0%	27%
Memorização	7%	27%	33%	53%
Cumprimento de regras	17%	38%	13%	47%
Relação com os colegas	11%	30%	13%	40%
Relação com o professor	7%	20%	13%	40%
Integração na turma	7%	20%	7%	33%
Timidez	34%	35%	13%	33%
Autoestima	7%	22%	7%	47%
Autoconfiança	25%	33%	40%	40%

Tabela 3 - Dificuldades diagnosticadas nos alunos

Os gráficos seguintes permitem-nos visualizar a evolução anual dos alunos nas diferentes competências, tanto na aula do docente titular como na aula do docente de português. Na opinião dos docentes, a maioria dos alunos de 1P e 2P evoluiu de forma muito positiva. Porém, alguns alunos

continuam com dificuldades, particularmente na articulação dos sons, na expressão oral e no vocabulário, devido à sua tenra idade e visto estas necessitarem de mais tempo para serem superadas (cf. Gráficos 2 e 3).

Avaliação da evolução dos alunos de 1p-2p pelos professores de português



Gráfico 2 - Avaliação da evolução dos alunos de 1P-2P pelos docentes de português

Avaliação da evolução dos alunos de 1p-2p pelos professores titulares

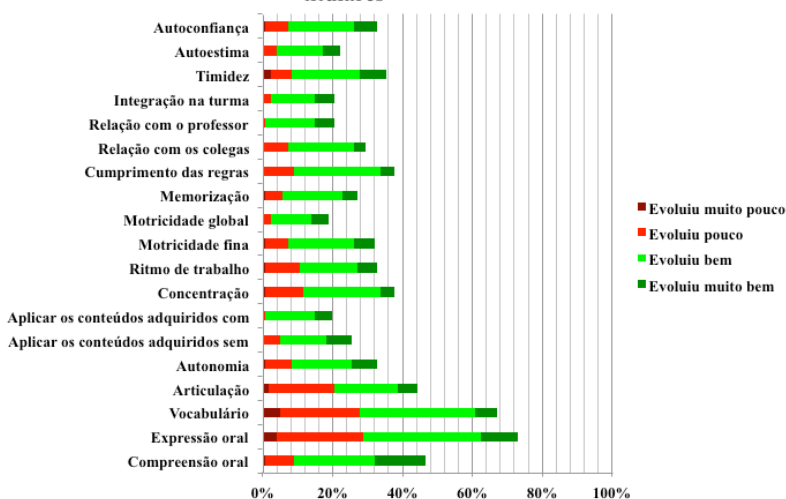


Gráfico 3 - Avaliação da evolução dos alunos de 1P-2P pelos professores titulares suíços

A superação das dificuldades dos alunos de 3P-4P (cf. Gráficos 4 e 5) foi mais evidente na aula de português. De facto, todos os alunos superaram as suas dificuldades linguísticas na LH, à exceção da leitura, cuja evolução foi equivalente à do francês, apesar de a aula de português decorrer apenas durante 45 minutos por semana. Na aula de francês, muitas das dificuldades diagnosticadas não foram superadas, nomeadamente as linguísticas, 34% dos alunos continuam a ter falta de autoconfiança e 20% baixa autoestima. É de salientar que a falta de autoconfiança e a baixa autoestima podem criar um “filtro afetivo” isto é, uma barreira que pode prejudicar ou impedir a aprendizagem de uma língua (Krashen, 1982). A falta de autoconfiança pode ainda ter repercussões negativas na autonomia, concentração, ritmo de trabalho e realização das tarefas.

Talvez possamos ligar o sucesso dos alunos na aula de português ao facto de esta ser a sua primeira língua, de terem uma maior proficiência na mesma e um maior elo afetivo.

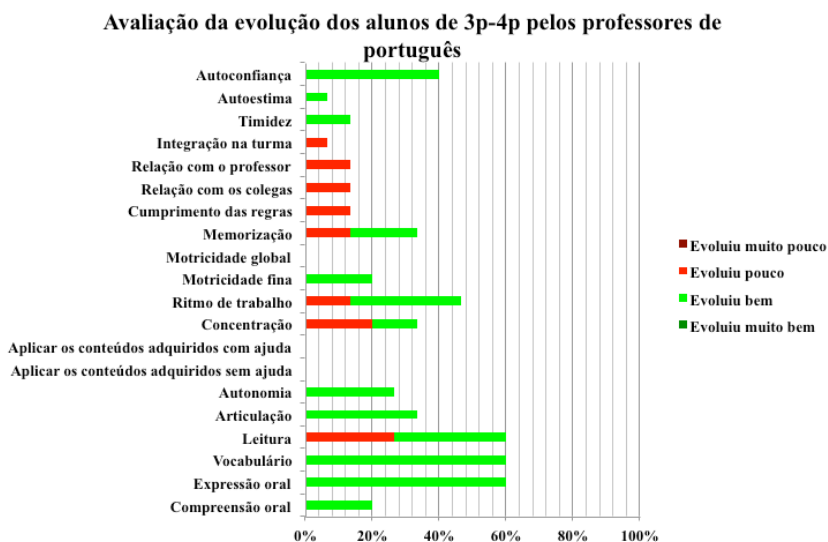


Gráfico 4 - Avaliação da evolução dos alunos de 3P-4P pelos professores de português

Avaliação da evolução dos alunos de 3p-4p pelos professores Titulares

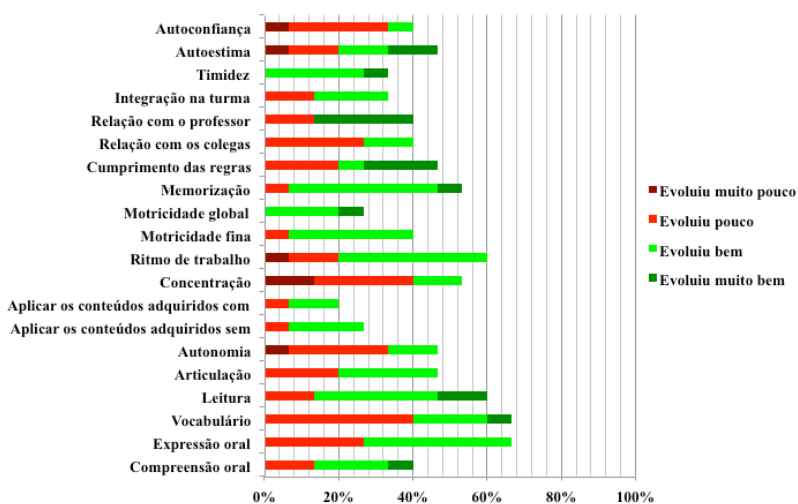


Gráfico 5 - Avaliação da evolução dos alunos de 3P-4P pelos professores titulares suíços

Em junho de 2018, os professores titulares preencheram um questionário para darem o seu parecer acerca do trabalho realizado no projeto e o seu impacto nos alunos. De acordo com os dados recolhidos (cf. Tabela 4), o projeto é muito apreciado pelos docentes do ER e motivador para os alunos. A percentagem de professores titulares com opinião favorável para que o Projeto DIP-Portugal continue nas suas escolas no ano letivo seguinte é praticamente de 100%. O trabalho de colaboração entre os docentes titulares e os docentes da rede EPE também é reconhecido e valorizado:

	AVALIAÇÃO DO PROJETO PELOS PROFESSORES TITULARES				
	Muito Bom	Bom	Satisfatório	Insatisfatório	Muito Insatisfatório
Colaboração professor regular/ELCO	83%	17%	0%	0%	0%
Motivação dos alunos	70%	20%	11%	0%	0%
Evolução dos alunos	46%	33%	17%	4%	0%
Benefícios do projeto para a integração dos alunos	76%	24%	0%	0%	0%
Continuidade do projeto na escola	80%	20%	0%	0%	0%

Tabela 4 - Avaliação do projeto DIP-Portugal pelos professores titulares

Conclusão

O objetivo fundamental do projeto DIP-Portugal consiste em desenvolver nas crianças lusófonas competências linguísticas, culturais e sociais, para as ajudar no seu processo de integração, no ER genebrino e, deste modo, evitar que estas sejam transferidas para o EE.

O estudo realizado põe em evidência os benefícios do projeto para as crianças, pois a sua evolução foi bastante positiva. Na verdade, o ensino de PLH reforça a autoconfiança e transmite à criança um sentimento de segurança e de pertença ao grupo, ajudando-a na construção de uma personalidade coesa capaz de se abrir melhor à cultura do PA. Por outro lado, sendo o projeto DIP-Portugal o elo entre PLH e a língua e cultura do PA, proporciona o desenvolvimento da LH dos discentes e promove uma reflexão metalinguística, que lhes permite transferir os conhecimentos adquiridos para a língua do PA.

Chegamos também à conclusão de que os alunos que frequentam este projeto têm menos probabilidade de serem encaminhados para o EE do que os que não frequentam. Em 2018, 14% dos alunos que frequentavam o EE no cantão de Genebra, eram de nacionalidade portuguesa e é provável que muitos destes alunos tenham sido indevidamente encaminhados. Consideramos que um alargamento considerável do projeto poderia dar uma resposta mais efetiva e eficaz ao problema. De facto, o desconhecimento das características dos alunos PLH por parte das escolas genebrinas e dos seus professores poderá perpetuar o encaminhamento indevido de alunos portugueses para o EE.

Bibliografia

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

CDIP. (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Disponível em: http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf

CDIP (2011). *Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Disponível em: http://edudoc.ch/record/96778/files/harmos-konkordat_f.pdf

Conférence Intercantonale de L'Instruction Publique (2010). *Présentation générale du Plan d'études romand*. Consultado a 25 de janeiro de 2020 em https://www.plandetudes.ch/documents/10136/19192/cycle_1_webCIIP.pdf

Chauí, M. (2006). *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Ciola, A. (1995). Comment être bien assis entre deux chaises. In *InterDialogos: Idées pour une éducation en contextes pluriculturels. Dossier Cultures Plurielles et interrogations psychologiques*, 2, 19-22. Disponível em: [Doc.rero.ch/record/210424/files/BPUN_Inter-dialogos_1995.pdf](http://doc.rero.ch/record/210424/files/BPUN_Inter-dialogos_1995.pdf)

Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (2.ª ed.). Porto: ASA.

Engel, B., & Martz, L. (2019). L'enseignement à Genève. Repères et indicateurs statistiques. B3. Élèves de l'enseignement spécialisé public et subventionné. Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse - Service de la recherche en éducation. Disponível em : <https://www.ge.ch/document/ris-b3-eleves-enseignement-specialise-public-subventionne-analyse>

Gonçalves, C. (2008, 23 de fevereiro). Governo português quer maior participação dos pais nas escolas. *Swissinfo*. Consultado em 15 de novembro de 2018, em https://www.swissinfo.ch/fre/integration-des-etrangers_les-langues-d-origine-auront.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. Disponível em : http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

Krashen, S. (1982). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Recuperado de http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Lambelet, A. (2013). Entrevista de Abdelhafidh Abdeleli no artigo "Les langues d'origine auront-elles leur place à l'école?", *Swissinfo.ch*. Consultado em 5 de novembro de 2018 em: https://www.swissinfo.ch/fre/integration-des-etrangers_les-langues-d-origine-auront-elles-leur-place-a-l-ecole-/36893888

Rachad, A. (2009, 11 de setembro). Les portugais surreprésentés dans les classes spécialisées. *Le Courrier*. Consultado em 8 de novembro de 2018, em <https://lecourrier.ch/2009/09/11/les-portugais-surrepresentes-dans-les-classes-specialisees/>.

Roldão, M. (2002). De que falamos quando falamos de competências? *Noesis*, 61, 59-62.

Silva, F. (2010). *Multiculturalismo, socialização e integração: Os desafios e contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna*. Dissertação para obtenção de grau de Mestre. Faculdade de Ciências Humana e Sociais. Algarve: Universidade do Algarve.

Vandenbroeck, M. (2005). *Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Ramonville Saint-Agne: Erès.

Wachtel, N. (1976). A aculturação. In J. Le Goff e P. Nova (Dir.), *História: Novos Problemas*. Rio de Janeiro: F. Alves, 115-121.

ANEXO 1

“Bilan Annuel de l'Élève”

Etablissement scolaire:				École:							
Enseignant:											
L'élève:	Sexe:		Date de naissance:		Degré scolaire (1p/2p/3p...)						
	F _____	M _____	____ / ____ / ____		_____						
Difficultés de l'Elève en début d'année scolaire Cochez les difficultés de l'élève dans la classe de l'enseignant régulier. <input type="checkbox"/>				Evaluation de l'Evolution de l'Elève							
				Evaluez l'évolution de l'élève, uniquement dans les difficultés que vous avez cochées, dans la 1ere colonne, en début d'année scolaire.							
				1er Semestre (fin Janvier 2018)				2e Semestre (début Juin 2018)			
				Très faible	Faible	Satisfaisant	Importante	Très faible	Faible	Satisfaisant	Importante
Compréhension orale											
Expression orale											
Vocabulaire											
Lecture											
Articulation											
Autonomie											
Mise en pratique des acquis sans aide											
Mise en pratique des acquis avec aide											
Concentration											
Rythme de travail											
Motricité fine											
Motricité globale											
Mémorisation											
Règles de vie											
Relation avec ses camarades											
Relation avec l'enseignant											
Intégration dans le groupe classe											
Timidité											
Estime de soi											
Confiance en soi											
Autre:											
Autre:											
Autre:											
Autre:											
Remarques et observations:											
Début de l'année											
1er Semestre											
2e Semestre											

Capítulo 7.

Ensino remoto de emergência em período de pandemia: uma experiência no ensino do PLH na Suíça

Elisabete Vaz MOREIRA
Camões, I.P., Suíça
elisabetev.moreira@camoes.mne.pt

Teresa SILVA
Camões, I.P., Suíça
Teresa.NobreSilva@camoes.mne.pt

Introdução

A tentativa de conter a pandemia da COVID-19 obrigou no quadro do EPE, na Suíça, à suspensão das atividades letivas presenciais e à adoção de práticas de ensino remoto de emergência. Assim, foram asseguradas as atividades letivas tendo-se procurado evoluir de uma estratégia de ensino analógica, numa primeira fase, para um ambiente de aprendizagem de aproximação ao digital.

Por meio de uma metodologia de abordagem qualitativa, pretende-se apresentar algumas considerações sobre o processo e a experiência de mediação pedagógicos, no contexto de ensino-aprendizagem do PLH na Suíça, com turmas do 1.º e 2.º ciclos, correspondentes aos níveis A1, A2 e B1 de Nyon, no cantão do Vaud. Para a avaliação da experiência, foi tratada a informação recolhida ao longo do processo de ensino remoto, nomeadamente através de notas campo, que traduziam a evolução desta experiência; da observação direta, no quadro das sessões por videoconferência (ZOOM) e do *feedback* dos alunos, pais e EE dos CLCP de Nyon.

Língua de Herança (LH) e Ensino do Português no Estrangeiro (EPE)

O conceito de LH é, atualmente, utilizado em contexto de línguas de cidadãos com repertórios de migração, podendo estar de algum modo associado à necessidade de preservação da língua e cultura de origem (Flores & Melo-Pfeifer, 2014). Considera-se LH aquela que é falada no seio familiar e, por conseguinte, a primeira língua (L1) de exposição da criança. Neste sentido, quando nos referimos ao Português Língua de Herança (PLH) referimo-nos ao português falado pelos filhos de emigrantes portugueses que crescem e residem num país de emigração. Como realça Flores (2013), ainda que aprendam precocemente a língua de acolhimento e a língua portuguesa e de, na maioria dos casos, o português ser de facto a L1, isto não significa que o português se mantenha a língua maioritária. Na verdade, esta é usada em contextos restritos: no seio familiar; com a comunidade emigrante portuguesa local; ou através do EPE que não é obrigatório e limitado a 2-3 horas semanais. Por outro lado, a língua do país de acolhimento é a língua de socialização - dos amigos, da escola - e a mais utilizada no dia a dia, nas várias interações fora de casa, o que favorecerá a sua dominância.

Inscrito na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE, 1986), o EPE apresenta-se como uma modalidade especial de ensino assegurada pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. desde 2010. Tem como objetivo afirmar e difundir a língua portuguesa no mundo, proporcionando a aprendizagem da língua e da cultura portuguesas junto das comunidades lusodescendentes. Está presente em todos os continentes, nos países onde se verifica um maior número de emigrantes portugueses. Na Europa, destacam-se a Alemanha, Espanha, França, Luxemburgo, Bélgica, Reino Unido e Suíça (Gonçalves, 2020).

O trabalho pedagógico-didático do EPE é orientado pelo Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE), documento que estabelece as competências a desenvolver de acordo com cinco níveis de proficiência: A1, A2, B1, B2 e C1. As aulas do EPE decorrem, em geral, fora do horário regular do sistema de ensino do país de acolhimento, em regime extracurricular, o que representa para os alunos um prolongamento do seu horário letivo (Gonçalves, 2020).

Apresentando-se como um meio de ensino formal da língua e da cultura portuguesas, o EPE pode então revelar-se primordial para a conservação

da LH, contribuindo para um maior equilíbrio linguístico do FH, reforçando a ligação cultural e afetiva ao país no seio de muitas famílias portuguesas.

Ensino a Distância ou Ensino Remoto de Emergência

Ainda que, ao longo deste ano, muitos alunos e professores o tenham experienciado pela primeira vez, a verdade é que ensinar à distância não é uma modalidade de ensino nova. Mas será que poderemos chamar Ensino a Distância (EaD) à realidade do ensino em tempos de confinamento?

Em vigor em Portugal desde 2018, o EaD foi regulamentado pela Portaria n.º 359/2019 e é destinado a alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral, dos cursos científico-humanísticos e dos cursos profissionais que, comprovadamente, se encontrem impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola. Para estes alunos, está disponível um plano especial de ensino-aprendizagem que contempla um vasto conjunto de regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo e ao regime de frequência. São ainda designadas escolas para assegurar o EaD e equipas educativas de apoio a distância para trabalhar em conjunto nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem. Por outras palavras, e como definido no artigo 4.º da referida portaria, o EaD é uma “modalidade educativa e formativa em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre predominantemente com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e alunos”, ancorado por um modelo pedagógico especial e uma série de orientações específicas de atuação.

Por outro lado, Rurato e Gouveia (2004, p. 85), definem o EaD “como qualquer forma de estudo que não seja imediata e continuamente dependente da supervisão de orientadores, mas que, no entanto, beneficie do planeamento, orientação e instrução de um estabelecimento de ensino”.

Face ao exposto, verifica-se que o EaD está regulamentado e pressupõe um conjunto de regras e procedimentos preestabelecidos, logo, este não será o conceito mais adequado para caracterizar o cenário que vivenciámos durante o confinamento derivado da pandemia pelo SARS-Cov-2.

Em contraste com as experiências planejadas e projetadas de EaD, Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond (2020) sugerem o conceito Ensino Remoto de Emergência (ERE), por se tratar de uma mudança temporária na forma de ensinar para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. O ERE é então uma modalidade temporária de ensino que se adapta às condições existentes e envolve o recurso a soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seriam conferidas presencialmente ou através de aulas combinadas ou híbridas e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência passar.

Com a alteração do ensino presencial para o ERE, mudamos também o ambiente onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. Foi necessário recorrer ao digital e criar ambientes mediadores de aprendizagem que funcionassem em rede. Estes ambientes digitais permitiram uma educação de proximidade, quando esta não foi geograficamente possível. Assim, foi reforçada a ideia de que a tecnologia funciona como um recurso de apoio que permite transformar e tornar mais apelativo o processo de ensino e aprendizagem.

Concretizando, não seria correto olhar o ERE como uma modalidade de ensino que nos obriga a mergulhar de cabeça numa nova era tecnológica, como se esta não existisse antes ou se tratasse de algo novo. A novidade foi a obrigatoriedade da sua utilização para continuar a fazer acontecer, para continuar a ensinar e a aprender. E se no momento seguinte não perdermos a dimensão tecnológica de outrora, porque esta foi uma aprendizagem para o presente e para o futuro, não numa lógica de ensino à distância, mas como complemento do ensino presencial (Moreira, 2020), então, no final, vamos confirmar que toda esta aprendizagem e mudança de paradigma valeu a pena.

Metodologia

A referida suspensão das atividades letivas presenciais, ocorrida entre 16 de março e 04 de julho de 2020, obrigou à adoção de práticas de ensino remoto de emergência.

Neste quadro de mediação do PLH foram asseguradas as atividades letivas, tendo-se procurado evoluir de uma estratégia de ensino analógica, numa primeira fase (cf. quadro 1), para um ambiente de

aprendizagem de aproximação ao digital (cf. quadro 2). Assim sendo, foi criada uma plataforma de comunicação e de mediatização de conteúdos na plataforma *WIX*, onde foi partilhado com os alunos, pais e EE um Guia Pedagógico Semanal (GPS). Este instrumento apresenta-se como um plano no qual os alunos podem consultar todas as informações e orientações necessárias para acompanhar as atividades *online* (Monteiro, Moreira & Lencastre, 2015).

Para a avaliação da experiência foi recolhida informação, no que diz respeito à frequência da participação de alunos na realização de e-atividades, manuais e da participação nas sessões síncronas, durante o ERE, nomeadamente através de notas campo, que traduziam a evolução desta experiência; observação direta, no quadro das sessões por videoconferência (*ZOOM*) e do *feedback* recolhido junto de 110 alunos de níveis A1 (N=45), A2 (N=46) e B1 (N=19) e EE dos CLCP de Nyon.

A experiência de ensino remoto de emergência: planeamento e gestão da atividade letiva

Ensinar implica acionar e adequar um conjunto diversificado de decisões e mecanismos que promovam a aprendizagem do outro. Em simultâneo, essas decisões devem procurar despertar no aluno o desejo de aprender. É, portanto, na forma como se ensina que encontramos a chave que irá desencadear, possibilitar e facilitar essa aprendizagem. Ora, se este já se afigura um processo complexo e exigente, quando acontece na sala de aula, na modalidade presencial, é deduzível que este grau de complexidade se eleve e o desafio se torne superior, quando este decorre à distância.

A referida interrupção das atividades letivas presenciais motivou, nesta modalidade de ensino especial, a adoção de práticas de ensino remoto de emergência (cf. os quadros 1 e 2) que se foram adequando ao longo das duas fases da ação pedagógica em ERE.

Recursos e estratégias de mediatização: fase I do ERE

- Formas de mediatização da atividade letiva: assíncrona.
- GPS: objetivos, conteúdos, tarefas e tutoriais realizados pela docente.
- Informação alocada na website - <https://elisabetmoreira.wixsite.com/website-1>
- Plataformas e ferramentas digitais: website - WIX; GoogleForms; LeaningApps; Padlet; Quizizz; Tutoriais realizados pela docente; Youtube...
- Manuais – Bonecos & CIA A1 e A2; Hora da História 1; Gramática – Ativa 1; Na onda do português 1
- E-mail; aplicação telefónica WhatsApp – grupos de pais.
- Modalidades de avaliação: formativa, notoriamente qualitativa: formulários online – GoogleForms; participação nas e-atividades ou realização de atividades nos manuais; registos áudio – WhatsApp (leitura, compreensão oral); participação nas atividades/tarefas propostas no website.
- Regulação da aprendizagem: feedback - comentário crítico sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos (avaliação descritiva – qualitativa); feedforwards construtivos sobre aspetos que o aluno deva melhorar - estratégias de superação de dificuldades.

Quadro 1 - Recursos e estratégias da fase I do ERE (ambiente analógico):
período letivo - 16/03/2020 a 09/05/2020

Importa referir que uma das maiores preocupações consistiu na necessidade de garantir que o elo entre o português, as aprendizagens e as docentes não fosse quebrado abruptamente. Foi criada, de forma deliberada, uma plataforma de comunicação e de mediatização de conteúdos na *WIX*, na qual se disponibilizaram tarefas de consolidação (revisão) a realizar *online* e nos manuais escolares, de acordo com os conteúdos estabelecidos na planificação anual das respetivas turmas e níveis de proficiência linguística. É importante notar também que todas as semanas foi partilhado com a comunidade educativa o GPS, no qual constavam e-atividades¹, modos e processos de avaliação formativa, tempo de realização das tarefas assim como tutoriais para auxiliar os alunos e os pais nos processos de acesso e realização das tarefas de aprendizagem. Estabeleceram-se ainda grupos, por turma, no *WhatsApp*, visando garantir formas de comunicação mais rápidas e eficazes com alunos, pais, e EE.

¹ Moreira et al. (2020, p. 357) utilizam este termo para se referir a atividades/ conteúdos apresentados, realizados ou transferidos online.

Recursos/estratégias de mediatização: fase II do confinamento

- Formas de mediatização da atividade letiva: síncrona e assíncrona
- GPS: objetivos, conteúdos, tarefas e tutoriais realizados pela docente.
- Informação alocada no website - <https://elisabetmoreira.wixsite.com/website-1>
- Plataformas e ferramentas digitais: website – *WIX*; GoogleForms; LeaningApps; Padlet; Quizizz; Kahoot; roda interativa – *Wheeldecide*; *Calameo* e *Wordwall* – criação de conteúdos; screencast-o-matic – tutoriais realizados pela docente.
- E-mail; aplicação telefónica *WhatsApp* – grupos de pais.
- Acompanhamento dos alunos e das atividades - modalidade síncrona – através da plataforma *ZOOM*.
- Regulação da aprendizagem: feedback - comentário crítico sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos (avaliação descritiva – qualitativa); feedforwards construtivos sobre aspetos que o aluno deva melhorar - estratégias de superação de dificuldades.
- Avaliação: formativa, marcadamente qualitativa.

Quadro 2 - Recursos e estratégias da fase II do ERE (aproximação a um ambiente digital): período letivo: 11/05/2020 a 04/07/2020

Neste quadro de mediação, asseguraram-se as atividades letivas, através do fomento e utilização de ambientes de aprendizagem analógica com características de um ambiente de aprendizagem digital. Assim, e em paralelo ao desenvolvimento de atividades assíncronas foram planificadas e-atividades com a utilização de material customizado pelas docentes. Ademais, foram programadas sessões síncronas com os alunos, na fase II do confinamento, por videoconferência na plataforma *ZOOM*, nos dias dos cursos de PLH na modalidade presencial. Salienta-se o facto de não terem sido realizadas sessões síncronas no *ZOOM* na fase I do confinamento, por se considerar uma situação provisória e, por isso, extemporânea essa determinação.

Quer na fase I quer na II de adaptação da atividade letiva, apoiámo-nos nos conhecimentos e competências que fomos desenvolvendo durante a prática educativa até então, recorrendo às formações que fomos realizando no quadro de integração de estratégias de ensino digital no ensino presencial.

Em qualquer um dos ambientes de aprendizagem, foi dada primazia à avaliação formativa, tendo em vista regular os processos de ensino-aprendizagem por meio da utilização de ferramentas digitais, disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem, que permitiram retornos de informação imediatos sobre o progresso dos alunos. No entanto, revelou-se difícil garantir a autenticidade dos resultados, isto é, perceber em que medida os alunos realizavam as e-tarefas autonomamente. Visando contornar esta limitação, ponderou-se

na avaliação final dos alunos a informação quantitativa recolhida antes da suspensão da atividade letiva presencial e, no período ERE, privilegiou-se a avaliação formativa, baseada em critérios de execução (avaliação descritiva). Para que os alunos pudessem melhorar a sua *performance*, foi transmitido, sempre que possível, retorno de informação construtiva acerca do seu desempenho, direcionando-os para o que poderiam fazer de maneira diferente na próxima intervenção, tornando-se assim num “*feedforward*”, isto é, um instrumento regulador, “direcionado para o que pode ser feito de maneira diferente na próxima intervenção” (Monteiro et al., 2020, p. 361).

Apresentação e discussão dos resultados da experiência de ERE

Participação dos alunos na atividade letiva - sessões assíncronas

A tabela 1 representa a participação dos alunos na atividade letiva, durante a fase I do ERE. A sua leitura permite verificar que, por um lado, os alunos de nível B1 se manifestaram participativos e que, cerca 26% dos alunos não realizou qualquer atividade alocada no sítio eletrónico. Ou seja, de uma forma geral, o envolvimento dos participantes foi pouco expressivo, com níveis de participação bastante baixos, especialmente no nível A1. Por outro lado, há ainda a notar que os alunos mais novos, que estão incluídos nos níveis A1 e A2, realizaram as atividades preferencialmente através dos manuais escolares, enquanto os mais velhos, de nível B1, aderiram ativa e positivamente às e-atividades.

Níveis	Participantes	Participação de alunos nas e-atividades (A) (alocadas no sítio eletrónico)		Nº de alunos que realizou atividades apenas nos manuais (B)		Nº de alunos cujo retorno de informação/feedback se revelou residual e/ou inexistente (C)	
		N	%	N	%	N	%
A1	45	N = 8	17,8%	N = 16	35,6%	N = 21	46,7%
A2	46	N = 13	28,3%	N = 17	37%	N = 16	34,8%
B1	19	N = 12	63,2%	N = 2	10,5%	N = 5	26,3%
Totais	110	N = 33	30%	N = 35	31,8%	N = 42	38,2%

Tabela 1 - Fase I: participação dos alunos na atividade letiva em ambiente analógico (remoto) – sessões assíncronas

**A experiência de ERE:
participação dos alunos na atividade letiva - sessões (as)síncronas**

São apresentadas na tabela 2 a relação da participação dos alunos nas e-atividades e nas sessões por videoconferência durante a fase II do ERE.

Níveis	Participantes	Participação de alunos nas e-atividades (A)		Nº de alunos que realizou atividades apenas nos manuais (B)		Nº de alunos cujo feedback/ retorno de informação se revelou residual e/ou inexistente (C)		Participação nas sessões por videoconferência (D)	
A1	45	N = 23	51,1%	N = 14	31,1%	N = 8	17,8%	N = 28	62,2%
A2	46	N = 30	65,2%	N = 4	8,7%	N = 12	26,1%	N = 31	67,4%
B1	19	N = 13	68,4%	N = 1	5,3%	N = 5	26,3%	N = 15	79%
Totais	110	N = 66	60%	N = 19	17,3%	N = 25	22,7%	N = 74	67,3%

Tabela 2 - Fase II: participação dos alunos na atividade letiva em ambiente analógico (remoto) – sessões síncronas e assíncronas

Constata-se, perante a análise dos dados da tabela 2, uma alteração positiva nos resultados ao nível da participação nas atividades letivas comparativamente à primeira fase. Há um maior equilíbrio, em termos de adesão, muito embora os alunos de nível A1 se destaquem na realização das atividades através do manual. As sessões síncronas foram a grande inovação introduzida nesta fase, tendo-se verificado, como tal, níveis de participação mais elevados em todos os alunos, especialmente no nível B1.

A tabela 3 vem confirmar que, efetivamente, se observa um crescimento relativamente à participação dos alunos ao longo das duas fases do ERE.

Níveis	Participantes	Participação de alunos nas e-atividades (A)				Nº de alunos que realizou atividades <u>apenas</u> nos manuais (B)				Nº de alunos cujo <i>feedback/retorno</i> de informação se revelou residual e/ou inexistente (C)			
		Fase I	Fase II	±	↗	Fase I	Fase II	±	↘	Fase I	Fase II	±	↘
A1	45	N = 8	N = 23	+15	187,5%	N = 16	N = 14	-2	12,5%	N = 21	N = 8	-13	61,9%
A2	46	N = 13	N = 30	+17	130,8%	N = 17	N = 4	-13	76,5%	N = 16	N = 12	-4	25%
B1	19	N = 12	N = 13	+1	8,3%	N = 2	N = 1	-1	50%	N = 5	N = 5	0	--
To-tais	110	N = 33	N = 66	+33	100%	N = 35	N = 19	-16	45,7%	N = 42	N = 25	-17	40,5%

Tabela 3 - Comparação da participação dos alunos na atividade letiva em ERE, fase I e fase II

Na fase II, os participantes nas e-atividades duplicaram, enquanto o número de alunos que preferiu apenas o manual, na hora de realizar as atividades, caiu quase para metade. Esta transformação, em termos de resultados, deve-se, sobretudo, aos alunos do nível A1, que elevaram, claramente, a sua participação e aos alunos de nível A2, que passaram a preferir realizar as e-atividades em detrimento do manual escolar. Também no que respeita ao número de alunos que revelou ausência de interação na primeira fase, os resultados surpreendem, com uma diminuição do absentismo na ordem dos 40%.

A evolução dos resultados estará diretamente ligada à inclusão das sessões síncronas no plano de ação, mas terá também a ver com a resolução de alguns dos constrangimentos iniciais, a saber:

- Acessibilidade à rede e aos dispositivos eletrónicos;
- Literacia digital quer dos alunos quer dos pais e encarregados de educação;
- Capacidade de resposta dos alunos, face ao panorama geral que vivenciávamos. Muitos pais e EE revelaram sentir-se “perdidos” e assoberbados de trabalho, perante o quadro de resposta a todas as solicitações emanadas pelo sistema de ensino regular.

Foi necessário repensar constantemente o plano de ação e mobilizar diversos contactos quer com os alunos quer com os EE, para conjuntamente, agilizarmos estratégias que facilitassem e promovessem a participação dos

alunos. Fornecer maior flexibilidade de tempos, espaços e prazos; desenvolver atividades que envolvessem as famílias e fossem simultaneamente motivadoras - foram algumas das estratégias encetadas e que se revelaram preponderantes para que os cursos de LCP não fossem “esquecidos”.

Da experiência com os alunos do 1.º ciclo em ERE, não se pode dizer que esta tenha permitido assegurar uma aprendizagem democrática do português e da cultura portuguesas a todos os alunos. Não obstante todo o investimento e capacidade interventiva agilizados, houve alunos que não participaram nas atividades síncronas e assíncronas e pais que não dispuseram dos meios necessários, tempo e disponibilidade ou até conhecimentos digitais suficientes para acompanhar os seus educandos nas atividades *online*. De acrescentar também que as modalidades de ensino a distância e ensino digital são sensíveis ao perfil e faixa etárias de alunos com estas características (1.º e 2.º ciclos). Por outro lado, foram detetadas sérias dificuldades no manuseamento de ferramentas *online*, acentuadamente nos níveis A1 e A2. Estes alunos foram bastante acompanhados, mesmo nas sessões síncronas por videoconferência, pelos pais e EE.

Acrescentar também que é difícil por meio de um acompanhamento à distância e/ou digital perceber e dar resposta, em tempo útil, às dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos. Aliás, os alunos apresentam, por vezes, comportamentos de inibição: as suas participações *online* pautaram-se por serem pouco consistentes e espontâneas. Do mesmo modo, controlar a dispersão *online* revelou-se um desafio: os alunos apresentaram, a partir da análise do retorno/*feedback*, dificuldades em se concentrarem nas tarefas, devido ao efeito negativo de tarefas múltiplas (*multitasking*), amplamente debatido na literatura científica (Alghamd et al, 2020; Bellur et al., 2015; Ellis et al., 2010; Wallis, 2006).

O tempo de exposição a telas digitais (telemóvel, *tablets* e computadores) é um outro aspeto que requer especial atenção, impondo-se uma cuidada reflexão em termos de adaptação de tarefas e tempos de execução, no quadro das atividades educativas *online* propostas.

Considerações finais

Embora as ferramentas digitais estivessem presentes no contexto de sala aula presencial, não se previa que fosse necessária uma mudança tão

abrupta na forma de ensinar, devido à expansão da COVID-19. Na realidade, foi nessa fase de transição que ousámos transformar-nos em *designer* de processos e produtos de aprendizagem *online*, vulga-se professor *maker* (Moreira et al., 2020). Aventurámo-nos a gravar vídeos (tutoriais); a utilizar sistemas de videoconferência no *ZOOM*; a criar um modelo de aprendizagem virtual no *Website* mediatizado para o efeito e a contactar com outras ferramentas digitais, customizando e-atividades em prol dos objetivos, necessidades e perfis de aprendizagem dos alunos. Procurou-se, como tal, utilizar estas tecnologias não numa perspetiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um trabalho transmissivo, mas evoluindo para uma componente mais digital da educação.

Fosse em que ambiente de aprendizagem fosse, analógico e/ou digital, procurou-se regular os processos de ensino-aprendizagem-avaliação por meio da utilização de ferramentas digitais disponíveis nos ambientes virtuais, que pudessem fornecer retornos imediatos do progresso dos alunos. No entanto, foi difícil garantir a autenticidade dos resultados, isto é, perceber em que medida os alunos realizaram as e-tarefas autonomamente. Para que os alunos pudessem melhorar o seu desempenho no decorrer das atividades foi-se dando, sempre que possível, retornos construtivos e efetivos, direcionando-os no sentido de mitigar dificuldades e potenciar a sua atuação.

Comprovou-se também, através da análise dos níveis de participação dos alunos, que os mais empenhados responderam proativa e positivamente nas fases I e II do ERE. Já os menos recetivos a esta nova orgânica e gestão da aprendizagem tentaram passar despercebidos, eximindo-se ao trabalho. Esta constatação inicial (fase I, nomeadamente), determinou um esforço acrescido por parte das docentes: comunicação mais frequente com pais, alunos; utilização de novas estratégias e metodologias de trabalho *online* com os alunos para que as aprendizagens não fossem totalmente comprometidas. Contudo, com o início das sessões síncronas, foi-se verificando, paulatinamente, maiores níveis de participação dos alunos nas aprendizagens. Não obstante as dificuldades inerentes a esta modalidade de ensino, conseguiu-se oferecer um acompanhamento mais personalizado e individual a cada aluno.

Do ponto de vista dos alunos, quando questionados sobre a experiência de ensino e aprendizagem na modalidade de ERE, na generalidade, sublinharam dificuldades ao nível da interação, durante as sessões síncronas. Manifestaram ainda que, apesar de terem apreciado as e-atividades, sentiram a ausência do contacto presencial na hora de as realizar.

Foram percebidas, embora de forma mais acentuada na fase I do ERE, dificuldades dos pais e encarregados de educação em acompanhar os educandos quer nas e-atividades quer nas sessões síncronas. Referiram terem-se sentido assoberbados de trabalho no aspeto do acompanhamento dos filhos nas tarefas do ensino regular suíço assim como dificuldades no manuseamento de ferramentas digitais de apoio à aprendizagem.

Da experiência com os alunos do 1.º ciclo em ERE, não se pode dizer que esta tenha permitido assegurar uma aprendizagem democrática do português e da cultura portuguesas a todos os alunos. Apesar de todo o investimento depositado, em promover atividades diversificadas e significativas através do digital, sentimos que a magia da aula, da aprendizagem, da interação verbal e não verbal com os alunos se apresenta como uma condição elementar (*trave-mestra*) na motivação e aprendizagem dos alunos. Na verdade, o ensino de PLH é fortemente cimentado pela interação afetiva que se estabelece e se exponencia, em presença física entre os professores, os alunos, a língua, a cultura e a comunidade educativa. Concretizando, a aprendizagem flui no entrelaçar de um sorriso ou de uma gargalhada contagiantes que todos sentimos em direto, ou na cumplicidade de olhares que se cruzam na sala de aula - medidores autênticos dos processos e produtos de qualidade de ensino.

Por outro lado, esta experiência de ERE, no contexto PLH, teria sido mais eficaz se fossem disponibilizados mais meios e ferramentas *online*, como por exemplo, plataformas comuns que permitissem ligações por videoconferência e a alocação de conteúdos de aprendizagem. Deste modo, poder-se-iam conduzir os processos de ensino-aprendizagem-avaliação com mais segurança e garantir um processo de mediação linguística mais equitativo entre professores e aprendentes de PLH.

Contudo, as limitações contextuais e operacionais experienciadas foram, substantivamente, mitigadas pela capacidade crítica, criativa e interventiva de todos os intervenientes e pelos processos de mediação da CEPE Suíça, que se revelaram expeditos no apoio estabelecido aos seus professores e alunos.

Com esta experiência cimentámos a convicção de que o conhecimento e o contexto são indissociáveis. A aprendizagem a distância está muito para além do digital, exigindo maior comunicação e colaboração entre todos os intervenientes. Independentemente do ambiente, ser humano é ser com os outros, aprendendo, discutindo e partilhando.

Bibliografia

- Alghamdi, A., Lepp, A., Barkley, J. & Karpinski, A. C. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214-222
- Bellur, S., Nowak, K. L., & Hull, K. S. (2015). Make it our time: In class multitaskers have lower academic performance. *Computers in Human Behavior*, 53, 63-70.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Ellis, Y., Daniels, B., & Jauregui, A. (2010). The effect of multitasking on the grade performance of business students». *Research in Higher Education Journal*, 8(1), 1-10.
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de outubro*
- Monteiro, A., Moreira, J., & Lencastre, J. (2015). Blended (e)Learning na Sociedade Digital. Santo Tirso: Whitebooks.
- Moreira, A. (2020, 06 02). *DGE_UAB_2.ª edição Sessão Síncrona*. Retrieved from Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=xd3NDIeW56Y>
- Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, 34, 351-364.
- Wallis, C. (2006). «genM: The multitasking generation». *Time Magazine*, 167, 13, 48-55.
- Cummins, J. (1983). *Heritage Language Education: A Literature Review*. Toronto, Canadá: Ontario Institute for Studies in Education.
- DRE. (08 de 10 de 2019). *Portaria n.º 359/2019. Diário da República n.º 193/2019, Série I*. Obtido de Diário da República eletrónico: <https://dre.pt/home/-/dre/125085420/details/maximized>
- Flores, C. M. (2013). Português Língua Não Materna: Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística. Em M. J. Grosso (Org.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 36-46). Lisboa: Lidel.
- Flores, C., & Pfeifer, S. M. (2014). O conceito “Língua de Herança” na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças . *Domínios de Linguagem*, 8, 3, 16-45.
- Gonçalves, L. (25 de junho de 2020). *Educação à Escuta: Ensino Português no Estrangeiro em tempo de suspensão do quotidiano*. Obtido de Universidade de Aveiro: <https://www.ua.pt/pt/noticias/9/63526>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, março 27). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Retrieved from Educause review: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwAR19NNGgTeenrxaiuB9BsbzE8aFhB24cBeLwPQEuo875VIZJOduX_twmHdo
- Rurato, P., & Gouveia, L. B. (2004). *Contribuição para o conceito de Ensino a Distância: vantagens e desvantagens da sua prática*. Retrieved from Faculdade de Ciência e Tecnologia: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/563/1/85-91FCT2004-3.pdf>

Capítulo 8.

Contributos para uma pedagogia dos géneros textuais no âmbito do EPE: dinâmicas de investigação-ação

Brigite RODRIGUES
Camões, I.P. - CEPE Luxemburgo
brigite.rodrigues@camoes.mne.pt

Maria Agostinha GOMES
Camões, I.P. - CEPE Luxemburgo
maria.agostinha@camoes.mne.pt

Sónia MORAIS
Camões, I.P. - CEPE Luxemburgo
sonia.morais@camoes.mne.pt

Mónica BASTOS
Camões, I.P. - CEPE Luxemburgo / CIDTFF - Universidade de Aveiro
monica.bastos@camoes.mne.pt/ mbastos@ua.pt

Introdução

Atualmente, reconhecem-se diversas potencialidades à entrada pelo género textual na programação curricular em Didática de Línguas (DL), sobretudo se atendermos ao facto de as regras de organização textuais serem transversais às línguas (Bronckart, 2008; Guasch, 2000). Contudo, como lembra Beacco (2013), esta entrada na organização curricular implica deslocamentos vários (Pereira, 2014) relativamente à planificação tradicionalmente centrada em temas ou matérias gramaticais, pressupondo um saber complexo, direcionado para a composição textual, os marcadores de parâmetros genológicos e a construção de sequências didáticas (SD) adequadas aos géneros a ensinar (Pereira & Cardoso, 2013; Schneuwly & Dolz, 2004).

No ano letivo 2017/2018, arrancou a implementação dos Cursos Complementares de Português (CCP) no Luxemburgo, cuja génese curricular radica nos princípios da educação plurilingue e intercultural, de entre os quais se evidenciam conceitos como mediação, reflexividade e géneros textuais (Beacco et al., 2016; SECAM & CEPE, 2020). Os docentes desta nova modalidade de ensino sinalizaram necessidades de formação relativamente a estes conceitos, destacandose o de género textual. Assim, entre dezembro e fevereiro, decorreu a ação de formação “De uma Didática da Escrita a uma Pedagogia dos Géneros Textuais” (duração: 21h), orientada pela Professora Luísa Álvares Pereira, envolvendo 12 formandos da Coordenação de Ensino de Português no Luxemburgo, a maioria docentes dos CCP.

Neste capítulo, apresentamos globalmente uma das sequências didáticas produzidas e implementadas nos CCP, analisando-se os resultados obtidos. Assim, inicialmente, refletimos sobre o conceito de géneros textuais de um ponto de vista didático, identificando alguns princípios norteadores de uma pedagogia dos géneros textuais. De seguida, descrevemos a SD implementada, focada na redação de textos de manifestação de gostos e preferências, e justificamos as opções didáticas tomadas. Analisamos, posteriormente, as produções dos alunos (inicial e final), refletindo sobre o papel dos princípios didáticos colocados em prática na evolução evidenciada nas produções escritas (estruturas textual e morfossintática) dos alunos. Fechamos o texto com uma breve reflexão sobre a experiência didática, equacionando eventuais implicações nas práticas docentes, nomeadamente em relação a uma pedagogia dos géneros textuais.

Apontamentos teóricos para uma pedagogia dos géneros textuais

Em DL, e sobretudo na didática da língua de herança, a noção de género textual torna-se central e essencial para o desenvolvimento de tarefas de compreensão/produção escritas. No âmbito do currículo dos CCP, onde se enquadra o presente estudo, os géneros textuais inserem-se numa lógica de trabalho articulado entre a língua portuguesa e as línguas da escola, sendo definidos como categorias que “refletem situações comunicativas e sociais estáveis, com características intrínsecas próprias (...), comuns às diferentes línguas (...), pelo que esta consciência (e domínio) da

diversidade de gêneros textuais se configura (...) como uma dimensão que contribui para a transversalidade entre as línguas.” (SECAM & CEPE, 2020, pp. 66 e 67). Parte-se do pressuposto de que um locutor competente é capaz de, intuitivamente, identificar um gênero textual e adaptar o seu próprio discurso ao gênero em uso:

“Aprendemos a moldar a nossa linguagem às formas do gênero e, ouvindo o discurso de outro, conseguimos de imediato, assim que são proferidas as primeiras palavras, adivinhar o volume (a extensão aproximada do discurso), a estrutura composicional, prever o fim, dito de outra forma, desde o início, estamos sensíveis ao conjunto discursivo que, a seguir, no processo de verbalização, decidirá as suas diferenciações” (Bakhtine, 1984, p. 285).

De acordo com Schneuwly (1997), para podermos definir um gênero textual como suporte linguístico devemos ter em consideração três dimensões: os conteúdos e conhecimentos temáticos relativos aos gêneros, a sua estrutura particular e as configurações específicas da linguagem utilizada. Estas três dimensões levam-nos a equacionar o gênero textual como ferramenta didática, ao serviço do processo de reestruturação das capacidades linguísticas dos alunos, em contexto escolar (Dolz & Schneuwly, 1998), auxiliando os docentes a definir os princípios (planificação geral do gênero escolhido) e os mecanismos de textualização (mecanismos enunciativos em ação e formulações linguísticas) que constituirão os objetos de aprendizagem dos alunos.

Na opinião de Schneuwly e Dolz (2004), aquando da planificação geral do trabalho a efetuar em torno do gênero escolhido, importa ter em conta os seguintes aspetos: os conhecimentos existentes sobre ele, as capacidades dos alunos e os objetivos de ensino. Desta forma, definem-se os conteúdos a trabalhar e, posteriormente, planifica-se a SD referente às diferentes atividades previstas para sala de aula.

Ao trabalharem os gêneros textuais, os alunos têm a oportunidade de percorrer todo um caminho estrutural, no qual os seus conhecimentos e as suas experiências linguísticas intra e extraescolares são chamados a interagir. Sob a orientação do professor, os mesmos são trazidos a debate, contribuindo, desta forma, para que os alunos reflitam sobre as suas práticas de escrita, leitura e comunicação oral, sempre em função do gênero textual que estão a trabalhar, podendo aperfeiçoar o seu desempenho de compreensão, interpretação e produção orais e escritas (Chartrand, 2015).

Neste processo de ensino-aprendizagem, ao professor cabe o papel de orientar os alunos na análise, avaliação e reformulação das suas produções orais e escritas, levando-os a descobrir as características precisas do género textual a trabalhar, a partir de exemplos de textos (mentores) para cada género. Por sua vez, o papel do aluno consiste na reconstrução de textos, mediante o género em exercício, no sentido de se ir apropriando das respetivas características, estruturais e linguísticas.

Ao longo dos vários anos de experiência como docentes de ensino português no Luxemburgo, constatamos que os alunos apresentam dificuldades na expressão escrita. É verdade que “(...) a produção verbal escrita é de um nível de dificuldade superior ao da produção verbal oral, já que o locutor tem de ser capaz de gerir e avaliar não só o conteúdo a dirigir ao seu destinatário, como a linguagem a ser mobilizada em relação a esse mesmo conteúdo” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 6). Conscientes e empenhadas em auxiliar os alunos nesta competência, consideramos que importa colocar a tónica nas características dos géneros textuais em uso e previstos nos currículos da língua portuguesa como língua de herança, no nosso caso em particular no que respeita aos níveis A1/A2 do QuaREPE (Grosso, Soares, Sousa, & Pascoal, 2011).

De acordo com Pereira e Cardoso (2012), para ajudar o aluno a desenvolver as competências de produção escrita, numa primeira etapa, importa criar metodologias de gestão desta complexidade, ou seja, “(...) mobilizar conhecimentos relativos ao nível da organização global do texto, ao nível das relações entre as partes e frases do texto e ao nível da própria construção frásica (...)” e, simultaneamente, ter em conta o “(...) aspeto material da escrita, da dimensão pragmática – a relação com o contexto, o destinatário, a intencionalidade comunicativa do texto –, a dimensão semântica – tema do texto, léxico” (p. 7). Para ensinar a escrever, o professor deve privilegiar, na planificação da sua ação pedagógico-didática, as seguintes dimensões:

- i) atividades voltadas para o processo (em que o aprendente se envolve no processo de escrita, escrevendo e reescrevendo);
- ii) discussão/reflexão a partir de escritos de autores ou forjados/adaptados pelo professor, que podem funcionar como textos mentores, ou seja, modelos de produção textual (o docente trabalha com os alunos não só o conteúdo como também a arquitetura textual);

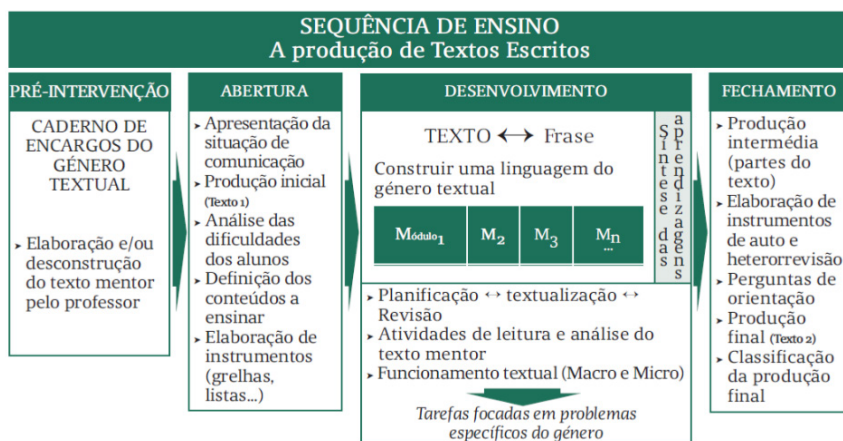
- iii) colaboração (cooperação entre professor-aluno, aluno-aluno, tanto na escrita como na revisão, construção de tarefas, comentários);
- iv) tempo para escrever (processo de escrita organizado por etapas, ao longo de várias aulas);
- v) diversidade de textos e de funções para os escritos (identificar, anotar e compreender as especificidades de cada género textual);
- vi) escritas “autênticas” (projeto de escrita e não escrita por temas);
- vii) trabalho com as TIC e não só a partir das TIC (ferramenta que permite uma melhor gestão do processo de produção textual);
- viii) avaliação do processo, e não só do produto (o aluno constata o que já sabe e o que precisa de aprender / o professor dá-se conta do que importa rever, aprofundar e/ou do que ainda falta trabalhar / instrumentos que apoiam a correção).

Segundo as mesmas autoras, o professor tem a possibilidade de organizar o trabalho por SD, dando especial atenção aos seguintes aspetos: i) selecionar e explorar com os alunos textos mentores do género textual em foco, ii) diagnosticar as dificuldades dos alunos na escrita desse género textual, iii) construir materiais e atividades especificamente orientados para aspetos relevantes para a apropriação do género textual, iv) promover a comparação entre o momento inicial de escrita (primeira produção) e o final (produção final). Desta forma, o docente pode definir um procedimento encadeado ou um processo de aprendizagem da escrita por etapas, ligadas entre si, de forma a torná-lo mais eficiente.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD deve contemplar uma etapa inicial de desconstrução do texto mentor, seguida de uma primeira produção textual do género em foco pelos alunos. Numa segunda etapa, o professor analisa, juntamente com os alunos, as dificuldades reveladas, procedendo, conseqüentemente, à definição dos conteúdos do género textual a trabalhar, bem como à elaboração dos instrumentos de observação e análise textuais. Numa terceira fase, preparam-se vários módulos de atividades textuais (*e.g.* planificação, textualização e revisão, atividades de leitura e análise do texto mentor, funcionamento textual macro e micro, ...) de forma a dar aos alunos os instrumentos adequados à produção do géne-

ro textual a redigir. Depois da realização dos vários módulos, a sequência culmina com uma produção final, na qual os alunos põem em prática os conceitos e instrumentos trabalhados durante os módulos. Tendo em conta os aspetos mais importantes abordados durante a SD, o professor procede à avaliação do processo.

Na figura que se segue, ilustramos o percurso deste modelo de SD, organizada em quatro grandes etapas:



(Pereira & Cardoso, 2012)

Figura 1 - Sequência didática – a produção de textos escritos

Em jeito de síntese, as SD contribuem, em muito, para que os alunos tenham uma maior capacidade de revisão e reescrita de textos, na medida em que lhes são fornecidas ferramentas para o fazer. Além disso, favorecem um olhar mais crítico sobre o seu próprio trabalho.

Da contextualização à descrição do estudo

O presente estudo foi desenvolvido em três turmas dos CCP em Esch-sur-Alzette (Luxemburgo), nos ciclos 3.1 e 3.2 (correspondentes aos 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico português), das escolas fundamentais do Brill (11 alunos), do Brouch (11 alunos) e Dellhéicht (7 alunos), envolvendo um total de 29 alunos.

A SD que passamos a descrever centrou-se na produção de textos do género que denominámos de “apresentação e manifestação de preferências”. Tentámos proporcionar aos alunos leituras e exercícios simples, mas que contivessem ferramentas que lhes permitissem melhorar os seus textos e de onde pudessem extrair benefícios para o aperfeiçoamento da sua competência de produção escrita, com o intuito de levar os alunos a adquirirem estratégias que lhes permitissem produzir os seus textos com mais autonomia.

Os quatro objetivos gerais da nossa SD foram definidos nos termos que se seguem: i) realizar atividades centradas nos pontos críticos da produção escrita (evidenciados na “produção às cegas”, abaixo explicitada); ii) levar o aluno a compreender globalmente o texto mentor, bem como a sua estrutura; iii) trabalhar o léxico, as estruturas morfossintáticas e os conectores interfrásicos necessários à produção do género textual em “estaleiro”; e por fim, iv) proporcionar aos alunos a oportunidade de redação de textos referentes a hábitos e preferências alimentares.

Tendo estes objetivos gerais como norteadores e inspirado no esquema organizativo de SD orientadas para a produção de textos escritos (cf. Figura 1), o nosso estudo dividiu-se nas três etapas que passamos a descrever de seguida.

Etapa 1: Produção escrita “às cegas”

Esta etapa consistiu na apresentação de uma situação inicial para que os alunos produzissem um primeiro texto escrito do género “em estaleiro”, que se consubstanciou na seguinte instrução: “Redige um pequeno texto, de forma a expressares as tuas preferências, sobre alimentos e bebidas em cada refeição”.

Nesta primeira produção, denominada “produção às cegas”, não introduzimos nenhum texto mentor, e isto de uma forma propositada, para podermos ver o que os alunos seriam realmente capazes de produzir sem nenhum *input* da parte das professoras. Como os alunos redigiram as produções iniciais sem receber qualquer auxílio ou informação suplementar, apesar de perceberem o que lhes era pedido, foi notório o desconforto, sobretudo por parte dos alunos com mais dificuldades. Todos os alunos realizaram a tarefa, respeitaram o tema, mas não foram capazes de expandir os textos.

Ao analisarmos as produções, identificámos alguns problemas de escrita, atrás denominados “pontos críticos”, que orientaram as fases subsequentes.

No final da tarefa, foi distribuída aos alunos uma grelha para apreciação das produções, igual à utilizada pelo professor (Anexo 1), colocando em evidência as características do género textual “em estaleiro”, tanto ao nível do conteúdo (identificação do aluno; identificação das refeições, expressão de gostos e preferências alimentares), como das características linguísticas esperadas (utilização de expressões de tempo, substantivos e adjetivos relacionados com a temática, verbos relacionados com a expressão de gostos/preferências, e conectores). Através da análise da sua produção textual e do preenchimento da grelha, o aluno teve a oportunidade de se autoavaliar e tomar consciência dos aspetos que conseguiu, ou não, expressar no seu texto.

Verificámos que, de um modo geral, os alunos têm consciência das suas dificuldades e são capazes de identificar quase todos os pontos a melhorar nas suas produções. É importante não nos esquecermos de que esta atividade já estava a servir como uma estratégia de planificação para a produção do texto final, pois muitos alunos recorreram a esta mesma grelha para produzirem o segundo texto.

Feita a recolha das produções, as professoras analisaram os textos, recorrendo à mesma grelha de apreciação com o intuito de identificar as dificuldades dos alunos, e, assim, definiram os conteúdos prioritários a trabalhar na etapa seguinte.

Etapa 2: Texto mentor

O objetivo era ajudar os alunos a colmatar as dificuldades apresentadas, pelo que os conteúdos a trabalhar foram definidos tendo em conta o trabalho de análise efetuado na fase precedente. Seguiu-se a fase da planificação de tarefas que tinham como objetivo a resolução de problemas específicos na produção escrita.

A primeira tarefa¹ realizada foi a leitura, interpretação e compreensão de um texto mentor, procedendo-se à desconstrução do texto (em termos de estrutura e de características de linguagem) em grande grupo, o que

¹ Os materiais referentes às diferentes tarefas propostas aos alunos constam do Anexo 2.

permitiu a partilha de ideias e facilitou mais tarde a atividade de produção escrita. Esta tarefa permitiu aos alunos perceber o que lhes era pedido na primeira produção, pelo que o texto mentor funcionou como modelo, contendo todos os elementos-chave que iriam ser objeto de estudo nas aulas que se seguiram.

No segundo momento, observámos imagens e fizemos a leitura dialogada de uma situação que acontece no mercado. A partir da observação das imagens, os alunos puderam imaginar diálogos entre as personagens, recordando (ou aprendendo) vocabulário relacionado com o tema escolhido para a produção textual. De seguida, juntámos os balões que faziam parte do diálogo e procedemos à leitura dialogada, a que se seguiu um trabalho de compreensão textual através de perguntas de escolha múltipla e de respostas rápidas.

Um dos aspetos onde foram notórias grandes dificuldades na “produção às cegas” foi ao nível do vocabulário, na generalidade pobre e pouco variado. Aliás, este é um dos aspetos apontados, não só pelos professores de português, mas também pelos professores titulares das turmas (na escola fundamental luxemburguesa): apesar de a esmagadora maioria dos nossos alunos falar português, de uma maneira geral revelam um enorme *deficit* de vocabulário, resultado, provavelmente, da falta de hábitos de leitura e/ou de escrita ou da falta de uma maior exposição a registos de língua mais formais. Perante esta dificuldade, e de forma a ajudar os alunos a diversificar o seu vocabulário e a melhorar a sua produção textual final, foram propostos exercícios de enriquecimento de vocabulário sobre a alimentação, através de associação de palavras a imagens e de descrição de imagens, contendo alimentos e refeições.

Seguidamente, propusemos tarefas em torno dos verbos de expressão de gostos e preferências (“gostar”, “adorar” e “detestar”), a que se seguiu a realização de exercícios de consolidação de conhecimentos sobre os verbos no presente do indicativo. Foi trabalhada ainda a construção da frase afirmativa e negativa. Depois de os alunos perceberem os verbos e completarem frases na afirmativa, conseguiram compreender a negativa, visto que em português apenas tinham que colocar o “não” antes do verbo, o que não acontece nas outras línguas que fazem parte do seu repertório (luxemburguês, alemão e francês), em que a negativa é um pouco mais complexa.

A última tarefa, antes da produção final, centrou-se nos conectores (“e”, “mas”, “porque”). Após uma breve explicação sobre os mesmos, seguiram-se alguns exercícios.

Além das atividades planejadas para esta SD, foram também exploradas diversas imagens e fizeram-se jogos sobre o tema. Todos estes exercícios e atividades pretenderam servir de apoio à construção do novo texto.

Etapa 3: Produção escrita final (orientada)

Para fechar a SD, os alunos realizaram a produção final (de um texto do mesmo gênero textual), recorrendo à grelha de apreciação do texto (Anexo 1), não só como “guia” para a redação, mas também para reverem a sua produção, de forma a respeitarem os critérios exigidos. Esperava-se que os alunos realizassem uma nova produção escrita, servindo-se dos conteúdos estudados durante esta SD.

A instrução foi exatamente a mesma que foi dada na “produção às cegas”: “Redige um pequeno texto, de forma a expressares as tuas preferências, sobre alimentos e bebidas em cada refeição”. A redação do texto final evidenciou motivação e um maior à vontade na realização da tarefa. Este foi, também, o momento de podermos avaliar todo o trabalho efetuado e os resultados obtidos, que, como veremos adiante, foram francamente positivos.

Na análise efetuada desta produção final, através das mesmas grelhas de análise utilizadas para a produção inicial, foi notória uma grande evolução, quer nos alunos com mais facilidade na expressão escrita, quer por parte dos alunos com mais dificuldades neste domínio. De uma maneira geral, o grupo melhorou bastante relativamente às produções iniciais, tanto a nível da estrutura do gênero textual, como a nível do recurso às características linguísticas.

Análise e discussão dos resultados

Síntese - Produções 1 (às cegas)

Depois de se ter posto em prática as diferentes etapas da SD efetuouse, criteriosamente, a análise das performances dos alunos nas primeiras produções realizadas, focando a nossa atenção nos dois aspetos seguintes: estrutura do gênero textual em “estaleiro”; e características linguísticas. Tendo em conta os resultados obtidos nas produções 1 (Anexo 3), quanto à estrutura do gênero textual, a maior parte dos alunos não identificou o ser (ele próprio), não referiu ou referiu parcialmente o objeto (preferências alimentares relativas

às diferentes refeições), nem exprimiu gostos e preferências alimentares ou fê-lo parcialmente, não abordando as diferentes refeições. No que se refere às características linguísticas, a maior parte dos alunos não utilizou, ou utilizou de forma parcialmente adequada, as expressões de tempo, não recorreu ou recorreu parcialmente a substantivos e adjetivos, não usou os verbos de expressão de gostos (“gostar”, “adorar” e “detestar”) ou fê-lo parcialmente, nem empregou os conectores de ligação (“e”, “mas”, “porque”).

Síntese - Produções 2 (finais)

Antes de entrarmos na síntese da análise das produções finais dos alunos, é necessário recordar que estes segundos textos foram redigidos após a implementação da SD, sendo precisamente este “efeito” que queríamos analisar, isto é, procuramos compreender se os resultados das performances dos alunos sofreram alteração significativa no âmbito da estrutura do género textual em “estaleiro” e das suas características linguísticas.

Todo o procedimento foi planificado e posto em ação nas três escolas já referenciadas e, do mesmo modo, para todos – professoras e alunos – disporem das mesmas ferramentas.

Assim, e tendo em conta os resultados obtidos nas produções finais (Anexo 4), podemos observar uma evolução favorável e isto nas três escolas. Em relação à estrutura do género textual, a maior parte dos alunos identificou o ser (ele próprio), referiu, ou referiu parcialmente, o objeto (assunto) e exprimiu gostos e preferências alimentares, ou fê-lo parcialmente. Quanto às características linguísticas, a maior parte dos alunos utilizou ou utilizou parcialmente as expressões de tempo (“de manhã”, “de tarde”, “à noite...”), recorreu ou recorreu parcialmente a substantivos e adjetivos, usou os verbos de expressão de gosto (“gostar”, “adorar” e “detestar”) e empregou os conectores de ligação (“e”, “mas”, “porque”).

Resultados globais

Os gráficos que se seguem permitem-nos visualizar de forma global os resultados obtidos em ambas as produções, expondo o número de textos que apresentavam as características estruturais e linguísticas visadas.

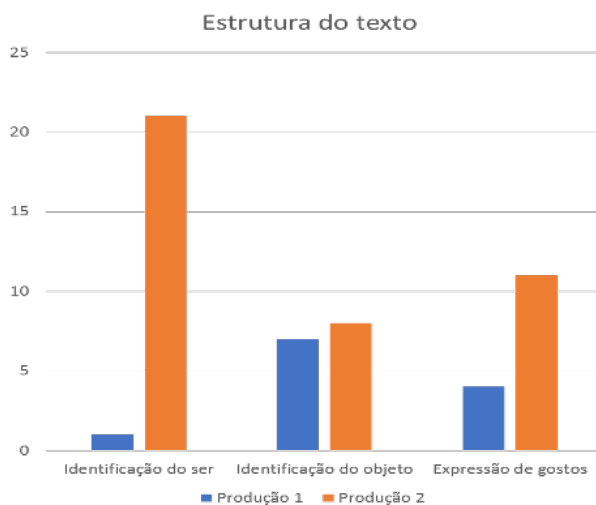


Gráfico 1 - Resultados obtidos em relação à estrutura do género textual

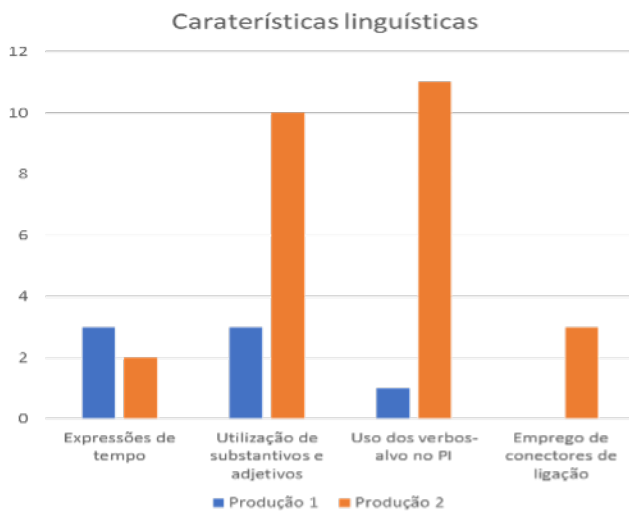


Gráfico 2 - Resultados obtidos em relação às caraterísticas linguísticas

É evidente que as performances dos alunos evidenciam uma melhoria substancial, tanto a nível da estrutura do género textual em “estaleiro”, como a nível do recurso às caraterísticas linguísticas.

Conclusões finais

Se tivermos em conta que a produção final foi precedida da SD, planificada de acordo com os princípios da pedagogia de géneros textuais, concluímos que este trabalho se constituiu como alavanca para a evolução favorável verificada nas produções escritas dos alunos, fornecendo-lhes ferramentas para evoluir, expandir e desenvolver competências na área da expressão escrita. Assim, partindo dos resultados e da experiência esquematizada colocada em prática e, agora, analisada, saímos desta experiência ainda mais convictas de que trabalhar os géneros textuais com os alunos é estarmos a fornecer-lhes ferramentas essenciais para a aprendizagem da produção/expressão escritas.

Não gostaríamos de concluir esta reflexão sem antes desmistificar um receio de quem possa estar mais reticente quanto ao contributo da pedagogia dos géneros na evolução das capacidades de escrita dos alunos. Se há quem pense que os alunos possam ficar “agarrados” ao texto mentor e que o mesmo poderá vir a ser limitador nas performances e produções dos mesmos, gostaríamos, aqui, de refutar tais receios. Inicialmente, os alunos têm tendência a seguir a estrutura / conteúdo do texto mentor, mas, com o recurso continuado a esta metodologia, os alunos “desprendem-se” gradualmente dele, criando depois os seus próprios textos de forma mais criativa e autónoma.

Por fim, parece-nos que as atividades de género textual se adequam quer aos alunos que já produzem textos de forma autónoma, quer àqueles que revelam dificuldades na produção de texto. Aqueles que já produzem textos, sem ter necessidade de recorrer ao texto mentor, veem nele um recurso suplementar, que lhes pode fornecer mais vocabulário e exemplos a seguir. Aqueles que revelam dificuldades na produção de texto, utilizam-no como um “porto seguro”, como um modelo a seguir, que lhes dará mais segurança nessa “epopeia” que é a escrita, à semelhança dos grandes marinheiros que venceram medos e “adamastores” e que cruzaram “cabos das tormentas” para, depois, se transformarem em navegadores / escritores cheios de motivação e esperança.

Bibliografia

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Beacco, J.-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques*, 157/158, pp. 189-200.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le Développement et la Mise en Oeuvre de Curriculums pour une Éducation Plurilingue et Interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Bronckart, J.-P. (2008). La actividad verbal, las lenguas y la lengua - reflexiones teóricas e didácticas. Em A. Camps, & M. Millian, *Miradas y Voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 27-44). Barcelona: Grao.

Chartrand, S.-G. (2015). Les genres du discours : point nodal de la discipline français. Em G. S. Cordeiro, & D. Vrydaghs, *Les genres dans l'enseignement du français : un objet et/ou un outil didactique ?* Namur: Presses universitaires de Namur.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral ; Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressões em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Em B. Schneuwly, & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 35-60). Campinas SP: Mercado de Letras.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em B. Schneuwly, & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Campinas SP: Mercado de Letras.

Grosso, M. J., Soares, A., Sousa, F. d., & Pascoal, J. (2011). *QuAREPE - Quadro de Referência para o ensino português no estrangeiro - Documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação.

Guasch, O. (2000). *La escritura en segundas lenguas*. Barcelona: Grao.

Pereira, L. Á. (2014). *A produção de textos na escola - um percurso para uma didática (da literacia) da escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2012). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: ASA.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. Em L. Á. Pereira, & I. Cardoso, *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes gêneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: UA Editora.

Schneuwly, B. &. (1997). Les genres scolaires ; des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas SP: Mercado das Letras.

SECAM & CEPE. (2020). *Quadro de Referências para os cursos complementares de língua portuguesa nos ciclos 2, 3 e 4 do ensino fundamental*. Luxembourg: MENJE.

Anexo 2

Curso Complementar em Língua Portuguesa	
Nome: _____	_____
Data: _____	Ciclo: _____
Leitura, compreensão escrita e expressão escrita	

1) Lê o texto que se segue:

A minha comida preferida

Olá! Eu sou a Ana Martins. Tenho doze anos e vivo em Lisboa, Portugal. Sou aluna do sexto ano. Vivo com os meus pais e com o meu irmão Rui.

Eu tomo o pequeno-almoço na cozinha com o Rui. Ao pequeno-almoço, gosto de beber leite e de comer pão com manteiga. Eu não gosto de café e detesto torradas. O Rui gosta de chá e de sandes de queijo, mas não gosta de leite.

Às dez e meia da manhã como fruta.

O almoço é por volta das treze horas. Normalmente faço uma refeição completa, na cantina da escola.

Eu adoro peixe e salada. A minha sobremesa preferida é gelado.

À tarde, ao lanche, como pão com doce e bebo sumo de laranja.

Janto às 8 horas e, ao jantar, como sempre sopa e bebo água.

Assim, considero que tenho uma alimentação equilibrada e saudável.



2) Sublinha com um traço os nomes dos alimentos e com dois traços os nomes das refeições.

3) Lê e faz a correspondência:

- | | |
|---------------------------------|-------------------|
| 1) A Ana é | a) às oito horas. |
| 2) A sobremesa preferida dela é | b) ao jantar. |
| 3) Ela toma o pequeno-almoço | c) gelado. |
| 4) Ela janta | d) portuguesa. |
| 5) Ela come sopa | e) na cozinha. |

4) Responde às perguntas que se seguem. Dá respostas completas.

a) Quem é a personagem principal do texto?

b) O que toma ao pequeno-almoço?

c) O que é que ela detesta?

d) O que come ao lanche da manhã?

e) A que horas almoça a Ana?

f) Qual é o lanche dela da tarde?

g) O que bebe ao jantar?

No Mercado



(adaptado de http://www.gencat.cat/llengua/cdd_material_grafic/materialgrafic_fitxa.html?captaid=30249&hcb=1)

No Mercado



(adaptado de http://www.gencat.cat/llengua/cdd_material_grafic/materialgrafic_fitxa.html?captaid=30249&hcb=1)

Curso Complementar de Língua Portuguesa

Nome: _____

Data: _____ Ciclo: _____

Compreensão oral e escrita

1) Ouve os textos com atenção e coloca um X na opção correta.

- 1 – O Sr. Silva foi comprar bananas.
 limões.
 melão.
- 2 – A criança come uma cereja.
 uma pera.
 uma maçã.
- 3 – O senhor compra ananás, melão, maçãs e limões.
 ananás, melão, tomate, laranjas.
 ananás, melão, morangos e
limões.

2) Agora associa as situações de comunicação às letras.

- Olá, Sr. Silva, o que vai levar hoje?
- Bom dia! Hoje, vou levar bananas!

C

- Obrigado pela maçã!

A

- Já tem o ananás e o melão. Mais alguma coisa?

- Só faltam os morangos e os limões!

B

Alimentação

Frutas



maçã



pera



laranja



pêssego



bananas



uvas



morangos



ervilhas



nabos



cenouras



tomates



batatas



cebolas



alface

Vegetais

Bebidas



leite



café



coca-cola



chá



vinho



água



limonada



carne



sopa



frango



bolo



cereais



manteiga



peixe



pão



ovos



piza



queijo



gelado



iogurte



hambúrguer

Outros

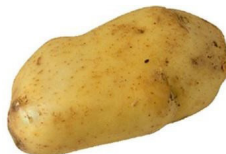
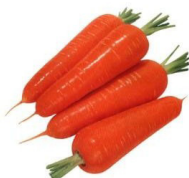
Curso Complementar de Língua Portuguesa

Nome: _____

Data: _____ Ciclo: _____

Vocabulário-Alimentação

1) Escreve os nomes dos alimentos:



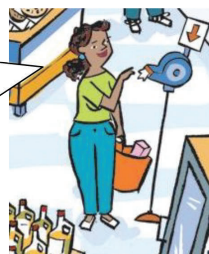
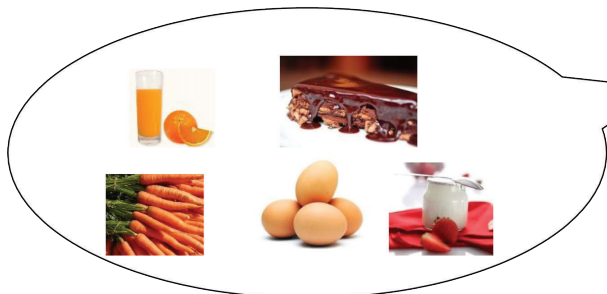
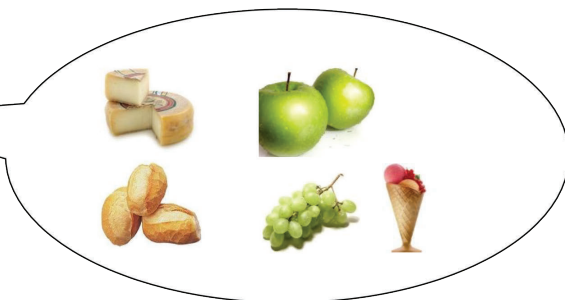
Curso de Língua e Cultura Portuguesa

Nome: _____

Data: _____ Ciclo: _____

Consolidação de Conhecimentos

1) A Ana e o Rui estão no supermercado.



2) Observa as imagens e completa as frases com o que cada um deles vai comprar.

A Ana compra _____

O Rui compra _____

Verbos *gostar, adorar, detestar* – Presente do Indicativo

Gostar		Adorar		Detestar	
Eu	gosto	Eu	adoro	Eu	detesto
Tu	gostas	Tu	adoras	Tu	detestas
Ele	gosta	Ele	adora	Ele	detesta
Ela	gosta	Ela	adora	Ela	detesta
Nós	gostamos	Nós	adoramos	Nós	detestamos
Vós	gostais	Vós	adorais	Vós	detestais
Eles	gostam	Eles	adoram	Eles	detestam
Elas	gostam	Elas	adoram	Elas	detestam

Lê as frases:

- 1) O João **adora** cozido à portuguesa.
- 2) A sua prima Ana **gosta** de bacalhau à Brás.
- 3) O Joaquim **detesta** piza.
- 4) Eles **detestam** cebola.
- 5) Nós **adoramos** gelado.
- 6) Tu **gostas** de leite.

Curso Complementar de Língua Portuguesa

Nome: _____

Data: _____ Ciclo: _____

Verbos gostar; adorar; detestar – Presente do Indicativo

3) Completa as frases com o nome de alimentos e/ou bebidas.

a) Eu gosto de _____

b) Eu não gosto de _____

c) Eu detesto _____

4) Completa a tabela sobre os teus gostos e preferências. Coloca um (x) na coluna apropriada.

	Eu adoro	Eu gosto	Eu não gosto	Eu detesto
sopa				
salada				
carne				
peixe				
fruta				

5) As letras abaixo indicadas estão desorganizadas. Organiza-as de modo a formar palavras sobre o nome das quatro refeições do dia.

a) /t/a/r/j/n/a/ _____

b) /l/n/a/c/e/h/ _____

c) /a/m/o/l/ç/o _____

d) /p/e/n/q/e/u/o/-/a/m/l/o/o/ç/ _____

Curso Complementar de Língua Portuguesa

Nome: _____

Data: _____ Ciclo: _____

Verbos gostar; adorar; detestar – Presente do Indicativo

1) Completa as frases com as formas dos verbos gostar, adorar, detestar no Presente do Indicativo.

a - A Joana _____(gostar) de almoçar no refeitório da escola.

b - No Verão, as crianças _____(adorar) brincar no parque.

c - Eu _____(gostar) de beber um copo de leite ao pequeno-almoço. d - Tu _____(detestar) comer gelados no inverno.

e - Nós _____(adorar) jantar em casa dos nossos primos.

f - O Pedro _____(detestar) almoçar sozinho.

g - Eles _____(gostar) de tarte de vegetais.

2) As frases acima apresentadas estão na forma afirmativa. Escreve-as na forma negativa.

a- _____

b- _____

c- _____

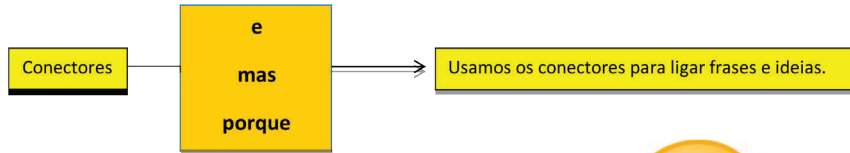
d- _____

e- _____

f- _____

g- _____

Conectores



Lê os exemplos:

- a)

Eu gosto de peixe.
Eu adoro salada.

 → Eu gosto de peixe **e** adoro salada.
- b)

Ela gosta de leite.
Ela não gosta de chá.

 → Ela gosta de leite **mas** não gosta de chá.
- c)

Nós gostamos de gelados.
Os gelados são saborosos.

 → Nós gostamos de gelados **porque** são saborosos.

Curso Complementar em Língua Portuguesa

Nome: _____

Data: _____ Ciclo: _____

Conectores

1. Lê e faz a ligação entre as palavras da coluna **A**, **B** e **C** e escreve frases.

A

a) Ela não come sopa
b) O Paulo adora laranjas
c) Nós não gostamos de couves
d) Eles gostam de limonada

B

e
mas
porque

C

adoramos salada de alface.
maçãs.
de café.
não gosta de vegetais.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

2. Completa agora as frases que se seguem:

- a) Eu gosto de _____ **porque** _____
- b) Eu gosto de _____ **mas** não gosto de _____
- c) Eu não gosto de _____ **porque** _____
- d) Eu gosto de _____ **e** de _____

Curso Complementar em Língua Portuguesa

Nome: _____

Data: _____ Ciclo: _____

Produção Escrita

- 1) Redige um pequeno texto, de forma a expressares as tuas preferências, sobre alimentos e bebidas em cada refeição.

Anexo 3

Grelha de observação Professor - Produção 1 – Brill

Código do aluno	Estrutura do texto descritivo												Características linguísticas																			
	Identificação do ser (aluno)				Identificação do objeto (refeições)				Exprime gostos e preferências alimentares				Expressões de tempo (de manhã, de tarde, à noite...)				Utilização de substantivos e adjetivos relacionados com a alimentação				Presença dos verbos (gostar, adorar, detestar) no Presente do Indicativo				Emprego dos conectores de ligação (e, mas; porque)							
	S	P	N		S	P	N		S	P	N		S	P	N		S	P	N		S	P	N		S	P	N					
Brill 1			X	X					X					X								X								X		
Brill 2			X	X					X					X								X								X		
Brill 3	X						X			X						X								X								X
Brill 4			X				X			X				X								X								X		
Brill 5			X	X			X					X										X										X
Brill 6			X				X		X													X								X		
Brill 7			X				X					X						X												X		
Brill 8			X				X					X		X																X		
Brill 9			X				X					X		X																X		
Brill 10			X				X											X												X		
Brill 11			X				X											X												X		
Brill 12																																

Legenda:

S: SIM

P: PARCIALMENTE

N: NÃO

Grelha de observação Professor - Produção 1 – Brouch

Código do aluno	Estrutura do texto descritivo												Características linguísticas																	
	Identificação do ser (aluno)				Identificação do objeto (refeições)				Exprime gostos e preferências alimentares				Expressões de tempo (de manhã, de tarde, à noite...)				Utilização de substantivos e adjetivos relacionados com a alimentação				Presença dos verbos (gostar; adorar; detestar) no Presente do Indicativo				Emprego dos conectores de ligação (e; mas; porque)					
	S	P	N	X	S	P	N	X	S	P	N	X	S	P	N	X	S	P	N	X	S	P	N	X	S	P	N	X		
Brouch 1			X				X					X			X										X					X
Brouch 2			X		X							X													X					X
Brouch 3			X		X							X													X					X
Brouch 4			X				X			X													X							X
Brouch 5			X				X					X													X					X
Brouch 6			X				X					X													X					X
Brouch 7			X		X							X													X					X
Brouch 8			X				X					X													X					X
Brouch 9			X				X					X													X					X
Brouch 10			X					X					X		X															X
Brouch 11			X				X					X													X					X

Legenda:

S: SIM

P: PARCIALMENTE

N: NÃO

Grelha de observação Professor - Produção 1 – Dellhéicht

Código do aluno	Estrutura do texto descritivo						Características linguísticas																	
	Identificação do ser (aluno)			Identificação do objeto (refeições)			Exprime gostos e preferências alimentares			Expressões de tempo (de manhã, de tarde, à noite...)			Utilização de substantivos e adjetivos relacionados com a alimentação				Presença dos verbos (gostar; adorar; detestar) no Presente do Indicativo				Emprego dos conectores de ligação (e; mas; porque)			
	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N			
Dellhéicht 1			X			X			X			X			X			X			X			X
Dellhéicht 2			X			X			X			X			X			X			X			X
Dellhéicht 3			X			X			X			X			X			X			X			X
Dellhéicht 4			X			X			X			X			X			X			X			X
Dellhéicht 5			X		X				X			X			X			X			X			X
Dellhéicht 6			X		X				X			X			X			X			X			X
Dellhéicht 7			X		X				X			X			X			X			X			X

Legenda:

S: SIM

P: PARCIALMENTE

N: NÃO

Anexo4

Grelha de observação Professor-Produção 2 Brill

Código do aluno	Estrutura do texto descritivo						Características linguísticas											
	Identificação do ser (aluno)		Identificação do objeto (refeições)		Exprime gostos e preferências alimentares		Expressões de tempo (de manhã, de tarde, à noite...)		Utilização de substantivos e adjetivos relacionados com a alimentação		Presença dos verbos (gostar; adorar; detestar) no Presente do Indicativo		Emprego dos conectores de ligação (e; mas; porque)					
	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N			
Brill 1	X			X			X				X				X			
Brill 2	X		X						X						X			
Brill 3																		
Brill 4			X			X		X			X				X			
Brill 5			X		X				X		X				X			
Brill 6	X				X				X		X				X			
Brill 7	X				X				X		X				X			
Brill 8	X				X				X		X				X			
Brill 9																		
Brill 10	X				X					X			X		X			
Brill 11	X				X				X		X				X			
Brill 12			X			X				X			X		X			

Legenda:

S: SIM

P: PARCIALMENTE

N: NÃO

Grelha de observação Professor - Produção 2 – Brouch

Código do aluno	Estrutura do texto descritivo						Características linguísticas														
	Identificação do ser (aluno)			Identificação do objeto (refeições)			Exprime gostos e preferências alimentares			Expressões de tempo (de manhã, de tarde, à noite...)			Utilização de substantivos e adjetivos relacionados com a alimentação			Presença dos verbos (gostar; adorar; detestar) no Presente do Indicativo			Emprego dos conectores de ligação (e; mas; porque)		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N			
Brouch 1	X			X			X			X			X			X			X		
Brouch 2	X						X			X			X			X			X		
Brouch 3	X			X					X			X						X			X
Brouch 4	X			X				X					X					X			
Brouch 5	X						X						X			X				X	
Brouch 6	X			X				X					X			X				X	
Brouch 7	X			X					X				X					X			X
Brouch 8	X							X				X		X				X			X
Brouch 9	X				X			X					X			X				X	
Brouch 10	X			X				X					X				X			X	
Brouch 11	X				X				X						X			X			X

Legenda:

S: SIM

P: PARCIALMENTE

N: NÃO

Grelha de observação Professor - Produção 2 – Dellhéicht

Código do aluno	Estrutura do texto descritivo						Características linguísticas														
	Identificação do ser (aluno)			Identificação do objeto (refeições)			Exprime gostos e preferências alimentares			Expressões de tempo (de manhã, de tarde, à noite...)			Utilização de substantivos e adjetivos relacionados com a alimentação			Presença dos verbos (gostar; adorar; detestar) no Presente do Indicativo			Emprego dos conectores de ligação (e; mas; porque)		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N			
Dellhéicht 1	X				X					X				X						X	
Dellhéicht 2			X			X						X		X							X
Dellhéicht 3			X		X								X								X
Dellhéicht 4			X			X								X							
Dellhéicht 5	X						X						X				X				
Dellhéicht 6			X		X								X								X
Dellhéicht 7	X			X			X						X			X			X		

Legenda:

S: SIM

P: PARCIALMENTE

N: NÃO

**PARTE II - A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO:
CAMINHOS PERCORRIDOS NA REDE CAMÕES, I.P.**

Eixo Interdisciplinaridades

Capítulo 9.

“Eu gostava de ser cientista”: ciência e experimentação no ensino de Português Língua de Herança

Marta MARIALVA
Ginkgo-Educa
martamarialva@ginkgo-educa.com

A comunidade luso-descendente é o terceiro maior grupo emigrante na Suíça e representa 5% dos alunos integrados no sistema de ensino obrigatório que agrupa aprendentes do mesmo ano de escolaridade de acordo com o seu nível de competência intelectual, social e pessoal. Alunos inseridos no nível básico têm escolhas profissionais limitantes e geralmente seguem cursos profissionalizantes enquanto alunos integrados no nível avançado têm acesso ao ensino universitário. Segundo dados do Gabinete Federal de Estatística da Confederação Suíça de 2017, secção Escola Obrigatória, 55% dos alunos de origem portuguesa estão enquadrados no nível básico não tendo, em princípio, acesso ao ensino superior. Este quadro alarmante tem sido alvo da atenção das entidades suíças, que têm apoiado a promoção do Ensino de Língua Herança (ELH) inscrito nas recomendações da *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique* (CDIP) (Conferência Suíça de Diretores Cantonais de Educação Pública). Tendo em conta estes dados e os objetivos do Ensino Português no Estrangeiro (EPE), parece-nos pertinente a criação de projetos no seio do ELH que, a par do sistema de ensino regular, promovam a motivação dos alunos de origem portuguesa para prosseguir estudos, elevando as suas expectativas de futuro. Com este objetivo surge a presente pesquisa-

-ação realizada em parceria entre uma bióloga comunicadora de ciência, a coordenação do EPE na Suíça e nove professoras de Português Língua de Herança (PLH), no âmbito de um projeto de introdução de ciência e do método científico no ensino de PLH. Turmas do EPE do 1º ao 9º ano de escolaridade tiveram aulas práticas que abordaram temas da área das ciências naturais e nas quais os alunos puderam ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem através da experimentação científica. O sucesso da nossa intervenção quanto à aquisição de conhecimento declarativo sobre o tema abordado, à desconstrução de representações da imagem do cientista e ao alargamento das perspetivas de futuro dos alunos foi avaliado de forma quantitativa através de questionários escritos que os mesmos alunos responderam antes e depois da aula prática. A avaliação feita quanto ao desenvolvimento de competências linguísticas foi abordada de forma qualitativa através da recolha da opinião das professoras de PLH quanto à aprendizagem de novo vocabulário, exposição oral e aumento da motivação para a aprendizagem da língua de herança. Os resultados obtidos apontam para implicações positivas desta abordagem multidisciplinar em todos os parâmetros avaliados, uma vez que a capacidade de resposta dos alunos às mesmas perguntas melhorou após a realização das atividades de experimentação e a opinião das professoras em relação às aulas práticas foi favorável.

Introdução

O termo “líquido” é usado pelo sociólogo Bauman Zygmunt (2007) para descrever o risco, o medo e a incerteza da época atual. Para o autor, vivemos numa “modernidade líquida”, que é muito diferente dos tempos “mais sólidos” e imutáveis característicos das gerações anteriores. Desta metamorfose erguem-se desafios nunca antes encontrados e nasce a necessidade de criar alternativas na forma como preparamos os alunos de hoje para problemas que enfrentarão num futuro desconhecido. Compreende-se então a necessidade de repensar o sistema educativo, e de criar didáticas que acompanhem as mutações do nosso tempo (Robinson, 2011; Martins, 2013).

Estas transformações de carácter “líquido” chegam-nos de mãos dadas com a generalização do acesso à informação (nem sempre válida)

através da internet e com a desvalorização pública da importância de factos em prol de opiniões (Santos, 2017). Neste sentido, achamos pertinente o incentivo à estimulação do pensamento crítico, da capacidade de distinguir factos de opiniões e da competência para resolver problemas que, na sua maioria, requerem uma abordagem conjunta, multidisciplinar e plasticidade mental (Rosebery, Warren, Conant & Barnes, 1990). Aqui, a escola renasce como farol na preparação de indivíduos pensantes, solucionadores de problemas e membros ativos da sociedade, capazes de trabalhar em conjunto por um objetivo comum (Weil, 2011). Assim, torna-se necessário promover também a qualidade do diálogo estabelecido entre os diferentes intervenientes, que na órbita deste projeto, são os alunos dentro da sala de aula (Howe & Mercer, 2007).

O estudo que aqui se apresenta pretende usar metodologias centradas no aluno e no desenvolvimento de competências como alternativa ao ensino solitário baseado na memorização e na reprodução acrítica do conhecimento (Roldão, Peralta & Martins, 2017). Neste âmbito, a introdução de ciência e o uso prático de experimentação científica na sala de aula aparecem como ferramentas transformadoras que ativam o papel do aluno no seu processo de aprendizagem (Ornstein, 2006). Os estudantes mergulham no método científico de forma autónoma e criativa sendo estimulados a formular perguntas, descrever hipóteses, delinear experiências, observar resultados e tirar conclusões, ativamente moldando e dando direção intelectual ao seu trabalho.

Adicionalmente, e através do estabelecimento de grupos de trabalho unidos por um objetivo comum, pretendemos melhorar a qualidade do diálogo entre participantes pela diminuição de conflito (Fisher, 1993; Howe & Mercer, 2007; Mercer, 1995). Assim, procura-se que o aluno se sinta socialmente capaz e aprenda enquanto experimentador, elevando a sua capacidade de produzir conhecimento novo e de expor oralmente as suas descobertas (Rosebery, Warren & Conant, 1992). Estas são competências de extrema importância para o sucesso académico dos estudantes e com ramificações a todas as áreas de estudo.

Contudo, para o que uso de estratégias inovadoras seja determinante na consolidação e desenvolvimento da literacia, é importante testar a influência destas mesmas práticas na aquisição de competências dos alunos e na sua mudança de atitudes. Este estudo surge desta necessidade e procura verificar as vantagens da utilização da ciência e da experimentação científica em contexto educativo multidisciplinar.

Ciência como ferramenta transformadora do processo de aprendizagem no ensino de PLH na Suíça

A comunidade luso-descendente residente na Suíça representa o terceiro maior grupo emigrante constituindo 13% da população. Destes, 39.906 são alunos que frequentam o ensino regular Suíço, onde embora 69% dos alunos suíços frequentem o ensino secundário de nível avançado que facilita a continuação da formação académica no ensino pós-obrigatório, apenas 42% dos estudantes luso-descendentes do mesmo ano de escolaridade frequentam o mesmo nível (Figura 1). Os alunos integrados em cantões que não reconhecem este sistema são classificados como “sem distinção de nível” (Laganà & Gaillard, 2016). Assim, estimamos que 2.733 alunos do ensino secundário são lesados por um sistema discriminatório que os desvaloriza, tendo implicações importantes na integração do corpo jovem no país de acolhimento e na sociedade que os rodeia. Estes números preocupantes são alvo da atenção das entidades suíças, que têm apoiado a promoção do ELH inscrito nas recomendações da CDIP a todos os cantões.

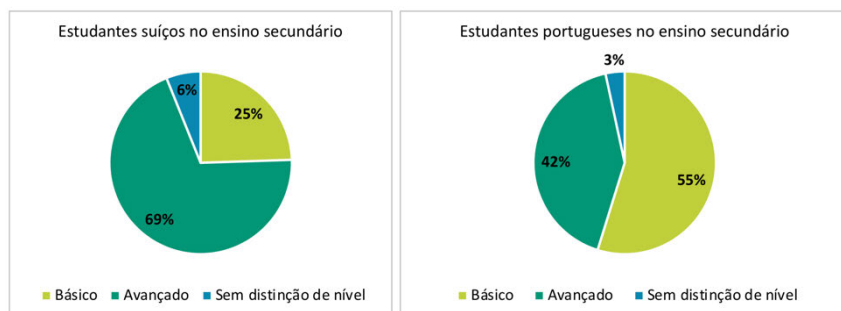


Figura 1 - Percentagem de alunos suíços e portugueses que frequentam o ensino secundário de nível básico e avançado (dados do Gabinete Federal de Estatística da Confederação Suíça, secção Escola Obrigatória, 2017)

O EPE como língua de herança (Flores & Melo-Pfeifer, 2014) tem por objetivo promover a cidadania democrática e desenvolver a identidade bilingue (Butler & Hakuta, 2008) que é característica do público a que se destina, elevando o valor da língua e cultura portuguesas (Grosso, Soares, Sousa & Pascoal, 2011; Reto, 2012; Silva, 2015). Neste sentido,

e tendo em conta os dados referidos anteriormente (Figura 1), parece-nos pertinente a criação de projetos no seio do ensino de PLH na Suíça (com destaque para o papel do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua), que a par do sistema de ensino regular, promovam transformações na atitude para com a língua de herança. Acreditamos que estas metamorfoses endémicas da comunidade migrante são necessárias e determinantes na sua capacidade de integração, e é neste contexto que surge o trabalho aqui descrito.

Neste projeto, ciência e língua portuguesa convergem unindo-se por um objetivo de aprendizagem comum: o uso de experimentação científica e de metodologias baseadas no “aprender fazendo” (Dewey, 2009) como ferramenta de apoio à inclusão e motivação dos alunos de origem luso-descendente. Aqui, o estudante renasce como aprendiz ativo usando a língua de herança como instrumento para questionar, comunicar e pensar (Moll, 1992).

Metodologia

Nesta secção pretende-se descrever a metodologia da presente pesquisa-ação que foi realizada em parceria entre uma bióloga comunicadora de ciência (investigadora principal do projeto e docente das atividades práticas realizadas na sala de aula durante o ensino de PLH), a coordenação do EPE na Suíça e nove professoras de PLH que receberam a docente de ciências naturais na sua sala de aula. Em particular, pretendeu-se investigar (através de análises qualitativas e quantitativas) o impacto de metodologias que valorizam a prática do “aprender fazendo” quanto à aquisição de conhecimentos científicos, mudança de representações sobre o que é ser cientista, compreensão e valorização do método científico como ferramenta de resolução de problemas e elevação das perspetivas de futuro dos alunos.

Tendo em conta que esta intervenção foi realizada no seio do ensino de PLH, pareceu-nos pertinente recolher também a opinião das professoras quanto à melhoria de competências linguísticas dos alunos como na sua capacidade de comunicação oral, na aprendizagem de novo vocabulário, no desenvolvimento de pensamento crítico, na competência para trabalhar em grupo e na elevação da motivação dos alunos para aprender a sua língua de herança.

Sessões de experimentação científica realizadas nas turmas de PLH

Durante o ano letivo 2017/2018, quatro sessões de atividades foram planeadas usando ciência ao serviço do ensino da língua portuguesa através do estímulo da comunicação oral de ideias e pela aprendizagem e aplicação de novo vocabulário num novo contexto. Partiu-se do princípio de que a utilização de experimentação científica na área das ciências naturais e a introdução do método científico como ferramenta de resolução de problemas poderia não só desenvolver o pensamento crítico dos alunos, mas também ampliar a sua motivação para a aprendizagem da língua de herança. Assim, nas aulas lecionadas em 30 turmas de diferentes cantões da Suíça procurámos ensinar conceitos simples pela realização de atividades práticas relacionadas com densidade (16 turmas), reações químicas (11 turmas), aquecimento global e sustentabilidade (1 turma) e tabagismo (2 turmas) (Figura 2 e 3). As sessões práticas de experimentação científica foram lecionadas pela investigadora principal deste projeto em turmas de nove professoras de PLH e contaram com a participação total de 414 alunos lusodescendentes do 1º ao 12º ano de escolaridade. Os temas foram escolhidos tendo em consideração os interesses das professoras de PLH e a dinâmica de cada grupo de alunos dada a heterogeneidade característica das turmas de PLH na Suíça (quanto ao número de alunos e de anos de escolaridade por turma) (Figura 4).

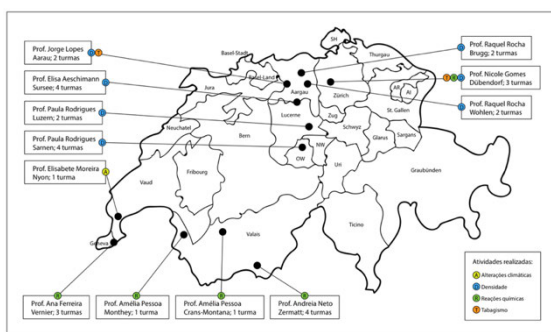


Figura 2 - Distribuição geográfica das atividades realizadas

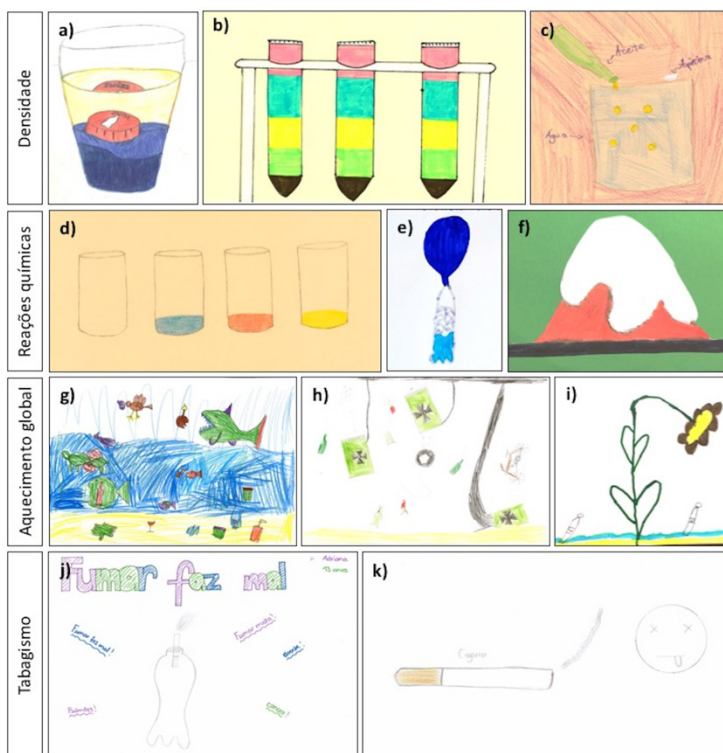


Figura 3 - Sessões de experimentação representadas por desenhos de alunos - Densidade (a, b e c), Reações químicas (d, e, f), Sustentabilidade (g,h, i) e malefícios do tabaco (j, k)

Durante estas aulas, os estudantes foram incentivados a formular as suas próprias perguntas, procurar respostas, delinear experiências, observar resultados e tirar conclusões na sua língua de herança. Aqui, a atividade educativa é intrínseca ao próprio aluno através da descoberta e de ações como avaliar, testar, observar e aventurar. Deste modo, pretende-se que os estudantes vejam ciência como ferramenta para responder a perguntas importantes e não como um inventário de factos já descobertos (Rosebery *et al.*, 1990). Por outro lado, pretendemos criar um ambiente descontraído e de discussão através do trabalho conjunto onde cada grupo de alunos pôde autonomamente realizar experiências científicas e dividir tarefas, desenvolvendo não só a autoestima e atitudes de respeito pelo outro, mas também a coragem e a motivação pela superação do medo de errar.

Avaliação qualitativa da perspectiva das professoras de PLH

Esta pesquisa-ação foi desenvolvida em parceria com nove docentes de PLH, sete das quais responderam voluntária e anonimamente a um questionário escrito que permitiu avaliar de forma qualitativa a utilidade das sessões de experimentação na introdução de novo vocabulário, estimulação do pensamento crítico, mudança de atitudes dos alunos quanto à aprendizagem da língua de herança, capacidade de trabalhar em grupo e comunicação oral. Estes cinco parâmetros foram avaliados pela classificação de 15 afirmações em cinco níveis de satisfação. Adicionalmente, também foi recolhida a opinião das professoras quanto à utilidade da aula para elas próprias introduzirem ciência e experimentação científica como apoio para o ensino da língua, e se gostariam de ter formação com essa diretriz. Todas as participantes puderam manifestar a sua apreciação em relação ao trabalho realizado em respostas abertas.

Avaliação qualitativa da perspectiva dos alunos

Na presente pesquisa-ação procedeu-se a uma análise qualitativa das vantagens do uso de ciência e experimentação científica em contexto educativo através da recolha da opinião dos alunos participantes quanto às atividades realizadas pela escrita de textos simples e elaboração de desenhos.

Avaliação quantitativa do efeito das sessões na mudança de atitudes dos alunos

Para avaliar de forma quantitativa o efeito das aulas de experimentação na mudança de atitude dos participantes, foram recolhidos questionários de 106 alunos distribuídos por 16 turmas (do 1º ao 9º ano de escolaridade, Figura 4) onde realizamos experiências sobre densidade (Figura 2 e 3). Destes, 45% são rapazes e 55% raparigas entre os 6 e os 16 anos de idade que, nalguns casos, se encontram integrados na mesma turma (Figura 4).

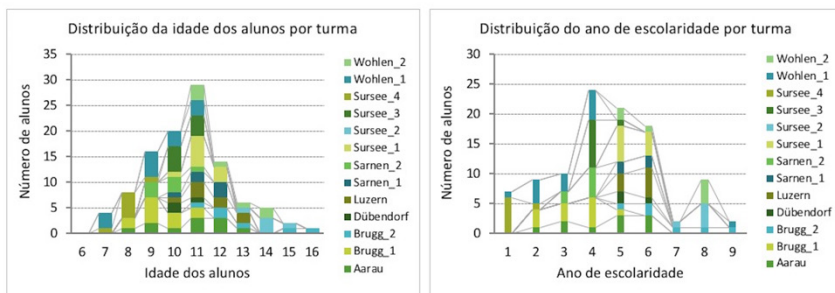


Figura 4 - Caracterização do grupo alvo quanto à idade e ano de escolaridade por turma

Cada aluno respondeu a um questionário escrito (imediatamente antes e depois da aula prática de ciências naturais) que consistiu em 23 perguntas que pretendiam avaliar os seguintes parâmetros: 1) conhecimento declarativo, 2) conhecimento sobre o processo científico, 3) desconstrução de representações ou ideias preconcebidas sobre o que é ser cientista, e 4) motivação e perspectivas de futuro dos alunos. A cada resposta foi atribuída uma pontuação, [-1] para respostas erradas ou negativas sobre o ponto de vista das suas perspectivas de futuro, [0] para respostas em branco ou “não sei”, e [1] para respostas corretas ou perspectivas de futuro otimistas. Questões onde os participantes assinalaram mais do que uma opção não foram consideradas.

Para determinar o efeito da nossa metodologia nos vários critérios mencionados usamos o teste t de Student procurando avaliar a diferença na pontuação dos alunos para cada resposta antes e depois da aula prática de experimentação científica. Toda a análise estatística foi executada no programa R (versão 3.0.3) (R-Core-Team, 2018).

Resultados e Discussão

Esta pesquisa-ação feita em parceria tinha como principal objetivo verificar, através de análises qualitativas e quantitativas, as vantagens do uso prático de ciência e experimentação científica num contexto de aprendizagem de PLH. Em particular, e pela recolha da opinião das professoras de PLH, procurámos avaliar de forma qualitativa a aquisição de

competências linguísticas dos alunos. Adicionalmente, através da avaliação da opinião dos alunos (sob o formato de texto escrito e elaboração de desenhos) – análise qualitativa – assim como pelo estudo da capacidade de resposta a um questionário escrito – análise quantitativa – pretendíamos aferir os seguintes parâmetros: 1) aquisição de conhecimento declarativo sobre temas de carácter científico, 2) aquisição de conhecimento sobre o processo científico, 3) desconstrução de representações ou ideias preconcebidas sobre o que é ser cientista, e 4) elevação da motivação e perspectivas de futuro dos alunos.

Perspetiva das professoras de PLH

Sendo o papel do professor fundamental na orientação de atividades que envolvam os alunos como aprendentes pensantes em tarefas social e academicamente significativas (Moll, 1992), achamos pertinente registar a sua opinião em relação ao trabalho realizado. De uma forma geral, todas as docentes se mostraram muito satisfeitas com as sessões práticas lecionadas pela bióloga comunicadora de ciência (Tabela 1). Em particular, referem estar satisfeitas ou muito satisfeitas com a simplicidade e compreensão dos conceitos ensinados, com a linguagem utilizada, com a introdução de vocabulário novo e com a estimulação do interesse dos alunos (Figura 5). Por outro lado, (e em média) classificaram as atividades como muito boas no que diz respeito à/ao 1) participação dos alunos e sua capacidade de expor ideias oralmente, 2) aumento do entusiasmo dos estudantes e sua motivação para a aprendizagem da língua de herança, 3) estimulação do pensamento crítico, 4) incentivo do trabalho colaborativo, e 5) mudança das perspectivas de futuro dos alunos. Embora as aulas práticas de experimentação científica tenham também sido qualificadas (em média) como muito boas quanto ao incentivo do trabalho colaborativo e à capacidade de os alunos dividirem tarefas, achamos importante introduzir mais atividades de grupo baseadas na prática do “aprender fazendo” de forma a que todos os participantes compreendam e pratiquem as regras de bom funcionamento de um trabalho conjunto. Estas incluem não só a capacidade de divisão de tarefas, mas também de respeito pelo outro, de comunicação construtiva e de resolução de conflitos. Aqui, reconhecemos a cooperação e o espírito de entreaajuda, assim como a autonomia e a liderança eficaz, como valores indispensáveis

ao nascimento de adultos construtores e solucionadores, merecendo desta forma a nossa maior atenção.

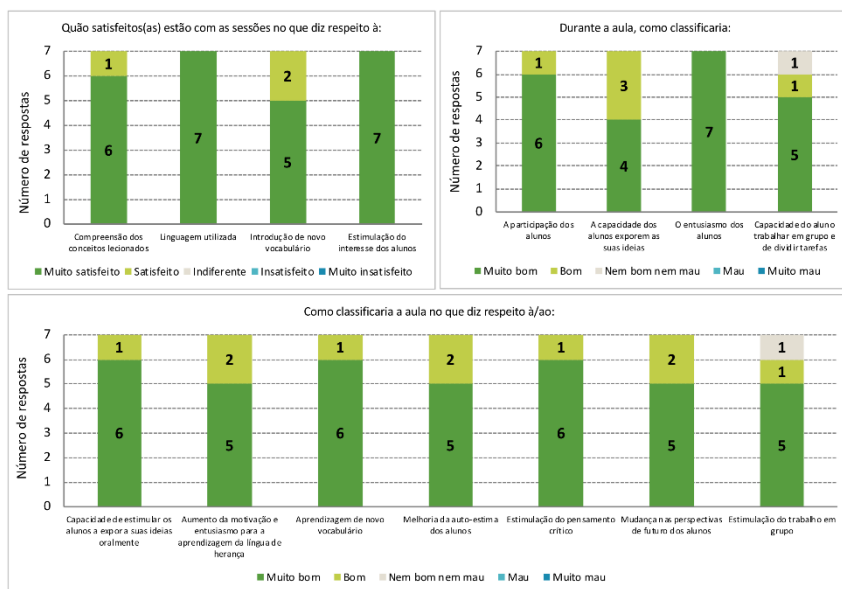


Figura 5 - Opinião das professoras em relação às atividades desenvolvidas

Comentários adicionais	Dificuldades encontradas
Experiência a repetir. Muito apreciada pelos alunos, pais e por mim.	Nenhuma.
A mentora deste projeto foi exemplar (...). Foi extremamente coloquial na forma como abordou conceitos e temáticas de cariz científico/experimental; - criou um ambiente de empatia entre todos; - foi extremamente desafiadora e questionadora (formulando hipóteses com os alunos); - e teve a preocupação em envolver todos os alunos.	Gerir desempenhos e solicitações dos alunos.
Foi uma experiência fantástica. Excelente para os alunos.	Não! Os alunos compreenderam muito bem e participaram ativamente.
Atividade muito interessante e fator de motivação para os alunos.	Alguns alunos mostraram alguma timidez em responder às questões colocadas pela dinamizadora.
Gostaria de poder repetir a experiência.	

<p>Foi muito bom ter a Marta nas minhas aulas a trabalhar com os meus alunos. Ela soube, com a sua motivante abordagem, captar a atenção e o interesse dos alunos de diferentes níveis etários, levando-os a querer participar, aprender e refletir. Obrigada! Esperemos que volte!</p>	<p>Não. As minhas salas de aula são espaçosas, claras e bem equipadas, tornando este tipo de aula possível. A Marta vinha muito bem preparada: trazia todo o material necessário e flexibilidade na sua planificação que lhe permitiu adaptar-se à evolução do interesse dos alunos durante a aula.</p>
<p>Tanto os meus alunos como eu gostámos muitíssimo das aulas, da visita da Marta e das experiências realizadas. A simplicidade das orientações da Marta permitiu a todos compreender e realizar as tarefas que lhes foram pedidas. Esperamos poder contar com mais visitas da Marta e da ciência...</p>	<p>A nível da língua, poderemos trabalhar em conjunto para poder tirar ainda mais partido destas visitas.</p>

Tabela 1 - Opinião das docentes de PLH quanto às sessões práticas de experimentação científica realizadas

O questionário dirigido ao corpo docente também permitiu verificar a utilidade das aulas para o trabalho das professoras de PLH que viram as sessões como uma oportunidade para elas próprias planearem e introduzirem novos materiais de apoio ao estudo da língua (Figura 6a). Assim, o projeto “a ciência veio à escola” abandona o carácter de “dia diferente e isolado” convertendo-se numa ferramenta de apoio à aprendizagem e valorização da língua de herança. Esta abordagem multidisciplinar é fruto da colaboração com docentes de PLH, que embora não se sintam muito confiantes para elas próprias introduzirem de forma independente atividades de experimentação enraizadas no “aprender fazendo”, manifestaram muito interesse e vontade de ter formação nesse sentido (Figura 5b). Aqui, e tendo em conta a opinião de uma professora que refere a importância de, a nível da língua, poderemos trabalhar mais em conjunto para poder tirar melhor partido destas visitas (Tabela 1), deixamos como ponto de reflexão a necessidade de criar atividades experimentais simples que se enquadrem no programa e que, em colaboração com as professoras de língua portuguesa, seja criado um conjunto de exercícios integrados em prol da aprendizagem da língua e da ciência.

Para finalizar, e assumindo as dificuldades encontradas na gestão de desempenhos e solicitações dos alunos, assim como a observação de algu-

ma timidez (dos estudantes) em responder às questões colocadas (Tabela 1), achamos pertinente a promoção de mais sessões de experimentação científica no seio do ELH. Pretendemos, pela repetição de métodos, que os participantes se familiarizem com este modelo de ensino e se sintam mais confortáveis e calmos – componentes indispensáveis para a formação de indivíduos resilientes e conscientes da importância da aquisição de conhecimento.

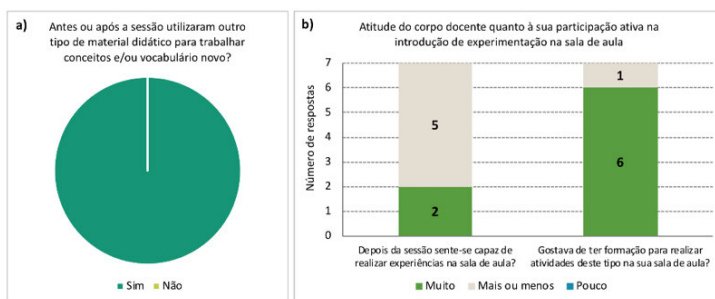


Figura 6 - Mudança na atitude das professoras

Perspetiva dos alunos

O trabalho que aqui apresentamos foca-se no aluno, na sua aquisição de competências pela experiência prática, no valor que ele próprio atribui à língua de herança e na sua motivação para aprender. Neste âmbito, achamos crucial a recolha de depoimentos que nos ajudem a apreciar diferentes vertentes do sucesso das atividades por nós desenvolvidas.

Nesta secção mostramos a opinião de alguns participantes deste estudo que indicam efeitos positivos no despertar de novos interesses, e na elevação da motivação dos estudantes para a frequência das aulas do EPE (Tabela 2). Por outro lado, desenhos dos alunos que ilustram as sessões de experimentação revelam a importância destas atividades na familiarização com o trabalho científico e com a importância de usar proteção (Figura 7a), de colaborar e discutir ideias (Figura 7b), e de tirar notas das observações efetuadas (Figura 7c). Com este trabalho, o cientista deixa de ocupar um estatuto inalcançável passando a ter uma imagem familiar com a qual os próprios alunos se identificam como se observa no desenho representado

na Figura 7d onde a aluna surge ilustrada ao nível da cientista num cenário de descoberta conjunta.

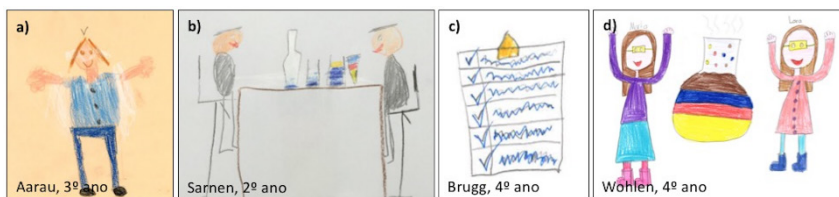


Figura 7 - Desenhos dos estudantes que ilustram a sua perspetiva sobre o trabalho científico

Testemunho	Ano de escolaridade	Local
“Eu gostei do vulcão porque fez espuma e era um pouco quente. Achei a Marta muito querida porque ela deixou-nos fazer algumas experiências. Se eu fosse cientista, eu fazia muitas coisas!”	3º ano	Zermatt
“Eu gostei muito, porque eu também quero ser cientista.”	4º ano	
“Eu adorei a erupção do vulcão. Gostei também do trabalho de grupo. Foi genial! Gostei de tudo.”	5º ano	Monthey
“Eu adorei a visita da Marta. Adorei a experiência do vulcão e os líquidos que mudavam de cor. Adorei quando pudemos tocar na espuma do vulcão”		
“Hoje adorei a escola portuguesa. Foi muito divertida.”		
“Eu gostei muito das experiências que fizemos. Todos os alunos puderam fazer algo.”		
“Eu gostei de todas as experiências. As primeiras foram reações químicas com cores e as outras foram com gás.”		
“Eu gostei desta aula porque aprendi muitas coisas sobre a ciência. Toda a turma pôde participar. Nós fizemos experiências e descobrimos reações químicas.”	6º ano	
“Hoje a ciência veio à escola. Vimos reações químicas. Eu gostei muito. Aprendi muitas coisas e coisas que eu não sabia. Compreendi que a ciência é fixe.”		
“Hoje tive uma aula sobre a ciência. Eu gostei muito. Fizemos reações químicas reversíveis e irreversíveis. Achei muito interessante. A cientista é muito simpática e parece ser muito inteligente.”		

Tabela 2 - Testemunhos de alunos participantes

Efeito das sessões na mudança de atitudes dos alunos

O uso de práticas inovadoras no núcleo do ensino de PLH, como a introdução de experimentação científica num contexto pedagógico, pode ser determinante na mudança de representações e no aumento da autoestima dos alunos pela valorização da sua língua e cultura de herança. Contudo, para que a aplicação de estratégias transformadoras seja efetiva, é importante testar a influência destas mesmas ferramentas no comportamento dos estudantes, na sua aquisição de competências e conhecimento. Para responder a esta problemática central, é necessário, em primeiro lugar, realizar uma pesquisa que permita traçar um diagnóstico geral da mudança de atitude dos alunos em várias dimensões: aquisição de conhecimentos, mudança de representações, compreensão e valorização do método científico e elevação das suas perspetivas de futuro. O estudo que aqui se apresenta surge desta necessidade e procura verificar as vantagens da utilização prática da ciência e experimentação científica em contexto educativo multidisciplinar.

Aqui, observamos uma melhoria significativa ($p < 0.05$) na capacidade de resposta dos alunos às mesmas perguntas em todos os parâmetros analisados incluindo 83.3% das que avaliam a aquisição de conhecimento declarativo sobre o tema da área das ciências naturais lecionado (densidade), 42.9% das questões sobre o processo científico, e 60% das afirmações relacionadas com preconceitos sobre o que é ser cientista e com perspetivas de futuro (Figura 8 e Tabela 3).

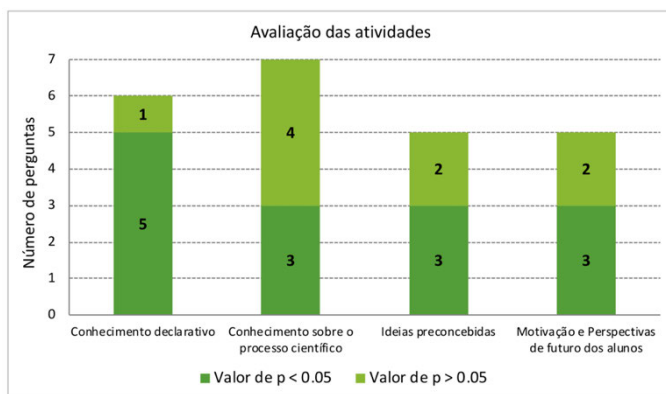


Figura 8 - Avaliação das atividades realizadas

Afirmção ou Pergunta	Crítério avaliado	Valor de p
É mais fácil flutuar no mar do que no rio.	Conhecimento declarativo	0.0042
Achas que é possível construir uma torre de líquidos usando soluções com diferentes quantidades de açúcar como mostra a figura?		<0.0001
Qual a quantidade de açúcar que devemos adicionar em cada solução para obter uma torre de líquidos?		<0.0001
Num copo com água deixamos cair um objeto que rapidamente se afundou. O que temos que fazer para que o objeto possa flutuar?		<0.0001
Um peixe nada no fundo do mar mas quer subir para uma zona onde há mais comida. Sabendo que o ar é mais leve que a água como achas que o nosso peixe consegue subir?		0.0001
Cientista é uma pessoa que faz muitas perguntas e procura soluções para os seus problemas.	Conhecimento sobre o processo científico	<0.0001
Uma hipótese é uma certeza.		0.03
Cientistas nunca têm experiências falhadas.		0.004
Ciência é coisa de rapazes.	Ideias preconcebidas	0.0056
Ciência é muito difícil.		0.0049
Cientistas explodem muitas coisas.		0.0046
Eu, se quiser, posso um dia ser cientista.	Motivação e perspetivas de futuro dos alunos	0.04
Eu gosto de ciência.		0.038
Eu gostava de ser cientista.		0.0049

Tabela 3 - Afirmções para as quais observamos efeitos positivos na capacidade de resposta dos alunos

A partir destas evidências empíricas, discutimos até que ponto o uso da experimentação científica no contexto de ensino de PLH representa uma força transformadora do processo de aprendizagem e da relação que os alunos estabelecem não só com ciência, mas também com a sua língua de herança. Registe-se, em primeiro lugar, que embora a comunidade luso-descendente de cada cantão na Suíça tenha as suas próprias características sociais e esta-beleça diferentes relações com a língua de herança, os dados obtidos neste estudo apontam para implicações positivas do uso de práticas centradas no aluno e de metodologias baseadas no “aprender fazendo” em todos os critérios analisados (conhecimento declarativo, conhecimento do processo científico, desconstrução de representações e alargamento das perspetivas de futuro dos alunos) independentemente do local de residência dos participantes.

Em segundo lugar, a análise do comportamento dos alunos em relação a afirmações como “Eu gosto de ciência” e “Eu gostava de ser cientista” indicam que os procedimentos por nós usados parecem caminhar para uma consolidação do aumento do interesse por ciência (Tabela 3). Por outro lado, verificamos também uma melhoria na autoconfiança dos participantes pela mudança da sua atitude em relação à afirmação “Eu, se quiser, posso um dia ser cientista”. Finalmente, a alteração na capacidade de resposta dos inquiridos à afirmação “Uma hipótese é uma certeza”, revela efeitos positivos da estratégia de ensino apresentada no que diz respeito à aprendizagem e compreensão de novo vocabulário na língua de herança, principalmente aquele que é normalmente utilizado apenas em contexto científico (ex. hipótese). Assim, justificamos a aplicação de metodologias alternativas que, a par do sistema de ensino formal, visem ampliar as perspetivas de futuro dos alunos e aumentem a sua compreensão e valorização da língua de herança. Em particular, esta pesquisa propõe a introdução do método científico pelo uso de experimentação científica e de práticas centradas no “aprender fazendo” em contextos educativos multidisciplinares, como na aprendizagem de PLH.

Considerações finais

As recomendações de Jacques Delors e colegas (1997) no seu relatório às Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, são bússola de orientação da pesquisa-ação que aqui se apresenta. Acreditamos que as nossas estratégias de ensino são determinantes no empoderamento dos alunos, onde ciência e o processo científico surgem como alicerces no estabelecimento do espírito crítico, e na transmissão do conhecimento e das ferramentas necessárias ao renascimento de indivíduos pensantes, solucionadores e intervenientes ativos, criadores do seu próprio futuro.

Contudo, para que este método de ensino seja aplicado de forma contínua e integrada na aprendizagem de língua de herança, achamos pertinente não só a continuação do projeto que aqui apresentamos (onde cientistas entram na sala de aula como elemento motivador), mas também o empoderamento da classe educativa para que os docentes de língua portuguesa sejam eles próprios capazes de introduzir de forma autónoma este tipo de metodologias.

Adicionalmente, propomos o estreitamento de parcerias entre cientistas e docentes de PLH que visem desenvolver atividades que promovam a

aquisição de conhecimento científico e o desenvolvimento de competências linguísticas em todas as suas vertentes de exposição escrita e oral. Só assim, a educação poderá assumir um carácter pluridimensional pelo despertar do saber, saber-fazer, saber viver juntos e saber-ser (Delors, *et al.* 1997), fornecendo a todos os estudantes competências indispensáveis para que eles próprios se tornem intervenientes ativos na sociedade e criadores de um mundo renovado, mais humano e mais saudável para todos.

Agradecimentos

O projeto aqui descrito não teria existido sem a colaboração de todos os elementos intervenientes: coordenação do ensino de Português na Suíça, professores e alunos. Em particular, gostaria de agradecer à Prof. Dra. Maria de Lurdes Gonçalves que abraçou e impulsionou o projeto desde o primeiro dia. As suas palavras sábias e críticas construtivas foram sempre elemento guia desta aventura. Obrigada por me ensinar que ainda é possível unir forças e trabalhar de forma colaborativa em prol de um objetivo comum. A todas as professoras, Amélia Pessoa, Ana Ferreira, Andreia Neto, Elisa Aeschmann, Elisabete Moreira, Nicole Gomes, Paula Rodrigues e Raquel Rocha, e ao professor Jorge Lopes, com os quais tive o enorme prazer de trabalhar e que humildemente abriram as portas da sua sala de aula para me receberem, o meu mais sincero obrigado. O vosso entusiasmo e interesse são inspiradores e reveladores do carácter nobre com que desempenhais a vossa profissão. Gostaria também de agradecer a participação de todos os alunos do Instituto Camões. Foi um privilégio conhecer-vos! Ver os vossos olhos brilhar com cada descoberta é a prova de que estamos certamente a construir os alicerces de um futuro melhor. Por fim, aos revisores deste capítulo, agradeço todos os comentários, sugestões e críticas construtivas que muito ajudaram a melhorar a qualidade do artigo. Foi um exercício de aprendizagem muito proveitoso e que me deu imenso prazer. Obrigada.

Bibliografia

Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2008). Bilingualism and second language acquisition. In T. Bhatia, & W. Ritchie (Ed.), *The handbook of bilingualism* (pp. 114-144). Malden/MA & Oxford: Backwell.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nanzhao, Z. (1997). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez. Consultado em http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Dewey, J. (2009). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York: WLC Books. (Trabalho original publicado em 1916).

Fisher, E. (1993). Distinctive features of pupil-pupil talk and their relationship to learning. *Language and Education*. 7, 239-258.

Flores, C., & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Dominios de Linguagem*. 28, 16-45.

Grosso, M. J., Soares, A., Sousa, F., & Pascoal, J. (2011). Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. Consultado em https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_quarepe_orientador.pdf

Howe, C., & Mercer, N. (2007). The Primary Review: Research Survey 2/1b, Children’s Social Development, Peer Interaction and Classroom Learning. Cambridge: University of Cambridge. Consultado em <https://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/06/research-survey-2-1b.pdf>

Laganà, F., & Gaillard, L. (2016). Analyses longitudinales dans le domaine de la formation: La transition à la fin de l’école obligatoire. Office fédéral de la statistique, 1666-1600. Neuchâtel. Consultado em <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/publications.assetdetail.1520332.html>

Martins, C. F. (2013). Quando a Escola deixar de ser uma fábrica de alunos. Público. Revista 2 (pp. 20-24). Consultado em <https://www.publico.pt/2013/09/01/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

Mercer, N. (1995). The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners. Clevedon: Multilingual Matters.

Moll, L. C. (1992). Bilingual Classroom Studies and Community Analysis: Some Recent Trends. *Educational researcher*. 21, 20-24.

Ornstein, A. (2006). The frequency of Hands-on Experimentation and Student Attitudes Toward Science: A Statistically Significant Relation. *Journal of Science Education and Technology*. 15, 285-297.

R-Core-Team (2018). R. A language and environment for statistical computing. Consultado em <https://www.r-project.org/>

Reto, L. (2012). Potencial económico da Língua Portuguesa. Alfragide: Texto editores.

Robinson, K. (2011). Ken Robinson Says Schools Kill Creativity. TED Talks. [Ficheiro em vídeo] Consultado em http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário: Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos. República Portuguesa: Educação.

Rosebery, A. S., Warren, B., Conant, F. R., & Barnes, J. H. (1990). *Cheche Konnen*:

Collaborative Scientific Inquiry in Language Minority Classroom. Cambridge, MA: Bolt, Beranak, and Newman.

Rosebery, A. S., Warren, B., & Conant, F. R. (1992). Appropriating Scientific Discourse: Findings from Language Minority Classrooms. *The Journal of the Learning Sciences*, 2, 61-94.

Santos, C. (2017). A Época da Pós-Verdade e os Desafios Éticos na Intervenção Social. *Sensos-e*. Vol. IV – n.2 (pp. 17-25). Consultado em <http://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/2535/668>

Silva, F. I. G. (2015). O Ensino do Português no Estrangeiro – O resgate de uma língua. Contributo para a identificação de identidade linguística e cultural de alunos lusodescendentes. (Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela). Consultado em https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/10347/13785/1/rep_963.pdf

Weil, Z. (2011). The world becomes what you teach. TEDx Talks. [Ficheiro em vídeo] Consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=t5HEV96dluY>

Zygmunt, B. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Polity Press.

Capítulo 10.

“A Suíça é mais bonita que Portugal.”

Facto ou opinião? Um projeto de filosofia para

crianças e jovens no EPE

Álvaro OLIVEIRA
Camões, I.P.
alvaro.oliveira@camoes.mne.pt

Helena FREITAS
Camões, I.P.
helena.freitas@camoes.mne.pt

Pedro MENDES
pedro.g.n.mendes@gmail.com

Maria de Lurdes GONÇALVES
Camões, I.P. / CIDTFF -Universidade de Aveiro
maria.goncalves@camoes.mne.pt

Introdução

O método Filosofia para Crianças (FpC) foi criado no final da década de 60 do século XX por Matthew Lipman (1922-2010), filósofo e educador norte-americano. Este foi autor de um novo paradigma de educação, baseado na prática reflexiva e investigativa em comunidade, inspirado em John Dewey (1859-1951) e Lev Vygotsky (1896-1934), segundo os quais a ênfase deve ser colocada na necessidade de aprender a pensar e não apenas em memorizar conteúdos (Dewey, 1938; Lipman, 2002). No âmbito deste método (Lipman et al., 1994), deve ser delegado no grupo-turma o papel de clarificar e pensar os conteúdos da sessão, competindo ao professor verificar se estão reunidas as condições que permitam ao grupo prosseguir a sua investigação, promovendo e dirigindo, subtilmente, o questionamento

filosófico. Trata-se, por isso, de um tipo de aprendizagem cooperativa, em “comunidade de investigação”, através do diálogo entre os alunos.

O projeto de que aqui damos conta surgiu na sequência de um contacto para colaboração voluntária com o Ensino Português no Estrangeiro (EPE) na Suíça por parte do seu proponente, licenciado em Filosofia e, à data, doutorando em Ciências Políticas na Universidade de Genebra, e que entretanto, por razões pessoais, teve de abandonar o projeto¹.

Tendo em conta as finalidades do Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE) (Grosso et al., 2011, p. 9), em especial “contribuir para a promoção da cidadania democrática” foi desenvolvido, no âmbito do ensino de português na Suíça, o projeto Filosofia para crianças e jovens (FpCJ), durante o ano letivo 2016-2017, com o objetivo de desenvolver as competências reflexivas e espírito crítico dos alunos. Foram convidados a participar todos os docentes da área consular de Genebra, bem como um psicólogo, coautor deste texto. Após a divulgação junto dos professores, foi feita uma primeira reunião com toda a equipa onde se esclareceram os objetivos e se definiu o modo de implementação do projeto.

Ao longo do projeto, foram desenvolvidas atividades com vista ao desenvolvimento de atos de comunicação dialógica, a partir de áreas temáticas suscetíveis de motivarem e interessarem os aprendentes e que fossem, simultaneamente, adequadas ao seu nível etário e ao contexto, questões fulcrais na organização do processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido, as aprendizagens efetuadas ao longo do processo e a reflexão em torno da discussão dos resultados, pretendemos, neste artigo, descrever o projeto e partilhar a experiência implementada, apresentando os resultados e a sua discussão. No final, abordamos as implicações didáticas no processo de ensino-aprendizagem.

Projeto Filosofia para Crianças e Jovens

Enquanto documento de referência para o EPE, o QuaREPE (Grosso et al., 2011) define as finalidades que devem nortear esta modalidade especial de ensino, particularmente, contribuir para a promoção da cidadania democrática, desenvolver competências gerais em língua portuguesa e prosseguir no desen-

¹ Agradecemos a Tomé Sousa a iniciativa de colaboração voluntária com a Coordenação do Ensino Português na Suíça, sem a qual este projeto não teria existido.

volvimento daquelas que são as dimensões da educação para o século XXI – conhecimento, competências, caráter e metas de aprendizagem. Estes objetivos estão alinhados com o documento Perfil dos alunos para o século XXI à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017) que traça as competências que se espera que os jovens tenham adquirido à saída da escolaridade obrigatória. Pretende-se, assim, que os jovens se tornem cidadãos munidos “de múltiplas literacias que lhes permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (Martins, et al. 2017, p. 16) (...). Jovens que devem ser capazes “de pensar crítica e autonomamente, criativos, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins, et al. 2017, p. 16) (...), “de interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins, et al. 2017, p. 25).

A assunção destes princípios, valores e áreas de competência implica a adoção de práticas pedagógicas e didáticas que concorram para a consecução das finalidades enunciadas no perfil de competências dos alunos desenhado. Trata-se de implementar práticas pedagógicas acionais, que considerem o aprendiz como indivíduo e ator social (CE, 2001).

Neste contexto, o projeto FpCJ foi norteado pelo objetivo de desenvolver as competências reflexivas e espírito crítico dos alunos, tendo sido selecionados os temas elencados na Tabela 1, abordados diferentemente de acordo com as faixas etárias dos alunos.

Temas selecionados		
3.º ano	5.º ano	12.º ano
<ul style="list-style-type: none"> - Eu, os outros e o mundo (físico) - Eu, os outros e o mundo (mental) - O respeito - O bem e o mal - A amizade 	<ul style="list-style-type: none"> - Eu, os outros e o mundo (físico) - Eu, os outros e o mundo (mental) - A liberdade - Os sentimentos e as emoções - A amizade - A felicidade - A justiça - A verdade e a mentira - O bem e o mal - A violência 	<ul style="list-style-type: none"> - Eu, os outros e o mundo (físico) - Eu, os outros e o mundo (mental) - A realidade e ficção - Os sentimentos e as emoções - A beleza - A felicidade - O bem e o mal - A liberdade e o livre arbítrio

Tabela 1 - Temas trabalhados com os alunos

Através do tratamento dos temas selecionados, visava-se o desenvolvimento e a destreza cognitivos, bem como o desenvolvimento da capacidade de elaborar respostas autónomas e refletidas. Para tal, recorreu-se a estratégias didáticas suscetíveis de promoverem a reflexão e as capacidades de argumentar, de ouvir e de respeitar o outro através da criação de situações de ensino-aprendizagem pertinentes e significativas, potenciadoras do desenvolvimento de competências enquadradoras dos objetivos definidos, tanto a nível cognitivo como social e afetivo.

Deste modo, gizaram-se três grandes objetivos no programa de FpCJ. O primeiro, a nível intelectual e/ou cognitivo, pretendia tornar os alunos capazes de pensar por si mesmos. Isto significa que os alunos devem compreender que pensar exige um esforço do intelecto e uma reflexão sobre algo. O pensamento só produz conhecimento quando há algo para ser pensado e para ser explorado pelo intelecto. Tomar consciência de algo implica fazer juízos que exprimem, no fundo, um certo nível de conhecimento. A clareza e a coerência do pensamento são, também, metas a atingir a nível do intelecto.

O segundo objetivo, a nível existencial, visava desenvolver nos alunos características de indivíduos autênticos, capazes de fazer a diferença em relação ao grupo mas na consciência plena de que o outro tem sempre algo para lhe ensinar. Do ponto de vista existencial, todo o indivíduo é uma potência de valor equivalente, sendo que as aptidões naturais de cada um torná-lo-ão mais autêntico, quanto mais estimulado e incentivado for.

O terceiro, a nível social, tinha como alvo o processo de socialização dos alunos perante as relações que se estabelecem com os outros e com o mundo que os rodeia. Neste processo, os alunos descobrem a importância do seu contributo para a vida em sociedade onde a coparticipação é fundamental para o bem de todos. Pretende-se levar os alunos a compreender que em sociedade devemos pensar juntos, não pensar contra o outro para dele nos defendermos, porque este nos assusta ou faz concorrência, mas pensar em conjunto com o outro.

É importante referir que o método de FpCJ, baseado na atividade dialógica, não decorre de uma simples confrontação de ideias, mas da realização de um diálogo crítico e contextualizado, tendo como pressuposto uma reflexão rigorosa que privilegie o afastamento das querelas do senso comum (Lipman et al., 1994).

Nas situações do quotidiano os alunos desenvolvem uma atitude investigativa e este aspeto pode ser um fator decisivo e importante que os aproxima da Filosofia. Percebe-se que há um certo preconceito e, conseqüentemente, um

afastamento, tanto por parte das crianças como dos jovens, das questões que exigem uma certa escuta filosófica, decorrente de motivos diversos, assumindo singular relevo o facto da sociedade e do indivíduo parecerem cada vez mais reféns do imediatismo, da satisfação e conforto individuais, do individualismo e revelarem dificuldade em adotar uma postura dialógica, construtiva e tolerante.

Foram desenvolvidas 10 sessões em cada turma, como explicitado na tabela 2.

Professores	Turmas	Número de sessões
Professor 1	Turma 1 - 3.º ano	10
Professor 2	Turma 2 - 5.º ano Turma 3 - 12.º ano	10

Tabela 2 - Sessões de FpCJ dinamizadas

Ao longo do desenvolvimento do projeto FpCJ, houve o necessário cuidado consciente de não moralizar nem dirigir a conversa para as respostas esperadas pelo orientador mas, através da atividade dialógica, de os levar a refletir sobre questões importantes do seu quotidiano, sobre temáticas diversas como o seu lugar e o dos outros no mundo, as emoções e os sentimentos, a amizade, a felicidade, o bem e o mal, a violência, a verdade.

Assim, nas sessões de atividade dialógica temática foram utilizadas, em geral, as mesmas estratégias didáticas, tendo sido propostos aos alunos os temas tratados em cada sessão, a maior parte das vezes, a partir de um recurso audiovisual, de um conto ou de uma situação vivida na sala de aula. Dispostos em círculo, os alunos iam intervindo, dando as suas opiniões, reagindo às opiniões dos outros, confrontando-as, questionando-as e defendendo os seus pontos de vista, enquanto o orientador (o professor) ia também anotando, em lugar visível para todos, as palavras-chave e ideias principais das intervenções. Perante a dificuldade dos alunos em, inicialmente, respeitarem o tempo de intervenção dos colegas, fruto da necessidade individual de reagirem prontamente às opiniões dos outros, foi significativamente produtivo o recurso a estratégias de gestão e respeito da palavra, com recurso a um objeto que passava de mão em mão e conferia ao seu possuidor o direito exclusivo à palavra.

Esperava-se, por isso, que ao longo do projeto, inspirado na Filosofia dialógica de tradição socrática e nas propostas pedagógicas em Filosofia com Crianças de Mathew Lipman (Lipman et al., 1994) e outros (Kohan, 1999, 2000;

Silveira, 2001), as crianças e jovens melhorassem as suas competências verbais e argumentativas, aprendessem a ouvir com atenção os seus colegas e amigos, explicassem com cuidado e clareza as suas ideias, aceitassem críticas e soubessem criticar as ideias dos outros com respeito, desenvolvessem a autoconfiança e perdessem o medo de falar em público, por um lado, esforçando-se por compreender e ser compreendidos pelos outros, por outro, desenvolvendo o seu espírito crítico e criativo face ao mundo. Em suma, que criassem uma verdadeira comunidade de comunicação dentro da sala de aula, proporcionadora de experiências muito significativas a nível cognitivo, social e afetivo.

Metodologia

Participantes

O estudo, de carácter exploratório, foi efetuado em seis turmas de alunos do 3.º, 5.º e 12.º anos, divididas em dois grupos: o grupo de estudo (GE), constituído pelas três turmas alvo das sessões de FpCJ, e o grupo de controlo (GC), três turmas dos mesmos níveis, que não participaram nas sessões. Foram aplicados os mesmos instrumentos e metodologia de recolha de dados em ambos os grupos, no início e no final do projeto. Os dados da caracterização das turmas dos GE e GC estão sistematizados na Tabela 3, abaixo apresentada.

		Número de alunos	Média de idades (anos)	Desvio Padrão	Sexo
3.º ano	GE	18	8,78	0,43	11 rapazes 7 raparigas
	GC	10	9	0,47	3 rapazes 7 raparigas
5.º ano	GE	14	10,14	0,36	7 rapazes 7 raparigas
	GC	15	10,47	0,83	3 rapazes 12 raparigas
12.º ano	GE	15	17,60	0,63	7 rapazes 8 raparigas
	GC	13	17,23	0,44	8 rapazes 5 raparigas

Tabela 3 - Participantes no projeto

Como decorre da leitura da Tabela 3, a primeira turma do GE, do 3.º ano de escolaridade, era constituída por dezoito alunos: sete raparigas e onze rapazes com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Nesta turma, apenas dois alunos do sexo masculino manifestavam alguma dificuldade a nível da expressão oral em língua portuguesa e duas alunas eram muito tímidas e reservadas, participando muito pouco de forma oral ao longo das aulas. No entanto, de um modo geral, era uma turma empenhada e motivada que encarava cada aula como um novo desafio, com elevado grau de participação, mas as suas intervenções eram, muitas vezes, motivo para dispersão e distanciamento do tema que se estava a trabalhar.

A segunda turma do GE, do 5.º ano de escolaridade, era composta por catorze alunos: sete rapazes e sete raparigas de dez e onze anos de idade, e apresentava características bastante heterogéneas a diferentes níveis: linguísticos, relacionais, motivacionais.

A terceira turma do GE, do 12.º ano de escolaridade, era composta por sete rapazes e oito raparigas de dezassete e dezoito anos de idade. Era também bastante heterogénea e alguns alunos, embora se mostrassem pouco reservados e suficientemente loquazes, revelavam dificuldade sobretudo a nível da atenção e da organização e qualidade do discurso, muitas vezes caótico, porque apressado e pouco refletido.

As sessões deveriam ter sido dinamizadas pelo proponente do projeto em colaboração com os dois professores do EPE, participantes no estudo. No entanto, aquele apenas dinamizou as três primeiras sessões, tendo as restantes sido planificadas e orientadas pelos professores titulares das turmas.

Procedimento

Os dois professores que participaram neste estudo propuseram a aplicação do projeto nas suas turmas, em níveis diferentes. Um professor selecionou duas turmas do 3.º ano e o outro professor selecionou duas turmas do 5.º ano e duas do 12.º ano. Numa das turmas de cada ano foram implementadas as sessões de FpCJ (GE) e nas outras turmas não foram implementadas sessões de FpCJ (GC). Em todas as turmas dos GE e GC foi seguida a mesma metodologia e aplicados os mesmos instrumentos de recolha de dados.

Os alunos foram sujeitos a uma avaliação em dois momentos: antes de começarem as sessões de FpCJ (início de fevereiro de 2017) e depois da con-

clusão destas sessões (final de junho de 2017). Esta avaliação foi composta por três instrumentos preenchidos pelos professores responsáveis, num princípio de heteroavaliação, constituída por quatro partes: “Dados Biográficos”, “Escala de Regulação Emocional”, “Avaliação do Pensamento Crítico e Desempenho Escolar” e uma autoavaliação dos próprios alunos constituída por dois instrumentos para os alunos do 3.º e 5.º anos: “Facto ou Opinião” e “A Caneta do João” – e apenas um instrumento para os alunos do 12.º ano, intitulado “Estrangeiros na Suíça”.

Os professores foram informados pelo psicólogo da equipa em relação aos cuidados a ter nesta avaliação, constituindo estas instruções a primeira página do protocolo de avaliação (ver Anexo 1). Nesta mesma página foram também contemplados princípios de confidencialidade e partilha de dados.

Instrumentos

De forma a identificar o impacto das sessões de FpCJ foram desenvolvidos instrumentos de avaliação que tiveram como finalidade avaliar algumas dimensões diretamente implicadas nos objetivos e metodologia da FpCJ, nomeadamente:

1. regulação emocional
2. pensamento crítico
3. desempenho escolar
4. distinção entre factos e opiniões
5. mudança de posicionamento em problemas complexos.

Face ao carácter exploratório deste estudo, não existem testes disponíveis especificamente para este fim. Assim, o psicólogo da equipa identificou alguns fatores que estão relacionados com os objetivos do projeto FpCJ e criou ferramentas para medir estes fatores, constituídas por instrumentos já existentes (“Escala de Regulação Emocional e Avaliação do Pensamento Crítico”) e outros criados para este projeto (“Desempenho Escolar”, “Facto ou Opinião”, “A Caneta do João” e “Estrangeiros na Suíça”), de forma a avaliar as cinco dimensões acima descritas, conforme apresentados na Tabela 4. O psicólogo da equipa encontrou uma tradução para português da “Escala de Regulação Emocional”, mas teve de proceder à tradução do instrumento “Avaliação do Pensamento Crítico”. À exceção da “Escala de Regulação Emocional”, não se conhecem as características psicométricas dos outros instrumentos utilizados neste projeto.

Os instrumentos avaliam as seguintes dimensões:

Dimensões em avaliação	Instrumentos de avaliação e respondentes
1. Regulação emocional	“Escala de regulação emocional” (professores)
2. Pensamento crítico	“Avaliação do pensamento crítico” (professores)
3. Desempenho escolar	“Avaliação do desempenho escolar” (professores)
4. Distinção entre factos e opiniões	“Facto ou opinião?” 3.º ano e 5.º ano (alunos)
5. Mudança de posicionamento em problemas complexos	“A caneta do João” 3.º ano e 5.º ano (alunos) “Estrangeiros na Suíça” 12.º ano (alunos)

Tabela 4 - Dimensões em avaliação, instrumentos utilizados e respondentes

Uma validação dos instrumentos estava fora do âmbito deste projeto piloto. Assim, os resultados do estudo não podem ser comparados com outras populações, nem generalizados. Os resultados obtidos caracterizam simplesmente os intervenientes neste projeto piloto, o que se enquadra no carácter exploratório do estudo aqui apresentado.

Seguidamente, apresenta-se uma descrição dos instrumentos utilizados, os quais se encontram disponíveis nos Anexo 1 (Instrumentos para o professor: “Dados biográficos”, “Escala de Avaliação emocional”, “Avaliação do pensamento crítico e Avaliação do desempenho escolar”), Anexo 2 (“Facto ou opinião” e “A caneta do João”) e Anexo 3 (“Estrangeiros na Suíça”).

Dados Biográficos

Numa primeira fase, no instrumento disponibilizado, os professores responsáveis recolheram os dados biográficos do aluno (nome, data de nascimento, sexo, ano de escolaridade), a que grupo pertence (grupo de estudo ou grupo de controlo), qual o professor responsável e a data da avaliação.

Escala de “Regulação Emocional” (ERE)

É uma escala com 24 itens, preenchida pelo professor responsável, que tem como objetivo a avaliação da regulação emocional do aluno segundo duas subescalas: a escala de “Labilidade/Negatividade” (itens 2, 6, 8, 10, 12, 13, 14,

16, 17, 18, 19, 20, 22, 24), na qual são avaliados: a falta de flexibilidade, ativação emocional, reatividade, raiva e labilidade de humor da criança; e a escala de “Regulação Emocional” (itens 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 15, 21, 23), que mede o nível de expressões emocionais socialmente apropriadas, nomeadamente a empatia e autoconsciência emocional da criança. Os itens são cotados numa escala de Likert de 4 pontos (nunca, algumas vezes, bastantes vezes, quase sempre). Esta escala, originalmente desenvolvida por Shields e Cichetti (1997) com o nome de Emotional Regulation Checklist (ERC), revela boas qualidades psicométricas (escala de “Labilidade/Negatividade” demonstrou valores de alpha de Cronbach de 0.96 e a de “Regulação Emocional”, de 0.83). Foi utilizada a tradução para português efetuada por Ana Melo (2005) no âmbito da sua tese de mestrado Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança, cuja estrutura fatorial para a população portuguesa foi estudada e adaptada. Contudo, esta escala não se encontra adaptada para a população portuguesa nem para a suíça.

Avaliação do Pensamento Crítico

Este instrumento, preenchido pelo professor responsável, pretende caracterizar o processo de pensamento do aluno face a um problema em oito dimensões (‘objetivo’, ‘questão, problema ou assunto central’, ‘ponto de vista’, ‘informação’, ‘conceitos’, ‘premissas’, ‘interpretações e conclusões’, ‘implicações e consequências’). Esta caracterização é feita através de uma escala de Likert de 4 pontos, correspondendo a quatro níveis diferentes de processo de pensamento (do mais desadequado para o mais complexo e sofisticado).

Este instrumento foi traduzido pelo psicólogo da equipa a partir do original em Inglês Critical Thinking Worksheet ©, desenvolvido pela Foundation for Critical Thinking².

Desempenho Escolar

De forma a caracterizar o desempenho escolar do aluno, foi criado pelo psicólogo da equipa, em conjunto com a coordenadora do projeto, um questionário a ser preenchido pelo professor responsável, constituído por nove

² www.criticalthinking.org

dimensões de desempenho escolar (resultados académicos, participação na aula, concentração, interesse, investimento pessoal, expressão oral, expressão escrita, léxico, estruturas gramaticais) que são avaliadas por uma escala de Likert de 4 pontos (nunca, algumas vezes, bastantes vezes, quase sempre).

Facto ou Opinião

De forma a avaliar a capacidade dos alunos de diferenciar factos de opiniões (um dos objetivos do programa de FpCJ), foi criado pelo psicólogo da equipa em conjunto com a coordenadora do projeto um questionário a ser preenchido pelos alunos do 3.º e 5.º anos, no qual estes teriam de decidir quais das 8 afirmações apresentadas são factos ou opiniões, assinalando a sua escolha com uma cruz.

A Caneta do João

Este instrumento, criado pelo psicólogo da equipa em conjunto com a coordenadora do projeto, tem como objetivo perceber a forma como os alunos do 3.º e 5.º anos se colocam perante problemas complexos que implicam a utilização de pensamento crítico. Este questionário é constituído por quinze itens separados em três grupos: i) apresenta uma situação que pode ser interpretada de cinco formas diferentes, ii) pretende identificar a forma como o aluno se posiciona face ao problema na terceira pessoa enquanto observador através de cinco diferentes cenários e iii) ainda como participante ativo através de outros cinco cenários. A escolha do aluno é indicada com uma cruz e é possível escolher mais do que uma possibilidade.

Estrangeiros na Suíça

Tal como o instrumento “A Caneta do João”, este instrumento, criado pelo psicólogo da equipa em conjunto com a coordenadora do projeto, tem como objetivo perceber a forma como os alunos do 12º ano se colocam perante problemas complexos que implicam a utilização de pensamento crítico. Este questionário é constituído por quinze itens, separados em três grupos: i) apresenta uma situação em discussão atualmente na Suíça

sobre a qual o aluno é convidado a posicionar-se entre cinco possibilidades oferecidas, ii) é convidado a escolher entre cinco opções que explicam a sua posição face ao tema e iii) ainda cinco opções que tendem a ilustrar a forma como o aluno se posiciona em relação a alguém que tem uma opinião diferente da sua. A escolha do aluno é indicada com uma cruz e é possível escolher mais do que uma possibilidade.

Análise dos dados, apresentação e discussão dos resultados

Análise dos dados

Os dados recolhidos foram estatisticamente trabalhados em IBM SPSS Statistics, onde foram efetuadas estatísticas descritivas e comparativas que, seguidamente, serão descritas. Face às características da amostra, nomeadamente a dimensão e a heterogeneidade entre os grupos de estudo e de controlo, foram efetuados testes não paramétricos (Wilcoxon) para um nível de confiança de 95% ($\alpha=0.05$) para comparar diferenças intragrupos entre o momento inicial e final do estudo para as dimensões regulação emocional, pensamento crítico e desempenho escolar. A dimensão distinguir facto de opinião foi avaliada quantitativamente em termos de respostas certas ou erradas no momento inicial e no final. Para a mudança em termos de posicionamento em problemas complexos foi utilizado o teste não paramétrico de McNemar, aplicável para averiguar mudanças de opinião em variáveis dicotómicas para um nível de confiança de 95% ($\alpha=0.05$).

Apresentação dos resultados

Nas tabelas 5 e 6 resumimos os resultados em termos qualitativos, indicando se houve uma mudança estatisticamente significativa entre o momento inicial e o momento final para as turmas do GE e do GC (os respetivos valores quantitativos encontram-se na tabela do Anexo 4). No que diz respeito ao GE, nos alunos do 3.º ano observa-se a mudança mais significativa em termos da regulação emocional, pensamento crítico, desempenho escolar e distinção de factos de opiniões. No 5.º ano apenas se registam alterações significativas no desempenho escolar, o que não

deixa de ser um dado importante, visto que o trabalho desenvolvido ao nível das outras dimensões poderá ter potenciado os resultados no desempenho escolar. Quanto aos alunos do 12.º ano, não se registaram mudanças significativas.

Realizadas as dez sessões de FpCJ e tendo-se observado mudanças nas turmas do GE, importa perceber se também houve alterações nas turmas do GC que sejam estatisticamente significativas, de modo a perceber a importância do projeto para a operação de mudanças no desenvolvimento dos alunos do GE.

Ano de escolaridade	Regulação Emocional	Pensamento Crítico	Desempenho Escolar	Distinguir factos de opiniões	Mudança em termos de posicionamento em problemas complexos
3º	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
5º	Não	Não	Sim	Não	Não
12º	Não	Não	Não	Nao Aplicável	Não

Tabela 5 - Mudanças estatisticamente significativas nas turmas do Grupo de Estudo

Ano de escolaridade	Regulação Emocional	Pensamento Crítico	Desempenho Escolar	Distinguir factos de opiniões	Mudança em termos de posicionamento em problemas complexos
3	Não	Não	Não	Sim	Não
5	Não	Não	Não	Sim	Não
12	Não	Não	Sim	Nao Aplicável	Não

Tabela 6 - Mudanças estatisticamente significativas nas turmas do Grupo de Controlo

No que diz respeito ao GC, a leitura dos dados permite, desde já, constatar que existiram igualmente algumas mudanças estatisticamente significativas apesar de não ter havido intervenção do projeto FpCJ. No 3.º e 5.º anos registaram-se alterações significativas no que diz respeito à capacidade de distinção de factos de opiniões. No 12.º ano registaram-se alterações ao nível do desempenho escolar.

Discussão dos resultados

Mudanças observadas dos alunos e perspectivas

Face à ambivalência de resultados apurados, não podemos afirmar que as mudanças apresentadas na Tabela 5 se devam exclusivamente ao projeto FpCJ, visto este ter sido um projeto incorporado na atividade letiva desenvolvida que, *per se*, direta ou indiretamente concorre para a evolução das dimensões aqui avaliadas. A dificuldade de interpretação dos resultados observados, no que respeita ao impacto do projeto nas dimensões avaliadas, decorre também do número reduzido de sessões realizadas, manifestamente insuficientes.

Analisando os dados registados na tabela 5, observamos que os alunos do 12.º ano do GC apresentaram resultados que se esperavam nos alunos do 12.º do GE, o que nos questiona sobre os fatores que concorreram para isso e o impacto, efetivamente, resultante do projeto.

Assim, a fim de se medir com maior precisão o impacto qualitativo e quantitativo das sessões de FpCJ nos alunos destes anos letivos, serão necessários estudos futuros que, por um lado, integrem uma avaliação mais prolongada no tempo, com mais sessões e, por outro, adotem estratégias que permitam identificar e medir com mais precisão o impacto específico decorrente da realização do projeto FpCJ de impactos decorrentes de outras abordagens pedagógicas em sala de aula.

É nossa interpretação que, ademais outras leituras possíveis, o elemento professor pode ter uma importância crucial e os resultados observados serem também o reflexo da sua prática pedagógica. Por exemplo, no caso de alunos do ensino secundário, é natural o professor utilizar estratégias que façam os alunos refletir, nomeadamente, o debate de ideias, de forma mais ou menos frequente, em função do perfil de cada turma, pelo que poderá existir, por essa razão, uma outra predisposição para a prática reflexiva, cuja qualidade impactará certamente os resultados.

Sugerimos, por isso, que, futuramente, o projeto se desenvolva em turmas com um perfil mais ou menos idêntico, com características semelhantes (número de alunos, nível de proficiência, atitudes, etc.) para circunscrever o universo de fatores que poderão distorcer os resultados e dificultar a sua análise. Apresenta-se-nos ainda como muito importante que, em projetos futuros do género, os professores titulares das turmas do

GE não sejam os mesmos das turmas do GC e, tanto quanto possível, con- virjam nas suas práticas pedagógicas e reflexivas em sala de aula. É nossa convicção que, se o GE e o GC não pertencessem aos mesmos professores titulares, talvez houvesse outro tipo de resultados.

Somos chamados a considerar, no entanto, à luz da leitura dos dados apresentados nas tabelas, da evolução observada in vivo e ao longo das semanas e meses subseqüentes ao período de realização do projeto, que outros fatores intervêm significativamente no impacto do projeto FpCJ, merecendo especial destaque a idade dos alunos objeto de estudo.

Com efeito, os resultados obtidos nos alunos do 3.º e 5.º anos remetem-nos para a hipótese da importância do desenvolvimento deste tipo de projeto em crianças sendo que, o contacto com a filosofia, desde cedo, estará a contribuir para a criação de jovens com uma maior capacidade reflexiva, capacitando-os para a confrontação de ideias, o questionamento e a não aceitação de factos sem, antes, passarem por um processo reflexivo. O desenvolvimento de uma maior autoconfiança, do questionamento e o respeito pela opinião dos outros poderá conduzir os alunos a uma maior motivação pela aprendizagem, pelo mundo multilingue e multicultural que os rodeia, no qual estão inseridos e para o qual podem contribuir de modo ativo.

Consideramos que o contacto precoce e de forma significativa com a filosofia poderá, eventualmente, estimular habilidades cognitivas e argumentativas das crianças conduzindo-as, por sua vez, a uma maior aceitação de si e dos outros numa simbiose entre reflexão, argumentação, respeito, crítica construtiva e partilha de conhecimento. Acreditamos que a FpCJ poderá auxiliar as crianças e os jovens a ultrapassar obstáculos que sem o poder reflexivo, dialógico e argumentativo desenvolvido neste tipo de projetos serão mais difíceis de superar.

Perspetiva dos professores

A adesão dos professores a este projeto decorreu da convicção de que as sessões contribuiriam para a criação de situações de ensino-aprendizagem pertinentes e significativas, potenciadoras do desenvolvimento de competências várias a que fazem referência os documentos orientadores do EPE e os objetivos definidos, tanto a nível cognitivo como social e afetivo.

Apesar dessa convicção não ter esmorecido ao longo das sessões, houve uma certa dificuldade em assumir, por vezes, o papel de orientadores nas sessões dialógicas, uma vez que, como já referido, o proponente deixou de ter disponibilidade para o fazer. Todavia, a falta de experiência na condução de sessões de Filosofia para alunos e a apreensão inicial sentida foram sendo progressivamente ultrapassadas, não sem antes terem suscitado um questionamento frequente sobre a qualidade dos procedimentos adequados para a realização do diálogo ao longo das sessões. Este questionamento foi, por outro lado, proporcionador de novas aprendizagens na gestão e condução do diálogo e reflexão sobre as temáticas e revelador de que a orientação de sessões de FpCJ exige preparação e treino adequados, competências que se vão adquirindo com o tempo e experiência neste tipo de sessões.

Após o desenvolvimento das sessões, e tendo em conta os resultados, considera-se difícil quantificar a contribuição das sessões de FpCJ para o melhoramento das competências dos alunos, dado, por um lado, o número reduzido de sessões, por outro, pelo facto de a prática dialógica já fazer parte da lista de tarefas desenvolvidas em sala de aula. Lee Shulman (2004) considera que não há evidências concretas de que a aprendizagem baseada em problemas e no questionamento contribuam para a formação de aprendentes melhor sucedidos no mundo do trabalho do que os que foram sujeitos a um método tradicional. No entanto, frisa que uma aprendizagem baseada na reflexão requer que os estudantes assumam os riscos de expor as suas opiniões e ideias em público e que mostrem independência na procura de informações novas por conta própria (Backes et al., 2017).

Apesar de se considerarem positivos os momentos dedicados às sessões realizadas, a experiência dos professores, enquanto observadores nas primeiras sessões e como orientadores das sessões seguintes, levou-os a concluir que a presença de um interveniente exterior parece ser altamente desejável, quer por proporcionar uma vivência diferente aos alunos, quer porque um interveniente exterior experimentado é possuidor de um arsenal de estratégias e experiências que lhe permitem otimizar a condução das sessões.

Pesem embora os considerandos e questionamentos que nos sugerem os resultados registados, importa sublinhar que os professores que deram corpo a este projeto, acreditando desde o início na sua mais-valia, estão hoje ainda mais convictos de que este tipo de projetos ajuda os alunos a pensar e a construir argumentos, a desenvolver competências de oralidade, mas também de escuta atenta do outro e, sobretudo, do que o outro diz, respeitando o seu tempo de uso da palavra.

Considerações finais

Os resultados alcançados no âmbito do projeto FpCJ não podem ser considerados estatisticamente significativos, em primeiro lugar, devido ao curto espaço de tempo de implementação do projeto e, em segundo lugar, porque o proponente e dinamizador do projeto deixou de ter disponibilidade para continuar a sua implementação, tendo apenas dinamizado as primeiras sessões, tendo as restantes sido orientadas pelos docentes. Ainda assim registaram-se algumas alterações positivas, em especial nos alunos mais jovens. Aliás, os professores puderam constatar algumas diferenças significativas nas atitudes e comportamentos dos alunos das turmas onde o projeto foi aplicado no ano letivo subsequente.

De salientar que as sessões dinamizadas, para além de proporcionarem uma vivência diferente aos alunos e predisposições indispensáveis para que o diálogo filosófico aconteça, parecem ter contribuído para o melhoramento de algumas competências, apesar da brevidade do projeto. Concretamente, referimo-nos à predisposição dos alunos para ouvir os outros e respeitar as suas ideias, à clareza na apresentação das ideias, à criatividade e, em particular, ao desenvolvimento da autoconfiança e coragem para se exporem e falarem em público.

Portanto, em termos de implicações didáticas, parece-nos importante sublinhar que a FpCJ não é um programa para ensinar Filosofia a alunos, mas um método em que o orientador intervém no filosofar com os alunos, quebrando muitas barreiras e obstáculos que ainda perduram em muitas salas de aula, nomeadamente a relação de poder entre alunos e professor. Neste método não há lugar para a dicotomia professor que ensina/aluno que aprende, nem para a transmissão de ensinamentos ou aquisição de conhecimentos. Criam-se situações de aprendizagem com mútua participação, ambos ensinam e ambos aprendem; um método que facilita aos adultos o acesso a formas genuínas do pensamento da criança, a conhecimentos que parecem não resultar da experiência mas de alguma intuição pura anterior à experiência (Lipman, 2002).

Além de valorizar a partilha de saberes, o projeto FpCJ partiu do princípio de que tanto o professor como os alunos estariam predispostos a percorrer o mesmo caminho do saber, no respeito por aquilo que todos têm para partilhar, cabendo, no entanto, ao professor a responsabilidade de coordenar, de problematizar, de orientar e de facilitar o ato de questionar, de

fomentar a pesquisa e de desenvolver o espírito crítico, partindo da realidade para a criação de reais situações de diálogo, espontâneas e motivantes.

O desenvolvimento de atividades de questionamento, reflexão e debate no âmbito das mais diversas temáticas que integram o currículo da aula de língua pode efetivamente “contribuir para a promoção da cidadania democrática” (Grosso et al. 2011, p. 9) e desenvolver as competências reflexivas e espírito crítico dos alunos, munindo-os de instrumentos cognitivos e reflexivos. Pode ajudá-los também a desenvolver competências de proatividade, tornando-os cidadãos mais ativos e participativos na sociedade. Este pode ser um caminho a explorar pelos professores de língua, em articulação com outras disciplinas do currículo num tempo em que, cada vez mais, é necessário a articulação de conhecimento de diversas áreas do saber para dar resposta à complexidade da sociedade multilingue, multicultural onde as fronteiras se diluem.

Embora admitindo alguma dificuldade no tratamento de conceitos filosóficos, exige-se aos professores do séc. XXI que saibam desenvolver competências reflexivas nos alunos, bem como o espírito crítico e o argumentativo. Por isso, incluir estes hábitos nas aulas de língua parece ser um caminho exequível a seguir.

O desenvolvimento deste projeto evidencia a pertinência de um trabalho sistemático e consistente no âmbito dos valores e da reflexão no processo educativo e, em especial, no Ensino de Português no Estrangeiro, onde a natureza da relação que se constrói no triângulo professor, alunos e encarregados de educação é crucial para o sucesso educativo e para a integração no país de acolhimento.

Bibliografia

Backes V.M.S., Menegaz J.C., Miranda F.A.C., Santos L.M.C., Cunha A.P., Patrício S.S. (2017). Lee Shulman: Contribuições para a investigação da formação docente em enfermagem e saúde. In *Texto Contexto Enferm*, 26(4):e1080017 1-9 <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017001080017> Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e1080017.pdf>

Critical Thinking Worksheet. (2017, janeiro 19). *Foundation for Critical Thinking*. <https://www.criticalthinking.org>

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi Lecture Series.

- Grosso, M. J. (Coord.), Soares, A., Sousa, F., Pascoal, J. (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Kohan, W. O., Leal, B., Ribeiro, A. (Orgs.). (2000). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Kohan, W. O.; LEAL, B. (Orgs.) (1999). *Filosofia para crianças: em debate*. São Paulo: Vozes.
- Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. S. (Orgs.). (1994). *A Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria.
- Lipman, M. (2002) *Natasha: diálogos Vygotskianos*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Martins, G. d' O. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4926>
- Shulman, L. (2004). Communities of learners and communities of teachers. In S. Wilson. (Ed.). *The Wisdom of Practice – Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach* (pp. 483-500). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. In *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916. doi:10.1037//0012-1649.33.6.906
- Silveira, R. J. T. (2001). *A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman*. São Paulo: Autores Associados.

Anexo 1 – Instrumentos para o professor

Projeto “Filosofia para Crianças”

O objetivo desta avaliação é perceber o impacto do projeto “Filosofia para Crianças”, em termos do desenvolvimento emocional, pensamento crítico e desempenho escolar dos alunos envolvidos.

A avaliação é constituída por dois elementos distintos:

Avaliação pelo Professor

Constituída por quatro partes: **Dados biográficos, Escala de regulação emocional, Avaliação do pensamento crítico e Desempenho escolar**. Estas quatro partes deverão ser preenchidas para cada aluno do grupo de estudo e do grupo de controlo. A bateria de avaliação consiste em 7 páginas que deverão ser mantidas juntas (um conjunto por aluno).

Para que esta avaliação seja efetiva, é importante que seja feita com a maior objetividade possível. Assim, quando responder aos seguintes questionários, tente ser o mais objetiva(o) possível em relação às dimensões avaliadas. Todos nós temos preferências, memórias e expectativas em relação a alguns alunos que condicionam positiva ou negativamente a nossa avaliação. De forma a controlar este inevitável viés, por favor centre-se na pergunta e compare **objetivamente** os comportamentos do seu aluno com a dimensão avaliada.

Avaliação para o aluno

Constituída por duas partes: **Facto ou Opinião e A caneta do João**. Estes dois questionários deverão ser entregues aos alunos que os deverão preencher sem a intervenção do professor, exceto para algum esclarecimento formal. Depois de recolhidos, deverão ser anexados à bateria de Avaliação pelo Professor desse mesmo aluno.

As avaliações do grupo de estudo e grupo de controlo deverão ser feitas no **mesmo dia**, de forma a evitar que acontecimentos externos influenciem uma avaliação feita em dias diferentes.

Todas as informações recolhidas por esta avaliação são confidenciais e não devem ser usadas fora do contexto do projeto “Filosofia para Crianças”. Todos os intervenientes neste projeto comprometem-se a partilhar os resultados apenas com a equipa “Filosofia para Crianças”.

Dados biográficos

Nome do aluno: _____

Data de nascimento: _____

Sexo: _____

Ano de escolaridade: _____

Este aluno pertence: Grupo de estudo / Grupo de controlo
(assinalar a opção correta)

Professor responsável: _____

Data da avaliação: _____

Escala de regulação emocional

Por favor leia as seguintes afirmações e coloque um círculo (O) na opção que melhor identifica aquilo que acontece com o seu(sua) aluno(a) relativamente aos seguintes aspetos:

Nunca – 1

Algumas Vezes – 2

Bastantes Vezes -3

Quase Sempre - 4

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. É uma criança tipicamente alegre | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Mostra grandes mudanças de humor (é difícil de antecipar o estado de humor da criança porque muda rapidamente de um humor positivo para negativo). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Responde de forma positiva a aproximações amigáveis ou neutrais de adultos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Passa bem de uma atividade para outra; não fica ansiosa, zangada, perturbada ou demasiado excitada quando tem de mudar de atividade. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Consegue recuperar rapidamente de episódios desconfortáveis ou perturbadores (por ex.: não fica amuada, mal humorada, ansiosa ou triste depois de acontecimentos perturbadores em aula). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Fica facilmente frustrada. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Responde de forma positiva a aproximações amigáveis ou neutrais por parte dos seus pares (crianças da mesma idade ou colegas). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Tem facilmente acessos ou explosões de raiva ou irritação. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. É capaz de adiar uma gratificação (recompensa). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Fica satisfeito com a perturbação dos outros (por ex. ri quando outra pessoa se magoa ou é castigada; gosta de gozar com os outros). | 1 | 2 | 3 | 4 |

11. Consegue controlar a excitação em situações emocionalmente ativadoras (por ex. não fica demasiado excitada em contextos inapropriados).	1	2	3	4
12. É muito dependente dos adultos e/ou está sempre a solicitar atenção.	1	2	3	4
13. É dada a explosões de energia e exuberância desapropriadas.	1	2	3	4
14. Responde com raiva ou de forma zangada quando os adultos lhe impõem limites.	1	2	3	4
15. Consegue dizer quando se está a sentir triste, zangada, ou com medo.	1	2	3	4
16. Parece tipicamente triste ou apática.	1	2	3	4
17. É frequentemente exuberante quando tenta começar a brincar com os outros.	1	2	3	4
18. Mostra um humor apático (é inexpressiva; parece não mostrar emoções).	1	2	3	4
19. Responde de forma negativa a aproximações amigáveis ou neutras por parte de pares (crianças ou colegas da mesma idade) (por ex. pode falar com um tom de voz zangado ou responder de forma amedrontada).	1	2	3	4
20. É impulsivo.	1	2	3	4
21. É empático com os outros; mostra preocupação quando os outros estão chateados ou não se sentem bem.	1	2	3	4
22. Mostra uma exuberância que os outros acham desapropriada, intrusiva ou disruptiva (mau comportamento).	1	2	3	4
23. Mostra emoções negativas apropriadas (raiva, medo, frustração, perturbação) em resposta a interações agressivas ou hostis por parte dos pares (crianças ou colegas da mesma idade).	1	2	3	4
24. Mostra emoções negativas quando tenta começar a interagir com os outros (numa atividade ou discussão em aula).	1	2	3	4

Avaliação do pensamento crítico

Para cada uma das dimensões do processo de pensamento abaixo indicadas, indique com uma cruz o **nível (1, 2, 3 ou 4)** que considera que o seu aluno apresenta (de acordo com a sua idade e nível de ensino):

- 1 - O processo de pensamento é inapropriado e insuficiente, caracterizado por imprecisões, falta de clareza, superficialidade, falta de lógica, exatidão e injustiça.
- 2 - O processo de pensamento é inconsistente, pouco eficaz, mostra falta de competência: é muitas vezes confuso, impreciso e superficial.
- 3 - O processo de pensamento é competente, eficaz, objetivo e claro, mas falta alguma profundidade, precisão e introspeção.
- 4 - O processo de pensamento é exemplar, hábil, marcado por uma excelente clareza, precisão, relevância, profundidade, lógica e equidade.

Objetivo: O aluno demonstra uma compreensão clara do objetivo do exercício?

(o aluno tipicamente compreende a tarefa que o professor pede para fazer)

1 2 3 4

Questão, problema ou assunto central: O aluno define com clareza o assunto ou problema, identificando aspetos centrais relacionados com este, quer em termos de abrangência como de profundidade?

(quando o aluno formula um raciocínio, constrói a sua resposta e/ou argumentação em torno do tema central e temas diretamente relacionados, em vez de se dispersar trazendo aspetos pouco relevantes ou irrelevantes para a discussão em causa)

1 2 3 4

Ponto de vista: O aluno identifica e avalia pontos de vista relevantes? O aluno revela equidade intelectual em relação ao problema?

(o aluno consegue perceber e aceitar pontos de vista diferentes do seu mas que são possíveis e potencialmente válidos)

1 2 3 4

Informação: O aluno recolhe informação suficiente, credível e relevante (dados, factos, observações, notícias)? O aluno inclui informação que contradiz assim como apoia a posição que defende? O aluno distingue entre informação e deduções criadas através de informações? 1 2 3 4

(o aluno fundamenta as suas respostas. Utiliza e distingue informação baseada em factos objetivos - identificando essas fontes – de opiniões pessoais e da fantasia. Dependendo da informação utilizada tem uma posição coerente)

Conceitos: o aluno identifica e explica claramente os conceitos que utiliza? 1 2 3 4
(os conceitos utilizados para formular uma opinião/resposta são adequados)

Premissas: O aluno consegue identificar premissas (coisas que são à partida aceites)? O aluno usa premissas que são razoáveis, válidas e consistentes? 1 2 3 4
(o aluno conhece e utiliza proposições, informações essenciais que servem de base a um raciocínio lógico)

Interpretações, conclusões: O aluno segue um raciocínio lógico de forma a conseguir obter conclusões ou soluções que são lógicas, defensáveis e elaboradas a partir da informação de onde partiu? O aluno faz interpretações bem estruturadas? As interpretações são consistentes com o raciocínio elaborado? 1 2 3 4
(o aluno apresenta capacidade de tirar conclusões a partir de factos apresentados e no caso de fazer interpretações, estas são lógicas, fundamentais e estruturadas)

Implicações, consequências: O aluno identifica as implicações e consequências mais importantes do seu processo de raciocínio? O aluno consegue distinguir implicações prováveis de implicações improváveis? 1 2 3 4
(o aluno tem noção das consequências das suas opiniões e raciocínios e perceber o que é possível ou impossível, desejável ou indesejável)

Desempenho escolar

Relativamente ao desempenho escolar do seu(sua) aluno(a) e coloque um círculo (O) na opção que melhor o(a):

Nunca – 1

Algumas Vezes – 2

Bastantes Vezes -3

Quase Sempre - 4

Resultados académicos: O aluno apresenta resultados escolares esperados. 1 2 3 4

Participação na aula: O aluno participa ativamente nas aulas. 1 2 3 4

Concentração: O aluno tipicamente está concentrado nas aulas. 1 2 3 4

Interesse: O aluno mostra interesse pelas temáticas apresentadas. 1 2 3 4

Investimento pessoal: O aluno faz os trabalhos de casa, apresenta sugestões de trabalho pertinentes, adequadas e promotoras da expansão da aprendizagem. 1 2 3 4

Expressão oral: O aluno expressa-se de forma fluente e coerente. 1 2 3 4

Expressão escrita: O aluno organiza as ideias do texto de forma clara, coerente, revelando profundidade (complexidade) na exposição e análise do tema. 1 2 3 4

Léxico: O aluno utiliza léxico específico e adequado aos temas em debate. 1 2 3 4

Estruturas gramaticais: O aluno utiliza estruturas gramaticais complexas. 1 2 3 4

Anexo 2 – Instrumentos para os alunos do 3. e 5. Anos

Nome _____

Data: _____

Facto ou opinião???



Um facto é uma coisa que é assim e pronto, toda a gente sabe isso (por exemplo os carros têm rodas). Uma opinião é uma coisa que eu acho que é assim, mas outras pessoas podem ter uma opinião diferente. Há coisas em que acredito que são factos, outras são opiniões. Assinala com uma cruz (X) aquilo que achas que são factos e aquilo que achas serem opiniões:

	Facto	Opinião
A Suiça é mais bonita do que Portugal.		
Comer vegetais faz bem à saúde.		
Os rapazes são mais inteligentes que as raparigas.		
Os cães têm 4 patas.		
As mulheres cozinham melhor que os homens.		
Os cães são mais engraçados do que os gatos.		
As pessoas precisam de dormir.		
Azul é a cor mais bonita de todas.		



A caneta do João

O João e a Maria são colegas na escola e sentam-se juntos na mesma carteira. O João tem uma caneta de que gosta muito e todos os dias escreve com ela. É a sua caneta preferida! A Maria todos os dias vê o João escrever com aquela caneta e ela também acha a caneta muito bonita. Ela gostava de ter uma caneta igual à do João. Hoje o João não encontra a caneta no seu estojo... o que achas que aconteceu? Põe uma cruz nas hipóteses que achas serem possíveis. Podes escolher mais do que uma.

O João esqueceu-se da caneta em casa.	
A Maria escondeu a caneta do João por brincadeira.	
O João perdeu a caneta.	
A Maria tirou a caneta ao João porque quer ficar com ela.	
Outro colega tirou a caneta do João.	

O João fica muito aflito porque não encontra a sua caneta preferida. O que achas que o João deve fazer? Marca com uma cruz (X) Podes escolher mais do que uma possibilidade.

Deve procurar melhor se a caneta está na sua mochila.	
Deve usar outra caneta para escrever e não pensar mais nisso.	
Deve acusar a Maria de lhe ter tirado a caneta.	
Deve ficar preocupado por causa da sua caneta preferida.	
Deve acusar outros colegas de lhe terem tirado a caneta.	

O que tu farias nesta situação? Marca com uma cruz (X) Podes escolher mais do que uma possibilidade.

Ajudavas o João a procurar a caneta dele.	
Gozavas com o João por ele não encontrar a caneta.	
Dizias que se calhar a caneta está em casa e para não se preocupar com isso.	
Achavas que alguém tinha tirado a caneta ao João perguntavas aos teus colegas que tinha tirado a caneta dele.	
Não te importavas com o problema do João.	

Anexo 3 – Instrumentos para os alunos do 12. Ano

Nome _____

Data: _____

Ultimamente na Suíça tem sido muito discutida a questão dos estrangeiros. Deverá a Suíça aceitar a entrada de estrangeiros? Em que condições? De que países? Deverão os refugiados ser tratados de forma diferente dos imigrantes que vêm à procura de trabalho? Deverá a Suíça permitir a entrada de estrangeiros que não têm um contrato de trabalho?

Existem diferentes opiniões dependendo da afiliação política, valores e crenças pessoais ou ainda experiências de vida (por exemplo se a minha família é imigrante, se eu estou a pensar em emigrar, etc.).

Imagina que na tua turma este tema é discutido. Qual seria a tua posição inicial? Marca com uma cruz (X) . Podes escolher mais do que uma opção.

Sou a favor de que todos têm direito a entrar na Suíça.	
Acho que nem todos devem entrar e deve haver critérios de seleção.	
Acho que os imigrantes retiram postos de trabalho aos cidadãos suíços.	
Acho que os imigrantes podem contribuir positivamente para a sociedade Suíça.	
Os imigrantes destroem a identidade cultural do país.	

A tua posição face a este tema baseia-se em quê? Marca com uma cruz (X). Podes escolher mais do que uma opção?

Convicções pessoais (políticas ou religiosas)	
Convicções de família e amigos	
Dados objetivos	
O que a imprensa noticia	
Não sei porquê	

Sabes que há pessoas que têm uma opinião diferente da tua face a este problema. O que achas dessas pessoas? Marca com uma cruz (X). Podes escolher mais do que uma opção?

São estúpidas	
Estão mal informadas	
Vão mudar de opinião com o tempo, pois estão erradas	
Respeito a sua opinião apesar de não concordar com ela	
Também podem estar certas	

Anexo 4 – Mudanças estatisticamente significativas nas turmas do Grupo de Estudo (GE) e Grupo de Controlo (GC)

Grupos	Ano de escolaridade	Regulação Emocional	Pensamento Crítico	Desempenho Escolar	Distinguir factos de opiniões	Mudança em termos de posicionamento em problemas complexos
Grupo Estudo	3.º ano	$\alpha=0.03$ (itens 4,10) $\alpha=0.002$ (item 12) $\alpha=0.04$ (item 15)	$\alpha=0.004$ (item 2) $\alpha=0.01$ (item 4) $\alpha=0.008$ (item 6)	$\alpha=0.01$ (item 1) $\alpha=0.004$ (itens 2,4) $\alpha=0.002$ (item 3) $\alpha=0.009$ (item 5) $\alpha=0.001$ (itens 6,7,8,9)	Aumento de respostas corretas em todos os itens exceto nos itens 2 e 7	-
Grupo Controlo	3.º ano	-	-	-	Aumento de respostas certas para todos os itens no momento final, excepto nos itens 2, 6 e 7	-
Grupo Estudo	5.º ano	-	-	$\alpha=0.03$ (itens 3, 5) $\alpha=0.02$ (item 7)	-	-
Grupo Controlo	5.º ano	-	-	-	Aumento de respostas certas para todos os itens no momento final	-
Grupo Estudo	12.º ano	-	-	-	Não aplicável	-1
Grupo Controlo	12.º ano	-	-	$\alpha=0.03$ (item 7) $\alpha=0.02$ (item 6)	Não aplicável	-

**PARTE II - A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO:
CAMINHOS PERCORRIDOS NA REDE CAMÕES, I.P.**

**Eixo Desenvolvimento Profissional
e Ensino Superior**

Capítulo 11.

“Manhãs Transformadoras”: desafios formativos do ensino do Português no Estrangeiro

Bárbara Mota de ALMEIDA
Camões, I.P.
barbara.almeida@camoes.mne.pt

Sónia Rita MELO
Camões, I.P.
sonia.melo@camoes.mne.pt

Introdução

Desenvolver-se profissionalmente interliga-se, intimamente, ao desenvolvimento pessoal e emocional. Os trabalhos de António Damásio (2013), no estudo do cérebro e das emoções humanas, clarificam que, embora as emoções não sejam atos racionais, são causadoras diretas da cognição. O neurocientista afirma, ainda, que as emoções geram sentimentos e estes enformam a aprendizagem. Continuando nesta linha, tomaremos o exemplo do homem protagonista do *Conto da Ilha Desconhecida* de José Saramago (1998). O homem pede um barco ao rei, pois, insatisfeito com a sua situação, decide, juntamente com a mulher de limpeza, ir em busca de uma ilha desconhecida. “A ilha desconhecida” - afirmará o próprio Saramago em entrevista (entrevista a Vítor Casimiro, s. d.) - somos nós próprios e, nesse conto, quando se pinta dos lados que o nome da caravela é Ilha Desconhecida, as últimas palavras são: “Com a maré do meio-dia, a caravela partiu à procura de si mesma.” E, no fundo, é isso. Nós andamos à procura de nós próprios e essa busca pode tomar vários caminhos” (1998, p. 68).

O desenvolvimento do indivíduo, enquanto soma de várias parcelas, é aquele que nos permite *trans*-formar, ou seja, passar para além de, manuseando continuamente a nossa forma de pensar e estar não só na profissão, mas afetando simultaneamente o desenvolvimento holístico do indivíduo. Assim, Lurdes Gonçalves (2011), no quarto capítulo da segunda parte da sua tese doutoral intitulado justamente “Reconstrução individual”, foca a necessária confrontação do eu e do outro, como também relembra que o Desenvolvimento Profissional (DP) é pessoal, intrínseco ao sujeito e propulsionado pelo próprio. Sem a vontade e motivações pessoais, o percurso de DP será comprometido.

No âmbito desta busca pessoal, iniciámos o espaço formativo das “Manhãs Transformadoras”, proposto, inicialmente, por uma colega da rede de Ensino do Português no Estrangeiro (EPE) Suíça e impulsionado pela Coordenadora de Ensino. De forma a apresentar esta experiência formativa e a reflexão desencadeada por este processo, contextualizaremos, num primeiro momento, o Ensino do Português no Estrangeiro (EPE), em particular na Suíça; de seguida, descreveremos este espaço colaborativo e daremos a conhecer a nossa experiência e reflexões.

Contexto EPE

A emigração portuguesa aliada à vontade dos portugueses espalhados pelo mundo de preservar o vínculo com a língua e cultura favoreceu o estabelecimento da rede EPE, uma modalidade de ensino que disponibiliza cursos de língua e cultura, principalmente para os filhos dos emigrantes portugueses, que tem uma “importância estratégico-política no quadro internacional” (Portaria 914/2009, p. 5346). Estes cursos de Língua e Cultura Portuguesas (LCP) são assegurados pelo Camões, I.P. e decorrem, maioritariamente, em regime paralelo ao plano de estudos da escola suíça e ao final do dia.

O contexto da rede EPE é muito diverso e complexo, não sendo possível generalizar as suas características, uma vez que dependem do país de acolhimento, do tipo de ligação a Portugal e à língua e das características do tipo de emigração. No caso da Suíça, principalmente na parte germanófona, a grande maioria dos alunos tem o português como língua de herança (PLH), ou seja, são falantes que desenvolvem “competências em português

em contextos migratórios, num misto de aquisição em ambiente familiar e de aprendizagem em contexto escolar” (Melo-Pfeifer, 2016, p. 20).

Ao optarmos pela terminologia PLH enfatizamos o contexto de aquisição e os laços afetivos com a língua, mais do que o domínio ou a fluência da mesma. Assim, no espectro do PLH, os alunos dos cursos de LCP podem não falar e apenas compreender de forma limitada o português ou ter uma fluência elevada, semelhante em vários níveis a um falante monolíngue que tenha o português como língua materna.

Para um falante de PLH, o português corresponde à língua primeira, na medida em que foi a primeira língua adquirida no seio familiar, mas, ao longo do crescimento da criança, vai-se tornando numa língua minoritária, sendo usada em momentos e espaços limitados, como em casa, nos cursos de português ou com alguns elementos da comunidade portuguesa. Por sua vez, a língua do país de acolhimento é a língua de socialização e escolarização e vai-se tornando cada vez mais dominante ao longo da vida do falante (Flores, 2013a).

Dadas as características tão diferentes do público-alvo encontrado nos cursos de LCP, a colaboração entre os docentes assume um papel crucial, pois é uma estratégia que permite encontrar respostas para os desafios encontrados.

Manhãs transformadoras: espaço aberto e colaborativo?

Apesar da relevância da colaboração, a dispersão geográfica dos cursos de LCP implica o isolamento do trabalho docente, tendo a maioria dos professores contacto com os colegas portugueses apenas nas reuniões pedagógicas consulares e em formações presenciais, que acontecem poucas vezes por ano. Assim, a colaboração entre os docentes da rede EPE torna-se uma ação mais exigente e que implica, de alguma forma, iniciativa, pois não pode acontecer com um simples cruzamento no corredor da escola.

Para contrariar este isolamento docente, desenvolveu-se ao longo do ano letivo de 2017/2018 uma modalidade de colaboração denominada “Manhãs Transformadoras” (MT). Partindo da proposta de uma professora que almejava um espaço de encontro entre colegas, a Coordenação de Ensino propôs uma verdadeira oportunidade formativa que, para além da componente social e de sala de professores, privilegiasse também a

partilha de experiências e dúvidas profissionais. Esta modalidade, como se compreende pelo próprio nome, desenvolve-se de manhã, uma vez que o horário letivo dos professores se concentra à tarde, e pretende ser uma estratégia de renovação das práticas, suportada na colaboração entre colegas. As MT são um espaço formativo de construção do conhecimento profissional, aberto e flexível, onde os grupos de trabalho se constituíram de acordo com a proximidade geográfica, com relativa autonomia e onde se pode desenvolver diversas atividades de acordo com a decisão do grupo, como a planificação de unidades didáticas ou a reflexão sobre textos teóricos. Este espaço foi projetado pela coordenadora da rede EPE na Suíça, que apoiou e orientou o trabalho dos diferentes grupos.

No caso particular do nosso grupo de trabalho, este é constituído por quatro professoras com formações iniciais e experiências profissionais distintas, cujos elementos já se conheciam anteriormente e vivem numa área geográfica relativamente próxima. O presente artigo visa a apresentar as reflexões desenvolvidas por duas destas docentes sobre este espaço formativo que constituiu uma forma novedosa de encarar a formação no âmbito do EPE. Seguiremos uma metodologia autoetnográfica que explicitaremos no próximo ponto.

O trabalho colaborativo foi desenvolvido a partir do mês de novembro e contou com três encontros presenciais, que decorreram da parte da manhã em locais públicos ou nas escolas. A dispersão das escolas pelo território suíço, em particular na parte alemã, acarreta a distância geográfica entre os professores que vivem e trabalham em locais afastados, dificultando assim os seus encontros presenciais. Com o objetivo de manter uma comunicação contínua e frequente, recorreu-se à comunicação por telefone e e-mail para partilhar o trabalho individual e reflexões sobre a implementação das planificações.

Com o objetivo consensual no grupo de desenvolver uma colaboração mais centrada na prática letiva, foram planificadas duas unidades didáticas: “À volta de Lisboa” e “Em busca da Igualdade”, a primeira com um total de quatro aulas e a segunda constituída por duas aulas. Partindo de temas, previamente selecionados e de interesse comum, cada participante apresentou propostas de ideias ou atividades, assim como de material (vídeos, imagens, quadros, livros...). Depois de uma fase de *brainstorming*, iniciou-se a junção dos elementos e o seu encadeamento com vista à planificação de uma unidade didática.

Para rentabilização do tempo em que estivemos reunidas, demos primazia à organização das planificações didáticas e à seleção de atividades em relação à construção de materiais. Assim, foram também atribuídas tarefas a cada elemento do grupo a serem realizadas posteriormente. Dada a escassez de tempo, a distribuição de tarefas revelou-se fulcral. Depois de os materiais terem sido construídos e partilhados, cada elemento implementou a planificação no momento que considerou oportuno no seu calendário escolar e adaptou o material em função das suas turmas. Uma vez que os calendários escolares e as opções de cada professora são diferentes, o desenvolvimento das tarefas em aula não foi sincrónico, havendo autonomia e liberdade para cada elemento gerir a ordem dos conteúdos a trabalhar.

Reflexões e desafios: apontamentos para o futuro

Chegadas a este ponto do percurso, duas das professoras, autoras deste artigo, sentiram a necessidade de refletir sobre a prática formativa que tinham protagonizado. Sendo o EPE uma modalidade especial de ensino para a qual existem poucas formações ajustadas às necessidades dos professores, as MT vieram, de facto, inovar a formação dita “tradicional” a que os professores de Português no Estrangeiro estavam habituados e, por outro lado, colocar a tónica formativa num ponto que, no âmbito do EPE, nem sempre é evidente. Com efeito, atendendo às distâncias geográficas e diferenças contextuais entre professores, à dificuldade em estabelecer parcerias com colegas que não vemos e com quem não temos contacto diário (como seria o caso numa escola e num ensino regulares) e ainda às diferentes perspetivas sobre o trabalho que deve ser desenvolvido por um professor de Português Língua de Herança, esta tipologia formativa transformou algo que seria aparentemente natural e consequência direta da nossa profissão – o trabalho cooperativo - num desafio multifacetado. As questões colocadas por Lourdes Montero Mesa (2011, pp. 70-71) ganham, desse modo, uma pertinência acrescida quando focadas a partir do professor do EPE, a saber: 1. como enfrentam os professores, na realidade, a ação de colaborar? 2. Que lugar ocupa a formação no mundo docente edulcorado por diversas políticas educativas e distintas perspetivas teóricas relativamente ao trabalho grupal, à participação ativa, ao trabalho de equipa, à cooperação educativa? 3. Pode-se formar para a colaboração?

4. A colaboração é, efetivamente, uma oportunidade formativa, de desenvolvimento profissional?

As autoras, assumindo o papel de professoras-investigadoras, refletiram assim a partir da sua própria experiência e sobre ela, de forma a analisar a sua trajetória enquanto construtoras de conhecimento e fazendo simultaneamente parte desse conhecimento. Retomando a ideia de Boaventura Sousa Santos em *Um discurso sobre as ciências*: “afinal, se todo o conhecimento é auto-conhecimento, também todo o desconhecimento é auto-desconhecimento” (1999, p. 58). Nesta perspetiva, seguimos uma abordagem metodológica centrada na experiência e não nos dados; nas emoções e nos sentimentos, mais do que na análise quantitativa das ciências exatas. Esta metodologia, que podemos denominar de autoetnográfica, centrada no investigador e clamando a sua intervenção ao invés da sua neutralidade e suposta imparcialidade revela, segundo Grant (2014), aquilo que as pessoas vivem mas não costumam verbalizar, deixando fora da investigação uma parte do fenómeno em análise. Nesse sentido, a narração verbal torna-se também uma forma de produzir conhecimento, um conhecimento localizado único e igualmente valioso.

Embora a autoetnografia seja contestada por alguns estudiosos como metodologia científica no seu sentido restrito, Anderson (2006) relembra que sempre houve elementos autoetnográficos na pesquisa sociológica quantitativa. Pese a discrepância definitiva entre género e método, o interesse da autoetnografia reside justamente na sua imprecisão e instabilidade concetual que põe em causa constantemente os dados que se pensavam adquiridos. Indo novamente ao encontro de Sousa Santos (2014), a autoetnografia dá conta de que não existe apenas um conhecimento válido, o da ciência dita moderna, mas há que ter em conta, de igual modo, um conhecimento emocional, partilhado e reforçado pelas emoções, que apela a uma “racionalidade musical e que dança” (Santos, 2014).

É assentes neste quadro metodológico que devem ser entendidos o conjunto de pensamentos, impressões e conclusões a que chegamos. Nas inúmeras trocas conversacionais que tivemos, foi assumido pelas quatro professoras que, apesar das atividades serem pensadas em conjunto, muitas nunca poderiam ser aplicadas ao seu grupo ou no momento considerado propício pela maioria e isto por variadas razões. As singularidades contextuais dinamitam, por vezes, as boas intenções dos encontros grupais, pois as individualidades se sobrepõem muitas vezes às necessidades do todo.

Respondendo à primeira questão problematizada por Montero Mesa (2011), notámos, efetivamente, algumas reticências na hora de colaborar, e isto porque nem sempre se consegue ultrapassar egos pessoais e aceitar a visão e propostas dos outros. Colaborar funciona realmente quando podemos escolher os nossos colaboradores e nos associamos a eles por afinidade, não por circunstância ou obrigação. Neste ponto, as professoras mostraram várias vezes, nas suas ações e comentários orais, a exasperação ao ter que tomar decisões consensuais sobre determinada atividade o que originou a divisão do grupo de quatro em dois grupos de dois. Cremos que esta foi a solução encontrada para evitar algum tipo de conflito.

O segundo ponto de fricção prende-se com a imagem ou representação mental que os docentes têm da formação, o que significa que, enquanto

processo subjetivo, o professor se forma como uma condição de sua mobilização para tal (NÓVOA, 1994, *apud* Cunha, 2013). Os estímulos externos podem ser importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui à experiência de formação. Reconhece-se que essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em uma amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação. (Cunha, 2013, p. 619)

Neste âmbito, e partindo da nossa experiência, cremos que a maioria dos professores assume não só a necessidade de uma formação continuada e modulável, contextualizada no seu tempo e espaço, como também o seu papel de professor-investigador, ator de um processo de investigação-ação (Cortezão & Stoer, 1997). A formação é claramente tida como uma necessidade, mas nem sempre associada à colaboração inter-pares. Pelo contrário, colaborar representa um esforço de adaptação ao Outro, um certo desgaste no confronto de ideias e métodos, o que, de alguma forma, trava esta ação colaborativa.

Por outra parte, o caráter burocrático deste espaço de formação colaborativa, que parte de uma solicitação formal por parte da coordenação de ensino, altera, ainda que inconscientemente, a vontade e motivação dos docentes que, de alguma forma, se sentem coagidos a participar sem verdadeiramente entenderem para que serve este desperdício de tempo, já que seria muito mais fácil uma simples partilha de materiais via internet, em jeito de “Troca de sabores/Piquenique”. Em “Let’s lunch and learn” (2010),

Lynette Mawhinney reitera, contudo, a importância dos espaços informais e das interações desestruturadas para a partilha de conhecimento profissional e para o suporte moral entre pares, fundamental numa profissão onde o isolamento, para além de presente na sala de aula, é acentuado pela distância geográfica imposta no contexto específico do EPE.

Daí, e tal como afirmam Antunes e Silva: “não é porque é coagido e/ou manipulado que o professor se torna melhor, é quando ele decide que quer ser e fazer melhor, que se inicia verdadeiramente o processo de melhoria” (2015, p. 95). Maria Assunção Flores (2013b), apresentando alguns resultados obtidos a partir de um projeto cujo objetivo era examinar as condições para a liderança de professores em circunstâncias desafiantes, conclui que os professores portugueses deste estudo identificaram a colaboração entre docentes como a dimensão mais importante do seu trabalho. Contudo, também realçaram que houve, nos últimos três anos, um aumento do individualismo docente. Por outra parte, o desenvolvimento do trabalho de equipa e a participação nas decisões são as dimensões menos valorizadas no trabalho dos professores pelos próprios. Sintetiza Flores:

also, ambiguity emerged from the data when teachers talk about the encouragement they get to make decisions and to be involved in projects at school as well as to exercise leadership at the department level. These findings suggest the need to explore further teachers’ conceptions and experiences of collaboration at school. Issues of structural and comfortable collaboration (in many cases drawn from top down initiatives) and authentic collaboration (initiated and fostered by teachers themselves at school) might explain some of the findings. Similarly, the association of leadership with designated roles and responsibilities within the structures existing at school might also explain the ambiguity and, in some way, contradictory views of the participating teachers (2013b, p. 16).

E, de facto, sentimos, nesta experiência formativa, a dificuldade em liderar, em nos autoliderarmos e sobretudo em nos afirmarmos em conjunto. Fazemos nossas as palavras de Montero Mesa, catedrática de Didática e Organização escolar da Universidade de Santiago de Compostela, já citada:

una cultura de colaboración implica unas relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje

profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente. Requiere condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional (2011, p. 78).

A falta de uma cultura comum de “escola portuguesa no estrangeiro”, ancorada nos mesmos valores e visões, dificulta a colaboração entre docentes, tendo em conta que, demasiadas vezes, a direção escolar representada pelo Camões, I.P. não promove, nem apoia verdadeiramente, quer contemplando estes encontros no nosso horário, quer financiando as deslocações.

Nesta perspetiva, parece-nos pertinente voltar à pergunta quatro de Montero Mesa (2011) – a colaboração é efetivamente uma oportunidade formativa, de desenvolvimento profissional? - uma das perguntas com a qual iniciámos estas reflexões. Embora consideremos que a colaboração é verdadeiramente um espaço formativo por excelência no que ao desenvolvimento do docente diz respeito, concluímos que, no quadro do EPE, nem sempre tem sido valorizada. Uma das razões possíveis pode estar relacionada com a mudança da tutela do EPE do Ministério da Educação português para o Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE) mais propriamente para o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. Esta transição, aparentemente inócua, teve algumas consequências na autoimagem dos professores EPE, dado que o seu papel enquanto agente educativo parece ter sido relegado para segundo plano, tendo-se privilegiado o papel de transmissor da língua e cultura em detrimento do de educador. Paralelamente, é negada aos professores EPE a possibilidade de concorrer em primeira prioridade, nos Concursos Nacionais de Professores, apesar de possuírem a mesma formação inicial e experiência profissional. São ultrapassados por colegas cuja mais-valia é unicamente a de lecionarem em Portugal. Esta desvalorização do EPE face ao ensino português em território nacional marcou e continua a fazer-se notar na participação efetiva dos docentes às iniciativas emanadas pelas chefias.

Por outra parte, o facto de o trabalho das MT ter começado após o início do ano letivo, em que as principais decisões didáticas já tinham sido tomadas, dificultou a sincronia no desenvolvimento das planificações e limitou a partilha de reflexões pós-ação com todos os elementos do grupo.

Para ultrapassar esta dificuldade e dar continuidade a este trabalho, seria importante que as planificações anuais de cada docente tivessem pontos em comum, tanto nos temas a trabalhar como na ordem dos mesmos.

Atentando nas macrocategorias estabelecidas por Gonçalves (2011) – conhecimento de si, conhecimento do objeto e conhecimento do contexto – que fazem eco às áreas de reflexão de Ana Sofia Pinho (2016)¹, a ação de colaborar e querer fazê-lo passa, em primeiro lugar, pela representação que o professor tem de si mesmo e da sua profissão, o que vai de par com o próprio reconhecimento social e institucional. Sem esse reconhecimento, como assinalámos anteriormente, a colaboração, enquanto oportunidade formativa e de desenvolvimento profissional, é praticada a “meio-gás”, ou seja, sabendo que não terá consequências práticas e financeiras na continuação da carreira docente. Por outro lado, continua a persistir um conhecimento lacunar do objeto - a LH - o que dificulta um desenvolvimento docente sustentável.

Ser professor no EPE, enquanto professor de Língua de Herança (LH), implica um posicionamento pessoal e profissional distinto ao do professor de LE ou LM, mas não menos profissional, dedicado e meritório. O facto da LH apresentar, ainda hoje, “quer na esfera de produção científica em língua portuguesa, quer na produção científica em geral, uma escassez de recursos formativos destinados especificamente a professores de língua de herança” (Pinho, 2016, citada por Gonçalves & Melo-Pfeifer, 2020, p. 25) torna difícil de visibilizar as idiosincrasias de um docente de LH. A própria didática da Língua de Herança, ainda em fase de definição e delimitação teóricas, espelha a falta de uma política educacional clara visível na formação de professores, pois não existe atualmente uma formação específica para o ensino do PLH.

Contudo, o *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro* (QuaRepe) (Grosso et al, 2011), representa uma base comum para a elaboração de programas, definição de linhas de orientação curricu-

¹ Ana Sofia Pinho, nos resultados do seu estudo sobre a formação contínua de professores de PLH apresentados no artigo “Português Língua de Herança: vozes de professores em contexto e reptos à formação de professores”, designa várias áreas de reflexão relativas à dimensão metarreflexiva própria de uma formação docente para a diversidade: “Reflexão sobre si, conduzindo ao autoconhecimento, numa estreita relação com a reflexão sobre e com os outros e suscitadas pelos outros (colegas, alunos, etc.); reflexão sobre o ato pedagógico, a ação, numa estreita relação com os alunos e os contextos e as situações concretas da práxis educativa; reflexão sobre os contextos alargados; reflexão sobre o objeto de ensino, neste caso, as línguas e o PLH” (2016, p. 238).

lares, construção de materiais pedagógico-didáticos e de instrumentos de avaliação de forma a rentabilizar os cursos de EPE, aproveitando a polissomia desta modalidade de ensino. Destaca, do mesmo modo, a importância primordial da consciência intercultural que deverá, numa última análise, converter-se em verdadeira competência pluricultural e plurilinguística por parte dos alunos de EPE. Diz-nos ainda o Quarepe:

também no ensino do português a abordagem intercultural é fulcral no sentido de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade, que não raramente está dividida entre duas culturas, dando uma resposta à experiência enriquecedora da alteridade em matéria da língua e da cultura (Grosso et al, 2011, p. 13).

Se o professor do EPE, enquanto agente cultural e mediador intercultural, contribui decisivamente para a construção e reconstruções identitárias dos herdeiros da língua portuguesa, este assume, em paralelo, um papel de plataforma ao congregar um conjunto de deveres e tarefas novos e para os quais a formação escasseia. Desta forma, torna-se deveras complexo o desenvolvimento profissional de docentes cujo reconhecimento estatal e visibilidade na sociedade portuguesa são ainda limitados², apesar de, como refere Lurdes Gonçalves,

falar de DP é falar da especificidade do trabalho dos professores e da forma como estes aprendem e empreendem, ou seja, da forma como colocam essa aprendizagem ao serviço do seu trabalho quotidiano, como o reformulam, alteram e reorientam continuamente, perseguindo o objectivo de um desempenho profissional mais competente, preocupado com a aprendizagem e sucesso dos seus alunos, em particular, e com a qualidade da educação, em geral (2011, p. 22).

O desenvolvimento profissional docente, questão basilar a que esta estudiosa dedica a sua tese de doutoramento, é entendido não só como um *continuum* alimentado pela prática diária da profissão, como também um caleidoscópio envolvendo uma miríade de atores, processos e espaços (Gonçalves, 2011). Deste modo e no sentido de potenciar as práticas de

² Pensamos concretamente na relegação dos professores EPE para a segunda prioridade nos Concursos Públicos Nacionais do Ministério da Educação e noutras injustiças que têm vitimizado os professores EPE.

colaboração interpares nas escolas, Jaime Martínez Bonafé (2006) propõe uma intervenção a quatro níveis, que resume, quanto a nós, as etapas essenciais do DP a seguir: i) motivar os professores, através da divulgação de boas práticas e experiências de sucesso; ii) apoiar a (re)construção da sua identidade profissional, pela instituição de um sentimento de união e pertença a uma classe com uma missão social reconhecidamente importante e pelo respeito pela individualidade (a história, os interesses, os desejos, os ritmos de cada um); iii) promover a comunicação e o debate no interior da comunidade educativa; iv) e democratizar o processo de tomada de decisões.

Conclusão

Assim, e em jeito de abertura para o futuro, afirmaremos, retomando uma vez mais Montero Mesa que

la colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para posibilitar aprendizajes (y aprender uno mismo en ese empeño). Me pregunto qué sucede para que sigamos hablando de la necesidad de cooperación del profesorado (2011, p. 71).

Nesta perspetiva, colaborar, cooperar, trabalhar em grupo são condições intrínsecas à profissionalidade docente e requisitos indispensáveis a uma profissão construída na alteridade oferecida quer pelos pares, quer pelos alunos. Porém, como tivemos oportunidade de destacar, respondendo às perguntas/problemas que orientaram esta reflexão, a formação contínua, através do trabalho colaborativo entre professores, pode ser uma oportunidade de desenvolvimento profissional interessante, mas mantém-se dependente não só da vontade do próprio professor, como também de uma real consequência prática no seu desenvolvimento profissional.

O conceito de “negociação da diferença” (Enguita, 1996) resulta também fulcral, atendendo aos contextos heterogêneos com os quais um professor de PLH se confronta. Trata-se de negociar aplicado a vários interlocutores: aos alunos, à comunidade educativa, aos pares e ao próprio professor. Com efeito, negociar consiste em ajustar, pactuar, ceder,

mas também firmar e, para tal, o professor deverá não só ter claro o que pretende na sua atividade letiva, como também estar apto a modificá-la, acertá-la, para que possa “vestir” os alunos que encontra. Falamos quase de um professor “modista” que deveria produzir à medida a indumentária para os seus figurinos. Todavia, e seguindo a comparação no campo da moda, os fatos nem sempre ficam bem à primeira, daí a necessidade de recortar, ajustar, apertar ou alargar. Assim, partilhamos da tese desenvolvida por Cortesão e Stoer quando afirmam que

a produção de conhecimento poderá acontecer no próprio exercício da acção pedagógica. E poderá acontecer se o formador/professor agir como investigador, numa atividade de permanente questionamento aos diferentes níveis dos significados do que está a fazer, num vai-vem criativo entre a acção que desenvolve com os formandos/alunos (acção pedagógica) e a produção de conhecimento que consegue através e por meio dos alunos: em processo, portanto de investigação-acção. (1997, p. 12)

A ideia do professor “exilado” e a sua capacidade em “atravessar fronteiras”, destacada por Boaventura Sousa Santos, citado por Cortesão e Stoer (1997), vinca a necessária competência transcultural que apela à constante abertura e reformulação da prática pedagógica, começando, desde logo, nas trocas entre professores.

Apesar de tudo, e o final do artigo de Cortesão e Stoer (1997) é particularmente elucidativo neste ponto, o professor é sempre um agente do poder (estatal, escolar, social...). A sua prática é limitada e, em princípio, reprodutora de práticas anteriores. A formação dos professores e as condições laborais não propiciam a desejada autonomia como agente do seu saber e produtor ativo do saber partilhado entre pares. A segurança do professor, “entrincheirado por detrás de atuações de rotina”, tenta colmatar a insegurança do corpo docente que, muitas vezes, tem de abraçar projetos educativos débeis e nos quais não acredita.

A metodologia de ação-investigação, individual e coletivamente praticada, é incontornável em particular para um professor de PLH que atua no campo movediço do EPE; porém, atingir o ideal de professor-investigador apela também à intervenção de entidades educacionais e sociais que facilitem tempo e recursos para a realização deste processo contínuo feito a solo, mas, sobretudo, em conjunto. Aliás, Maria Alfredo Moreira (2004), num artigo síntese que avalia as “potencialidades e constrangimentos” de

um programa de formação baseado na investigação-ação, reitera que o tempo e a falta de parcerias/sinergias entre os vários atores educativos são aspetos negativos do processo formativo.

Sendo principalmente relacional e criadora de afetos, a docência e o seu desenvolvimento profissional estarão sempre correlatos à busca de uma melhoria constante, de uma superação individual em prol dos outros e de um trabalho em equipa autêntico. A busca de si próprio, no contexto de docência particular que é o EPE, faz-se nesta viagem entre as ilhas que compõem o arquipélago do ensino português no estrangeiro.

Bibliografia

Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*. Sage Publications 10, (35), 4, 25-40. Disponível em <http://jce.sagepub.com>

Antunes, R., & Silva, A. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97.

Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 7, 7-28.

Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. (39), 3, pp. 609-626. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013005000014&script=sci_abstract&tlng=pt

Damásio, A. (2013). *O sentimento de si. Corpo, emoção e consciência*. Lisboa: Temas e Debates.

Flores, C. (2013a). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M^a Moreira, & C. Flores (orgs.), *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 35-46). Lisboa: Lidel, Edições Técnicas Lda.

Flores, M. A. (2013b). Teacher Leadership in Portugal: Constraints and Possibilities, Universidade do Minho, Portugal, artigo apresentado no simpósio *Teacher voice, self-efficacy and leadership: an international perspective*, ECER, Istambul.

Gonçalves, L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gonçalves, M. L. & Melo-Pfeifer, S. (coords.) (2020). *Português Língua de Herança e Formação de Professores*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas Lda.

Grant, A. (2014). Inaugural Conference of British Autoethnography Keynote. *Autoethnography: threat and promise. Brighton Journal of Research in Health Sciences*. (1), 1.

Grosso, M. J. (coord.) et al. (2011). *Quadro de Referência para o Ensino*

Português no Estrangeiro. Disponível em <http://www.dgfdc.minedu.pt/index.php?s=directorio&pid=67>

Enguita, M. F. (1996). Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação. *Revista brasileira de educação*, ANPEd, 3, 1-17.

Martínez Bonafé, J. (2006). El profesorado ante los discursos y culturas de la participación. *CEE Participación Educativa*, 3, nov., 23-27.

Mawhinney, L. (2010). Let's lunch and learn: professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 972-978.

Melo-Pfeifer, S. (Org.) (2016). *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas Lda.

Montero Mesa, L. (2011). "El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa". *CEE Participación Educativa*, 16, marzo, 69-88. Disponível em http://www.ub.edu/obipd/docs/article_montero.pdf

Moreira, M. A. (2004). "Formar formadores pela Investigação-Ação: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação". Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/571/1/MariaAMoreira.pdf>

Pinho, A. S. (2016). "Português Língua de Herança: vozes de professores em contexto e reptos à formação de professores". In S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Didática do Português língua de herança* (pp. 220-244). Lisboa: Lidel.

PORTARIA n.º 914/2009. D.R. I Série. 158 (2009-08-17) 5345-5356.

Saramago, J. (1998). *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras.

Saramago, J. (s/d). *O artesão inquieto da língua portuguesa*. Entrevista por Vítor Casimiro. Disponível em <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0047b.asp>.

Sousa Santos, B. (1999). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Ed. Afrontamento. 11ª edição.

Capítulo 12.

(Des)construção ontológica do feminino na literatura moçambicana: supervisão de Monografias Científicas

Ana Catarina MONTEIRO
Camões, I.P. - Universidade Rovuma / CIDTFF - Universidade de Aveiro
acmateusmonteiro@camoes.mne.pt

Barroso Paulo Roque Afonso NATURRA
Escola Secundária de Iapala, Ribáué
barrosoroque35@gmail.com

Timóteo José CARLOS
Universidade Católica de Moçambique - Centro de Ensino à Distância
Instituto Médio Politécnico de Murrupula
mutemua@gmail.com

Abacar USSENE
Universidade Católica de Moçambique - Centro de Ensino à Distância
Escola Primária Completa de Nahene 1 / Escola Paraíso do Céu
abacarussen@gmail.com

Introdução

A essência do ser humano não está na autodefinição. Se a nossa sociabilidade for prejudicada e já não tivermos poderes de comunicação, então a identidade torna-se uma busca de máscaras sem significado. Pois, no fundo, a identidade só adquire significado em virtude de uma ligação com outra pessoa. A identidade é um sonho benevolente sobre a nossa semelhança em relação àqueles com os quais nos queremos identificar, assim como sobre as nossas diferenças em relação a eles. É também o que os outros sonham, pensam e dizem a nosso respeito (Bauman & Donskis, 2016, p. 256).

Partimos do excerto apresentado para centrarmos o presente estudo na questão identitária, uma identidade construída pelo sujeito e na sua relação com a alteridade, enquanto co-construção subjetiva (Dervin, 2010) à qual está inerente uma natureza multidimensional mutável, que abarca diferentes sentidos de pertença (cf. Blanchet, 2005, 2007; Ricoeur, 1990, 1993). As identidades em que nos iremos focar dizem respeito às figuras femininas, num sentido da sua exploração em obras da literatura moçambicana. Essa análise, conforme anunciado na epígrafe, será efetuada pela oposição com o outro, em relações de semelhança e dissemelhança, marcada, igualmente, por sonhos, pensamentos e afirmações. Nessa perspetiva, recuperamos a questão de Laisse (2020, p. 63) — “*ovaxini vanga hona vasati?* Ou seja, o que é que foi que as mulheres fizeram ou em que foi que elas erraram?” — para afirmar que as imagens femininas exploradas não denotam apenas uma representação literária, mas funcionam, também, como instrumentos de denúncia e (desejo) de transformação social.

Este estudo —, com o objetivo de procurar identificar indícios da construção identitária e cultural da mulher e, em última instância, do ser humano, exprimindo os processos de (des)construção identitária associados a uma constante busca de sentidos de pertença (Abdallah-Pretceille, 2010; Schaetti, 2015; Zarate, 2003), — centra-se em três trabalhos de licenciatura realizados por estudantes da Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula (atual Universidade Rovuma), em Moçambique, nos anos de 2017 e 2018, supervisionados pela leitora do Camões, I.P. em funções nessa instituição de ensino superior, centrados na análise das obras literárias moçambicanas *Niketche: Uma História de Poligamia*, de Paulina Chiziane, *A Confissão da Leoa*, de Mia Couto e *Ninguém matou Suhura*, de Lília Momplé.

Sobre o papel da mulher, prevalece uma imagem concebida de forma desigual no que diz respeito ao *combate à pobreza, preconceito, discriminação e exclusão social*. A mulher foi estigmatizada e, face a isso, enfrentou várias dificuldades para a sua inserção e integração social. Muitas delas ainda continuam nos nossos dias, principalmente nas zonas rurais.

Em *Ninguém Matou Suhura*, de Lília Momplé, através de uma voz feminina, há um grito que é solto, denunciando o enfoque dado à imagem da mulher (pobre), que sofre de violência, enfrentando a discriminação, a exclusão social e sendo vítima de preconceito, numa sociedade em que a identidade cultural tem uma forte presença.

De forma semelhante, em *Niketche: Uma História de Poligamia*, de Paulina Chiziane, denota-se uma luta que não se reduz apenas à reivindicação pela igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Na obra *A Confissão da Leoa*, de Mia Couto verifica-se uma clara submissão da mulher a par com a expressão de coragem e determinação, que apontam para transformações nas relações entre homem e mulher em diversas épocas.

Assim, é inegável afirmar que em todas essas obras o foco da luta descrita é a emancipação da mulher, instituindo-se esses textos como instrumentos de formação e transformação.

Enquadramento teórico

Se observarmos juntos a mesma cena, reconhecemos de imediato que temos perspetivas diferentes.

(Damásio, 2017, p. 203)

Importa, primeiramente, referirmo-nos ao contexto moçambicano visível no imaginário das obras analisadas. Moçambique integra vários grupos étnicos, assim como outros povos de diferentes nacionalidades, como portugueses, indianos, paquistaneses, tanzanianos, somalianos, entre outros (Bergh-Collier, 2006), que se traduz num colorido e híbrido mosaico cultural. Neste contexto, as posições dos homens e das mulheres são, muitas vezes, definidas por mecanismos culturais, que têm influência sobre os recursos produtivos e a distribuição dos bens económicos.

Associam-se a essa influência as diferentes linhagens familiares, i. e. patrilinear no sul e matrilinear no norte e centro. No primeiro caso, assume-se a propriedade dos homens sobre os recursos do agregado familiar, sendo necessária a sua autorização à mulher para o uso desses recursos; no segundo caso, os bens passam de geração em geração na família da mãe, na sua linha sanguínea. Neste caso, de descendência matrilinear, verifica-se um fortalecimento da posição feminina, uma vez que os filhos, em caso de divórcio, ficam na família da mãe, mas tal não significa que as mulheres detenham o poder formal. Esse poder é exercido pelo irmão da mãe, a quem cabe a distribuição dos bens e recursos (Bergh-Collier, 2006).

Importa, ainda, referir que, apesar de identificados “progressos no quadro jurídico”¹, a “discriminação com base no género, e especialmente a discriminação contra as mulheres é uma realidade em Moçambique. Ela reflecte-se em aspectos da vida social, cultural, política e económica das mulheres” (UNESCO, 2011, p. 180). Shenga (2015) refere-se à coexistência de uma visão tradicionalista e uma visão modernista sobre a igualdade social de género e a valorização da mulher, remetendo o seu papel para o domínio doméstico, privado e reprodutivo.

Os estudos que apresentamos centram-se nessas visões, analisando os fatores expressos nas obras que afetam a igualdade social e de género, as representações e os papéis da mulher na literatura moçambicana, assim como identificando indícios da construção identitária e cultural da mulher, reconhecendo a influência de fatores culturais e tradicionais e a expressão de uma busca incessante de sentidos de pertença (Ricoeur, 1991). Estão, também, sustentados por diferentes abordagens teóricas de autores como Asselin (2009), Castel (1998), Costa, Carrilho, Perista, & Baptista (2012), Giddens (1984) e Sen (2000), que falam da pobreza, exclusão social, vulnerabilidade, tomando a noção de pobreza no sentido de injustiça social, em articulação com as noções de violência (física e psicológica) e de preconceito social. Este último, gerador de conflitos sociais, é tomado no sentido de “juízo pré-concebido” conducente a uma “atitude discriminatória” (Unbehau, 2006), podendo assumir uma forma social, racial e/ou sexual (Bandeira & Batista, 2002).

Esse preconceito incide sobre a identidade feminina nas obras estudadas, seja concretamente referindo-se à questão de género, seja por sentidos de pertença acumulados (Ricoeur, 1990, 1991), como a pobreza (e.g., personagem Suhura) ou a opressão e humilhação (e.g., mulheres em *Niketche*), reconhecendo as identidades como dinâmicas e mutáveis (Abdallah-Pretceille, 2010; Ricoeur, 1991; Schaetti, 2015; Zarate, 2003), mas, simultaneamente, a influência da cultura nas suas ações e reações (Bhabha, 1994; Grinberg & Grinberg, 1998).

Os estudos que integram este trabalho foram desenvolvidos pelos coautores deste artigo, após a conclusão dos oito semestres da parte curri-

¹ Referimos que, em muitos documentos oficiais, existe um quadro legal que promove a igualdade de género e a não discriminação (cf. Assembleia da República de Moçambique, 1990, 2004; Organização das Nações Unidas, 1979) e instituições especializadas no combate à discriminação da mulher: Gabinete de atendimento à mulher e criança vítimas de violência doméstica, Instituto do Patrocínio e Assistência Jurídica; Liga moçambicana dos direitos humanos.

cular da licenciatura na Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula, com o objetivo da obtenção do grau de licenciatura em Ensino de Português.

Estudos empíricos

Perguntei a uma entrevistada que conselhos é que tem dado às noivas e respondeu-me: «Nem que o marido bata em ti, minha filha, deves aguentar o lar. É assim mesmo, deves ter paciência. Eu, que estou a falar, quantas vezes saí a correr do oitavo andar, lá para baixo do prédio, até que o meu marido se acalmasse e, depois eu voltava para ir lhe servir o jantar? É assim que deve ser. Um marido é um marido». (Laisse, 2020, pp. 63-64)

Os estudos apresentados enformam-se por um paradigma interpretativo, em que os significados são construídos no confronto com o outro e com as situações (Blumer, 1998). Optando por uma pesquisa do tipo qualitativo, procuramos interpretar o mundo das obras de forma descritiva e narrativa (Walsh, Tobin, & Graue, 2002). Apresentamos no quadro abaixo os três estudos de forma sintética, passando, posteriormente, para uma breve síntese do modo como a mulher é representada nas várias obras a eles subjacentes:

ESTUDOS	Estudo 1	Estudo 2	Estudo 3
TÍTULO	O drama vivido pelo homem pobre em <i>Ninguém Matou Suhura</i> de Lília Momplé	A dimensão ontológica da Mulher em <i>Niketche: Uma História de Poligamia</i> de Paulina Chiziane	Aventuras, Infortúnios e Silêncio: imagens da mulher em <i>A Confissão da Leoa</i> de Mia Couto
QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	- Como é retratada a mulher pobre na obra <i>Ninguém matou Suhura</i> de Lília Momplé?	- Que discurso é desencadeado na obra pelas personagens face à identidade feminina? - Como se relaciona a condição conjugal da mulher na obra com a construção da sua identidade? - Quais são as dimensões de atuação da mulher na obra aos níveis social, político, económico e cultural?	- Como é representada a condição feminina em <i>A Confissão da Leoa</i> de Mia Couto? - Qual é a atitude da mulher na obra <i>A Confissão da Leoa</i> de Mia Couto face aos males que a enfermam?

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o modo como é retratada a pobreza na mulher na obra <i>Ninguém matou Suhura</i> de Lília Momplé. - Analisar de forma comparativas as relações (de semelhança ou de dissimelhança) existentes entre as situações de pobreza retratadas na obra e as situações que se verificam na nossa comunidade/ sociedade atualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o(s) discurso(s) da construção da identidade feminina em <i>Niketché</i>. - Descrever a condição conjugal da mulher na obra <i>Niketché</i>, relacionando-a com a construção da sua identidade. - Analisar as dimensões de atuação da mulher em <i>Niketché</i> em função dos mecanismos da construção e reafirmação da mulher. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os espaços reservados à figura feminina nos diversos episódios e/ou representações da personagem feminina na obra. - Indicar os tipos de violência a que as personagens estão sujeitas na obra. - Avaliar a atitude da mulher na obra face aos males que a enfermam.
Metodologia	Paradigma interpretativo- qualitativo, com uma metodologia Indutiva, com recurso a uma grelha de análise textual.	Paradigma interpretativo, com uma abordagem descritiva e com recurso à análise de conteúdo.	Paradigma interpretativo, com uma abordagem descritiva e com recurso à análise de conteúdo.

Quadro 1 - Apresentação dos estudos patentes nas Monografias Científicas

Em *Ninguém Matou Suhura*, os contos da obra denunciam o modo como os pobres eram oprimidos no tempo colonial, remetendo-nos, também, para situações atuais de, entre outras, discriminação de género, exclusão social, manifestações de inimizade, antipatia e ódio, às quais subjazem diversos preconceitos. No conto “O Baile da Celina”, deparamo-nos com uma situação de preconceito como um dos fatores que dá origem à pobreza, quando um homem de nome Catarino da Silva incita o seu amigo e sócio chamado Benjamim, um homem abastado, a não assumir a sua própria filha só porque tinha uma cor de pele diferente da dele. No terceiro conto, temos outra jovem que é rejeitada, tanto pelo pai, como pela escola que frequenta, por ser pobre e mestiça. Temos também o caso de Suhura, a adolescente que, por causa de ser pobre, terá de viver como analfabeta, pois a falta de recursos impossibilitam-na de estudar e, conseqüentemente, de alcançar prestígio social e profissional. Todas estas personagens se deparam com a

exclusão social: “era-lhe frequente ler na expressão da maioria dos colegas e professores esta interrogações: – Mas o que faz aqui esta mulata? Não sabe que não é este o seu lugar?” (Momplé, 2009, p. 50).

Em *Niketche*, o poder feminino resulta de uma construção que parte da fragilidade feminina em ambientes pluriculturais dominados pelo poder masculino, que passa pela expressão e questionamento de tradições, ritos e rituais, diferentes mundividências e mundivivências: “— Traição? Não me faça rir ahahah! A pureza é masculina, e o pecado é feminino. Só as mulheres podem trair, os homens estão livres, Rami” (Chiziane, 2012, p. 29). Das lamentações de Rami face à ausência do marido parte-se para a denúncia de outras situações sociais — “— Não és a única, Rami. O meu marido, por exemplo - diz uma vizinha - largou-me faz anos e correu atrás de uma menininha de catorze anos, para começar tudo de novo. Um velho que se tornou criança.” (Chiziane, 2012, p. 12) —, realçando injustiças e deslealdades, conducentes a vários momentos de reflexão e autoconsciencialização:

Não consigo aceitar a ideia de ser rejeitada. Eu, Rami, mulher bela. Eu mulher inteligente. Fui amada. Disputada por vários jovens do meu tempo. [...]

Ninguém pode entender os homens. Como é que Tony me despreza assim, se não tenho nada de errado em mim? Obedecer, sempre obedeci. As suas vontades sempre fiz. Dele sempre cuidei. Até as loucuras suportei. [...] Fiz dele o homem que é. Dei-lhe amor, dei-lhe filhos com que ele se afirmou nesta vida. Sacrifiquei os meus sonhos pelos sonhos dele. (Chiziane, 2012, p. 14)

É desses momentos de introspeção que surgem os processos de construção identitária, integrando quer o tradicional, quer o moderno, reconstruindo a mulher ao nível global, ao mesmo tempo que se procura respeitar a cultura e a tradição. Os seus papéis mais tradicionais são, no entanto, superados pela imagem de mulheres independentes, não submissas, em processos mutáveis (e com momentos de avanço e recuo) de reconstrução identitária.

Na obra *A Confissão da Leoa*, de Mia Couto, é também visível a constante busca de sentidos de pertença que enformam uma identidade em construção (e.g., Naftalinda, a esposa do administrador que questiona o seu lugar no mundo). Nesta obra, as mulheres denunciam o facto de se sentirem desvalorizadas e esquecidas, mesmo quando o seu papel de submissão é cumprido e se reservam à esfera doméstica:

Não olhe para mim enquanto falo. Ou já perdeu o respeito? Baixe os olhos, como fazem as mulheres de Kulumani. [...] Num instante, estava refeita a ordem do universo: nós, mulheres, no chão; o nosso pai passeando-se dentro e fora da cozinha, a exhibir posse da casa inteira. De novo nos regíamos por essas leis que nem Deus ensina nem o Homem explica. (Couto, 2012, pp. 28–29)

Nesta obra, a figura feminina é anulada, sem direito à realização dos seus sonhos, sem direito a uma voz e, muitas vezes, sem vontade de viver (e.g., Hanifa, Assulua e Martina Baleiro). No entanto, do mesmo modo que nas obras já referidas, a voz feminina surge não apenas como um lamento, mas, sobretudo, como denunciadora da opressão masculina, uma transformação do que é o tradicional sofrimento em silêncio ao reclamarem um espaço discursivo de expressão pessoal (e.g., entrada de Naftalinda no *Shitala*, local em que as mulheres estão excluídas; denúncia da violação de Tandi).

Em todas as obras se verifica uma progressiva autoafirmação feminina, no sentido de procurar inverter a situação de subalternização da mulher, ao reivindicar-se justiça e equidade de género.

Conclusões

As obras estudadas instituem-se como importantes instrumentos de identidade cultural e social, uma vez que o seu conteúdo revela diferentes representações femininas em diferentes épocas, passando de uma imagem de pobreza, submissão e silêncio (por vezes associada à violência e à humilhação), marcada pela exclusão e pelo preconceito, e, ainda, pela preservação de hábitos e costumes, para processos de construção identitária feminina, multifacetados e inconstantes, denunciando injustiças, procurando soluções que permitam a emancipação e o direito a uma voz.

Todos os estudos apontam para um eco de vozes que se vão sobrepondo consoante as épocas e os espaços expressos nas obras. Essa dissemelhança temporal e espacial está também associada quer a diferentes sistemas culturais, quer a estruturas de poder variáveis, que exercem influência sobre os processos de construção identitários. Do mesmo modo que as obras relatam, em jeito de denúncia, a subjugação da mulher, excluída, violentada e silenciada, também denotam o desejo de quebrar barreiras

culturais, de superar o silêncio, num processo de auto reconstrução e de busca de sentidos de pertença mais abrangentes e diversificados. São, assim, convocadas pelas determinadas vozes femininas transformações na relação entre homem e mulher, no sentido de (re)construir cânones culturais e sociais que sejam conducentes à justiça, equidade de género e que promovam a dignidade humana.

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil, spécial 2*, 145–155.
- Asselin, L.-M. (2009). *Analysis of Multidimensional Poverty. Theory and Case Studies*. Ottawa: Springer.
- Assembleia da República de Moçambique. Constituição da República de Moçambique. Retificada em 2004 (1990). Moçambique.
- Assembleia da República de Moçambique. Lei n.º 10/2004. Lei da Família. Revista pela Lei n.º 22/2019 (2004).
- Bandeira, L., & Batista, A. (2002). Preconceito e discriminação como expressões de violência. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 119–141.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2016). *Cegueira Moral. A Perda da Sensibilidade na Modernidade Líquida*. (C. A. Medeiros, Trans.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bergh-Collier, E. V. (2006). *Um perfil das relações de género: para a igualdade de género em Moçambique*. Maputo: ASDI.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- Blanchet, P. (2005). L'approche interculturelle en didactique du FLE. Haute Bretagne: Université Rennes 2.
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement / apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 3, 21–27.
- Blumer, H. (1998). *Symbolic Interactionism: perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes.
- Chiziane, P. (2012). *Niketche: Uma História de Poligamia*. Maputo: Ndjira.
- Costa, A. B. da, Carrilho, P., Perista, P., & Baptista, I. (2012). *Um olhar sobre a pobreza. Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.
- Couto, M. (2012). *A Confissão da Leoa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas. A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. (L. O. Santos, Trans.). Lisboa: Temas e Debates.

- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching : a critical review of current efforts. In E. Dervin, Fred & Suomela-Salmi (Ed.), *New Approaches to Assessment in Higher Education* (pp. 155–173). Bern: Peter Lang.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Grinberg, R., & Grinberg, L. (1998). *Identidade e Mudança*. Lisboa: Climpesi Editores.
- Laisse, S. J. (2020). *Entre Margens. Diálogo intercultural e outros textos*. Maputo: Gala-Gala Edições.
- Momplé, L. (2009). *Ninguém Matou Suhura: Estórias que ilustram a história*. Maputo: Edição da autora.
- Organização das Nações Unidas. (1979). *Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher. Diário do Congresso Nacional em 23.06.1994*. Nova Iorque. Retrieved from http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw1.pdf
- Pierre, B. (1980). L'identité et la représentation. Elements pour une réflexion critique sur l'idée de région. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 35(35), 63–72. Retrieved from http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_35_1_2100
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative Identity. *Philosophy Today*, 35(1), 73-81.
- Ricoeur, P. (1993). Le “soi” digne d'estime et de respect. In C. Audard (Ed.), *Le respect. De l'estime à la déférence: une question de limite* (pp. 88–99). Paris: Editions Autrement.
- Schaetti, B. F. (2015). Identity. In J. M. Bennett (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence* (pp. 405–410). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sen, A. (2000). *Development as freedom*. New York: Anchor Books.
- Unbehau, S. (2006). Educar para os direitos humanos. Entrevista da Folha Dirigida a Sandra Unbehau. *Difusão de Idéias*. Retrieved from http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/unbehau_entrevista_educar_direitos_humanos.pdf [Acesso a 15.01.2021]
- UNESCO. (2011). *Pobreza Infantil e Disparidades em Moçambique 2010*. Maputo: UNICEF, United Nations Mozambique. Retrieved from <http://www.unicef.org/mz/cpd/documents/Pobreza-infantil-2010.pdf> [Acesso a 19.07.2016]
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037–1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zarate, Geneviève. (1997). La notion de représentation et ses déclinaisons. In G. Zarate & M. Candelier (Eds.), *Les représentations en didactique des langues et cultures* (pp. 5–10). Paris: Didier Erudition.
- Zarate, Geneviève. (2003). Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competences. In M. Byram (Ed.), *Intercultural Competence* (pp. 85–118). Strasbourg: Council of Europe.

Capítulo 13.

“Linda de falar, amar, sentir e ensinar” *versus* “Colonização, escravatura, guerra”: imagens dos estudantes do Curso de Português da UP Beira sobre a Língua Portuguesa e os povos da CPLP

Olga NHACARIZE
Instituto Superior de Ciências e Educação à Distância
onhacarize@isced.ac.mz

Mónica BASTOS
Camões, I.P. - CEPE Luxemburgo / CIDTFF - Universidade de Aveiro
monica.bastos@camoes.mne.pt

Apontamentos introdutórios

Neste complexo mundo contemporâneo, as identidades linguístico-culturais são cada vez mais plurais e diversas (Byram, 2009; Dervin, 2010; Maalouf, 1998), exigindo-se o desenvolvimento de literacias múltiplas, de carácter plurilingue e intercultural (Dagenais, 2012).

Moçambique não constitui exceção, destacando-se, no seu mosaico multilingue e multicultural, o Português, língua oficial e de unidade nacional, que se tem vindo a assumir como instrumento de comunicação entre os moçambicanos e destes com os restantes povos da lusofonia. Coloca-se, contudo, a questão de saber se constituirá também parte integrante da sua identidade linguístico-cultural, potenciando o sentido de pertença a uma comunidade lusófona (Maciel, 2015).

Sabendo que os pré-conceitos e predisposições dos professores determinam as suas práticas profissionais e têm, frequentemente, um efeito

reprodutor nos seus alunos (Bastos, *Le Professeur Interculturel: l'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*, 2015), neste capítulo pretendemos explorar as imagens de professores de Português, em formação inicial na Universidade Pedagógica – Beira, relativamente ao Português e aos povos da CPLP.

Para o efeito, num primeiro momento, apresentamos em linhas muito gerais os alicerces teóricos e metodológicos deste estudo, de carácter exploratório. Seguem-se a contextualização do estudo e a análise das vozes dos sujeitos, recolhidas através de 194 inquéritos por questionário, submetidos entre 2014 e 2016, no âmbito das unidades curriculares de *Didática do Português II* (DP II), *Didática do Português IV* (DP IV) e *Mundo Lusófono* (ML).

Os resultados apontam para uma visão tendencialmente positiva do Português e da missão dos estudantes enquanto professores desta língua em Moçambique, mas simultaneamente para um desconhecimento generalizado acerca da maioria dos outros povos lusófonos. Prevalece, ainda, uma visão instrumentalista da língua, em detrimento de uma apropriação desta como língua de identidade e de pertença a uma comunidade alargada. Partindo destes resultados, na conclusão lançamos reptos às políticas (e práticas) linguísticas e de formação de professores de Português em Moçambique e à própria política de aproximação entre os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Enquadramento teórico

Moçambique é um país multilingue e multicultural, onde, segundo o *Ethnologue* (Lewis, Simons, & Fennig, 2015) além da língua portuguesa (LP), língua oficial e de unidade nacional, coexistem cerca de 40 línguas bantu (LB), 22 das quais reconhecidas pelo Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas, e diversas línguas estrangeiras (p. ex.: inglês, swahili, hindu, chinês e árabe).

As LB, línguas maternas da maioria dos moçambicanos, constituem-se como “repositórios da herança cultural moçambicana” (Firmino, 2009, p. 3). Todavia, desde a Independência, em 1975, temos assistido a um aumento considerável de falantes de LP, “que é não só a língua usada nas instituições públicas e a língua dominante na escolarização, como também funciona como o principal veículo de acesso ao emprego formal e aos benefícios socioeconómicos daí decorrentes” (Gonçalves, *Lusofonia em Moçambique*:

com ou sem glotofagia? , 2012, p. 6). De acordo com os dados do último Censo, em 2017 (INE, 2019), a percentagem de falantes de LP ronda os 48% da população, dos quais cerca de 17% a identificam como sua língua materna. Esta presença é particularmente sentida nos espaços urbanos, onde existem já indícios de disputa de espaços, assistindo-se, nas camadas mais jovens, a um *'language shift'*, que passou a privilegiar a apropriação do português em detrimento das LB (Firmino, 2012; Gonçalves, 2013).

Esta constatação coloca em evidência, nas palavras de Firmino (2012), um problema de base existente na política linguística moçambicana “que perpetua a oficialização sem a nacionalização do português e a nacionalização sem oficialização das línguas bantu” (p. 50). Por um lado, as LB são valorizadas como património identitário nacional, mas evitadas, a favor da LP, nas esferas oficiais, públicas e formais; por outro a LP, apesar do estatuto de língua oficial e de unidade nacional, continua a ser visto como uma língua exógena, sendo-lhe negado, mesmo passados mais de 40 anos da independência e da sua adoção como língua oficial, o estatuto de língua moçambicana, nacional ou nacionalizada. Todavia, na esfera do uso da língua, “o aumento de número de falantes de português em Moçambique tem levado a um processo de ‘nativização’ da língua, em interação com as línguas com que coexiste no espaço moçambicano, de raiz bantu, mas também estrangeiras” (Bastos & Melo-Pfeifer, 2017, p. 180), assistindo-se à emergência do *Português de Moçambique* (Firmino, 2009; Gonçalves, 2013; Pinto, 2015)¹.

Aliado ao facto de se tratar da língua oficial dos países da CPLP, que partilham entre si um legado histórico e cultural comum, a LP afirma-se ainda como “um espaço de encontro de diferentes povos e culturas, que permite a construção e a partilha identitária e cultural, e, simultaneamente, um instrumento que se pretende promotor da valorização da diversidade, uma base para a instituição de um “terceiro espaço” (*third space*) de encontro e diálogo intercultural” (Monteiro, (no prelo), p. 175).

Neste contexto multilingue e multicultural, as imagens das línguas e dos povos podem constituir-se como poderosas alavancas, ou, pelo contrário, obstáculos difíceis de transpor para a construção do diálogo intercultural e de

¹ Refira-se, a este propósito, a exposição “Português de Moçambique no Caleidoscópio” (sob a coordenação de Perpétua Gonçalves e de Inês Machungo), concebida no âmbito das comemorações do 10º aniversário da Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira, sediada na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo. A exposição esteve patente no Camões/Centro Cultural Português em Maputo, de 7 de dezembro de 2019 a 21 de fevereiro 2020.

sociedades mais coesas, mais inclusivas. No âmbito deste estudo exploratório, o conceito de “imagens” é ancorado no campo epistemológico da Didática de Línguas (Castellotti & Moore, 2002), adotando-se a seguinte definição de Araújo e Sá e Pinto (2006, p. 230): “as imagens das línguas estão ancoradas em processos históricos, sócio-identitários, cognitivos e discursivos próprios a cada sujeito e grupo, fazendo parte do seu processo de apreensão e construção da realidade e influenciando o modo como com ela interagem.”

As imagens das línguas e dos povos são encaradas, assim, não só como constructos sociais determinantes na promoção do diálogo intercultural, mas na própria construção identitária dos indivíduos, processo complexo e em constante articulação com o Outro, com as suas línguas e as suas culturas. No âmbito da formação de professores de línguas, campo em que se enquadra o presente estudo, a reflexão acerca das imagens das línguas e dos povos ainda se reveste de maior pertinência, dada a influência das representações e pré-conceitos dos professores nas suas práticas e discursos e, conseqüentemente, nos modelos que estes transmitem, ainda que inconscientemente, aos seus alunos (Bastos, 2015).

Enquadramento metodológico

Este estudo, de caráter exploratório, decorre no contexto da formação inicial de professores de LP em Moçambique, centrando-se nas imagens que estes têm desta língua e dos povos da CPLP. Para o efeito, analisamos o conjunto de dados sistematizados na tabela 1, que fomos recolhendo entre 2014 e 2016 junto de um universo de 143 estudantes do Curso de Ensino de Português da Universidade Pedagógica (Delegação da Beira), no âmbito das unidades curriculares de DP II, DP IV e ML:

Unidade curricular	Número de estudantes	Ano da recolha
Didática do Português II (3º ano / 1º semestre)	43	2014
Didática do Português IV (4º ano / 1º semestre)	49	2015
Mundo Lusófono (1º ano / 1º semestre)	51	2016

Tabela 1 - Contexto(s) da recolha de dados

A questão de investigação de partida deste estudo exploratório é a seguinte: será a LP parte integrante da identidade linguístico-cultural dos sujeitos deste estudo, professores de português em formação inicial, potenciando o sentido de pertença a uma comunidade lusófona? Desta questão, decorrem os dois objetivos de investigação abaixo apresentados:

- Compreender as imagens dos sujeitos sobre a LP;
- Compreender as suas imagens sobre os povos da CPLP.

Na tabela que se segue, apresentamos os instrumentos de recolha de dados utilizados. Trata-se de quatro inquéritos por questionário, integrados no normal desenvolvimento das atividades das unidades curriculares em questão, tendo como objetivos: conhecer a biografia linguística dos alunos, bem como as suas imagens sobre a LP e os países e povos da CPLP.

Contexto	Título do inquérito	Objetivos	Tipo de questões
DPII 2014 # 43	Dia Internacional da Língua Materna	- Conhecer a biografia linguística dos sujeitos; - Conhecer as imagens sobre as línguas que integram as suas biografias.	- Abertas / de reflexão; - Escolha múltipla; - Diferenciais semânticos.
DP IV 2015 # 4	Perfil Linguístico Imagens do Português	- Conhecer a biografia linguística dos sujeitos; - Conhecer as imagens sobre a LP .	- Preenchimento de espaços; - Escolha múltipla; - Diferenciais semânticos; - Associogramas.
ML 2016 # 51	Questionário inicial <i>A Minha Biografia Linguística</i> <i>Eu e as Línguas</i> <i>Eu e o Mundo Lusófono</i>	- Conhecer a biografia linguística dos sujeitos; - Conhecer as imagens sobre a LP ; - Conhecer as imagens sobre a lusofonia e os povos da CPLP .	- Abertas / de identificação; - Escolha múltipla; - Ordenação; - Preenchimento de espaços; - Diferenciais semânticos
	Questionário intermédio <i>Os Países e os Povos de Língua Oficial Portuguesa</i>	- Diagnosticar os conhecimentos prévios sobre os países e povos da CPLP; - Conhecer as imagens sobre os países e povos da CPLP .	- Preenchimento de espaços; - Abertas / de reflexão; - Ordenação; - Associogramas.

Tabela 2 - Instrumentos de recolha de dados

Os dados recolhidos foram submetidos a uma metodologia de análise mista, cruzando a análise de conteúdo (Bardin, 2013) com a contagem da frequência das ocorrências. Esta opção permitiu compreender não só que percepções emergiam das vozes dos sujeitos (abordagem qualitativa), mas também com que frequência (abordagem quantitativa), partindo do pressuposto que a frequência com que emerge no discurso uma dada categoria ou descritor é sintomática da pertinência que os sujeitos lhe conferem (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Para a análise de conteúdo das questões referentes às imagens relativas à LP e aos povos / países da CPLP, adotámos as categorias de análise abaixo enunciadas (Araújo e Sá & Pinto, 2006, p. 234):

Imagens sobre a Língua Portuguesa	Imagens sobre os Povos / Países da CPLP
<ul style="list-style-type: none"> - Objetos de apropriação; - Objetos afetivos; - Objetos de poder; - Instrumentos de construção e de afirmação de identidades; - Instrumentos de construção de relações interculturais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atitudes / competências; - Elementos culturais; - Elementos políticos e económicos; - Perfil linguístico e comunicativo; - Traços físicos; - Sentido de proximidade / distanciamento.

Tabela 3 - Categorias de análise dos dados

Análise das vozes dos sujeitos

Nesta secção, passamos a apresentar e a discutir os dados recolhidos, dividindo a análise em duas partes, a saber: uma primeira parte centrada sobre as imagens em relação à LP, e uma segunda parte centrada sobre as imagens relativas aos povos da CPLP.

Antes, contudo, de se passar à apresentação e discussão das vozes dos sujeitos, importa traçar a sua biografia linguística, centrando-nos em particular nas respostas em relação à identificação da(s) sua(s) língua(s) materna(s). Para o efeito, e dado o contexto tripartido da recolha dos dados, apresentamos um gráfico para cada um desses contextos, discutindo, posteriormente, os dados de forma integrada.

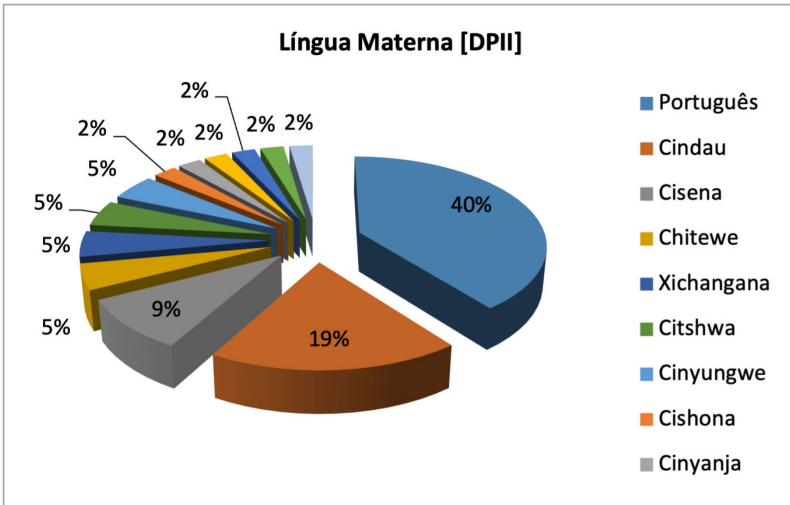


Gráfico 1 - Biografia linguística [DPII]

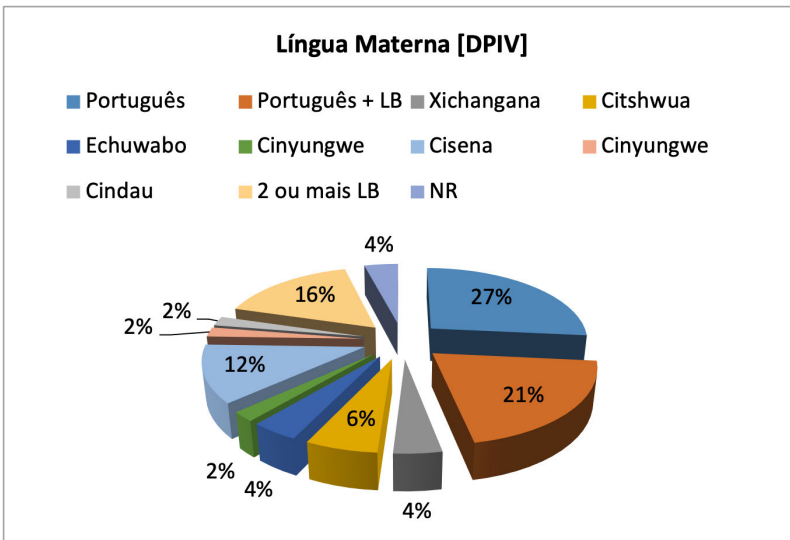


Gráfico 2 - Biografia linguística [DPIV]

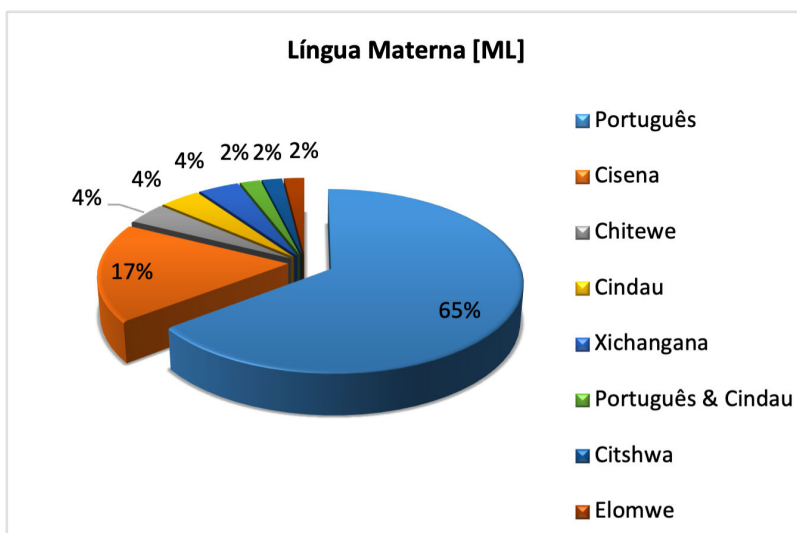


Gráfico 3 - Biografia linguística [ML]

Dado o multilinguismo característico do contexto moçambicano a que aludimos anteriormente, constatámos uma grande diversidade de línguas (e de combinações entre línguas) nas respostas dos sujeitos. Verificamos ainda que uma parte considerável dos sujeitos refere ter a LP como língua materna, com especial destaque para as turmas de DPII e ML, com 40% e 65% das respostas dos sujeitos. No caso dos estudantes de DPIV, existe ainda uma percentagem considerável (21%) que se autodefine como bilingue, tendo o português e uma LB como línguas maternas. Somando estes alunos aos que definem o português como língua materna, nesta turma 48% dos alunos manifestam uma relação identitária forte com a língua portuguesa. Estes resultados estão em linha com a tendência manifestada nos últimos censos demográficos moçambicanos, em que a língua portuguesa tem vindo a “ganhar” relevância na paisagem linguística moçambicana, nomeadamente em contextos urbanos.

Dado o contexto sociolinguístico do estudo, desenvolvido na província de Sofala, concretamente na cidade da Beira, verifica-se ainda que as LB que mais se destacam nas biografias linguísticas dos sujeitos são o Cisena e o Cindau, as duas principais línguas da região.

Imagens sobre a Língua Portuguesa

No que se refere à análise dos dados referentes às imagens sobre a LP, nas questões de diferenciais semânticos aplicadas nas unidades curriculares de DPIV e ML obtivemos os resultados ilustrados nos gráficos 4 e 5.

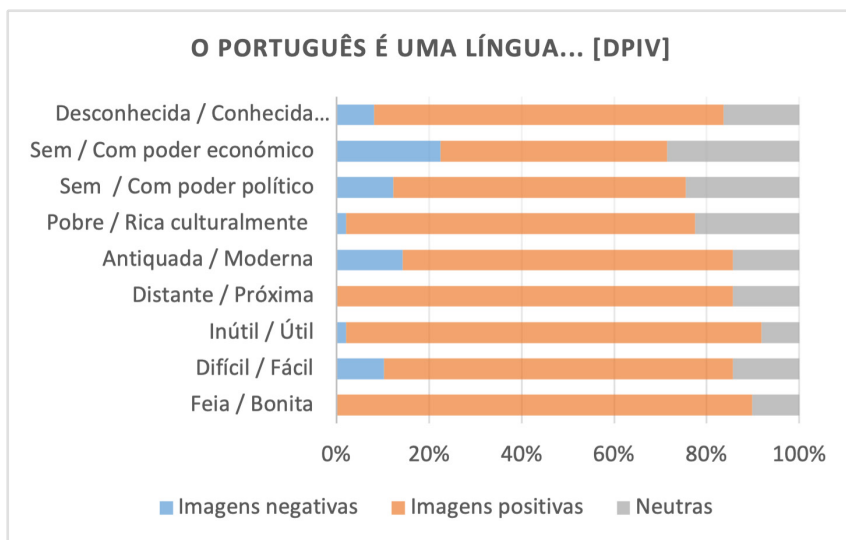


Gráfico 4 - Imagens sobre a LP - diferenciais semânticos [DPIV]

A maioria dos estudantes de DPIV manifesta imagens positivas em relação à LP, aqui assinaladas a laranja (bonita, fácil, útil, próxima, moderna, rica culturalmente, com poder político e económico, e conhecida internacionalmente).

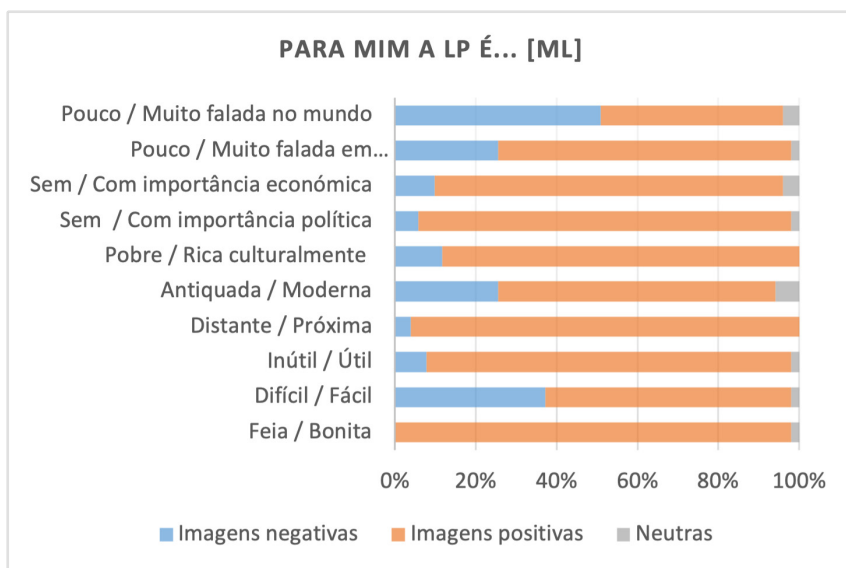


Gráfico 5 - Imagens sobre a língua portuguesa - diferenciais semânticos [ML]

Esta tendência em evidenciar imagens positivas da LP também se verifica com os estudantes de ML, que tendem a considerar o português uma língua bonita, fácil, útil, próxima, moderna, rica culturalmente, com importância política e económica e muito falada em Moçambique. A exceção parece estar no item pouco / muito falada no mundo, que parece não reunir consenso: 26 estudantes consideram-na pouco falada e 23 muito. No nosso entender, este resultado pode indicar um certo desconhecimento da importância da LP como língua global e de comunicação internacional, assim como dos restantes países da CPLP. Importa relembrar que se trata de imagens recolhidas junto de estudantes a iniciar o seu percurso universitário, que ainda não tiveram a oportunidade de estudar a história e o percurso da LP, conteúdos que, aliás, integram o programa de ML.

Prosseguindo a nossa análise, focamo-nos agora nas imagens recolhidas através das questões de resposta aberta, de reflexão e sociogramas, que sintetizamos no gráfico abaixo:

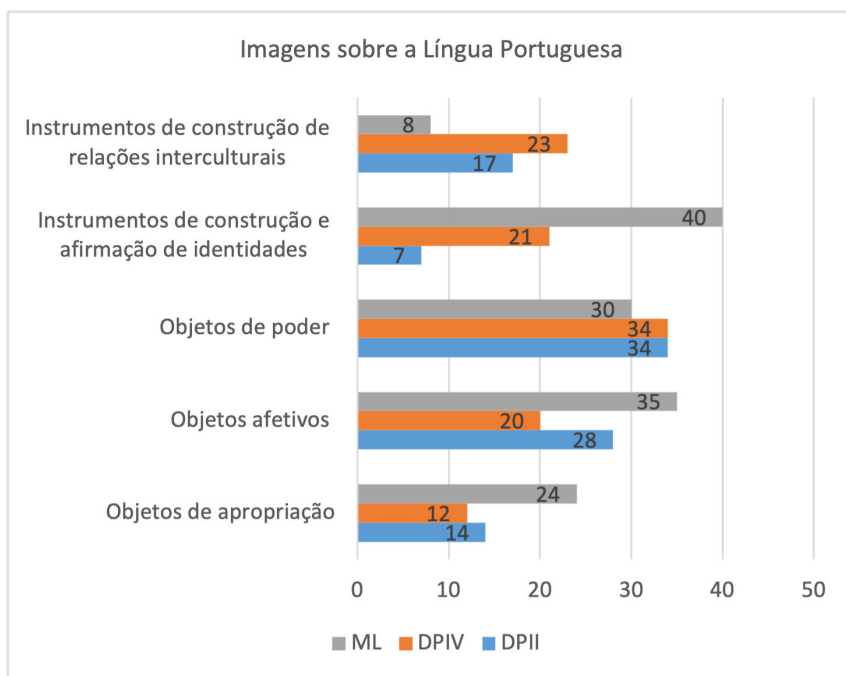


Gráfico 6 - Imagens sobre a LP – respostas abertas [DPII/DPIV/ML]

Como se pode verificar, prevalece uma visão da LP como objeto de poder, que, por um lado, torna os sujeitos mais competitivos (*“vantagens de falar essa língua tanto em Moçambique como em outros países”* [DPII]), e, por outro lado, resulta do prestígio político e económico da língua em Moçambique (*“língua de unidade nacional, isto é, a língua oficial”* [DPII]) e no mundo (*“é uma língua que está a crescer em todo o mundo”* [DPII]).

A segunda categoria mais valorizada é a da língua como objeto afetivo, ligada a apreciações e sentimentos positivos, *“linda de falar, amar, sentir e ensinar”* [DPIV]. Trata-se de *“uma língua que ultrapassa fronteiras culturais”* e que *“tem várias variantes de acordo com o local em que é falada”* [DPII]. Embora em menor número, também foram referidas imagens mais depreciativas da língua portuguesa, ainda muito *“coladas”* ao período colonial e a alguns ressentimentos que ainda prevalecem na sociedade pós-colonial: *“colonização, escravatura, guerra”* [ML], assim como a associação da língua portuguesa a *“brancos”*, numa oposição de natureza étnica entre *“brancos”* e *“pretos”*.

A terceira categoria salientada é a da língua como instrumento de construção e afirmação de identidades, sejam elas a um nível micro (individual – *“a minha língua materna”* [DPIV]), meso (língua de unidade nacional – *“é uma língua que me faz sentir moçambicano e com muito orgulho”* [DPIV]) ou, embora em menor número, macro (língua de pertença a uma comunidade alargada, de falantes da língua portuguesa – *“Lusofonia”* [ML]).

Segue-se a categoria da língua como objetos de apropriação, não só por evidenciar imagens relativas ao seu processo de aprendizagem (*“fácil de adquirir-se, basta ter força de vontade”* [DPII]), mas também por ser considerada uma língua que dominam bem (*“é a língua que compreendo mais”* [DPII]).

Por fim, os sujeitos também manifestam imagens da LP como instrumento de construção de relações interculturais, e isto tanto no seio da sociedade multicultural moçambicana, como entre os diferentes povos falantes desta língua: *“serve como um instrumento de comunicação em particular no nosso país e em geral em todos países da CPLP”* [DPIV].

Imagens sobre os povos da CPLP

Em relação às imagens dos povos da CPLP, recolhidas unicamente junto da turma de ML (Lewis, 2015) e apresentadas no gráfico que se segue, verifica-se algum desequilíbrio nos conhecimentos manifestados em relação aos diferentes povos. Como se pode depreender, os sujeitos demonstram maior familiaridade com Moçambique, Angola, Brasil e Portugal (países e povos com que têm uma maior familiaridade) e um grande desconhecimento em relação aos restantes países, desconhecimento este visível no elevado número de respostas em branco e, inclusivamente, de imagens “erradas”, algumas por generalização da cultura angolana aos restantes países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), outras por desconhecimento total da realidade de cada um dos países, nomeadamente em relação aos timorenses (que são associados, por exemplo, a adjetivos como *“africanos”* ou *“louros”*).

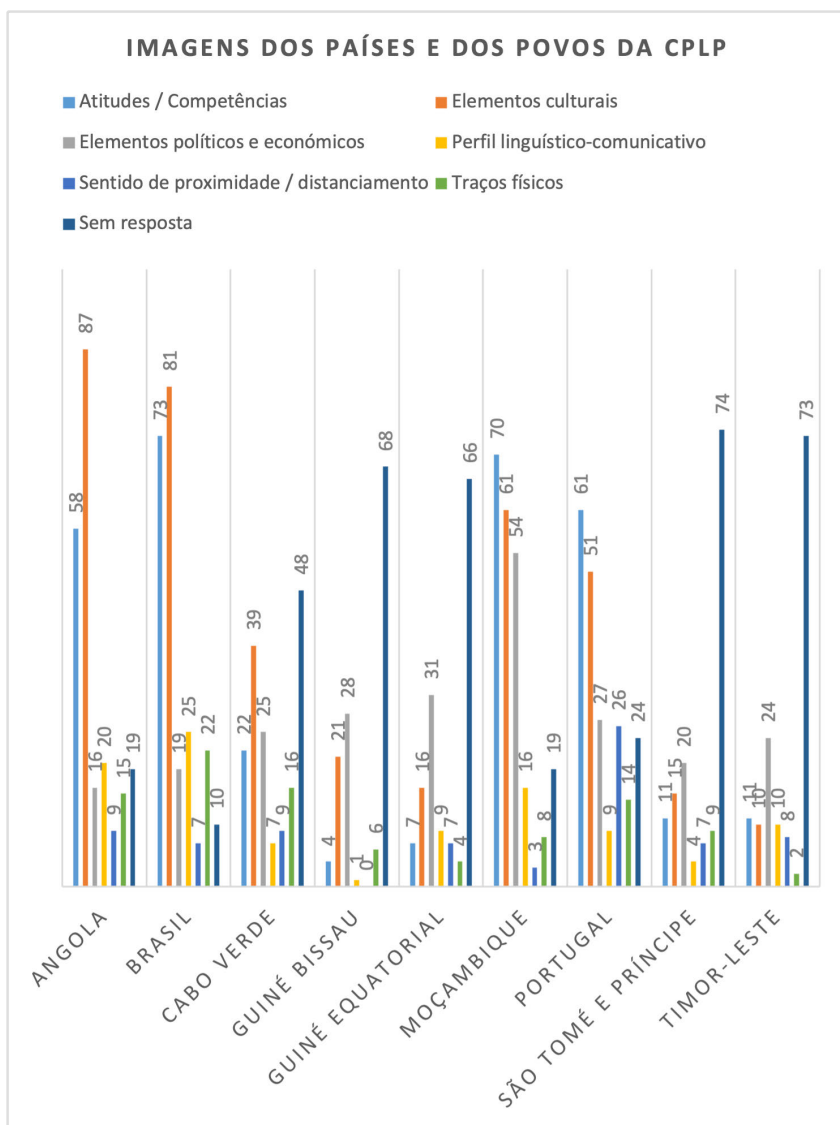


Gráfico 7 - Imagens sobre os países e povos da CPLP [ML]

Passamos agora a apresentar, com mais detalhe, as imagens dos quatro países e povos que os sujeitos parecem conhecer melhor, começando pelas imagens dos outros povos / países e obedecendo à ordem decrescente

de unidades de conteúdo (UC) associadas a cada um deles nas vozes dos sujeitos. Iniciemos o nosso périplo por Angola, apresentando as imagens associadas a este país e povo na tabela 4:

ANGOLA		
Categorias	UC	Subcategorias mais referidas
Atitudes / Competências	58	(+) Bom-humor; Criatividade; Abertura [86%] (-) Racismo; Agressividade; Pedantismo [14%]
Elementos culturais	87	Dança e música; Gastronomia; Arte e cultura
Elementos políticos e económicos	16	Turismo (-) Situação política; (In)Segurança
Perfil linguístico-comunicativo	20	Especificidades linguísticas; Língua Portuguesa
Sentido de proximidade / distanciamento	9	Afinidade; Pertença ao mesmo continente
Traços físicos	15	Cor da pele; Beleza

Tabela 4 - Imagens sobre Angola e o povo angolano

Na tabela anterior, destacam-se elementos relacionados com aspetos culturais, nomeadamente a dança e música (“*kizomba*”, “*kuduro*”, “*pas-sada*”, “*semba*”, entre outros) e a gastronomia (por exemplo: “*bolinhos*”, “*mandioca*”), bem como o facto de 86% das imagens referentes às atitudes e competências deste povo serem positivas (destaca-se o “*bom-humor*”, a “*criatividade*” e a “*abertura*”). O seu perfil linguístico é também salientado, através da enumeração de expressões típicas do Português de Angola (a título de exemplo: “*Bwé*”, “*Cota*” e “*Mwangolé*”) e da importância da LP como língua unificadora num país com características linguísticas muito próximas de Moçambique.

Passemos, agora, à apresentação das imagens manifestadas sobre o Brasil e o povo brasileiro:

BRASIL		
Categorias	UC	Subcategorias mais referidas
Atitudes / Competências	73	(+) Romantismo; Abertura; Bom-humor [85%] (-) Agressividade; Falsidade; Ciúme [15%]
Elementos culturais	81	Dança e música; Gastronomia; Arte e cultura
Elementos políticos e económicos	19	Turismo; Recursos (-) (In)Segurança
Perfil linguístico-comunicativo	25	Especificidades linguísticas; Língua Portuguesa

Sentido de proximidade / distanciamento	7	Afinidade; Pertença a outro continente
Traços físicos	22	Beleza; Cor da pele; Etnia

Tabela 5 - Imagens sobre Brasil e o povo brasileiro

O cenário é semelhante em relação ao Brasil, em que também se destacam elementos culturais, nomeadamente dança e música (“*funk*”, “*samba*”, “*sertanejo*”, “*pagode*”), gastronomia (“*abacaxi*”, “*arroz e feijão*”), arte, cultura (“*Carnaval*”) e desporto (“*copa*”, “*futebol*”), sendo que 85% das imagens referentes às atitudes e competências dos brasileiros são também positivas (“*romantismo*”, “*abertura*” e “*bom-humor*” são as destacadas). Segue-se também o perfil linguístico-comunicativo, quer recorrendo a expressões específicas da variante brasileira do português (“*galera*”, “*grana*” e “*moleque*”, entre muitas outras), quer aludindo ao facto de ser o país com mais falantes de LP.

Na tabela que se segue, apresentamos as imagens manifestadas em relação a Portugal e ao povo português:

PORTUGAL		
Categorias	UC	Subcategorias mais referidas
Atitudes / Competências	61	Abertura; Bondade; Inteligência [87%] Mau-humor; Teimosia; Tristeza [13%]
Elementos culturais	51	Gastronomia; Literatura; Dança e música
Elementos políticos e económicos	27	Turismo; Território; Educação; Segurança
Perfil linguístico-comunicativo	9	Língua Portuguesa; Pronúncia
Sentido de proximidade / distanciamento	26	História comum; Afinidade; Pertença a outro continente
Traços físicos	14	Beleza; Cor da pele

Tabela 6 - Imagens sobre Portugal e o povo português

No que concerne Portugal, as atitudes e competências dos portugueses são a categoria mais valorizada, sendo que 87% das imagens são positivas (destacando-se “*abertura*”, “*bondade*” e “*inteligência*”). Seguem-se os elementos culturais, entre os quais se destaca, além da gastronomia (“*bacalhau*”, “*vinho*” e “*café*”) e da dança / música (“*hip-hop*” e “*rap*”), a

literatura (“*Camões*” e “*Fernando Pessoa*”). Assumem também relevância os elementos políticos e económicos ligados aos setores do turismo e da educação e colocando em evidência o facto de se tratar de um país “pequeno” e dos portugueses serem “pacíficos”.

Faz-se ainda referência ao sentido de proximidade / distanciamento, decorrente da história comum entre Portugal e Moçambique (salienta-se aqui alusões ao domínio colonial e à escravatura), mas, ainda assim, ressaltam sentimentos de afinidade, através de palavras como “*união*”, “*amigos*”, “*companheiros*” e “*parceiros*”. Esta ambivalência deve-se, a nosso ver, ao período de transição que se vive ainda nas relações entre estes dois povos, fruto da história que partilham e da vontade de ultrapassar os “traumas” ligados à colonização que ainda subsistem, com vista a, juntos, de igual para igual, integrarem e construir uma comunidade mais alargada, assente na língua que nos une.

Por fim, analisamos agora as autoimagens dos sujeitos, ou seja, a forma como se posicionam em relação ao seu país e ao seu povo:

MOÇAMBIQUE		
Categorias	UC	Subcategorias mais referidas
Atitudes / Competências	70	(+) Abertura; Bondade; Alegria; Honestidade [84%] (-) Agressividade; Teimosia; Falsidade [16%]
Elementos culturais	61	Gastronomia; Dança e música; Arte e cultura
Elementos políticos e económicos	54	Economia (pobreza); Insegurança (guerra); Situação política (democracia)
Perfil linguístico-comunicativo	16	Especificidades linguísticas; Comunicação; Língua Portuguesa
Sentido de proximidade / distanciamento	3	História do país
Traços físicos	8	Cor da pele; Beleza; Estatura

Tabela 7 - Imagens sobre Moçambique e o povo moçambicano

As atitudes e competências dos moçambicanos são a categoria mais valorizada: 84% das imagens são positivas (destacando-se a “*abertura*”, a “*bondade*”, a “*alegria*” e a “*honestidade*”). Segue-se a referência aos elementos culturais, nomeadamente a aspetos gastronómicos (como “*massaroca*”,

“matapa” e “mucapata”), mas também ligados à dança e música (*“pandza” e “marrabenta”*), e arte e cultura (*“capulana”, “bantu”*).

Em terceiro lugar, destaca-se a categoria relativa a elementos políticos e económicos, decorrentes das principais preocupações dos moçambicanos aquando da recolha dos dados (primeiro semestre de 2016): a pobreza e crise económica, e a insegurança e tensão político-militar.

Em jeito de conclusão...

De acordo com os dados acima apresentados, e no que se refere às imagens sobre a LP, estas tendem a ser positivas, sendo esta língua tendencialmente vista como (i) objeto de poder, enquanto garante da competitividade do sujeito no contexto nacional, mas também internacional; e (ii) objeto afetivo (apreciações positivas – bonita, sentimentos positivos; apreciações negativas – língua de colonização) e instrumento de construção e de afirmação de identidades, a nível individual, cultural / nacional, e, embora de forma menos expressiva, a um nível mais alargado (lusofonia / CPLP). Os povos / países cujos sujeitos estão mais relacionados com esta língua parecem ser Moçambique e Portugal.

Relativamente às imagens manifestadas em relação aos povos da CPLP, estas tendem a ser também positivas, independentemente do país em questão. Há, no entanto, algum desequilíbrio no conhecimento que os sujeitos demonstram em relação a cada país e povo, sendo os mais referidos (e conhecidos): Angola, Brasil, Portugal e, naturalmente, Moçambique. Manifesta-se um desconhecimento generalizado acerca dos restantes cinco países da CPLP.

Retomando a questão de partida deste estudo², e refletindo sobre a dimensão identitária associada à LP, as conclusões deste estudo exploratório parecem apontar para uma tendência crescente para considerar o português como língua de identidade dos sujeitos (a par, obviamente, das LB), mas também para reconhecer o seu papel como fator de pertença a uma comunidade mais alargada, a lusofonia.

Todavia, ao compararmos esses dados com os relativos aos países e povos da CPLP, e ao verificarmos o grau de desconhecimento da realidade

² Será a língua portuguesa parte integrante da identidade linguístico-cultural dos sujeitos deste estudo, professores de língua portuguesa em formação inicial, potenciando o sentido de pertença a uma comunidade lusófona?

sociocultural da maior parte desses países, questionamos a profundidade deste sentimento de pertença. Consideramos primordial conhecer, com maior propriedade, a realidade sociocultural dos países que integram uma comunidade a que se considera pertencer, pois, como refere Mia Couto (2005), “o sentimento de cidadania começa por aí: só se ama o que se conhece”.

Importa, a nosso ver, pensar (e implementar) ações estratégicas que promovam este hétero conhecimento, que nos façam conhecer com maior profundidade uns aos outros e, conseqüentemente, que nos façam amar uns aos outros, contrariando um sentimento, potencialmente desenraizado, de *pertença*. Esta necessidade é ainda mais premente ao nível da formação de professores de Português, não só em Moçambique, mas em todos os países desta comunidade, dado o papel multiplicador que estes profissionais poderiam ter na promoção de imagens mais positivas em relação à LP e aos povos lusófonos. Igualmente premente é, na nossa perspetiva, um maior investimento nas estratégias de aproximação entre os diferentes países da comunidade, o que passaria por uma atividade mais concertada entre as suas agendas de política linguística e um papel mais congregador e ativo da CPLP.

Bibliografia

Araújo e Sá, M. H., & Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. Em R. Bizarro, *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bastos, M. (2015). *Le Professeur Interculturel: l'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. Paris: Éditions L'Harmattan.

Bastos, M., & Melo-Pfeifer, S. (2017). O Português em Moçambique e na Alemanha: da diversidade de estatutos à diversidade de abordagens políticas e didáticas. Em A. C. Monteiro, C. Siopa, J. A. Marques, & M. Bastos, *Ensino da Língua Portuguesa em contextos multilingues e multiculturais: textos selecionados das VIII Jornadas da Língua Portuguesa* (pp. 173-194). Porto: Porto Editora.

Byram, M. (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Obtido de Language Policy Division: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Multicult-InterculturalEduc_en.doc

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Council of Europe.

Couto, M. (2005). *Pensamentos: Textos de Opinião*. Alfragide: Editorial Caminho .

- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 9, n.º 2, 15 - 46.
- Dervin, F. (2010). *Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts*. Obtido de [http://users.utu.fi/freder/Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching.pdf](http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf)
- Firmino, G. (2009). *A situação do português no contexto multilingue de Moçambique*. Obtido de <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/mes/06.pdf>
- Firmino, G. (2012). Diversidade Linguística e Nação-Estado em África: o caso de Moçambique. *Platô*, 1:1, pp. 43 – 54.
- Gonçalves, P. (2012). Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia? . *II Congresso Internacional de Linguística Histórica – Homenagem a Ataliba Teixeira de Castilho, (documento policopiado)*.
- Gonçalves, P. (2013). O Português em África. Em E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Seguro, & A. Mendes, *Gramática do Português*, vol. 1 (pp. 157 – 178). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE (2019). *Recenseamento Geral da População e Habitação 2017 - Moçambique*. Maputo.
- Lewis, P. Simons, G., & Fenning, C. (2015). *Ethnologue: Languages of the World*. Obtido a 16 de novembro de 2015 de <http://www.ethnologue.com>
- Maalouf, A. (1998). *As Identidades Assassinas*. Lisboa: Difel.
- Maciel, C. (2015). *A Construção da Comunidade Lusófona a partir do Antigo Centro - Micro-comunidades e Práticas da Lusofonia*. Lisboa: Camões, I.P.
- Monteiro, A. C. (no prelo). *A Competência Intercultural na Formação de Professores Moçambicanos de Língua Portuguesa: literatura como instrumento de mediação (tese de doutoramento)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinto, P. F. (2015). A Carta de Maputo e perspetivas sobre o ensino do português em Moçambique e Angola. Em J. M. M. Bastos, *Ensinar Língua Portuguesa em Moçambique: desafios, possibilidades e constrangimentos. Textos selecionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa* (pp. 8-27). Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Coordenadoras

Maria Helena ARAÚJO E SÁ

Professora Catedrática da Universidade de Aveiro, é doutorada em Didática de Línguas desde 1996. É atualmente coordenadora do CIDTFF e diretora do Programa Doutoral em Educação. Os seus interesses de investigação e formação situam-se no âmbito da educação plurilingue e intercultural e da intercompreensão.

Susana AMBRÓSIO

Doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro, é Investigadora do CIDTFF onde desenvolve o projeto SKG_ON - "Science Communication within the Smart Knowledge Garden: enhancing Outreach in Education and Networking to foster the sustainability of CIDTFF's research". A Comunicação de Ciência em Educação é a área de interesse de investigação privilegiada.

Autores

Andrea Maria do Nascimento Martins ALEXANDRE

Bragança, 1976. Licenciada em LLM (Inglês/Alemão) e Ramo de Formação Educacional - FLUL (2002 e 2004). Mestre em Gestão e Administração Escolar pela UCP (2017). Doutoranda em Ciências da Linguagem. Docente e coordenadora em Angola na Universidade Agostinho Neto (2003-2006). Lecionou na Universidade Católica de Angola (2007-2009). Na Escola Portuguesa de Luanda (2007-2018) membro do Conselho Pedagógico (2009-2018) e coordenadora do 3.º Ciclo e Secundário, e Auto-avaliação. Docente do Instituto Camões na Suíça.

Bárbara Mota de ALMEIDA

Habilitada para a docência do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, tendo concluído a licenciatura e o mestrado na Escola Superior de Educação do Porto. Desde 2015, é professora do Ensino do Português no Estrangeiro. Até 2019 lecionou na Suíça de expressão alemã e desde essa data na Suíça de expressão francesa. Em 2020, concluiu o mestrado em Português Língua Não Materna na Universidade Aberta.

Ana ALMENAR

Fotógrafa independente, licenciada em Belas Artes e em Museologia pela Universidade da República. Tem coordenado diversos projetos educativos comunitários tanto na Colômbia como no Uruguai.

Daniel BASÍLIO

Doutorado em Educação, com especialização em Desenvolvimento Curricular, pela Universidade de Aveiro. É Leitor de Língua e Cultural Portuguesas do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, China, e membro colaborador do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, Portugal. O seu trabalho de investigação centra-se na articulação entre a Educação em Línguas e Culturas Estrangeiras, os Estudos Interculturais e a Teoria das Representações Sociais.

Mónica BASTOS

Licenciada em Ensino de Português e Francês, doutora em Educação e investigadora do CIDTFF, desempenha, desde setembro de 2017,

as funções de Adjunta de Coordenação na CEPE Luxemburgo. Foi professora e formadora de professores de línguas em Portugal e docente do Camões, I.P. em Moçambique. Tem participado em projetos de investigação e encontros científicos nacionais e internacionais. Assina várias publicações científicas nas áreas da Didática de Línguas e Formação de Professores.

Hanna BATORÉO

Professora Associada com Agregação da Universidade Aberta e investigadora do Centro de Linguística da UNL. Doutorada em Psicolinguística (Univ. de Lisboa) e agregada em Linguística Portuguesa (UAb), desenvolve investigação na área de Linguística Cognitiva e Aquisição da Linguagem pelos falantes não-nativos (Português Língua Não-Materna). Recebeu o Grande Prémio Internacional de Linguística Lindley Cintra 2005 pelo livro *Linguística Portuguesa: Abordagem Cognitiva*.

Inês CARDOSO

Professora Auxiliar convidada no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e Adjunta convidada na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. De 2013 a 2019, foi Docente do Camões, I.P. na York University, Toronto. Doutorada em Didática, formadora de professores, integra também o Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” e coordena o grupo “ProTextos – Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos”.

Raquel CARINHAS

Desempenha-se como leitora do Camões, I.P., na Universidade da República no Uruguai. É Mestre em Português LS/LE pela Universidade do Porto e licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Franceses pela Universidade de Lisboa. Atualmente, é investigadora do CIDTFF e encontra-se a desenvolver a sua investigação doutoral sobre plurilinguismo e projetos educativos em rede. Tem participado em encontros científicos e lecionado cursos de formação docente. Tem publicações sobre PLE, formação de professores, plurilinguismo e interculturalidade.

Timóteo José CARLOS

Docente desde 2009. Trabalhou em diversos níveis de ensino, primário, secundário e superior. Atualmente, está afeto ao Instituto Médio

Politécnico de Murrupula, trabalhando, também, como professor no Colégio Politécnico de Moçambique, em Nampula. É docente no Centro de Ensino à Distância da Universidade Católica de Moçambique, nos módulos de Introdução aos estudos literários e Linguística Descritiva do Português 3 e, ainda, na Universidade Rovuma - Campus de Nacala, de Literatura Infanto-Juvenil.

Alexandra DAS NEVES

Leitora de Alemão no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. De 2012 a 2020, trabalhou na Alemanha, com migrantes, na área do alemão (L2) e colaborou com o Ministério de Educação de Hamburgo, onde desenvolveu abordagens didáticas, materiais e formações para professores. Doutorada em Didática, formadora de professores, integra também o centro de investigação “Centro de Línguas, Literaturas e Culturas”. Investigadora no projeto europeu “LoCALL”.

Jimena DOVAL

Ha cursado sus estudios de grado y posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde el año 2004 al 2011 se dedicó en la investigación de sitios vinculados al Terrorismo de Estado en la zona oeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Desde el año 2010 forma parte de los sucesivos proyectos de investigación UBACyT. En 2019 co-funda el GEAHF. En el año 2018 comienza a trabajar en el proyecto Aty donde convergen el arte, la educación y la antropología. (Uruguay) Ha publicado numerosos artículos y capítulos de libros en Argentina, Estados Unidos, España y Perú.

Inês FAUSTINO

Inês Faustino é agente da cooperação portuguesa e Diretora de Programa de Maputo da Helpe. De 2015 a 2020 assumiu funções de Diretora de Programa de Nampula na mesma ONGD, onde acompanhou os estágios das práticas pedagógicas do português da UniRovuma e integrou a equipa de emergência da Helpe de apoio às vítimas do ciclone IDAI. De 2011 a 2013 assumiu funções de coordenação do Centro Nutricional de Mecanhelas na província do Niassa. É licenciada em Medicina Veterinária pela Universidade Técnica da Lisboa (2006). As suas áreas de interesse são a cooperação para o desenvolvimento e saúde pública.

Lucía FERRARI

Maestra en educación Inicial y Primaria, profesora de Idioma Español en la Administración Nacional de Enseñanza Secundaria.

Gestora del patrimonio inmaterial mediante curso de CRESPIAL, y avalado por UNESCO.

Desempeñó tareas como encargada del área educativa del Museo de las Migraciones de la Intendencia de Montevideo durante los años 2014 al 2021. Responsable de proyectos que abordan la niñez migrante y la temática del refugiado en las aulas escolares y liceales, reconocidos internacionalmente.

Helena FREITAS

Nasceu em Vila Nova de Famalicão, em 1982. É licenciada em Ensino Básico 1. Ciclo (2004) e mestre em Estudos da Criança – Tecnologias de Informação e Comunicação (2008) pela Universidade do Minho.

Colaborou com a Universidade do Minho no projeto “Competências Básicas em TIC nas EB1” - CBTIC@eb1 (2004-2006). É professora de Português Língua de Herança na Suíça em regime de Comissão de Serviço no Camões, I.P. desde 2006. Ultimamente tem-se dedicado ao aprofundamento do seu trabalho docente no âmbito do desenvolvimento do pensamento crítico dos seus alunos.

Maria Agostinha GOMES

Licenciada em Português/Francês e Mestre em PLN. Docente do QA [MEC]. Experiência no Ensino Precoce [França, 1999] e no EPE [Luxemburgo], desde 2000. Formadora de PLE nas Instituições Europeias [2006-2016] e coordenadora de grupo. Elaboradora dos programas e exames de PLE para o CLL [A1 a C2 - 2011/2016]. Autora do VII capítulo da obra “Vidas de Professores de Português Língua de Herança”, [2019]. Coautora de “Contributos para uma pedagogia dos géneros textuais no âmbito do EPE: dinâmicas de investigação-ação”.

Maria de Lurdes GONÇALVES

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos Ingleses e Alemães pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, mestre em Gestão Curricular e doutorada em Didática de Línguas pela Universidade de Aveiro, coordena o Ensino Português no Estrangeiro, na Suíça, desde 2013. É colaboradora do CIDTFF/UA. Tem participado e desenvolvido projetos de formação e investigação. As suas áreas de interesse são desenvolvimento profissional docente, educação plurilingue, ensino de língua de herança. Desenvolve um projeto de pós-doutoramento na área da supervisão.

Maria Jacinta GONÇALVES

Coordenadora pedagógica nas escolas do ensino pré-escolar do projeto do Cluster da cooperação portuguesa, gerido pela ONGD Helpo, na

Ilha de Moçambique. De 2017 a 2019, enquanto voluntária da Helpo, em Nampula, acompanhou os estágios das práticas pedagógicas de português da UniRovuma, dando formação e acompanhamento aos futuros professores de língua portuguesa. É licenciada em Design de Comunicação pela Escola Superior de Tecnologias e Artes de Lisboa. A sua principal área de interesse é a sustentabilidade social e educativa.

Luciana GRAÇA

Leitora do Camões, I.P., no Departamento de Espanhol e de Português da Universidade de Toronto. Doutorada em Didática, formadora de professores, integra também o Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” e é membro do grupo “ProTextos – Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos”.

Marta MARIALVA

Fez formação entre a Universidade de Lisboa, onde terminou a licenciatura e mestrado em Biologia Evolutiva e do Desenvolvimento, e a Universidade de Leiden, onde desenvolveu o seu projeto de mestrado. Doutorou-se na Universidade Nova de Lisboa e em 2019 cofundou Ginkgo-Educa, uma organização que tem por objetivo usar ciência e experimentação científica como ferramenta de mudança social. Entre os seus últimos projetos, destaca-se um programa desenvolvido dentro do seio do Ensino de Português no Estrangeiro que tem por objetivo levar ciência à sala de aula.

Sónia Rita MELO

Licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, variante de Português e Francês. Desde 2001 leciona Português LM e LNM e Francês LE (Portugal, Espanha e Suíça). Mestre em Teoria da Literatura e Literatura Portuguesa Contemporânea (Universidade do Minho) e doutorada em Construção e Representação de Identidades Culturais (Universidade de Barcelona). Colaborou no Centre Dona i Literatura da Universidade de Barcelona sendo bolsreira doutoral da Fundação para a Ciência e Tecnologia e membro da equipa espanhola do projeto “Novas Cartas Portuguesas – 40 anos depois”. Trabalha no Ensino Português no Estrangeiro (Suíça) desde agosto de 2015, lecionando todos os níveis do ensino básico e secundário.

Sílvia MELO-PFEIFER

Atualmente professora associada de Didática de Línguas Românicas (francês e espanhol), na Faculdade de Educação da Universidade de

Hamburgo. Foi coordenadora do Ensino Português na Alemanha, junto da Embaixada de Portugal em Berlim, entre 2010 e 2013. Na área do Português como Língua de Herança editou “Didáctica do Português Língua de Herança” e co-editou, com Maria de Lurdes Gonçalves, “Português Língua de Herança e Formação de Professores”, ambas pela LiDEL.

Pedro MENDES

Com uma primeira formação em Engenharia e Arquitectura Naval (IST, Lisboa), é Psicólogo desde 2009 (ULHT, Lisboa) e especialista em Psicologia Analítica (MA in Jungian and Post-Jungian Studies, UE, UK). Psicoterapeuta e Psicanalista Junguiano (C. G. Jung Institut, Zürich), trabalha com adultos em consultório psiquiátrico e privado e com executivos nos seus processos de desenvolvimento pessoal aplicado à liderança (IMD, Lausanne). Formador em Psicoterapia Analítica.

Ana Catarina MONTEIRO

Leitora do Camões, I.P., encontrando-se a desempenhar funções de cooperação na Universidade Rovuma, onde leciona disciplinas na área da literatura e supervisiona as práticas pedagógicas do português. É licenciada em LEA pela Universidade Católica Portuguesa (1998) e em LLM pela Universidade Nova de Lisboa (2000), Mestre em Estudos Literários Comparados pela mesma universidade (2002) e Doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro (2021). As suas áreas de investigação integram-se na didática de línguas, especificamente no campo da educação intercultural.

Sónia MORAIS

Nascida em Cantanhede, a 8 de dezembro de 1979.
Licenciada em ensino de Português/Francês pela Escola Superior de Educação de Viseu.
Ensina língua portuguesa no estrangeiro desde 2004.
Foi assistente de língua na região da Borgonha, em França (2004).
Professora na Escola Europeia e formadora nas Instituições Europeias no Luxemburgo (2005-2010).
Desde 2010, é docente do Instituto Camões, I.P. na área consular do Luxemburgo, onde exerce funções atualmente.

Elisabete Vaz MOREIRA

Nasceu em 1981 na Póvoa de Lanhoso. Exerce funções docentes desde 2006 na Rede de Ensino Português no Estrangeiro, na Suíça, pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.

É licenciada em Educação Básica, 1.º Ciclo, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e pós-graduada em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor.

É doutoranda do Programa Doutoral em Educação pela Universidade de Aveiro, e (co)autora de publicações científicas em Educação, nomeadamente, nas áreas da Investigação em Educação e Ensino do Português Língua de Herança (PLH).

Barroso Paulo Roque Afonso NATURRA

Professor de Língua Portuguesa. Encontra-se, atualmente, a desempenhar a função de Professor na Escola Secundária de Iapala, no Distrito de Ribáuè, Província de Nampula, em Moçambique. É Licenciado em Ensino de Português com Habilitações em Ensino de Inglês (2017), pela Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula, atual UniRovuma. As suas áreas de investigação incluem Literatura de Língua Portuguesa e Linguística Bantu.

Olga NHACARIZE

Licenciada em Ensino de Português com habilitações em Francês pela extinta Universidade Pedagógica – Beira. Trabalho como tutora no curso de Português no Instituto Superior de Ciências e Educação à Distância. Entre 2018 e 2019 trabalhei no instituto mencionado no parágrafo anterior como Técnica de revisão linguística afeta à Direção Académica. Em 2017, fui assistente de coordenação do Centro Cultural Português – Pólo da Beira.

Álvaro OLIVEIRA

Licenciou-se em Humanidades na Universidade Católica Portuguesa em 1984 e, nesse mesmo ano, rumou até Genebra. Em 1992 concluiu a Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade de Genebra e em 2010 a Pós-Graduação em Ensino do Português Língua Não Materna, na Universidade Aberta. Desde 1989 que é professor do ensino de português em Genebra, tendo exercido também, entre 1998 e 2010, a função de docente de apoio pedagógico regional na Coordenação de Ensino.

Cristina Baptista PEREIRA

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade de Coimbra, leciona a disciplina de Língua e Cultura Portuguesas na área consular de Genebra, na Suíça, há 19 anos. Exerce funções de docente de apoio pedagógico, nos Serviços de Ensino de Genebra, e é responsável pela coordenação do projeto de integração «DIP-Portugal», desde 2012.

Brigite RODRIGUES

Nasceu em França. Licenciou-se em Ensino Básico, variante de Português e Francês. Obtém o grau de Mestre em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. Iniciou a sua atividade letiva, no Ensino de Português no Estrangeiro - EPE França. Seguiram-se duas experiências letivas, por terra Lusas, enquanto professora de português. Regressa ao EPE, no Luxemburgo, onde desempenha, desde 2014, o cargo de Docente de Apoio Pedagógico, junto da Coordenação de Ensino de Português.

Teresa SILVA

Licenciada em Educação Básica e mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Lecionou no ensino Básico em Portugal e é atualmente docente de Língua e Cultura de Herança, na Coordenação de Ensino Português no Estrangeiro na Suíça.

Abacar USSENE

Professor de Língua Portuguesa. Licenciado em Ensino de Português com Habilitações em Ensino de Francês (2019), pela Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula (UniRovuma), desempenha atualmente as funções de professor nas Escolas Primária Completa de Nahene 1 e Privada Paraíso de Céu. É tutor de várias disciplinas no âmbito dos estudos literários e das práticas pedagógicas, no Instituto do Ensino a Distância da Universidade Católica de Moçambique (Nampula). As suas áreas de investigação incluem as Literaturas em Língua Portuguesa e o Ensino de Português L2.

Revisores Científicos

Maria Helena ANÇÃ

Professora Associada c/ Agregação, Aposentada, Departamento de Educação e Psicologia, UA.

Licenciatura em Linguística/Filologia Românica, Faculdade de Letras de Lisboa; Diplôme d'Études Approfondies, em Linguistique et Didactique des Langues, Université Grenoble III; doutoramento em Ciências da Educação/Didática do Português e Agregação em Educação, UA.

Formadora, pelo Instituto Camões, em Língua Portuguesa/Didática do Português, Instituto Superior de Educação, Praia/Cabo Verde, de 1994 a 1996.

Rosa BIZARRO

Doutora em Didática das Línguas Vivas Estrangeiras pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal), onde lecionou mais de duas décadas e orientou, com sucesso, dezenas de dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Atualmente, é professora coordenadora no Instituto Politécnico de Macau, cujo Doutoramento em Português coordena. É avaliadora e organizadora de diferentes revistas científicas e outras publicações. Autora de diversas publicações científicas, elege como principais áreas da sua investigação a Didáctica das Línguas, a Formação de Professores de Línguas e as Questões interculturais e Educação. É, desde 2006, Chevalier de l'Ordre des Palmes Académiques.

Catarina CASTRO

Professora Adjunta Convidada na ESECS do Politécnico de Leiria e investigadora integrada do CETAPS (Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies). Doutorada em Didática das Línguas Estrangeiras, pela Universidade Nova de Lisboa. Exerceu funções como Leitora do Camões, I.P. na Universidade Nacional de Timor-Leste, nas Universidades Humboldt e Livre de Berlim e, mais recentemente, como professora visitante na Universidade Autónoma de Barcelona, onde foi também responsável pelo Centro de Língua Portuguesa do Camões, I.P., na mesma instituição.

Maria de Lourdes DIONÍSIO

Professora associada aposentada do Instituto da Educação da Universidade do Minho, onde lecionou disciplinas da área do ensino da língua portuguesa,

leitura e literacias e coordenou o Doutoramento em Literacias e Ensino de Português. No Centro de Investigação em Educação (CIEd), que dirigiu de 2013-2017, desenvolve investigação sobre políticas, práticas e pedagogia da leitura e das multiliteracias em contextos variados. É membro da Direção da Rede Europeia de Literacia (ELINET) e representante de Portugal na Federação Europeia de Associações de Literacia.

Isabel Margarida DUARTE

Professora Associada com Agregação em Linguística, Universidade do Porto. Fez Doutoramento em Linguística, Mestrado em Ensino da Língua Portuguesa e Licenciatura em Filologia Românica na mesma instituição. Áreas de investigação: Pragmática e análise do discurso (relato de discurso, marcadores discursivos); confronto entre línguas românicas e aplicação da Linguística ao ensino do Português. É Diretora dos Mestrados Português Língua Segunda / Língua Estrangeira e Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Rosa Maria FANECA

Investigadora doutorada do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” (CIDTFF), Departamento de Educação e Psicologia (Universidade de Aveiro, Portugal). Tem atuado na formação inicial e contínua de professores, orienta alunos de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento na área de formação de professores de línguas. É a Coordenadora nacional do projeto Erasmus + KAMILALA e do Concurso Nacional Kamishibai Plurilingue. As suas principais áreas de interesse são as Línguas de Herança, Educação Plurilingue e Intercultural, Abordagens plurais para o ensino e aprendizagem de línguas e Formação de professores.

Teresa FERREIRA

Doutorada em Didática de Línguas – Português Língua Não Materna (PLNM) – e licenciada em Ensino de Português e Inglês, pela Universidade de Aveiro (UA). É formadora do curso “Didática do Português Língua de Herança” e autora de provas de certificação em Português, pelo Camões, I.P.. É coautora e coordenadora de materiais didáticos de PLNM (manuais Lado a Lado, 2015, e Gramática(s) de Português Língua Não Materna, 2019, Porto Editora) e coautora de materiais didáticos de Português para o contexto timorense. É Professora Adjunta Convidada na ESAN-UA.

Paulo FEYTOR-PINTO

Professor de Português e investigador do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra, é mestre em Relações

Interculturais e doutor em Política de Língua. Foi presidente da Associação de Professores de Português, colaborou no Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa e é autor dos livros Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português, Como Pensamos a Nossa Língua e as Línguas dos Outros, Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e O Essencial sobre Política de Língua. É presidente da Associação de Professores para a Educação Intercultural.

Pedro Moraes GARCEZ

Doutor em Educação, Cultura e Sociedade pela Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos, e professor titular do Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde atua nas áreas de Linguística Aplicada e Sociolinguística. É pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e editor associado do Journal of Sociolinguistics.

Maria João MACÁRIO

Licenciou-se em Estudos Portugueses, em 2006, pela Universidade Católica Portuguesa. Entre 2009 e 2014 foi bolsista de doutoramento financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, integrando o Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro. Concluiu a sua tese de doutoramento em 2014. Atualmente, é professora adjunta convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e investigadora integrada do Centro de Estudos em Educação & Inovação (CI&DEI) e colaboradora do CIDTFF.

Carla MACIEL

Docente na Universidade Pedagógica de Maputo desde 1992, exercendo atualmente as funções de Diretora Científica e Diretora do Doutoramento em Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino de Línguas. Em 2019, realizou um estágio de Pós-Doutoramento no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. É Doutorada em Estudos de Língua Inglesa pela Illinois State University (2007), Mestre em Linguística pela Universidade de Lisboa (1996) e Licenciada em Ensino de Português pelo Instituto Superior Pedagógico (1992).

José MARQUES

Doutorando em Estudos Portugueses na Universidade Aberta. É licenciado em Humanidades pela Universidade Católica Portuguesa e mestre em

Línguas e Literaturas Clássicas pela Universidade de Lisboa. Exerce, desde 2005, as funções de Leitor do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, na Universidade Pedagógica de Maputo e na Universidade Save, onde é coordenador dos centros de língua portuguesa Camões. É docente na Universidade Pedagógica de Maputo de cadeiras pertencentes à área da Didática da Língua Portuguesa e coautor de manuais de Português das 8^ª, 9^ª e 10^ª classes do ensino secundário moçambicano.

Filomena MARTINS

Doutorada em Didática, é Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro onde trabalha nas áreas da formação de professores, da didática de línguas e da educação para a diversidade linguística e cultural. Tem participado em vários projetos de investigação/formação nacionais e internacionais na área da didática de línguas e do plurilinguismo e da supervisão, e é autora e coautora de vários artigos e capítulos de livros. É membro integrado do CIDTFF, da RESMI e da Associação Internacional EDILIC.

Luciana MESQUITA

Doutora em Educação (Didática e Desenvolvimento Curricular) e Mestre em Supervisão pela Universidade de Aveiro (Portugal). Desenvolve estudos na área da formação docente, educação em língua materna, constituição de redes profissionais colaborativas e desenvolvimento de projetos educativos.

Ana Sofia PINHO

Professora auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa), na área Currículo e Formação de Professores. Membro da UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação) e membro colaborador do CIDTFF. Doutorada em Didática de Línguas/Formação de Professores. Interesses de investigação: pedagogia para a diversidade linguística e cultural, educação para cidadania, parcerias universidade-escolas, comunidades de aprendizagem profissional. Coordena a equipa do IE-ULisboa na RIDIDP (Rede Iberoamericana para o Desenvolvimento da Identidade Profissional Docente).

Cristina SÁ

Doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro (1995), onde é professora e investigadora desde 1985. Atualmente trabalha no

Departamento de Educação e Psicologia e é coordenadora do Grupo de Investigação 1 (Linguagens, Discursos e Identidades) do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Interessa-se particularmente pela operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, temática que aborda nas suas atividades de docência, supervisão e investigação.

Leonor SANTOS

Licenciada em Português, Latim e Grego e doutorada em Didática de Línguas. Professora adjunta da Escola Superior de Educação de Santarém e colaboradora do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF/UA). Tem trabalhado em projetos de cooperação na área da Educação, em São Tomé e Príncipe, desde 2015. Atualmente, coordenadora adjunta do *Programa de Apoio Integrado ao Setor Educativo de São Tomé e Príncipe (PAISE-STP)*. Tem como principais interesses as áreas da didática de línguas e da formação de professores, domínios em que tem publicações nacionais e internacionais.

Conceição SIOPA

Doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro. Profissionalmente, é Leitora de Língua e Cultura Portuguesas pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, onde leciona disciplinas na Licenciatura e no Mestrado em Ensino de Português. É investigadora na Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira, nas áreas da Didáctica de Português como Língua Segunda e da Escrita Académica. No âmbito da sua pesquisa, tem trabalhos publicado em livros e revistas da especialidade em Moçambique, Portugal e Brasil.

Financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.,
no âmbito do projeto UIDB/00194/2020

