

CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação
em Educação em Português*

SÉRIE TEMAS n.º 6

Centralidade e Diversidade do Português
– para uma Educação Linguística

Maria Helena Ançã e Inêia Abreu (Orgs.)

M

38



universidade de aveiro
theoria poesis praxis

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT –
Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto
UID/CED/00194/2013.

Ficha Técnica

Título: Centralidade e Diversidade do Português – para uma Educação Linguística

Organizadores: Maria Helena Ançã, Inéia Abreu

Design: Cenas Design

Editora: UA Editora | Universidade de Aveiro

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

1ª edição – agosto de 2018

Impressão: RealBase

Tiragem: 150 exemplares

Depósito legal: 443999/18

ISBN: 978-972-789-558-8

EF-16

✓ 292175

CADERNOS DO LEIP



Laboratório de Investigação
em Educação em Português



universidade de aveiro

SBIDM

oferta

SÉRIE TEMAS

Centralidade e Diversidade do Português
– para uma Educação Linguística

Maria Helena Ançã e Inéia Abreu (Orgs.)

SBIDM



14685840



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

ÍNDICE

[7 > 8]

INTRODUÇÃO

Maria Helena Ançã

[9 > 24]

INTEGRAÇÃO DE ALUNOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Vanessa Silva e Maria Helena Ançã

[25 > 40]

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL – OS ESTRANGEIROS PELOS OLHOS DOS ALUNOS DO 4.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Bárbara Rodrigues e Maria Helena Ançã

[41 > 54]

O DISCURSO POLIFÔNICO DA LUSOFONIA: PERCEÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Cláudia Mendes Silva

[55 > 74]

ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA ATRAVÉS DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS, PARADIGMAS EXISTENTES NO PROGRAMA “PORTUGUÊS PARA TODOS”

Tatiana Guzeva

[75 > 89]

A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NO PARÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS CURRICULARES DO CURSO DE LETRAS DA UFPA
Inéia Abreu

[91 > 105]

ALGUMAS AÇÕES DE INTEGRAÇÃO LINGUISTICA NA FRONTEIRA RONDÔNIA/BOLÍVIA

Maria do Socorro Pessoa

[107 > 120]

AS LÍNGUAS DE ESPANHA NA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM DESAFIO PLURILINGUE E INTERCULTURAL

Filipe Campos Ferreira

INTRODUÇÃO

Publica-se mais um Caderno do LEIP, que se ancora no projeto inicial, impulsionador da criação do Laboratório de Investigação em Educação em Português/LEIP: *Desenvolvimento de competências em língua do território – para uma Educação em Português*. É ainda neste quadro que se têm desenvolvido e se desenvolvem projetos académicos, de investigação e de formação, sendo os Cadernos do LEIP alguns dos produtos desses projetos.

Neste caso específico são privilegiados os projetos académicos, de pós-doutoramento: Maria do Socorro Pessoa; de doutoramento: Tatiana Guzeva e Inéia Abreu (estes três projetos em fase de conclusão); de Mestrado e já defendidos: Cláudia Mendes Silva, Vanessa Silva, Filipe Campos Ferreira e Bárbara Rodrigues. Todos estes projetos ‘sediados’ no LEIP foram orientados por mim, havendo, contudo, uma situação inovadora: a de Vanessa Silva que frequentou o Mestrado e defendeu as suas provas em Santarém, ESE/Instituto Politécnico, orientada pela Prof^a Doutora Madalena Teixeira e coorientada por mim, no que diz respeito ao estudo (de revisão de literatura).

A publicação que ora se apresenta **Centralidade e Diversidade do Português – para uma Educação Linguística**, Série Temas nº6, foi organizada com o apoio da Inéia Abreu, – a quem agradeço vivamente todo o empenho e cuidado colocados neste trabalho. Retoma algumas preocupações encontradas em Ançã & Macário (2015), como sejam a promoção da Língua Portuguesa (LP) através do seu ensino, pelo seu efeito multiplicador, e o seu imbricamento epistemológico na Educação Linguística.

Este Caderno parte ainda da constatação de que uma língua não vive sozinha, mas entre outras que com ela se cruzam e, por esse facto, se torna central. Mencionando uma das ‘qualidades’ que De Swaan (2001) aponta para o potencial comunicativo de uma língua: quantos mais falantes de uma língua falarem outras línguas, mais aquela se torna central.

Assim, o Português que, neste espaço, (con)vive com as línguas dos imigrantes (Guzeva; Rodrigues & Ançã; Silva & Ançã, em Portugal; e de algum modo, Abreu para o Brasil) ou é a língua que com o Espanhol se dilui na(s) fronteira(s) do Brasil/Bolívia (Pessoa), ou

a língua materna dos alunos que aprendem Espanhol no sistema educativo português (Campos Ferreira).

Para além de (re)colocar o Português como língua central, acentua a diversidade da própria LP (Abreu; Mendes Silva; Pessoa) que nas diferentes geografias adquire novas particularidades, também consequência da pluralidade de sujeitos que a falam, falando também outras línguas, noutras cosmografias.

Como já evidenciado, a aproximação ao Espanhol é aqui mais uma vez revisitada (Ançã & Macário, 2015), pela sua proximidade geográfica, linguística e cultural com o Português, na Península Ibérica, como também, neste número 6, dos Cadernos do LEIP, na América Latina (Pessoa).

Referências Bibliográficas

Ançã, M. H., & Macário, M. J. (Orgs.) (2015). *A Promoção da Língua Portuguesa e a Educação Linguística*. Cadernos do LEIP/Coleção Temas nº4. Aveiro: UA Editora

De Swaan, A. (2001). *Words of the World*. Cambridge: Polity Press.

Aveiro, 21 de maio de 2018

Maria Helena Ançã

(Cocoordenadora do LEIP, responsável pela linha PLNM e Variação;

Diretora do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e de Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário, área de especialidade de Alemão, de Francês e de Espanhol)

INTEGRAÇÃO DE ALUNOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

Vanessa Silva

Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB – Instituto Politécnico de Santarém

vanessarsilva.893@gmail.com

Maria Helena Ançã

Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro Universidade de Aveiro

Departamento de Educação e Psicologia

mariahelena@ua.pt

RESUMO

O presente capítulo pretende dar a conhecer as conclusões de um estudo de revisão sistemática de oito Relatórios finais de mestrado profissionalizante, recolhidos no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, no Instituto Politécnico de Viseu e na Universidade de Aveiro, realizados entre 2012 e 2015, tendo sido o principal objetivo do estudo identificar que estratégias o professor pode utilizar com alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) numa sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os resultados obtidos apontam para algumas estratégias e instrumentos, promotores da integração de alunos de PLNM, bem como do desenvolvimento das competências linguísticas destes educandos face à língua portuguesa. Muitas destas estratégias passam pelo trabalho didático com e entre conteúdos curriculares, mas também pela utilização de abordagens mais específicas, nomeadamente o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

PALAVRAS-CHAVE:

Português Língua Não Materna; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Aprendentes; Estratégias; Revisão Sistemática.

1. Introdução

O presente capítulo baseia-se num estudo desenvolvido em torno da revisão sistemática (RS) de oito relatórios finais de mestrado profissionalizante na área da Educação (Silva, 2017).

O estudo em causa procurou responder a várias questões que foram surgindo durante um percurso educativo e profissional, nomeadamente “que estratégias o professor deveria adotar perante uma situação de um ou mais alunos de PLNM em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)?”, “o que fazer para ajudar na sua integração?”. Desde o primeiro contexto de Estágio, que emergiram estas questões, sendo assim importante perceber como se poderia ajudar crianças de PLNM a ultrapassar as barreiras colocadas pela sociedade portuguesa, sobretudo em ambiente escolar. Estas preocupações e questões foram assumindo contornos mais nítidos, sobretudo, porque se observou numa situação de Estágio, no 1.º CEB, uma ausência de trabalho, no que se refere a esta “ajuda de integração”, por parte do docente.

É importante (re)lembrar que cada criança tem a sua personalidade, com determinadas características que provêm do seu seio familiar e cultural, não devendo ser discriminada de qualquer forma, ou sequer “esquecida no fundo da sala”. Sendo a escola entendida como um local onde se encontra uma enorme diversidade de cultural e que tem como responsabilidades formar cidadãos críticos, é necessário que se reflita um pouco sobre as nossas práticas educativas, no sentido de procurar promover ações de sensibilização a nós, docentes, e aos nossos alunos para que ninguém fique indiferente às diversas realidades sociais com as quais nos deparamos todos os dias.

Este estudo procura ainda consciencializar para a desconstrução da noção de “currículo monocultural” que ignora alguns saberes para divulgar outros considerados de ‘maior interesse’ na sociedade, dado corresponderem à cultura dominante.

Estrutura-se da seguinte forma: a secção seguinte apresenta o enquadramento teórico, que procura fundamentar as escolhas do estudo, de seguida, encontra-se o trabalho de pesquisa e os dados recolhidos e analisados, usando uma metodologia qualitativa. Por fim, apresentam-se os resultados da investigação e as suas conclusões.

2. A imigração em Portugal

A integração de alunos de PLNM tem sido uma preocupação para os profissionais de educação, dada a grande diversidade linguística e cultural (DLC) presente nas escolas

portuguesas. Essa diversidade advém, em grande parte, dos movimentos migratórios, ao longo das últimas décadas.

Com os movimentos migratórios, Portugal, de facto, tornou-se um caso particular, de regime misto: nunca deixando de ser um país de emigrantes, tornou-se um país receptor de imigrantes. Ançã (2008, 2010) considera *grasso modo* três grandes gerações de imigrantes em Portugal: i) antes do 25 de Abril de 1974, com ingleses, espanhóis, alemães, franceses, e ainda refugiados de Goa, Damão e Diu (após a anexação destes territórios pela União Indiana); ii) depois de 1975, com a independência de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe e a vinda de mais de meio milhão de cidadãos destes países para Portugal; iii) no início deste milénio, com imigrantes vindos sobretudo da Europa de Leste e Ásia Central (na sequência do desmembramento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas /URSS, da América Latina e da Europa Comunitária, nomeadamente lusodescendentes/falantes de português, língua de herança).

De acordo com os dados do SEF de 2012, a população estrangeira residente em Portugal representava cerca de 417 cidadãos, com a maioria desta população na faixa etária mais ativa, ou seja, indivíduos com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos. Em relação à população infantil/jovem, esta representava cerca de 10% da população, traduzindo-se em 68.270 crianças de PLNM. Em 2015 a população estrangeira residente em Portugal sofre um ligeiro decréscimo, menos 28.311 cidadãos que em 2012. Contudo, em 2016, inverteu-se a situação de decréscimo, registando-se 397.73 cidadãos com título de residência válido, ou seja, mais de 2,3% do que no ano transato.

3. A integração de alunos estrangeiros nas escolas portuguesas

Perante a DLC em Portugal, as entidades governamentais comprometem-se a criar leis e programas que apresentem medidas de integração aos cidadãos estrangeiros pretendendo viver no país.

Na Constituição da República Portuguesa, precisamente no artigo 74º, está registado o direito ao ensino com a garantia da igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Neste artigo surgem também linhas que se referem às crianças e jovens filhos de emigrantes, às quais o Estado Português se compromete a assegurar o ensino da língua portuguesa (LP) e o acesso à cultura, concedendo o apoio adequado para a efetivação do direito ao ensino destas crianças e jovens.

A fundação da *Associação de Professores para a Educação Intercultural* e o *Projeto de Educação Intercultural* surge em 1993, tendo promovido, desde então, atividades de reforço das relações interculturais desenvolvidas por comunidades escolares, com vista a estimular momentos de intercâmbio de ideias e divulgação de experiências pedagógicas em contexto multicultural.

Em 1994 foi promovida a formação de mediadores culturais para apoio à escolarização de crianças da comunidade cigana intitulada “Projecto Ir à Escola”, implementado pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação (Souta, 1999). Um ano depois criou-se a figura do *Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas* que, regendo-se pelo Decreto-Lei n.º3 – A/96, com responsabilidades como “contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal” e “propor medidas, designadamente de índole normativa, de apoio aos imigrantes e às minorias étnicas”.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1997), encontramos regulado que o ensino básico deve “criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os alunos” e ainda “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”, fomentando os valores que o ensino português pretende transmitir a todos os alunos que nele queiram ingressar.

Mas, terá sido, porventura, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 janeiro, com o seu artigo 8º, o primeiro marco, numa série de legislação linguística subsequente, a focalizar/legislar a importância do ensino da língua a alunos de PLNM: **é atribuída às escolas a responsabilidade de proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da LP a alunos do Ensino Básico cuja língua materna não seja o Português.**

Parece-nos fundamental referir ainda a Lei n.º 155/2005 que confere ao estrangeiro que resida em Portugal os mesmos direitos de um cidadão nacional. Também em 2005 surge o Decreto-Lei n.º 227, que reconhece as habilitações curriculares dos alunos estrangeiros e o Despacho Normativo n.º 1438, no qual é proposto apoio educativo aos aprendentes oriundos de países estrangeiros.

O Despacho Normativo n.º7/2006 explicita que a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística da população escolar representam uma riqueza singular, implicando a criação de condições pedagógicas e didáticas que vão ao encontro dos seus beneficiários promovendo condições para aprendizagens da LP em todas as áreas.

Para além destas medidas foram criados vários documentos orientadores para o ensino de alunos de PLNM, como, mais recentemente, o Guia de Acolhimento para os vários

níveis de ensino, no qual estão definidas medidas que pretendem dar resposta aos desafios colocados à União Europeia em relação às questões de migração. Neste Guia está estipulado que os professores têm a função de acompanhar as crianças de PLNM devendo estar atentos “a todos os fatores que possam limitar a sua inclusão eficaz na escola e a aprendizagem do português” (Ministério da Educação, 2016, p. 4).

4. O estudo

Este estudo surge a partir da constatação da grande DLC existente nas escolas portuguesas. A questão principal é entender as atitudes didáticas que o professor deve adotar perante esta diversidade e que estratégias poderá utilizar com alunos que apresentem o português como língua não materna. Para tal propusemo-nos fazer uma RS de alguns Relatórios finais de mestrado profissionalizante realizados entre 2012 e 2015, por alguns institutos politécnicos e uma universidade, mais especificamente, o Instituto Politécnico de Viana do Castelo, o Instituto Politécnico de Viseu e Universidade de Aveiro (UA).

A UA foi uma das primeiras escolhidas para a busca e recolha de Relatórios por ser a Universidade na qual a coorientadora do Relatório (Silva, 2017), Maria Helena Ançã, exerce funções, fazendo todo o sentido recolher dados nesta instituição, posto que o PLNM é a sua principal área de investigação. Esta universidade apresenta também um vasto reportório, no que se refere a Relatórios finais relacionados com esta temática, ou temáticas próximas que, inevitavelmente, se cruzam com esta, como a DLC. As duas restantes instituições foram escolhidas por uma questão de ordem geográfica, selecionando a faixa centro-norte, entre o Instituto Politécnico de Santarém, local onde o Relatórios foi desenvolvido, a UA e o Instituto Politécnico de Viseu e, mais a Norte, Viana de Castelo.

Foi definido que os Relatórios a analisar deveriam integrar-se em mestrados em Educação Pré-escolar e 1.º CEB, ou em Ensino do 1.º e 2.º CEB, ou então só Ensino do 1.º CEB, o que se justifica pelos respetivos planos de estudos se encontrarem na mesma linha do Instituto Politécnico de Santarém, regido pelo Despacho n.º 10055/2015.

No que concerne ao intervalo de tempo escolhido – 2012 e 2015 – explica-se por ser um intervalo de tempo não distante da frequência do nosso mestrado, – do qual saiu o Relatório (Silva, 2017) –, procurando-se assim dados significativos e concretos da atualidade.

4.1 Questões de investigação e objetivos

A questão de investigação é o primeiro passo a ter em conta na realização de qualquer investigação, uma vez que é a partir dela que o investigador vai conduzir todo o seu trabalho, com a finalidade de lhe dar uma resposta. O problema de investigação é crucial, dado que centra o processo investigativo, oferece-lhe uma organização e coerência, delimita a investigação, serve de guia para a revisão de literatura e aponta o investigador para os dados a obter (Coutinho, 2014). Assim, surgiu a questão de investigação que deu origem a este estudo: “Que estratégias aplicar com alunos de PLNM, no 1.º CEB?”.

Em ordem a delimitar o estudo foram criados objetivos que conduziram todo o trabalho, tendo sempre como finalidade a resposta à pergunta atrás referida:

Objetivo pedagógico-didático

– Identificar que estratégias o professor pode utilizar com alunos de PLNM numa sala de 1.º CEB.

Objetivos gerais:

– Compreender de que forma o sistema educativo português oferece respostas aos alunos de PLNM;

– Analisar o papel do professor perante situações de DLC na sala de aula;

– Refletir sobre a importância de estratégias para a valorização da DLC.

4.2. Metodologia

A investigação é uma atividade cognitiva que se define através de um processo sistemático, flexível e objetivo de exploração. Esta atividade ajuda a explicar e a compreender os fenómenos sociais nos quais o investigador está inserido e é através dela que se problematizam questões oriundas da prática (Coutinho, 2014).

A RS é entendida como uma metodologia rigorosa do paradigma da investigação qualitativa, que tem como finalidades identificar estudos sobre um tema específico, aplicando métodos explícitos e sistematizados de pesquisa. Procurando dar resposta a uma pergunta específica, a RS utiliza certos métodos para identificar, selecionar e avaliar os estudos recolhidos (Castro, 2001).

4.3. Relatórios analisados

A recolha dos Relatórios foi realizada com base em alguns critérios de seleção, conforme nomeados no tópico 4. A Tabela 1 destaca o intervalo de tempo em que decorreram os estudos, o tipo de documento procurado, as palavras-chave, o ciclo de ensino alvo e o local onde foram construídos.

ANO	2012 – 2015
Tipo de documento	Relatórios Final de Mestrado Profissionalizante
Palavras-chave	PLNM; Ensino do português para estrangeiros; 1.º CEB; Alunos; Diversidade linguística; Estratégias pedagógicas
Ciclo de ensino alvo dos estudos	1.º Ciclo do Ensino Básico
Local	Universidade de Aveiro; Instituto Politécnico de Viana do Castelo; Instituto Politécnico de Viseu.

Tabela 1 – Critérios de seleção dos documentos (Silva, 2017, p.45)

Os Relatórios foram selecionados conforme os critérios descritos, identificados na capa – título – e no resumo de cada Relatórios. Em relação aos títulos dos oito trabalhos (Anexo), torna-se claro o lugar que neles ocupa os conteúdos abordados, como o PLNM e a importância do trabalho didático com aprendentes do 1.º CEB.

4.3.1. Estrutura de análise dos Relatórios

A análise dos estudos foi estruturada em várias fases tendo como base o guião de Teresa Cardoso, apresentado na sua tese de doutoramento em 2007.

A primeira categoria de análise diz respeito à identificação dos Relatórios, na qual se apresentam os dados de identificação – o título, o autor, a data de publicação, o enquadramento, o tipo de Mestrado, a instituição de realização do estudo, a área disciplinar ao qual se destina e a orientação científica.

Na segunda categoria estão evidenciadas as motivações que levaram à concretização dos estudos (pessoais e profissionais).

De seguida, na terceira categoria, apresentam-se os objetos de análise/estudo do percurso investigativo.

Na quarta categoria, são colocados os objetivos dos Relatórios pelos quais as autoras se guiaram para a concretização dos seus estudos.

Os quadros teóricos de referência ocupam a quinta categoria, sugerindo a sexta uma articulação destes quadros, agora surgindo em função da relevância para o estudo da didática do PLNM.

A metodologia utilizada em cada Relatório é analisada na sétima categoria, descrevendo as opções paradigmáticas adotadas para a realização de cada estudo, bem como os procedimentos metodológicos e os participantes.

Na penúltima categoria de análise são colocados em evidência os resultados obtidos de cada Relatório recolhido, bem como as conclusões referentes aos mesmos.

A última e nona categoria permite analisar a informação recolhida nos estudos referentes a sugestões para uma ação interventiva, a nível didático, assim como indicar sugestões ou pistas para futuras investigações.

4.4. Resultados

Os resultados deste estudo de RS convergem para os resultados obtidos nos Relatórios analisados, uma vez que é a partir dos resultados das investigações estudadas que podemos dar resposta aos objetivos propostos para este.

Os resultados de cada investigação foram organizados em quatro categorias, nomeadamente, estratégias de ensino, DLC, dificuldades dos alunos e integração dos alunos. No Gráfico 1 apresentamos os dados de cada por categorias.

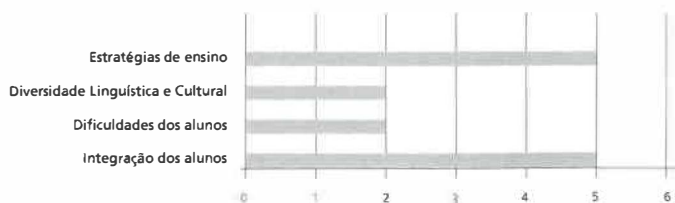


Gráfico 1 – Categorias dos resultados referentes aos estudos analisados (Silva, 2017, p. 67)

Pela observação do Gráfico 1 podemos verificar que das quatro categorias as que mais se destacam fazem referência às estratégias de ensino aplicadas nos projetos de intervenção, no decorrer da prática pedagógica (Estágio), bem como às questões relacionadas com a integração dos alunos de PLNM.

As estratégias de ensino são analisadas nos trabalhos de Silva (2012), através da utilização da Biografia Linguística, de Pinho (2013) e, conseqüentemente, de Ribeiro (2013), dado terem trabalhado em díade, numa abordagem à 'lexicultura lusófona', em Santos (2014), entre uma disciplina curricular e a sensibilização à DLC e ainda em Veloso (2015), na implementação do ELBT com uma aluna de PLNM.

As dificuldades dos alunos foram estudadas por Guimarães (2013) e Alves (2015). A DLC é estudada, de forma mais explícita, nos Relatórios de Silva (2012) e Sousa (2012). No que concerne à questão da integração dos alunos, sendo uma problemática bastante presente, tem o seu reflexo nos Relatórios de Silva (2012), Guimarães (2013), Ribeiro (2013) e Pinho (2013) e Alves (2015).

4.4.1. Resultados obtidos referentes à DLC

No projeto de Santos (2014), os alunos tiveram a oportunidade de adquirir conhecimentos sobre as línguas, nomeadamente com a sua preservação, relacionando esta temática com a importância da natureza, os problemas ambientais e as espécies em vias de extinção. De acordo com a autora, os alunos conseguiram adquirir com sucesso conhecimentos das línguas em vias de extinção, bem como a importância da sua preservação. No estudo de Santos (2014) procurava-se estudar uma forma de encontrar uma relação pedagógica entre a educação para a DLC e o ensino das áreas curriculares explícitas no currículo do Ensino Básico, especificamente o desenvolvimento sustentável. Os alunos conseguiram aferir conhecimentos relativos aos problemas ambientais, à medida que refletiam sobre a importância da natureza e animais em vias de extinção. As práticas referentes ao estudo de Santos (2014, p. 125) dizem respeito às "práticas acerca do que podem fazer para preservar as línguas", bem como "às práticas dos alunos para preservar o meio ambiente". No conjunto das práticas sobre métodos de preservação de línguas é referido que os participantes "foram capazes de mencionar uma possível forma de diminuir o risco de extinção de uma língua" (Santos, 2014, p.125).

No trabalho de Silva (2012, p. 85) observa-se a preocupação em sensibilizar os alunos para a temática das línguas, sendo claro que "pudemos constatar um grande interesse

e abertura ao Outro diferente a nível cultural e linguístico revelando uma enorme curiosidade em descobrir coisas sobre as suas culturas e as suas línguas”.

Nesta categoria é possível verificar que as práticas de sensibilização e promoção para/da DLC apresentam resultados positivos. Desta forma é seguro afirmar que é uma abordagem a seguir pelos docentes, uma vez que “inserir a diversidade linguística e cultural nas práticas curriculares parece ser, cada vez mais, um caminho a percorrer e para tal concorrem dois motivos fundamentais: por um lado, a crescente mobilidade humana; por outro, a necessidade de preparação para uma comunicação global” (Sá & Andrade, 2009, p.1).

4.4.2. Resultados obtidos referentes à integração dos alunos de PLNM

A integração de alunos de PLNM no espaço escolar foi trabalhada em quatro Relatórios. Estes estudos sugerem que as crianças estrangeiras, a frequentar o Ensino Básico, estão bem integradas, sendo esta uma das prioridades dos órgãos técnicos e superiores de cada contexto educativo.

Em Silva (2012, p. 90), é explícito que “os alunos de PLNM apresentam poucas dificuldades de integração e sentem-se felizes no espaço escolar”, as mesmas conclusões são também evidenciadas em Guimarães (2013, p. 53), “de acordo com as respostas das crianças, apesar de algumas não se sentirem bem recebidas quando chegaram, agora parecem estar bem integradas”. Ribeiro (2015, p. 88) verificou que “as crianças da turma de 2.º ano têm uma opinião positiva dos falantes de Portugal, inclusive as crianças originárias dos PALOP e do Brasil, o que poderá ser o resultado de uma receção e integração positiva por parte da comunidade escolar”. Por fim, em Alves (2015, p. 71) é notório que “todos os intervenientes afirmaram que os alunos estão bem integrados, não havendo qualquer situação que revelasse o contrário”.

A integração dos alunos por parte dos professores foi analisada no trabalho de Guimarães (2013, p. 52), é referido por uma professora participante que “estes alunos estão completamente integrados na turma”. No que se refere à integração destas crianças por parte dos alunos, esta é considerada positiva. É possível afirmar que se torna crucial que os colegas de turma ajudem e apoiem os seus iguais neste processo de integração. Por parte dos participantes de PLNM, é claro que “os alunos revelam, ainda, num gesto de aceitação de presença do outro, curiosidade e interesse pelo contacto intercultural” (Silva, 2012, p. 90) e também em Pinho (2013, p. 100), “os aprendentes entrosam-se na cultura e incluem-na na construção do conhecimento”.

Pode-se concluir, com base nos dados analisados, que a integração dos alunos de PLNM parece ser realizada com sucesso. A integração dos alunos é, e será sempre, uma questão discutida pelos investigadores, uma vez que é entendida como a base do desenvolvimento das aprendizagens curriculares do aluno, sendo também constituída como uma etapa crucial para o seu envolvimento com o ambiente social no qual está inserido.

4.4.3. Resultados referentes às dificuldades dos alunos

As dificuldades dos alunos de PLNM identificadas nos trabalhos analisados situam-se principalmente no âmbito da compreensão, escrita e oralidade em LP. Por exemplo, em Guimarães (2013, p. 59), é mencionado que “os alunos afirmaram sentir mais dificuldades na compreensão e expressão escrita, no entanto, alguns manifestam também dificuldades na compreensão do oral”. Também no trabalho de Alves (2015, p. 71) é referido que “as maiores dificuldades destes alunos se situam no conhecimento explícito da língua, na leitura e na escrita, embora também revelem alguma dificuldade na compreensão do oral”.

4.4.4. Resultados referentes às estratégias de ensino

A biografia linguística visa documentar as vivências linguístico-comunicativas e de aprendizagem de línguas do sujeito, apresentando como finalidade a consciencialização para o plurilinguismo envolvente, assim como para a DLC global. Procurando valorizar o repertório linguístico do aluno e o contacto com outras línguas e culturas, esta estratégia promove a aprendizagem das línguas (Silva, 2012, p. 98).

Esta estratégia é, com efeito, um contributo positivo no desenvolvimento de várias competências, principalmente no processo reflexivo do próprio indivíduo, mas também porque implica o sujeito numa reflexão face ao Outro. No trabalho de Silva (2012, pp. 98-99), a utilização deste instrumento “permitiu ao aluno uma consciencialização dos seus conhecimentos linguísticos, da sua história linguístico-cultural e induziu a uma (re) construção das suas representações e atitudes perante o outro”. A biografia linguística define-se “como uma favorável alternativa no processo de integração destas crianças e na sensibilização dos alunos de PLNM promovendo a construção de imagens positivas sobre o outro, numa atitude de respeito e aceitação pelas diferenças linguísticas e culturais” (Silva, 2012, p. 93).

Por outro lado, o ELBT pretende criar um ensino que atribui uma preocupação à “exposição do aprendente ao mundo real” (Veloso, 2015, p. 109). Uma vez que esta estratégia sugere funcionar à volta de sequências didáticas, todas as sequências devem estar em conformidade com as necessidades do aluno.

Através do ELBT é possível promover diversas competências de alunos de PLNM a nível da produção e compreensão oral do português. Com recurso às sequências didáticas desenvolvidas no trabalho de Veloso (2015, p. 108), e pela conseqüente ampliação do campo lexical, a autora refere que “houve um significativo desenvolvimento da oralidade”. A aprendizagem do vocabulário possibilitou à participante do estudo de Veloso (2015, p. 108) “uma bagagem vocabular mais rica”.

Através da utilização da ‘lexicultura lusófona’ nas atividades desenvolvidas na prática pedagógica, Pinho (2013, p. 97) afirma que “os alunos desenvolveram conhecimentos no âmbito da LP e da sua aprendizagem” e que “o trabalho em torno da lexicultura e das VI [variedades intralinguísticas] possibilitou a todos os participantes no estudo a consciencialização dos aspetos básicos que caracterizam a aprendizagem lexical”. Este trabalho com a lexicultura permitiu ainda que os participantes do estudo pudessem contactar com a diversidade da LP e com as culturas presentes no grupo e na escola (Pinho, 2013).

No trabalho elaborado por Ribeiro (2013, pp. 102-103), em diáde com o trabalho de Pinho (2013), como já referido, conclui-se que

antes da implementação do módulo didático de Pinho (2013), as crianças do 2.º ano de escolaridade possuíam, de uma forma global, uma opinião positiva em relação aos falantes de países lusófonos, havendo apenas algumas crianças com opiniões menos favoráveis (...) após a implementação do módulo didático de Pinho (2013) constatámos que foi possível desconstruir as representações menos positivas a respeito dos falantes dos PALOP.

O projeto de investigação de Sousa (2012) procurou desenvolver uma relação entre o ensino dos aspetos culturais e comunicativos das línguas e o ensino de temáticas referentes à área curricular de Estudo do Meio (o estudo das rochas). A autora constata que “através das atividades implementadas, [os alunos] alargaram o seu reportório linguístico-comunicativo e cultural”, sendo possível verificar que os alunos “adquiriram novo vocabulário acerca das rochas, nas diversas línguas estudadas” (Sousa, 2012, p. 75).

Santos (2014, p. 125), envolvendo a temática do desenvolvimento sustentável, afirma que o estudo desenvolvido por si “contribuiu para através da diversidade linguística criar uma forma de promover uma educação para o desenvolvimento sustentável”

5. Conclusões

O professor desempenha um papel fundamental na integração de alunos estrangeiros e no desenvolvimento das aprendizagens em LP. Para que esta integração seja realizada com harmonia e com sucesso é necessário que este crie estratégias e utilize diferentes recursos que procurem responder às necessidades de cada aprendente, no sentido de identificar as suas dificuldades e colmatá-las com diversas atividades.

As estratégias retiradas de todos os projetos analisados (biografia linguística, ELBT, trabalhos didáticos relacionados com conteúdos curriculares) permitiram responder à questão de investigação. Contudo, para além de se conhecerem as diferentes estratégias e instrumentos, torna-se necessário estudar estes mesmos instrumentos e analisá-los para os compreender e, mais tarde, colocar em prática numa sala de aula.

Pela observação dos dados recolhidos é possível concluir que existem várias estratégias que procuram promover a integração de um aluno de PLNM, numa sala de 1.º CEB, ao mesmo tempo que este desenvolve competências inerentes à aprendizagem da LP, sendo esta aprendizagem a principal dificuldade sentida pelos participantes nos estudos analisados.

As estratégias definidas no tópico anterior permitiram que os alunos de PLNM, através de instrumentos como a biografia linguística, sequências didáticas e utilização de conteúdos curriculares, conseguissem adquirir capacidades a nível das competências linguísticas da LP.

A biografia linguística, utilizada por Silva (2012), permite que os alunos registem as suas experiências linguístico-comunicativas, de modo a emergir uma consciencialização para o plurilinguismo que os rodeia, procurando também sensibilizar para a DLC eminente no meio envolvente.

Através do ELBT é possível desenvolver diversas competências de alunos de PLNM a nível da produção e compreensão oral do português. Este ensino pode apresentar diferentes instrumentos, sendo que neste Relatório foi apenas analisado o impacto das sequências didáticas e dos materiais desenvolvidos para um caso de estudo específico analisado por Veloso (2015).

O trabalho didático com os conteúdos curriculares explorados por Sousa (2012), Pinho (2013), Ribeiro (2013) e Santos (2014) provou ser uma forte estratégia pedagógica, no que diz respeito à aprendizagem das áreas curriculares existentes no Ensino Básico, promovendo a sensibilização à DLC.

Os professores, sensibilizados para a realidade multicultural do nosso país, começaram a realizar atividades interculturais, na linha da Associação de Professores para a Educação Intercultural e de vários projetos do Ministério da Educação, como o pioneiro Projeto de Educação Intercultural. Também a figura do Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas apresenta um enorme avanço nestas questões, dado que tem a responsabilidade de assegurar o bem-estar e acompanhar a integração dos cidadãos imigrantes. Fizemos referência a alguma legislação que procura promover o apoio, linguístico e outro, a um aprendente estrangeiro em Portugal. Queremos, no entanto, destacar o Despacho Normativo n.º 7/2006, no qual é reforçada a importância de uma educação em prol da DLC.

O professor tem à sua disposição documentos de referência, fornecidos pelo Ministério da Educação, pelos quais pode e deverá orientar o seu plano educativo, nomeadamente o Documento Orientador de PLNM no Currículo Nacional, o Guia de Acolhimento estabelecido pela Agência Europeia para as Migrações e o Portefólio Europeu de Línguas, com atividades didáticas para aprendentes de PLNM.

O docente deve estar predisposto a encontrar e aplicar estratégias de integração e de desenvolvimento de competências adequadas às necessidades de todos os seus alunos, uma vez que é através destes momentos que cada aluno irá aprender a confiar, em si mesmo e nos outros à sua volta. É importante que o professor facilite a integração da criança na escola, desenvolvendo e promovendo atividades que ofereçam visibilidade à sua língua de origem, fortalecendo o desenvolvimento de competências sociolinguísticas no aprendente, considerando sempre as suas necessidades. Importa reforçar ainda que faz parte do papel docente sensibilizar todos os seus alunos para a DLC, para que todos os alunos estejam mais predispostos a aceitar as diferenças existentes no mundo que os rodeia, e mais atentos a situações de qualquer tipo de discriminação, podendo, então, atuar de uma forma crítica e construtiva.

6. Referências Bibliográficas

- Ançã, M. H. (2008). Apropriação da Língua Portuguesa: o exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto. In P. Osório & R.M. Meyer (coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) Teorias à(s) Práticas*, 115-132. Lisboa: LIDEL.
- Ançã, M. H. (2010). Língua Portuguesa: representações de cabo-verdianos e de ucranianos em Portugal. *Segundas Línguas e Immigración*, 3, 51-65.
- APEDI. (1993-2015). APEDI Associação de Professores para a Educação Intercultural. Recuperado de: http://www.apedi.pt/pages/a_apedi/quemsomos.html
- Cardoso, T. M. (2007). *Interacção verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Castro, A. A. (16 de Maio de 2001). *Revisão Sistemática e Meta-análise*. Recuperado de: <http://metodologia.org/wp-content/uploads/2010/08/meta1.PDF>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Grupo Almedina.
- Ministério da Educação (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação (2010). *Portefólio Europeu de Línguas. O Meu Primeiro Portefólio Europeu de Línguas*. Lisboa: Conselho da Europa: Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação (2016). *Agenda Europeia para as Migrações – Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Sá, S. & Andrade, A.I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Saber & Educar*, 14, 140-149, (ISSN 0873-3600).
- Seviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2012). *Relatórios de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: SEF. Disponível em <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf>.
- Seviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2013). *Relatórios de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: SEF. Disponível em https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2013.pdf.
- Seviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2014). *Relatórios de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: SEF. Disponível em https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2014.pdf.
- Seviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2015). *Relatórios de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: SEF. Disponível em <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2015.pdf>.
- Seviço de Estrangeiros e Fronteiras (2016). *Relatórios de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: SEF. Disponível em <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2016.pdf>.
- Silva, V. S. R. (2017). *Estratégias para a integração de alunos de Português Língua Não Materna no 1º Ciclo do Ensino Básico: revisão sistemática da investigação em Relatórioss finais entre 2012 e 2015* (Relatório Final de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém). Recuperado de <http://repositorio.ipsantarém.pt/handle/10400.15/1818>
- Souta, L. (Fevereiro de 1999). A Página da Educação. Educação Multicultural – do imperativo social à ausência de políticas. Recuperado de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=77&doc=7608&mid=2>

7. Legislação consultada

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República: I Série, N.º 237, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro e a Lei N.º 49/2005, de 30 de agosto. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 3-A/96, de 26 de janeiro. Diário da República n.º 22 – I Série – A.

Lei N.º 86/1976, de 10 de abril. Constituição da República Portuguesa. Diário da República: I Série, N.º 86.

Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15 – I Série – A.

Despacho Normativo N.º 7/2006, de 6 de fevereiro. Diário da República n.º 26 – I Série – B.

Despacho N.º 10055/2015, de 4 de setembro. Diário da República n.º 173, Série II.

8. Anexo – Referenciais Bibliográficos

RELATÓRIOS	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA
Inês Sousa	Sousa, I. A. (2012). <i>Cultura Linguística e Sensibilização à Diversidade Linguística – 1.º CEB</i> (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Retrieved from http://ria.ua.pt/handle/10773/9822
Joana Silva	Silva, J. S. (2012). <i>Biografia Linguística: união de culturas no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Retrieved from http://ria.ua.pt/handle/10773/10434
Diana Guimarães	Guimarães, D. (2013). <i>Prática de Ensino Supervisionada e Trabalho de Investigação: Português Língua Não Materna e Integração de Crianças na Escola Portuguesa</i> (Master's thesis, Instituto Politécnico de Viseu). Retrieved from http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1955
Sara Ribeiro	Ribeiro, S. (2013). <i>Representações sobre a Língua Portuguesa em crianças do 1.º CEB</i> (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Retrieved from http://ria.ua.pt/handle/10773/16947
Joana Pinho	Pinho, J. S. C. (2013). <i>Diálogos da Lusofonia: Consciência LéxicoSemântica e Lexicultura</i> (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Retrieved from http://ria.ua.pt/handle/10773/12971
Márcia Santos	Santos, M. A. S. (2014). <i>As Línguas na Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 1.º CEB</i> (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Retrieved from https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14692/1/Tese.pdf
Marta Alves	Alves, M. (2015). <i>Prática de Ensino Supervisionada e Trabalho de Investigação: Ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna</i> (Master's thesis, Instituto Politécnico de Viseu). Retrieved from http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2579
Stéphanie Veloso	Veloso, S. B. (2015). <i>Aprendendo o Português como Língua Não Materna (PLNM: uma abordagem baseada no ensino por tarefas)</i> . (Master's thesis, Instituto Politécnico de Viana do Castelo). Retrieved from http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/1456

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL – OS ESTRANGEIROS PELOS OLHOS DOS ALUNOS DO 4.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO¹

Bárbara Rodrigues

Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Departamento de Educação e Psicologia – Universidade de Aveiro

barbararodrigues@ua.pt

Maria Helena Ançã

Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro

Departamento de Educação e Psicologia

mariahelena@ua.pt

RESUMO

Portugal tem registado um número cada vez mais significativo de imigrantes e as escolas portuguesas são um espaço privilegiado para acolher e integrar os filhos dos estrangeiros, para quem a língua portuguesa se apresenta muitas vezes como língua não materna. Assim, é necessário sensibilizar a comunidade escolar, principalmente alunos e professores, para a diversidade linguística e cultural, para que a integração e o sucesso destes alunos ocorram da melhor forma. Para que este processo seja bem-sucedido, é importante conhecer e perceber as representações que os alunos portugueses têm dos estrangeiros.

O objetivo principal deste estudo foi identificar as experiências que os alunos tinham com línguas e culturas estrangeiras e analisar as suas representações sobre os estrangeiros. Para isso, foi implementado um questionário a 18 alunos de uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) do distrito de Aveiro e realizaram-se entrevistas de grupo e individuais. A metodologia utilizada no tratamento de dados foi essencialmente qualitativa.

A partir dos resultados é possível concluir que a maioria dos alunos justifica a sua preferência por determinado indivíduo estrangeiro devido às representações que

1. Este texto tem como base o Relatório de Mestrado da autora, com o mesmo título, cuja defesa se realizou em 2017.

tem sobre a sua língua. Os alunos mostraram ter receio do desconhecido, acabando por rejeitar os indivíduos cujo país, língua e cultura não conheciam ou sobre os quais tinham representações negativas. Concluiu-se também que a discriminação racial ocorre principalmente nas escolas portuguesas, pelo que é fundamental sensibilizar os alunos para a pluralidade linguística e cultural.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação; Diversidade; Integração; Representações; Sensibilização.

1. Introdução

Nos dias de hoje verifica-se uma grande concentração de alunos oriundos de países e de culturas diferentes nas escolas portuguesas. Os alunos apercebem-se das diferenças culturais existentes e é necessário que os professores saibam intervir, de forma a integrar os alunos estrangeiros e, deste modo, evitar a exclusão e o insucesso escolar.

O medo do desconhecido afeta, muitas vezes, não só as crianças mas a população em geral. Se os alunos portugueses não conhecerem o país, a cultura nem a língua dos alunos estrangeiros e, eventualmente, se os médias tiverem mostrado aspetos menos positivos sobre o país em questão, os alunos poderão ter uma reação negativa perante a chegada de outros alunos desse país/cultura. É importante ter uma ideia prévia daquilo que os alunos pensam acerca dos não nativos para, deste modo, desconstruir estereótipos ou atitudes racistas que possam ocorrer.

Este projeto tem como finalidade sensibilizar para uma educação intercultural, de modo a promover a aceitação e o respeito pelo outro, pela sua língua e pela sua cultura. A partir deste trabalho, pretende-se perceber que tipo de contactos é que os alunos têm ou tiveram com outras línguas e a forma como encaram os estrangeiros. (Rodrigues, 2017)

2. Enquadramento teórico

2.1. Os fluxos migratórios em Portugal

Ançã (2006, p. 216) refere que “à semelhança do já sucedido na Europa, Portugal torna-se um país receptor de imigrantes, aliando assim o seu passado de emigração a um presente de acolhimento”.

Segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2015), é possível observar um aumento exponencial no número de estrangeiros residentes em Portugal a partir de 1980 até 2009. Contudo, de 2010 a 2015 observa-se uma diminuição neste número, visto que se passa de 445.262 para 388.731 imigrantes no ano de 2015.

No Relatório de Imigração, Asilo e Fronteiras (RIFA) relativo a 2015, é referido que há uma tendência de aumento na concessão de novos títulos de residência, o que torna Portugal num atrativo destino de imigração. De facto, em 2016 verifica-se uma inversão da tendência de decréscimo dos imigrantes no nosso país, com um aumento de 2,3%, o que perfaz 397.731 cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência em Portugal (SEF, 2016).

No que concerne às nacionalidades dos imigrantes residentes em Portugal, a maioria é do Brasil e constituem 20% dos estrangeiros no nosso país. Para além do Brasil, as nacionalidades mais representativas são Cabo Verde (9%), Ucrânia (9%), Roménia (8%), China (6%), Reino Unido (5%), Angola (4%), Guiné Bissau (4%), França (3%) e Espanha (3%), que perfazem cerca de 70% da população imigrante em Portugal.

2.2. As escolas portuguesas como espaço de diversidade linguística e cultural

Estando a sociedade portuguesa em constante mudança social, cultural e linguística, a escola também sofre alterações. Segundo Ferreira e Ançã (2010, p. 56), esta modificação “do tecido social português está espelhada, inevitavelmente, na comunidade escolar portuguesa, que se caracteriza agora por um mosaico colorido e diversificado de línguas e culturas”. Efetivamente, se vivemos numa sociedade onde há um encontro de várias línguas e culturas, a escola torna-se também num espaço multicultural.

De facto, o número de alunos estrangeiros que frequentam as escolas portuguesas representa um valor significativo. Segundo o Relatório de PLNM, no ano letivo 2007/2008 (o último ano registado) foram 42.332 os alunos estrangeiros que frequentaram o ensino português, sendo que 34.425 eram do Ensino Básico e 12.718 pertenciam ao 1.º CEB.

Existe uma predominância dos alunos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) nas escolas portuguesas, com destaque para Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau. Os alunos provenientes da Europa do Leste, com destaque para a Ucrânia, encontram-se logo de seguida e há também um grande número de alunos franceses e suíços, países que são, por tradição, destinos de emigração dos portugueses.

Devido a todo este conjunto de indivíduos, com diferentes línguas e culturas, a coexistir num mesmo espaço é importante que haja, nas escolas, uma educação que ensine os alunos a respeitar as diferenças, nomeadamente dos colegas, e que os prepare para uma vida em sociedade.

Para Ferreira e Ançã (2010, pp. 57-58),

tanto para alunos nativos como para alunos imigrantes, a escola é o local privilegiado de contacto com/ aprendizagem de línguas-culturas, de transmissão de valores como a solidariedade, a tolerância, abertura e receptividade ao Outro/ a outras línguas-culturas, socialização e de criação de laços afectivos, e de contacto com colegas de diferentes origens sociais, culturais, linguísticas, étnicas, religiosas, raciais, etc., quer sejam imigrantes ou não.

Devemos, então, pensar na escola como um espaço multicultural/intercultural, sendo importante refletir sobre estes dois conceitos.

Cortesão e Pacheco distinguem os dois conceitos da seguinte maneira:

Multicultural – entendido como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades, enquanto – intercultural é visto como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/ reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu reconhecimento mútuo. (Cortesão & Pacheco, 1991, p. 34).

A educação multicultural que, para Rocha-Trindade (1995, p. 253) tem como finalidade “(...) valorizar e legitimar as diferentes culturas”, é mais uma constatação da existência de várias culturas nas escolas, mas não implica uma interação entre os indivíduos. O que se tem verificado nas escolas portuguesas até ao momento é que nunca se transpôs a “(...) fase de interacção, ficando-se ao nível da coexistência da diversidade cultural, mais ou menos tolerada, e quase sempre acantonada às margens sociais e topográficas dos centros urbanos” (Mendes, 2006, p. 137). Para autores como Mateus (2011) e Reste e Ançã (2011) uma educação baseada na constatação da diversidade cultural não é suficiente, pois a integração dos alunos estrangeiros nas escolas “deve implicar um mútuo reconhecimento, uma mútua aceitação e o compromisso de trabalhar num projeto comum de sociedade, não sendo, apenas unívoco e linear,

do estrangeiro para o autóctone, mas recíproco e circular” (Reste & Ançã, 2011, p. 129). Devido a este facto, importa perspetivar a interculturalidade como forma de aprofundar aquilo que não é tratado pelo multiculturalismo.

O conceito *intercultural* resulta da junção dos termos *inter* e *cultural*, referindo-se o prefixo *inter* às relações estabelecidas entre diferentes elementos, existindo dinamismo e interação entre estes. Sendo assim, a interculturalidade diz respeito à dinâmica existente entre indivíduos e grupos de diferentes culturas, através da substituição da multivivência cultural pela interação, comunicação, negociação e enriquecimento entre os diversos grupos culturais (Abdallah-Pretceille, 2006; Martins et al., 2010; Portera, 2011). Para Gagnon e Boucher (2017, p. 89), o termo interculturalismo “é profundamente polissêmico. Alguns defendem que a especificidade do interculturalismo é dar uma prioridade à cultura da maioria”. No entanto, segundo o que é proposto na Europa, o interculturalismo “foca mais no diálogo intercultural que na importância de aderir à cultura do grupo majoritário da sociedade de acolhida”.

Segundo Ramos (2001) utilizamos o termo educação intercultural, ao invés de multicultural, por este implicar a interação entre os alunos vindos de diferentes culturas, sendo uma abordagem mais abrangente e ambiciosa. Nesta interação entre diferentes culturas, existe uma constante troca de aprendizagens, vivências e hábitos, o que enriquece cada uma das culturas e os sujeitos.

Tendo em conta estes aspetos, o ideal seria tornar as escolas portuguesas espaços onde predominasse uma educação intercultural, onde fossem valorizados a diversidade e o respeito pela diferença. A escola desempenha um papel fundamental na integração dos alunos estrangeiros, pelo que deve recorrer a todos os esforços para evitar situações de marginalização, preparando os alunos para o “exercício de cidadania, respeitando o Outro e preservando a diversidade linguística” (Gomes, 2006, p. 35). A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, 2005) refere que o sistema educativo se organiza de forma a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Mais ainda, o sistema educativo deve também “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” e “assegurar a formação cívica e moral dos jovens”.

3. O estudo

3.1. Contextualização do estudo

Este estudo foi desenvolvido durante o Estágio no 1.º CEB, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, em ligação direta com o Seminário de Orientação Educacional, no ano letivo 2016/2017.

3.2. Objetivos e questões de investigação

Foram objetivos deste estudo: I) Identificar os conhecimentos ou experiências que os alunos tinham sobre línguas e culturas, através das suas biografias linguísticas; II) Analisar as representações sociais dos alunos sobre os estrangeiros quanto à sua língua e cultura; III) Sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural. Deste modo, levantaram-se as seguintes questões: “Qual foi o contacto dos alunos com línguas e culturas estrangeiras ao longo das suas vidas?”, “Quais as representações dos alunos relativamente aos estrangeiros?”, “Quais os motivos da preferência/rejeição de determinadas línguas e culturas?” e “De que modo é que os alunos encaram o racismo?”.

3.3. Metodologia

Neste estudo optou-se por uma investigação descritiva, uma vez que esta “implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 213). Apesar de não cumprir todas as características, este estudo pode também aproximar-se do campo da investigação-ação, uma vez que “é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Relativamente à natureza dos dados recolhidos e à sua análise, este trabalho segue o método qualitativo, uma vez que este “privilegia, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida” (Pardal & Lopes, 2011, p. 17).

3.4. Participantes

Os participantes deste estudo foram 18 alunos de uma turma do 4.º ano do 1.º CEB de uma escola do distrito de Aveiro. Os alunos tinham idades compreendidas entre nove e dez anos, sendo cinco do género masculino e 13 do género feminino.

3.5. Resultados

Dos 18 alunos inquiridos, 16 são de nacionalidade portuguesa, um de nacionalidade angolana e há ainda um com dupla nacionalidade: portuguesa-brasileira.

Todos os alunos falam português e 15 afirmaram ainda falar outras línguas. O inglês surge como a segunda língua mais falada, possivelmente por ser a língua estrangeira aprendida em contexto escolar, no caso do 1.º CEB. Logo a seguir, surge o Português do Brasil (PB). Apesar de serem variantes de uma mesma língua, os alunos consideram que o Português Europeu e o PB são línguas distintas. De seguida surge o francês com cinco falantes e o espanhol com quatro falantes. Há ainda alunos que falam “cigano” (dois alunos), russo (um) e alemão (um), dado que são respetivamente: dois de etnia cigana, um filho de mãe russa, outro filho de pai alemão.

O local onde os alunos mais contactam com línguas estrangeiras é na escola. É também na escola que a totalidade dos alunos (18) considera aprender línguas estrangeiras. Há ainda cinco inquiridos que consideram aprender línguas estrangeiras em viagem, quatro na rua e ainda um aluno que diz aprender japonês na atividade extracurricular que frequenta.

Em relação à questão “Que línguas gostavas de aprender?”, mais de metade dos alunos (dez) respondeu francês, seguido por cinco alunos que responderam “nenhuma” e três que indicaram o espanhol. Houve ainda outras respostas, como o PB, o alemão e o russo. No caso da língua francesa, a mais escolhida pelos alunos, os motivos da escolha assentam, principalmente, em perspetivas futuras de viagens a França e no contacto com familiares emigrantes nesse país. Em relação às outras línguas, as justificações das escolhas recaem sobre o gosto por essas mesmas línguas ou, tal como aconteceu com a língua francesa, devido ao contacto com familiares. No entanto, cinco alunos mostraram não querer aprender nenhuma língua. Esta falta de interesse pela aprendizagem de línguas pode dever-se à falta de contacto dos alunos com pessoas de outras nacionalidades, à influência de outras pessoas que afirmam que o português é uma língua dominante ou, simplesmente, à falta de vontade dos inquiridos. Os alunos devem ser, desde cedo, sensibilizados para a importância e para o interesse da diversidade linguística e perceber que não existe nenhuma língua superior a outra.

De modo a compreender quais as representações que os alunos tinham dos estrangeiros, quanto à sua língua e cultura, na primeira sessão foi-lhes pedido que desenhassem indivíduos de várias nacionalidades/culturas e que legendassem os desenhos com características dessas mesmas pessoas. Pretendia-se, com isto, perceber que tipo de

estereótipos estariam associados a cada uma das nacionalidades/culturas em estudo e quais as opiniões que os alunos tinham sobre elas. Após analisados os dados, foi possível construir o seguinte Gráfico:

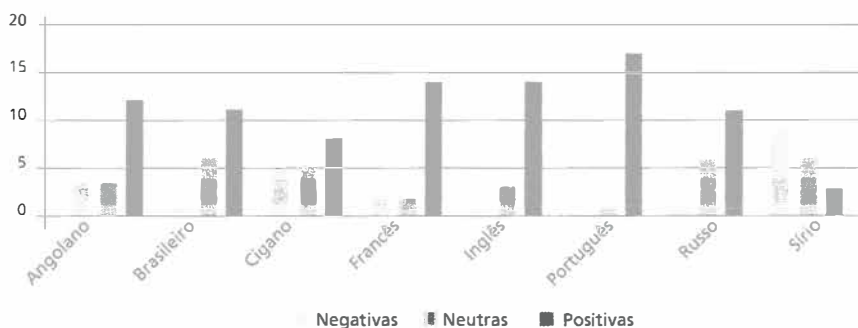


Gráfico 1 – Opiniões dos alunos em relação aos estrangeiros

É possível constatar que os alunos têm uma boa imagem dos portugueses, pois 17 dos alunos mostrou ter opiniões positivas sobre estes, havendo apenas um neutro. Os ingleses e os franceses são também vistos de uma forma bastante positiva por parte dos inquiridos, assim como o povo angolano que, apesar de ter três opiniões negativas e três neutras, tem doze opiniões positivas. Em relação aos brasileiros e russos, existe um grande número de opiniões neutras, pelo que não é possível ter uma ideia clara daquilo que representam para os alunos. Já o povo cigano e, sobretudo, o povo sírio são aqueles pelos quais os alunos mostram ter uma imagem menos positiva, uma vez que associam estes povos à instabilidade e ao medo, muitas vezes devido ao que veem nos *media*.

A construção de opiniões nos alunos manifestou-se prioritariamente no aspeto físico e o aspeto emocional: as palavras mais usadas para descrever os indivíduos que desenharam foram “bonito”, “amigo”, “simpático”, “divertido”, “mau”, “gordo” e “chique”.

Após a análise dos desenhos e dos comentários dos alunos percebe-se que estes formam conceções positivas sobre os países, as línguas ou os povos que conhecem. De facto, os povos sobre os quais os alunos têm opiniões menos favoráveis são aqueles que são menos conhecidos para eles ou aos quais estão associadas imagens negativas. É este o caso dos ciganos e dos sírios. Há que realçar que, apesar do convívio existente

na escola e mesmo dentro da sala de aula com crianças de cultura cigana, os alunos afirmam não conhecer os hábitos e costumes desta comunidade.

Depois de desenharem os indivíduos das nacionalidades/culturas indicadas, foi pedido aos alunos que optassem por desenhar um mexicano ou um polaco, tendo de justificar a sua escolha. O objetivo era saber a opinião dos alunos sobre nacionalidades com as quais têm pouco contacto, de modo a perceber de que forma constroem as suas representações. Dos 18 participantes, apenas um optou por desenhar um polaco, tendo todos os outros desenhado um mexicano.

Os motivos que levaram à escolha do mexicano em detrimento do polaco foram bastante diversificados: cinco alunos justificaram a sua escolha dizendo que conhecem melhor os mexicanos; houve três alunos que escolheram o mexicano devido ao valor afetivo que ele representa, uma vez que estes alunos os consideraram simpáticos e boas pessoas; um aluno referiu que fez a sua escolha com base na língua falada no México, pois queria aprender a falar espanhol. O único aluno que desenhou o polaco considerou-o “*divertido*”, apesar de nunca ter contactado com nenhum polaco. O aluno referiu que uma vez viu um polaco na televisão e, como lhe pareceu afável, generalizou a sua apreciação positiva em relação a esta nacionalidade.

No questionário, era apresentada uma situação hipotética: os alunos teriam de imaginar que iam para um Centro de Atividades dos Tempos Livres (CATL) onde estavam crianças das nacionalidades/culturas em estudo. Uma das questões era “Qual seria a primeira criança com quem ias brincar?”. .

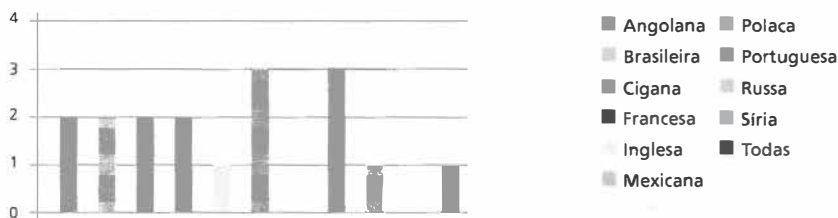


Gráfico 2 – Primeira criança com quem os alunos iriam brincar

As duas crianças mais escolhidas foram a mexicana e a portuguesa, tendo cada uma delas sido escolhida por três alunos. Logo de seguida estão as crianças angolana,

cigana, francesa e brasileira, tendo cada uma sido eleita por dois alunos; a síria e a polaca não foram escolhidas por nenhum aluno.

Os principais motivos das escolhas prendem-se com o desejo de aprender a língua da criança escolhida ou por falarem a mesma língua dos alunos. A terceira justificação mais utilizada foi o facto de quererem aprender mais sobre o país de onde a criança eleita era originária. A língua e o fascínio/curiosidade por determinado país são fatores decisivos nas relações que estes alunos estabelecem com estrangeiros, motivando-os a aproximarem-se ou a afastarem-se de determinados indivíduos.

Depois, era pedido aos alunos que escolhessem, por ordem, com quem é que preferiam passar um fim de semana. Para analisar estes dados, foi feita uma distribuição por pontos de 1 a 9: 1 ponto correspondia à criança menos escolhida e 9 pontos à criança mais escolhida, somando-se em seguida todos os pontos (ver Gráfico 3):

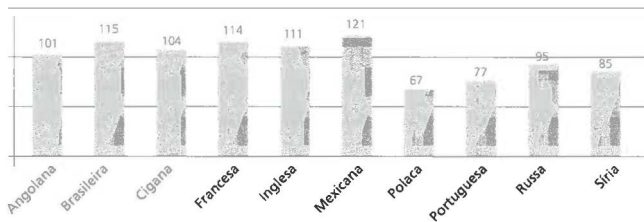


Gráfico 3 – Preferência dos alunos relativa à criança com quem preferiam passar o fim de semana

A criança mexicana foi, de novo, a mais escolhida pelos alunos, recordemos que foi uma das primeiras com quem os alunos iam brincar, conforme analisado anteriormente. A criança brasileira e a francesa foram também das mais selecionadas, seguidas da inglesa. Apesar de a criança portuguesa ser, a par com a mexicana, uma das primeiras com quem os alunos iam brincar, foi a segunda menos escolhida para fazer companhia aos alunos durante um fim de semana.

Nos motivos da escolha, os alunos voltam a demonstrar que a língua é fator de aproximação a uma pessoa de nacionalidade estrangeira, dado que se aproximam de determinada pessoa se tiverem curiosidade em aprender a sua língua ou se sentirem algum fascínio por ela. Quanto ao caso da língua portuguesa, que foi fator de escolha em último lugar, os alunos mostraram que não têm tanto interesse em conhecer alguém

que já fale a sua língua ou que seja do seu país. O país de origem das crianças imaginárias foi também um forte fator de escolha, uma vez que os alunos se mostraram mais curiosos em relação a países de que já tinha ouvido falar e que tinham vontade de conhecer. Pelo contrário, países que não eram do seu conhecimento ou dos quais não tinham uma ideia favorável foram fator de exclusão.

Após uma sessão de sensibilização para a diversidade linguística e cultural, na qual foram mostrados imagens das nacionalidades/culturas abordadas no questionário e vídeos sobre a Polónia e Portugal, foi realizada uma nova sessão. Nesta sessão, os alunos preencheram novamente a parte do questionário na qual lhes era solicitado que escolhessem, por ordem, que criança preferiam que fosse passar o fim de semana com eles. A análise dos dados foi feita através da soma de pontos, tal como anteriormente, e foi possível construir o Gráfico 4:

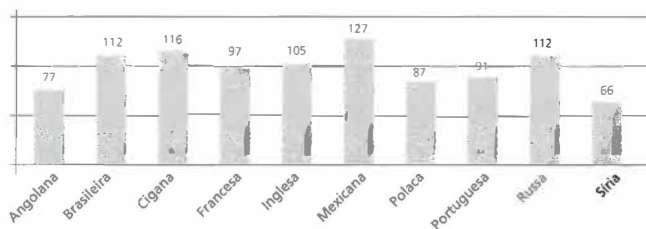


Gráfico 4 – Preferência dos alunos relativa à criança com quem preferiam passar o fim de semana (4.ª sessão)

A criança mexicana continua a ser a escolhida em primeiro lugar pelos alunos, principalmente devido à língua e ao seu país de origem. Logo de seguida surge a criança cigana porque, segundo os alunos, apesar de ser portuguesa, fala outra língua e eles gostavam de aprender essa mesma língua. Referem também que gostariam de aprender mais sobre a cultura cigana, pois acham os ciganos divertidos. A criança russa subiu do sétimo lugar para o terceiro, provavelmente devido às imagens das crianças russas mostradas na sessão de sensibilização. Os alunos referiram que as crianças deste país são muito bonitas e parecem felizes. A criança escolhida em último lugar foi a síria. Os alunos revelam pouca aceitação devido às imagens que veem diariamente nos *media* e que lhes transmitem medo e insegurança. Houve, de facto, uma mudança de perspetiva quanto ao desejo de conhecer a cultura cigana, o que se explica, não só pelo efeito da sessão de sensibilização, mas, sobretudo, por haver duas meninas ciganas na

sala. O mesmo teria sucedido se tivessem conhecido um menino sírio ou se tivessem conhecido alguma família síria residente em Portugal.

Quanto ao polaco e ao português, estes continuam a ser dos menos escolhidos devido à língua, pois os alunos referem que já sabem falar português e que não percebem polaco nem querem aprender. A língua é novamente o fator determinante de escolha no momento de aproximação dos alunos às crianças fictícias, logo seguida pela curiosidade por determinado país.

Passando à análise das entrevistas individuais, estas tinham como principal objetivo perceber a forma como os alunos viam o racismo e saber se estes já tinham presenciado situações de discriminação racial.

Perguntou-se aos alunos se seriam capazes de discriminar alguém devido à sua cor de pele ou à língua que falavam. A maioria dos inquiridos (15) respondeu que não seria capaz de o fazer e dois responderam que seriam capazes. Em relação à resposta destes dois alunos, um disse que apenas o faria se fosse para representar um papel (numa peça de teatro, por exemplo) e o outro disse que o faria como forma de defesa. Houve ainda um aluno que respondeu que não sabia.

Depois, perguntou-se aos alunos se estes já tinham presenciado alguma situação de racismo. Nove alunos afirmaram já ter presenciado uma situação de discriminação racial na rua, em espaços públicos ou na escola e outros três alunos disseram já ter visto uma situação destas na televisão (Gráfico 5).

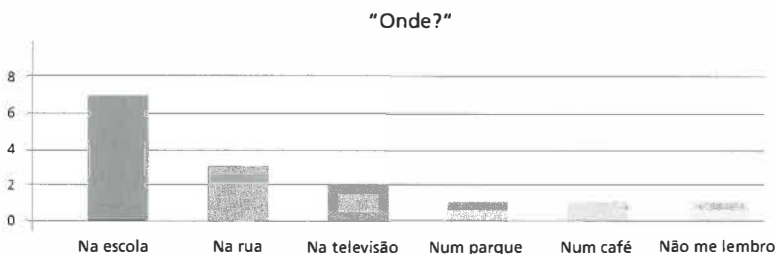


Gráfico 5 – Locais onde os alunos assistiram a situações de discriminação racial

A escola é o espaço onde os alunos mais presenciaram situações de discriminação racial, o que indica que, apesar de ser um espaço de diversidade cultural, ainda há crianças que não sabem respeitar os seus colegas que apresentam características próprias de determinado país ou etnia. Neste aspeto, deve ser feito um trabalho contínuo por parte do corpo docente, em conjunto com os pais dos alunos e com os auxiliares

da ação educativa, de modo a garantir uma boa integração dos alunos provenientes de outros países ou de outras culturas e uma sensibilização para a diversidade linguística e cultural.

De seguida, questionaram-se os alunos se já tinham ouvido falar de racismo antes das sessões de intervenção. Oito alunos responderam que nunca tinham ouvido falar em racismo e quatro disseram ainda não perceber o conceito.

Por fim, foi perguntado aos alunos se consideravam importante conhecer pessoas de outras culturas e que falassem outras línguas. Todos os inquiridos responderam que consideravam a diversidade linguística e cultural importante e interessante, e que gostavam de conhecer pessoas que falassem outras línguas ou que fossem de outras culturas e de outros lugares. Mais uma vez, a maioria dos alunos (11) indicou a língua como sendo o principal fator da vontade de conhecer pessoas de outros países, logo seguido do desejo de conhecer mais sobre o mundo, outros países e culturas e poder aprender mais.

4. Conclusões

Após a análise dos resultados é possível chegar a algumas conclusões.

É em contexto escolar que os inquiridos têm maior contacto com línguas estrangeiras, tanto em contexto formal (aulas) como num contexto mais informal (nos intervalos e tempos livres). Aqui é fundamentada a importância do espaço escolar, em geral, e a aula de Português, em particular, como encontro de línguas e culturas, e onde todos os alunos podem enriquecer a sua biografia linguística e aprender a respeitar as diferenças do Outro.

Relativamente à língua que gostariam de aprender, a preferência incide sobre a língua francesa, principalmente devido a perspetivas futuras e também devido ao contacto com familiares de nacionalidade francesa ou emigrados em França e com os quais mantêm algum tipo de contacto. Houve ainda um número significativo de alunos que referiu não ter interesse em aprender nenhuma língua por não considerar interessante conhecer outros idiomas ou por achar que apenas a língua portuguesa é bonita (?). Este é um fator que deve ser tido em conta e uma atitude que importa combater, uma vez que pode influenciar os alunos no momento de integração de alunos estrangeiros ou em termos de respeito para com outros alunos falantes de outras línguas.

Os alunos acabam por criar a imagem do Outro através das representações que têm sobre determinadas línguas e culturas, e é a partir dessa imagem que os alunos criam mais ou menos empatia com determinado sujeito. É possível perceber que os alunos sentem maior empatia com os indivíduos com uma cultura próxima da sua ou que sejam de um país que conheçam. No caso destes alunos, foi possível criar uma ligação entre diferença e empatia, na medida em que quanto mais parecidos com eles são os sujeitos, ou de um país que os alunos conhecem, maior é a empatia criada. Por outro lado, se os indivíduos apresentados forem fisicamente diferentes, o espaço envolvente for também desconhecido e o seu país de origem for estranho para os alunos, há uma maior dificuldade na sua aproximação.

No questionário, quando interrogados sobre qual das crianças seria a primeira com quem iam brincar, as mais escolhidas foram as de nacionalidade mexicana e portuguesa, sendo a língua a justificação mais indicada. Já o desconhecido e as ideias pré-concebidas devido a influência dos pares ou dos *media* são fatores de exclusão no momento de optar por alguns países e povos.

Neste estudo, a língua é o fator determinante na preferência ou na rejeição de determinado indivíduo. De facto, as crianças fictícias escolhidas em primeiro lugar falavam uma língua que os alunos desejavam aprender ou que gostavam de ouvir. Já as crianças escolhidas em último lugar falavam uma língua que os alunos já conheciam, que não tinham vontade de aprender ou que não gostavam. Também o fascínio que sentiam pelo país de origem de determinado sujeito ou a imagem que tinham deste são fatores que deviam ser tidos em conta. De facto, foi notável uma mudança na escolha dos alunos após a sessão de sensibilização, na qual conheceram novas línguas, viram imagens da Polónia e de crianças de vários países e culturas e conheceram algumas tradições de alguns países.

Relativamente ao racismo, praticamente a totalidade dos alunos mencionou não ser capaz de discriminar alguém devido ao seu tom de pele. Todos os inquiridos mencionaram ver o racismo como algo mau e prejudicial para a sociedade. Quinze alunos referiram já ter assistido a situações de discriminação racial, sendo a escola retratada como o espaço onde presenciaram uma maior ocorrência destas situações. Este fenómeno é bastante grave deve ser tido em consideração. A escola é o espaço onde os alunos se devem sentir integrados e em segurança, podendo confiar na comunidade escolar para os acolherem e assegurarem o seu bem-estar. No entanto, como se pode verificar pelas palavras dos inquiridos, há uma falha neste aspeto porque o racismo continua a ocorrer nas escolas, à vista dos alunos e, possivelmente, dos professores e dos auxiliares.

A este propósito, é de referir o Decreto-Lei n.º 93/2017 de 23 de agosto, no seu Artigo 1 que “estabelece o regime jurídico da prevenção, da proibição e do combate a qualquer forma de discriminação em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem” (Lei n.º 93/2017 de 23 de agosto, 2017).

Considera-se, por conseguinte, fundamental promover uma educação intercultural desde cedo, primeiramente através da consciencialização da diversidade linguística e cultural existente na própria turma, com alunos com percursos e vivências linguísticas e culturais distintas. Em segundo lugar, é importante entender que há mundo lá fora e nesse mundo existem outras pessoas que falam outras línguas noutros lugares. Essas pessoas fazem parte da imensa diversidade, diversidade que é, inequivocamente, uma riqueza incomensurável.

5. Referências bibliográficas

- Abdallah-Preteuille, M. (2006). L'intercultural comme paradigme pour penser le divers. In R. Bizarro (coord.). *Como abordar... a escola e a diversidade cultural* (pp. 77-87). Porto: Areal Editores.
- Ançã, M. H. (2006). Representações sobre a Língua Portuguesa: Um exemplo em meio de aprendizagem não formal. In R. Bizarro (coord.). *Como abordar... a Escola e a Diversidade Cultural* (pp. 216-226). Porto: Areal Editores.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação. Um guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cortês, L. & Pacheco, N. (1991). O conceito de educação intercultural – Interculturalismo e realidade portuguesa. *Revista Inovação*, 4, 31-44. Retrieved from https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84142&pi_pub_r1_id=
- Ferreira, T., & Ançã, M. H. (2010). Educação em línguas e migrações. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (coord.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 55-64). Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro%20final.pdf>.
- Gagnon, A. G., & Boucher, F. (2017). O estado quebequense diante dos desafios da diversidade etnocultural. *Interfaces Brasil/Canadá*, 17(2), 75-97. Retrieved from <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/10850/7580>.
- Gomes, S. (2006). *Diversidade linguística no 1º ciclo do ensino básico: concepções dos professores*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (2005). Diário da República n.º 166/2005, Série I-A. Retrieved from <http://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html>.
- Lei n.º 93/2017 de 23 de agosto (2017). Diário da República n.º 162/2017, Série I. Retrieved from <http://data.dre.pt/eli/lei/93/2017/08/23/p/dre/pt/html>.
- Martins, F., Andrade, A. I., Dias, C., Gomes, S., Moreira, G., Nolasco, I., Ramos, A. P. & Sá, S. (2010). Educação plurilingue e intercultural: que conhecimento em projectos colaborativos de formação? In A. I. Andrade & A. S.

- Pinho (coord.). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 93-110). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro%20final.pdf>
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18(18), 13-24. Retrieved from <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2560>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, A. P. C. (2006). Contextos Migratórios e Educação Intercultural. In R. Bizarro (coord.), *Como abordar... a Escola e a Diversidade Cultural* (pp. 133-142). Porto: Areal Editores.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal.
- Portera, A. (2011). Intercultural and Multicultural Education – Epistemological and Semantic Aspects. *Intercultural and Multicultural Education – Enhancing Global Interconnectedness* (pp. 12-30). New York: Routledge.
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 35(2), 155-178. Retrieved from <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5839>
- Reste, C. & Ançã, M. H. (2011). Gostar da pessoa pelo que ela tem dentro... relações de convivência entre alunos autóctones e alunos estrangeiros. *Indagatio Didactica*, 3(1). Retrieved from <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/917/851>.
- Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, B. (2017). *Diversidade linguística e cultural – os estrangeiros pelos olhos dos alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2015). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Barcarena: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Retrieved from <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2015.pdf>.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2016). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Barcarena: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Retrieved from <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2016.pdf>.

O DISCURSO POLIFÓNICO DA LUSOFONIA: PERCEÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Cláudia Mendes Silva²

Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e de Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário, área de especialidade de Espanhol

claudiamentes@ua.pt

RESUMO

A Língua Portuguesa (LP) ocupa hoje um lugar de destaque no panorama internacional das línguas (Reto, 2012), são 260 milhões os atuais falantes, prevendo-se que em três décadas alcance os 400 milhões, e reconhece-se um crescente interesse na sua aprendizagem (Laborinho, 2012). Sendo a quarta língua mais falada no mundo, é pertinente compreender a perceção que os alunos portugueses têm da LP e do seu potencial no mundo. Partindo da consciência da diversidade da língua de Camões, procurámos perspetivar esse reconhecimento por parte dos falantes, especificamente por parte de um grupo de alunos portugueses do Ensino Secundário, do sistema nacional de ensino público.

O nosso objetivo, primeiramente, foi compreender a relação que os alunos do estudo tinham com a diversidade da Língua Portuguesa (LP) para, posteriormente, sensibilizar para a diversidade intralinguística da LP e desenvolver a consciência linguística. Os resultados apontaram para um desconhecimento das línguas do mundo bem como do lugar ocupado pela LP nesse contexto. Além disso, estes estudantes revelam uma visão eurocêntrica da LP, negligenciando as restantes variedades geográficas e culturais, o que poderá justificar a pouca importância (e crença) da LP, tal como encontrado no estudo de Ançã (2015).

Considerando a parca cosmovisão da lusofonia, procedemos a uma sessão de sensibilização e de trabalho, um espaço de reflexão e de desconstrução de pré-conceitos apurados no questionário. Com a análise dos resultados obtidos, é-nos permitido afirmar que os alunos desenvolveram alguns conhecimentos no âmbito das questões da lusofonia e do espaço lusófono. Contudo, é nossa convicção não ser este um trabalho a realizar-se pontualmente.

2. Este texto baseia-se no Relatório de Mestrado da autora: Mendes Silva, C. (2015). *Fonias Lusas ou Lusofonias – as variedades do Português no sistema de ensino (secundário) em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PALAVRAS-CHAVE:

consciência linguística; língua portuguesa; percepções; variedades intralinguísticas.

1. Introdução

(...) o termo «português», que cobre as variedades sociais, dialectais e nacionais que convivem em Portugal, no Brasil e nos países de língua oficial portuguesa deve ser entendido como importante instrumento de coesão entre povos e como afirmação política e económica num contexto envolvente transnacional. (Mateus, 2005, p. 469)

Esta pretende ser uma reflexão sobre a Língua Portuguesa e a sua diversidade.

Se considerarmos que a formação de cada indivíduo resulta da sua interação com o meio que lhe proporcionamos, atendendo ao número de horas que um jovem passa no espaço escolar, facilmente concluímos o papel determinante que a Escola detém nesse âmbito. Deste modo, interessou-nos reconhecer junto de um grupo de alunos o grau de conhecimento dos mesmos a propósito da realidade da Lusofonia. Assim, primeiramente, explorámos os conceitos de língua e de diversidade linguística; posteriormente, identificámos também o papel da educação, concretamente do ensino, na consciencialização, na sensibilização e na promoção desta percepção linguística por parte dos alunos; por fim, tentámos desenvolver a consciência linguística dos alunos e a nossa própria.

Num segundo momento, debruçámo-nos mais concretamente sobre o caso específico da língua portuguesa, nosso objeto de estudo e, neste âmbito, partindo da consciência da diversidade da língua de Camões, procurámos perspetivar esse reconhecimento por parte dos falantes, especificamente por parte de um grupo de alunos portugueses do Ensino Secundário, do sistema nacional de ensino público, com quem trabalhamos ao longo de um ano letivo, em contexto de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Por fim, procedemos à aplicação de algumas atividades desenhadas neste sentido para a promoção da consciência da diversidade da Língua Portuguesa, que aqui apresentaremos. Como também partilharemos, foram ainda traçadas mais algumas ações a desenvolver futuramente, dadas as limitações de natureza diversa que nos impediram de as aplicar também neste grupo.

2. Reflexos da Diversidade Linguística da Língua Portuguesa

O que fez a espécie humana sobreviver não foi apenas a inteligência, mas a nossa capacidade de produzir diversidade. Essa diversidade está sendo negada nos dias de hoje por um sistema que escolhe apenas por razões de lucro e facilidade de sucesso. (Couto, 2009, p.15)

Num dos últimos escritos da publicação supracitada, Couto (2009) navega pelos mares da língua portuguesa, aportando em conceitos como o de pátria, de língua materna e de lusofonia, para defender que a sua pátria é a língua portuguesa, reconhecendo, no entanto, que as dúvidas e as inseguranças em relação ao projeto da lusofonia existem, como existem quanto às diversidades linguísticas dentro de cada país. O escritor reconhece ainda que “a língua é permeável a outras razões, deixa-se mestiçar e torna-se mais fecunda. A língua é, só então, viagem viajada, namoradeira de outras vozes e outros tempos.” (p.197).

Ora, na última década, este tópico do sentimento patriótico associado à língua tem ocupado o lugar central em múltiplas discussões, em grande medida como resultado do posicionamento dos vários agentes difusores da língua e da cultura face ao Novo Acordo Ortográfico. Muito se tem publicado, falado, refletido sobre a normalização da língua, em cedências e aproximações. Na verdade, ainda hoje se denota, concretamente no caso da língua portuguesa, uma sobreproteção da língua nacional advogando para si os traços identitários da nação. Portugal é um dos casos em que a língua materna da maioria dos falantes é também a língua nacional, pelo que, em território nacional, não se observam, para já, grandes conflitos linguísticos. Contudo, a política de normalização que constituiu o Novo Acordo veio agitar um pouco esta problemática.

Na realidade, e como anteriormente já mencionado, nenhuma língua se consegue manter estática e impermeável à passagem do tempo, ao diálogo entre os povos, enfim a um sem número de fatores que determinam a sua evolução, logo mudança e variação. É, portanto, facilmente reconhecível que haverá permanentemente o nascimento e crescimento de variedades numa língua, tantas mais quantos mais os diferentes falantes que a passem a utilizar. Esta variação ocorrerá não só entre grupos sociais distintos, como poderá mesmo ocorrer no seio de um mesmo grupo. A língua é, pois, um organismo vivo que varia em função de fatores diversos como a região ou os próprios indivíduos. Ainda assim, haverá sempre a necessidade de uma norma que permita estabelecer a comunicação entre os diferentes falantes e facilitar a sua compreensão, não

se pretendendo muito embora que tal norma estabeleça com as variedades qualquer tipo de hierarquia.

Assim, a língua oficial existe e é aquela que se estabelece nos dispositivos legais para vigorar em situações formais, oficiais e, que se pressupõe, todos os falantes deverão conhecer. Todavia, esta norma deverá constituir-se um fator unificador, que garanta a identidade de cada país em particular, mas da unidade dos diversos países que a assumem como língua oficial, de uma forma mais abrangente. A questão da deliberação da língua como oficial deverá, certamente, continuar a ser do foro político, muito embora se deva procurar combater a habilidade que esta estratégia política possui para a discriminação e para a exclusão. Este caso é bem evidente nos países africanos, onde a força da língua oficial, por vezes, abafa a voz daqueles que não se expressam nessa mesma língua, daqueles que apenas a usam como segunda língua, o que lhe retira poder e força política.

A língua nacional é a língua que representa uma unidade das características identitárias de um determinado território, veiculando, por isso, uma determinada herança étnico-cultural, bem como a representação de uma consciência nacional. Esta mesma língua, representa ainda a língua de expressão literária do país, sendo estes escritos em tal língua espontaneamente, sem que ela fosse determinada por qualquer órgão ou sob qualquer circunstância. Por outras palavras, a língua nacional é aquela que aglomera diversos aspetos étnicos comuns e que se assume como pertença de um grupo e como a língua oficial desse país, mas uma mesma nação pode ter diversas línguas nacionais. Esta poderá não ser a língua materna de alguns falantes, se entendermos por língua materna a que os indivíduos aprendem logo que começam a falar.

Há línguas nacionais que coincidem com as línguas oficiais, como acontece com o português em Portugal. Mas há casos em que tal não acontece, uma vez que existem comunidades dentro do Estado que também falam, ou só falam, outra língua, diferente da oficial. Vários são os exemplos no caso da língua portuguesa, mas também de outros idiomas, como é o caso do galego na Galiza, ou do catalão na Catalunha, na vizinha Espanha. Também vemos o mesmo com grande parte das línguas não oficiais no espaço político-geográfico em que se expandiu a Lusofonia, nomeadamente em África e no Brasil. Em Moçambique, por exemplo, as línguas Nacionais têm o seu lugar na constituição “o Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento”. Também a Constituição de Timor-Leste estabelece que “o tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado”. Nestes dois países, como veremos nas próximas páginas, os falantes das línguas nacionais representam um número tão

grande, que seria praticamente impossível ignorar a força dessas línguas politicamente e não garantir a proteção das mesmas via algum documento de garantia de direitos.

3. As variedades intralinguísticas e a Língua Portuguesa

Uma das mais velhas ilusões do Homem é a de que uma língua deve ser exatamente igual para todos os que a falam. Babel foi uma contrariedade, os filhos não conseguem falar tão bem como os pais, a diversidade e a mudança contrariam a ordem natural. (Castro, 2001, pp.23-24)

A lusofonia é hoje comumente aceite como a primeira globalização: a ideia de que esta foi a união do mundo por via da expansão ultramarina, da aventura marítima que nos levou pelo mar desconhecido, enfrentando guerras e perigos “mais do que prometia a força humana”³ a difundir a língua e a cultura.

Com a aventura dos descobrimentos, começava também a da diversidade linguística, reconhecendo-se as especificidades de cada uma das comunidades que passava a partilhar a língua e a identidade portuguesas. Surge, então, um contexto geograficamente disperso, naturalmente multicultural, de sistemas linguísticos também diversos, logo, imediatamente, surgem as diferentes normas do português. Ora, a lusofonia só encontra legitimação quando, e se, a entendemos assim, múltipla, quando nela conseguimos distinguir as vozes e estas são reconhecidas e respeitadas. Em Timor-Leste, como em Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal ou São Tomé e Príncipe, a língua portuguesa conhece e constrói a sua própria história – e, por isso, está muito longe de poder ser tratada como um idioma uniforme. Devemos encarar o desafio da Língua Portuguesa nesta perspetiva, com a certeza de que, seja em que contexto lusófono for, estaremos diante de mais uma variedade do português. A nossa tarefa será então a de procurar descrever a língua portuguesa nos seus contextos específicos e de entender as idiosincrasias que a caracterizam, respeitando-lhe as experiências particulares, os valores diferentes, a especificidade cultural e a sua peculiar visão do mundo.

A língua portuguesa, falada nos diversos continentes, apresenta, portanto, variedades linguísticas que se evidenciam ao nível lexical, morfosintático e ainda semântico, o que

3. In *Os Lusíadas* de Luís de Camões

não configura *de per se* fator de supremacia ou de inferioridade de uma variedade em relação à outra, antes pelo contrário, é destas particularidades que emergem a riqueza, a força e o poder da língua.

Em suma, cada variedade do português espelha uma comunidade que, se por um lado constrói e define a sua própria identidade, por outro lado é parte integrante e estruturante desse mosaico que constitui o sistema linguístico português.

4. A Consciência Linguística

A designação “Consciência Linguística” (CL) relaciona-se com o que Hawkins (1996) designou como *Language Awareness* (LA) quando, durante os anos 80 do séc. XX se assistia, no Reino Unido a um crescente plurilinguismo. Nesse momento, e perante tal realidade, procurou-se encetar estratégias de combate à iliteracia e às dificuldades de alguns alunos na aprendizagem quer da Língua Materna (LM), quer da Língua Estrangeira (LE). Foi nesse sentido que surgiu o LA, apelando a uma ligação mais estreita entre LM e LE, logo o desenvolvimento inerente da CL (Ançã & Alegre, 2003).

Já para James & Garret (1991), a CL favorece a participação ativa (domínio afetivo) e o despertar da consciência dos aprendentes tanto para a origem e características do próprio dialeto/língua (domínio social) quanto para a manipulação de poder através da língua (domínio do poder). Além disso, a CL implica também uma reflexão sobre a língua (domínio cognitivo) e sobre a influência da consciência na utilização da língua pelo falante (domínio da performance).

Este conceito de CL continua a conhecer reajustes, novas adaptações, sobretudo para responder às múltiplas realidades inerentes à aprendizagem das línguas. Nesse sentido, a CL tanto pode ser definida como: “a capacidade cognitiva do sujeito incidindo sobre a linguagem (sobre as suas unidades ou sobre as relações em que é interveniente) e consistindo na reflexão ou no controlo deliberado, com vista a uma tomada de decisão no âmbito do processo da escrita” (Barbeiro, 1994, p. 24); quanto como: “a capacidade que o aprendente tem de reflectir sobre a língua, materna ou estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento” (Ançã & Alegre, 2003, p. 34).

No nosso trabalho, em parte devido aos eixos que seleccionámos – os sujeitos, os contextos e as línguas e culturas – optaremos pela definição de CL presente em Ançã & Alegre (2003)

5. Como abordar a Língua Portuguesa e a sua diversidade para desenvolver a Consciência Linguística?

Apresentamos um quadro que nos oferece uma visão panorâmica do projeto traçado propósito das questões inerentes ao presente estudo – a diversidade linguística da Língua Portuguesa. Deste quadro constarão: um breve sumário, constituído pela resenha da(s) atividade(s) e pelos objetivos pedagógicos da(s) mesma(s); os materiais utilizados; e a referência ao anexo correspondente aos respetivos documentos.

SESSÃO	SUMÁRIO	MATERIAIS
– Sessão de sensibilização e de trabalho	<p>Apresentação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dinamização de um <i>peddypaper</i> sobre a Lusofonia; – Apresentação e análise do regulamente de participação; – Resposta a questões sobre poemas de autores lusófonos. <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Estimular o contacto com a língua e a cultura lusófonas; – Divulgar a língua e a cultura lusófonas à comunidade escolar; – Refletir sobre a diversidade da língua portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Painel do polivalente; – Vitrines da escola; – Cartolinas; – PVC rígido; – Papel; – Pioneses; – Fita cola; – Fichas.
– Recolha de percepções iniciais sobre a diversidade da língua portuguesa	<p>Apresentação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Preenchimento do questionário sobre o Português e as suas variedades intralinguísticas <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Saber quais as percepções iniciais dos alunos acerca da diversidade linguística da língua portuguesa; – Compreender de que forma a atividade do <i>peddypaper</i> contribuiu para a transformação da visão dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Papel (Inquérito por questionário).
3– Sessão de sensibilização e trabalho “Fonias Lusás”	<p>Apresentação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Informações sobre a extensão geográfica do português no mundo; – Audição e análise de vídeos sobre autores lusófonos (Ondjaki); – Leitura e análise de textos de tipologia diversa com diferenças de variedade; – Audição de música onde se reflecte a diferença entre variedades como enriquecedora para a língua. <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> – Criar um espaço de reflexão para a possível desconstrução de estereótipos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação em PPT; – Fichas de trabalho; – Entrevista áudio; – Música.

SESSÃO	SUMÁRIO	MATERIAIS
4 – Sessão de trabalho sobre “O conto”	<p>Apresentação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vida e obra do escritor angolano Ondjaki; – Leitura e análise do conto “Bilhete com Foguetão” -Exercícios de compreensão. <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Contactar com diversidade de autores lusófonos; – Analisar algumas particularidades da variedade angolana; -Refletir sobre a diversidade linguística da língua. 	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação PPT; – Conto em suporte papel; – Fichas de actividades.
5 – A diversidade linguística portuguesa através da música e de séries	<p>Apresentação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Audição e análise da música de <i>hiphop</i> “Versos que atravessam o atlântico” de Vinicius Terra; Allen Halloween e Mundo Segundo – Visualização de excertos, na variedade do português do Brasil, sobre a série “Os Maias” <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Permitir o contacto com as variedades do português através de recursos variados; – Integrar a lusofonia na sala de aula a partir da cultura <i>hiphop</i>; – Motivar os alunos para a leitura de <i>Os Maias</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação PPT; – Letra da música em suporte papel; – Série em suporte digital.
6 – Avaliação das actividades desenvolvidas e possível transformação de estereótipos	<p>Apresentação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Preenchimento do questionário sobre auto-avaliação das sessões dinamizadas e sobre as variedades intralinguísticas da língua portuguesa. <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Averiguar de que maneira os alunos auto-avaliam as sessões desenvolvidas e a sua prestação nas mesmas; – Compreender o impacto das sessões e o seu contributo para uma possível mudança nas visões estereotipadas dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Papel (Inquérito por questionário).

Tabela 1 – Cronograma e descrição das diversas sessões dinamizadas e/ ou propostas

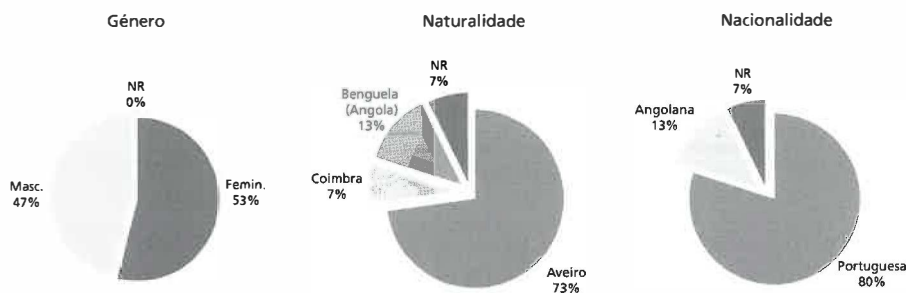
Cada uma destas atividades correspondeu à ocupação de uma aula de 90 minutos da turma. De salientar a enorme receptividade que todas as atividades levadas à prática acolheram por parte dos alunos. Na verdade, cremos que as aprendizagens, por terem sido deslocadas da sala de aula ou dinamizadas de forma menos corrente, fugindo um pouco ao modelo predominante nas aulas de português (texto: leitura – análise – escrita), foram alvo de maior interesse por parte dos aprendentes. Contudo, também é

possível aventar que tal recetividade nem sempre tem uma correspondência direta no que se refere à qualidade das aprendizagens. Mais ainda, de referir o facto, constatado pela observação de aulas ao longo do ano letivo, de que estes alunos beneficiam de uma abordagem menos comum da matéria, de uma aprendizagem privilegiada nesta disciplina pela diversificação de estratégias, pela quebra das tarefas rotineiras, enfim, por uma docência empenhada e permanentemente ajustada ao perfil destes alunos, havendo por parte da professora titular que leciona a disciplina um constante artificio de criação e dinamização de atividades diferentes das comuns, seguindo e cumprindo o programa previsto, mas sem uma constante repetição/reprodução de estratégias de ensino/aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da curiosidade pelo saber, junto dos seus alunos. .

6. Alguns resultados/conclusões

Apresentamos alguns dados decorrentes da aplicação das sessões 1 a 3, as que foi possível aplicar no terreno, dados os constrangimentos decorrentes de se tratar de um trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES I e II), tendo as turmas um professor titular que já tem planificado o seu tempo/ as atividades a desenvolver com os respetivos alunos, pelo que estas ações têm que ocorrer de uma forma mais esporádica e pontual.

Começaremos por apresentar o *corpus* que usaremos para apresentar alguns dos dados que foi ainda possível coligir:



Gráficos 1 a 3 – Dados de Identificação dos Alunos

De seguida, passaremos a uma breve análise de algumas questões trabalhadas no inquérito por questionário. Assim, num primeiro grupo de questões, foi nosso intuito perceber que conhecimentos tinham os alunos acerca da pluralidade linguística, em geral, e a diversidade da Língua Portuguesa, em particular. Eis os resultados de algumas das questões centrais:

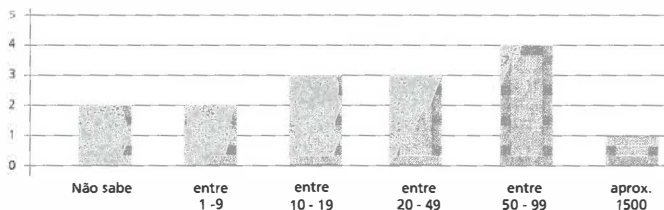


Gráfico 4 – “Sabes, aproximadamente, quantas línguas há no mundo?”

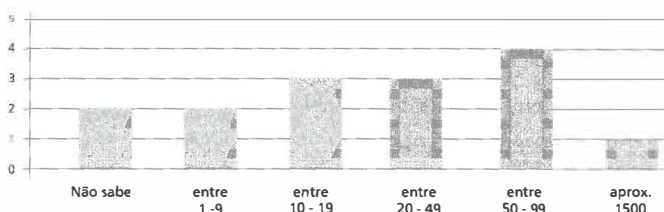


Gráfico 5 – “Na lista das línguas mais faladas, que lugar pensas que ocupa a língua portuguesa?”

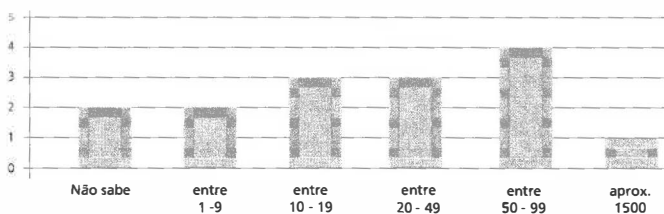


Gráfico 6 – “Indica as três línguas mais faladas no mundo”

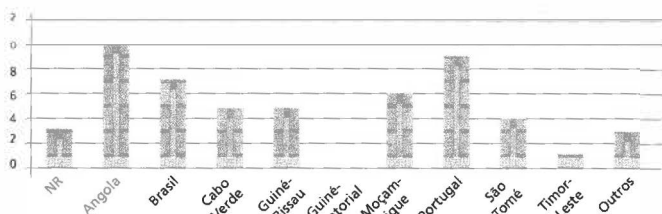


Gráfico 7 – “Menciona os países que têm a LP como língua oficial.”

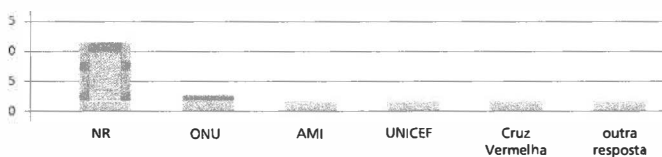


Gráfico 8 – “Refere algumas Organizações Internacionais em que o português seja uma das línguas oficiais ou de trabalho.”

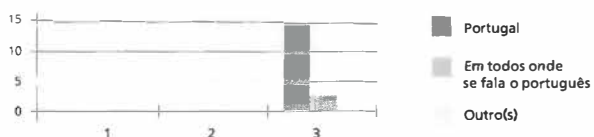
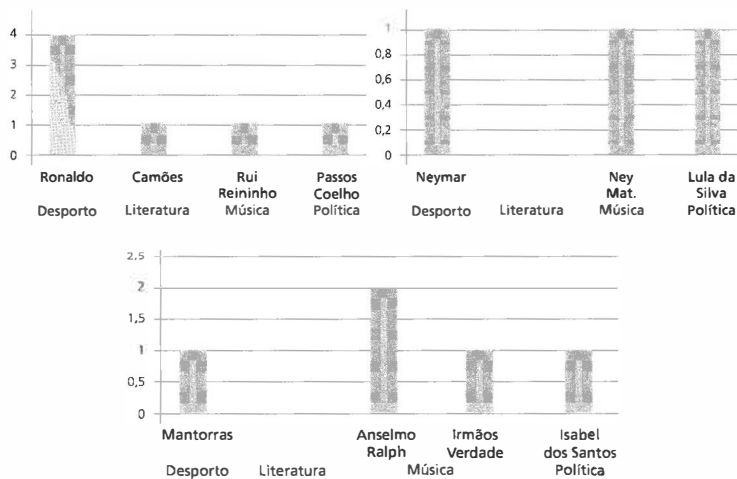


Gráfico 9 – “A variedade do português mais correta é a falada em:”



Gráficos 10 a 12 – Indica personalidades do espaço lusófono que se tenham destacado nos seguintes domínios.

Nesta questão em particular, optámos por apresentar apenas as referentes a Angola, Brasil e Portugal, por serem as mais preenchidas, sendo que dos restantes países lusófonos houve apenas um registo, **errado**, para Moçambique (Ondjaki), talvez por já terem

falado do autor anteriormente nas aulas e no próprio *PeddyPaper*, e outra para Cabo Verde (Heldon, no desporto).

Em suma, é possível, após esta primeira fase do projeto, antecipar que a realidade da lusofonia não é ainda uma questão sensível para os alunos portugueses, pelo menos para os que fizeram parte do nosso estudo, embora estes mesmos alunos reconheçam à aula de Português um papel crucial na promoção deste conhecimento da diversidade intralinguística e no estímulo ao debate, ao discurso dialógico entre as variedades, neste caso da LP.

Por último, gostaríamos de agradecer a disponibilidade da professora titular da turma e de destacar o envolvimento ativo e empenhado dos alunos nas diferentes sessões do projeto. O interesse e a motivação perante as atividades dinamizadas foram sempre evidentes, tanto nos comentários orais feitos pelos alunos, de uma forma mais informal, quanto nas fichas de monitorização, assim como nas reações que pudemos observar aquando da realização das atividades em si.

Com a análise dos resultados obtidos, rapidamente concluímos a falta de notoriedade da LP junto da população estudantil, a avaliar pela amostra analisada. Os nossos alunos subestimam enormemente a importância da LP no contexto global, não lhe reconhecem o estatuto de uma língua de poder. Ainda assim, é-nos permitido afirmar que os alunos, este grupo concretamente, desenvolveram alguns conhecimentos no âmbito das questões da lusofonia e do espaço lusófono. Contudo, é nossa convicção não ser este um trabalho a realizar-se pontualmente, mas antes de forma insistentemente sistemática. Em suma, cremos ter contribuído para a valorização, por parte dos aprendentes, das variedades da Língua Portuguesa, promovendo o desejável diálogo interlinguístico e intercultural, para além de fomentar o desenvolvimento de atitudes e valores que se norteiam pelo respeito e valorização das diferenças, neste caso linguístico-culturais.

7. Conclusão

Sabemos hoje que o mundo lusófono apresenta um momento de indiscutível afirmação. Também reconhecemos que uma língua só consegue afirmar-se como língua de poder se for uma língua de comércio e, sobretudo, uma língua de conhecimento (Reto, 2012). Neste sentido, é nossa convicção e preocupação o importante papel de alguns agentes enquanto disseminadores da diversidade da língua portuguesa, bem como da projeção da mesma no exterior.

Na verdade, assume-se premente a publicação em LP, é necessária a criação de bases de dados científicos em LP, bem como a publicação de Dicionários Técnicos, entre outros, pelo que é indiscutivelmente determinante o papel a este nível desempenhado pelas Instituições de Ensino Superior, apoiadas evidentemente pela Tutela, pelos governos. Contudo, esta mudança deve operar-se antes, desde logo no percurso académico do aluno antes de chegarem ao Ensino Superior. Neste sentido, deveremos reconhecer que a aula de Português começa sempre por ser uma aula de língua, e é-o à partida e à chegada de quaisquer aprendizagens transmitidas, uma vez que é a competência comunicativa dos alunos que está sempre em primeiro plano para ser desenvolvida. Os novos programas desenhados para os alunos portugueses do Ensino Secundário (Buesco et al., 2014) preveem “o direito de acesso a um capital cultural comum, que é função do sistema educativo, e o reconhecimento da diversidade dos usos da língua” (p.5). Contudo, se lermos o texto na íntegra apercebemo-nos de que palavras como lusofonia, ou expressões como espaço lusófono, diversidade linguística, variedades do português, não ocorrem uma única vez. Este poderá vislumbrar-se, possivelmente, um motivo de reflexão.

Assim, apontamos como caminho para esta mudança, a persistência numa militância pela sensibilização dos alunos face à diversidade intralinguística, neste caso, a diversidade da Língua Portuguesa. A este propósito deixamos as atividades desenvolvidas (1 a 8) e ainda aquelas que não conseguimos aplicar, como propostas de seguimento nesta determinada caminhada pela valorização da Língua Portuguesa e do mosaico multicolor que ela perfaz no panorama mundial.

8. Limitações

Como qualquer estudo desta natureza, o presente projeto carece de um número mais significativo e que pudesse tornar-se representativo para algumas conclusões. Assim, foram, de algum modo, os principais entraves a redução da amostra, por um lado, pois os resultados que obtivemos neste estudo não dão espaço, de modo algum, para generalizações. A amostra, por ser significativamente reduzida, não permite os dados fortemente representativos que uma amostra maior permitiria.

Devido a outros motivos, alheios aos objectivos do estudo, que se prendem, sobretudo, com a necessidade de cumprimento dos programas letivos e a escassez de tempo, de que dispúnhamos para a implementação plena do projecto, não nos foi possível testar no terreno os materiais criados, na sua totalidade. Teria sido muito mais enriquecedor

acompanhar todo o processo de formação e sensibilização até à sua finalização, evitando resultados redutores e incipientes e garantindo o acompanhamento prolongado da evolução e da reconstrução das percepções dos alunos.

Convém, ainda, sublinhar o facto de que, talvez por se tratar de um contexto de ensino profissional, os alunos não tenham revelado o empenho pretendido no preenchimento do questionário, pois notámos que, sobretudo nas questões de resposta aberta que requeriam um maior esforço, muitas das respostas foram deixadas em branco ou redigidas com conteúdo redutor onde se verifica a falta de esforço dedicado. Desta forma, a análise realizada ao inquérito dificultou significativamente a obtenção de resultados que, de certa forma, ficaram comprometidos.

9. Referências Bibliográficas

- Ançã, M. H. & Alegre, M. T. (2003). A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, 24, pp. 31-38.
- Barbeiro, L. F. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho: Braga.
- Buescu, Helena C. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Castro, I. (2001). Diversidade Linguística. In M. H. Mateus, *Colóquio "Mais Línguas, Mais Europa. Celebrar a diversidade Linguística e Cultural da Europa"* (pp. 23-25). Lisboa: Edições Colibri.
- Couto, M. (2009). *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. sl: Editorial Caminho.
- Hawkins, E. (1996). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: University Press.
- James, C. & Garret, P. (1991). The scope of Language Awareness. In C. James & P. Garrett (eds.), *Language Awareness in the Classroom* (2-23). London: Longman.
- Mateus, M. H. M. (2005). A mudança da língua no tempo e no espaço. In M. H. M. Mateus e F. B. do Nascimento (Org.), *A Língua Portuguesa em mudança* (pp. 13-20). Lisboa: Caminho.
- Reto, L. et al. (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Alfragide: Texto Editores.

ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA ATRAVÉS DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS, PARADIGMAS EXISTENTES NO PROGRAMA “PORTUGUÊS PARA TODOS”

Tatiana Guzeva

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro

tatiana.guzeva@ua.pt

RESUMO

Devido ao recente movimento migratório e às dificuldades da inclusão dos imigrantes russofalantes vindos da Europa de Leste e Ásia Central, a temática da integração linguística e sociocultural reveste-se de particular importância. Os imigrantes aprendem a Língua Portuguesa (LP) para conseguirem uma maior igualdade de oportunidades. Os cursos de Português Língua Não Materna (PLNM) são importantes para a aprendizagem da língua. Aqui, destacaremos o curso de Português Para Todos (PPT), o seu programa, o ensino da LP, cultura e inclusão social.

Neste estudo, desenvolvemos um módulo didático de formação e prática, no sentido de comparar, analisar e rentabilizar o conhecimento da língua materna dos participantes russofalantes para aprender e utilizar a LP, através do ensino das expressões idiomáticas (EI). O módulo didático foi implementado em duas escolas da região Centro onde decorreu este programa (níveis B1 e B2 do Quadro Europeu Comum de Referência).

Após a implementação do módulo didático, disponibilizou-se um questionário aos aprendentes, para avaliação do ensino da LP através das EI, atendendo ao seu sucesso e aos seus constrangimentos no módulo, em geral, e em particular, na compreensão das EI.

Na análise dos resultados, verificámos que os participantes deixaram maioritariamente comentários positivos, demonstrando alguma preocupação em aperfeiçoar o conhecimento da LP, nomeadamente na ampliação do léxico e alguma motivação para a aprendizagem especificamente das EI, embora considerem que o tempo letivo não é suficiente para se poderem aprofundar os aspetos referidos. Os dados recolhidos permitem traçar um caminho para uma intervenção linguística mais fundamentada em contexto do ensino de PLNM, através das EI.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação em Português; Português Língua Não Materna; Português para Todos; Expressões Idiomáticas.

1. Introdução

A imigração em Portugal é um fenómeno historicamente presente na sociedade portuguesa. A entrada dos imigrantes do Leste Europeu e da Ásia Central em Portugal nos anos 2000 contribui, de modo geral, para um possível desenvolvimento a todos os níveis. Por isso, novos desafios surgiram como a aceitação, a integração e a inserção social dos que chegam e dos que acolhem. Nesse contexto, o conhecimento da língua de acolhimento constitui-se o principal instrumento de integração⁴.

A integração linguística e social e as dificuldades de contacto com a língua de acolhimento estão relacionadas com um conjunto de fatores que necessitam de atenção da parte dos aprendentes e dos que a ensinam. Por isso, os cursos de Português Língua Estrangeira assumem um papel fulcral e, neste âmbito, destacamos os cursos de PPT que integram no seu programa o ensino das EI.

Uma das dificuldades com as quais se confrontam os professores e alunos numa língua estrangeira (LE) é o ensino e a aprendizagem das EI. As EI, cristalizadas linguística e culturalmente, constituem formas de significado que não podem ser interpretadas pelo simples sentido do léxico com a gramática. Assim, o nosso objetivo é observar a aprendizagem das EI pelos alunos adultos, falantes de língua russa (LR) através de um módulo didático implementado nas aulas de PLNМ, nos cursos de PPT.

Assim, iniciaremos este artigo pela revisão de literatura considerando os conceitos-chave do estudo. Em seguida, apresentaremos o estudo com as questões de investigação e metodologia. Por último, destacaremos os pontos mais importantes da nossa observação e apresentaremos as considerações finais.

4. O termo “língua de acolhimento” foi cunhado, em Portugal, por Ançã (2003).

2. Dinâmicas de Imigração em Portugal

Os fluxos migratórios em Portugal atravessaram diferentes etapas ao longo do último século. Nos finais dos anos 90, Portugal recebeu novos fluxos migratórios, nomeadamente os estrangeiros originários maioritariamente dos países das ex-colónias africanas e dos países da Europa de Leste e Ásia Central (Arroteia, 2007).

A Europa assistiu a dois processos políticos complexos que aumentaram o *stock* de imigrantes, o alargamento da Comunidade Económica Europeia, mais tarde designada por União Europeia, a queda do muro de Berlim e, a seguir, o desmembramento da ex-União Soviética. Esses processos originaram processos migratórios atraídos e incentivados pelas sociedades europeias que por sua vez necessitavam de mão-de-obra, enquanto os países da ex-URSS não conseguiam manter no seu solo os seus cidadãos devido à instabilidade económica que atingiu esses países independentes nos fins dos anos 90 (Baganha, Marques, & Góis, 2010).

No que diz respeito a Portugal, em consequência, nas últimas décadas, os fluxos migratórios sofreram mudanças consideráveis. De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) (2012), o total de população estrangeira em Portugal, na última década, cresceu cerca de 1,6%, atingindo o seu auge no ano de 2009, representando 454.191 estrangeiros residentes em Portugal. Deste universo populacional, cerca de metade são oriundos dos países de LP (47,9%), a outra metade dividida entre estrangeiros vindos da Europa de Leste a Ásia Central com o maior destaque para a Ucrânia (11%) e a Roménia (9%), considerando a ucraniana como a segunda maior comunidade a seguir da brasileira (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2009).

A contar de ano de 2010 até 2015, os Relatórios do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) apresentam decréscimos na totalidade de população estrangeira em Portugal. Face aos fluxos migratórios designados por “Imigrantes de Leste”, que se distinguem pela presença de diferentes nacionalidades, em 2013, a comunidade ucraniana passou do segundo para o terceiro lugar como a nacionalidade estrangeira mais representativa em Portugal (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2013) e permanece no mesmo lugar até hoje (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2016).

De acordo com o Relatório do SEF de 2016, confirma-se a inversão da tendência de decréscimo dos estrangeiros legais em Portugal, o que se verificava desde 2010 com um aumento de 2,30% em relação a 2015, representando o número total 397.731 cidadãos legais estrangeiros no território português. De acordo com o referido Relatório, verifica-se também o aumento dos pedidos de novos títulos de residência,

o que demonstra “um retomar da atratividade de Portugal como destino de imigração (acréscimo de 24,0%, totalizando 46.921 novos residentes)” (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2016, p. 9).

O facto de Portugal ser um país de população estrangeira diversificada, a mais recente análise de evolução da população estrangeira tem em consideração vários aspetos, nomeadamente mudanças legislativas ocorridas nos últimos anos e respetivos impactos no total quantitativo de residentes legais. Assim, tendo em vista todos esses aspetos, a existência de 10 nacionalidades mais representativas, em 2016, alterou-se com a entrada da França e a saída de São Tomé e Príncipe da lista em apreço. Contudo, a avaliação do quantitativo da população estrangeira considera todos os aspetos que influenciam a realidade destes fluxos migratórios e caracteriza essa população do seguinte modo: a nacionalidade brasileira (81.251) mantém-se como a principal comunidade estrangeira residente; em segundo lugar – Cabo Verde (36.578); em terceiro – Ucrânia (34.490); em quarto – Roménia (30.429); em quinto – China – (22.503). O Reino Unido (19.384) passou a ser a sexta nacionalidade mais relevante, deixando o sétimo lugar para Angola (16.994); em oitavo lugar – Guiné Bissau (15.653); em nono – França (11.293); e em último – Espanha (11.133).

Na totalidade das “Outras” nacionalidades vindas da Europa de Leste e Asia Central, continua a constatar-se um decréscimo que neste momento representa cerca de 13.225 (3.32%) estrangeiros. Este número é distribuído entre os oriundos da Moldávia, Rússia, Uzbequistão, Geórgia, Cazaquistão, entre outros. Contudo, este decréscimo não significa que por força da crise económica no mercado, Portugal deixou de ser um país que acolhe os imigrantes (Peixoto & Iorio, 2010), pois ainda se evidencia a existência de um grupo numeroso, diversificado, multinacional e multicultural que se intensificou pela necessidade de reagrupamentos familiares e nascimento de crianças em território português (Carneiro, 2005). Por outro lado, também importará ter em consideração o facto de aquisições de nacionalidade portuguesa em conformidade com a Lei Orgânica nº 2/2006, de 17 de abril, por parte de cidadãos extracomunitários. Este é um fator a ter em conta para a diminuição de número dos estrangeiros em Portugal e alteração da estrutura das principais nacionalidades residentes em território nacional.

3. PLNM no Programa “PPT”

Nas circunstâncias em que o movimento migratório é acompanhado de consideráveis alterações políticas e sociais que se refletem não apenas nos países de emigração, mas

também nos países de acolhimento, onde se criam e se estabelecem novos modelos sociolinguísticos e socioculturais para o mercado laboral e económico (Peixoto, 2004; Pires, 2003), as instituições como a ACIME⁵ ou Organizações Não Governamentais promovem planos para o acolhimento e a inserção dos imigrantes na sociedade portuguesa. Para esse efeito, o ensino e a aprendizagem da LP, como o conhecimento dos direitos básicos, são extremamente importantes, como é referido na Portaria nº 1262/2009 de 15 de outubro o “ensino de Português como língua não materna enquanto fator gerador de uma maior igualdade de oportunidades para todos” (2009, p. 7797). Neste sentido, para viabilizar a permanência numerosa dos imigrantes em Portugal, o desenvolvimento de medidas, ao nível do ensino formal ou não formal, que facilitem um maior domínio da LP por parte da população imigrante torna-se indispensável (Ançã, 2008a). O domínio da LP de nível razoável não é só uma condição necessária, mas é também uma condição imprescindível para que o imigrante esteja integrado e autónomo, conheça os seus direitos e se desenvolva pessoal, cultural e profissionalmente, acedendo à nacionalidade portuguesa, que requer como um dos requisitos o conhecimento suficientemente do português (Decreto-Lei n.º 237-A/2006, 2006).

No que diz respeito aos imigrantes da Europa de Leste, as necessidades comunicativas em português prendem-se, sobretudo, com as dificuldades na escrita e na oralidade, por serem falantes de um idioma distinto do português. Quanto à geolinguística destes imigrantes, é de referir, que pelas conexões históricas são falantes de LR, é a língua que permanece em uso no espaço pós-soviético e tem o estatuto definido como a língua de comunicação internacional para mais de 160 nações.

Essa população de Leste distingue-se linguística e culturalmente da imigração tradicional no território português (Pereira, Reis, Serra & Tolda, 2010), para esse público os problemas de inserção não são idênticos como para os imigrantes falantes de outro idioma, nem as dificuldades da aprendizagem da LP abrangem os mesmos problemas e dificuldades (Matos, 2004; Oliveira, Ferreira, Paiva & Ançã, 2010).

As dificuldades de inclusão no ambiente linguístico e cultural desconhecido, a falta de domínio da LP, o desconhecimento dos valores fundamentais sobre a cultura da

5. O Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas como serviço de coordenação e de natureza interministerial que promove a integração dos Centros de Apoio ao Imigrante (Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante – CNAIS e Centros Locais de Apoio ao Imigrante – CLAIS), que se constituem como unidades orgânicas de acolhimento e informação de cidadãos <http://www.acidi.gov.pt/es-imigrante/legislacao/legislacao-portuguesa/acime>.

sociedade portuguesa, das peculiaridades da vida quotidiana e das normas de comunicação interpessoal com os grupos profissionais ou com os ensinantes são os principais problemas enfrentados por imigrantes vindos das culturas distintas (Ançã, 2008b; Ferreira, 2012; Pardal, Ferreira, & Afonso, 2007).

Por estas e outras razões, o Governo Português toma várias medidas no sentido de oferecer aos estrangeiros a possibilidade de aprendizagem do português suportando assim as barreiras linguísticas e socioculturais que interferem numa inclusão bem-sucedida nos diferentes contextos e atividades educacionais, culturais, sociais e de lazer. Destas medidas destaca-se o curso PPT, aprovado pelo Ministério da Educação e coordenado pelo Alto Comissariado para a Imigração e Desenvolvimento Intercultural.

No âmbito deste programa, é importante que sejam criadas as condições para que os aprendentes imigrantes se motivem pela aprendizagem da língua e cultura do país de acolhimento. Do mesmo modo é necessário que os professores do PLNM sejam preparados também para os novos alunos e incluam no seu plano do ensino da LP, segundo Pinto,

as atividades com o texto literário e sobre aspetos culturais, como factos históricos, monumentos, símbolos, feriados, religiões, tradições populares, provérbios ou lendas, apesar de obviamente centradas na realidade portuguesa, devem prever a presença das literaturas e das culturas dos países de origem dos alunos (2013, p. 186).

Do ponto de vista didático, é importante que se debrucem muitas vezes sobre os incontáveis problemas vinculados ao ensino e aprendizagem do léxico. Ensinar o léxico não significa ensinar inúmeras palavras ou arrumá-las em paradigmas, mas sim, encontrar e entender as relações intrínsecas/extrínsecas entre as palavras (Xatara, 2001).

4. EI e paradigmas no ensino da LE

O léxico armazena e produz vocabulário de um idioma ou de uma região/comunidade, incorpora a Fraseologia que estuda o uso de determinadas combinações metafóricas como as EI que Ortíz Alvares e Machado (2010) defendem:

(...) a Fraseologia é uma área que se ocupa dos estudos do léxico, especificamente as unidades fraseológicas, construções formadas por meio da combinação de dois ou mais elementos, com certo grau de fixação, cunhadas ao longo dos anos, cada uma com as suas características, e entre as quais estão incluídas as EIs (2010, p. 5).

Com o desenvolvimento de novas técnicas no ensino, afastando-se de velhos padrões de memorização de palavras e regras, passando para um diálogo com um aluno, imergindo-o na língua-alvo, dando-lhe uma compreensão mais visual da língua e incutindo-lhe interesse nela, as EI desempenham um papel relevante no ensino das línguas estrangeiras. Assim, por uma expressão idiomática (idiomatismo ou unidade fraseológica) entendemos uma combinação estável de palavras que contém um certo significado, é inerente apenas a uma língua que não se traduz para outras línguas, é uma unidade fraseológica, cujo significado não se deduz necessariamente de combinação dos componentes constituintes.

As EI são uma componente ativa da linguagem coloquial que reflete alguns aspetos culturais ou históricos da língua. Deste modo, a expressão idiomática definida por Xatara é um tipo de fraseologismo como “uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural” (1995, p.17). Por sua vez, as EI podem ser definidas como “combinações de palavras convencionais de uma língua: memorizadas como todo, estáveis e recorrentes” (Rios, 2003, p. 24).

Os idiomatismos permitem ao aprendente entender melhor a língua-alvo, dado que estão presentes na linguagem quotidiana. Na língua materna, o uso dos idiomatismos parece ser natural, uma vez que se justifica pelo prazer de apreciar o pitoresco, ressaltar o gosto trivial, dar força à expressão, acrescentar sutileza a uma frase, enfatizar a intensidade dos nossos sentimentos ou adicionar humor e ironia ao que se diz ou se escreve. A utilização desse recurso, certamente, conta com a vivência cultural e com os valores conotativos para construir um novo sentido para a sua fala. Quando se trata de uma aula do PLNM, o professor que não seja nativo da língua dos aprendentes deve apresentar a cultura da língua-alvo na qual as EI constituem um acervo cultural, considerando que o estudo das EI e a sua inserção na sala de aula é importante para o ensino da língua e cultura em conjunto. Segundo Kramersch (1996), a LE deve ser ensinada como cultura, e não como língua e cultura, assim, entendemos que podemos ensinar cultura sempre, partindo do pressuposto de que “a cultura e a língua de um povo são indissolúveis” (Ortiz Alvares & Machado, 2010).

As EI atuam como um recurso no processo de aprendizagem da LP, por serem elas o meio pelo qual se compreende o mundo próprio de cada cultura, por outro lado esse recurso constitui uma das maiores dificuldades no ensino de LE. Por isso, a aprendizagem das EI é mais demorada do que a aprendizagem do léxico em geral.

Para a aquisição das EI ser bem-sucedida, há estudos que apresentam estratégias eficazes, como também apontam a existência de diversos materiais didáticos disponíveis para o seu ensino. Assim, nos estudos de Xatara (1995) percebe-se que a memorização das EI é apresentada como uma das estratégias mais utilizadas:

(...) a aquisição da maioria das combinações idiomáticas se faz de forma não sistemática, em leituras ou conversas, desde que o falante esteja atento a elas. Além disso, esse indivíduo só perceberá que se trata de uma expressão consagrada quando a ouvir repetidas vezes. Então, poderá memorizá-las e utilizá-las quando a situação e o contexto as transformarem num fator específico de eficácia comunicacional (1995, p. 200).

É de referir ainda que, para dominar as EI, um aprendente, para “além de conhecer a gramática e o léxico de uma língua, deve ainda memorizar um grande repertório de formas cristalizadas, conhecer o seu significado metafórico e saber adequá-las a contextos específicos” (*id.*, *ibid.*). Podemos confirmar que estamos em consonância com estas estratégias e tendo em vista as características linguísticas e culturais das EI, acima referidas, o nosso estudo constitui um problema de grande interesse para o ensino de EI.

De seguida, apresentaremos o nosso trabalho de caráter qualitativo que visa contribuir para uma reflexão sobre o tratamento das EI no ensino de PLNM em contexto do programa PPT.

5. Metodologia e resultados

5.1 Estudo e participantes

Este trabalho foi desenvolvido na sequência dos resultados de entrevistas realizadas previamente e constitui a parte didática do projeto de investigação⁶. Elaborámos um

6. O projeto intitulado “Educação em Português para falantes de língua russa: expressões idiomáticas entre

módulo didático sobre o ensino das EI nas aulas de PLNM que se enquadra num contexto formal de Educação em Português, particularmente no programa “PPT”, nível B1 e B2 (QEER) e é dirigido a um público adulto, cuja língua materna não é o português.

De acordo com os nossos objetivos investigativos optámos por contactar duas escolas da região Centro de Portugal onde decorreu o programa PPT, seleccionámos os sujeitos aprendentes adultos do português – falantes da LR, imigrantes vindos da Europa de Leste. Tendo em consideração o perfil sociolinguístico dos sujeitos, previamente observado, elaborámos o módulo didático com duração total de quatro horas, das quais duas contêm uma parte mais teórica e as restantes duas horas uma parte prática (ver Anexo). No que diz respeito à primeira parte da formação com o título “Os mistérios da Língua Portuguesa nas Expressões Idiomáticas”, o seu conteúdo foi projetado no quadro interativo através do programa Prezi.com, guiado pelo formador com o apoio do professor do grupo dos aprendentes. É de referir que a participação dos sujeitos na aula teórica foi colaborativa e em grupo. Em relação ao conteúdo teórico do módulo, apresentámos a composição linguística e gramatical das EI, definimos o termo, explicámos as várias origens das EI (histórica, popular, mitológica, religiosa etc.), mostrámos diferentes contextos da sua utilização e, no fim, entregámos aos aprendentes, como material de apoio didático, o dicionário temático com as EI utilizadas durante a aula. Para avaliar qualitativamente os conhecimentos construídos pelos aprendentes nesta formação, na segunda sessão, propusemos-lhes fazer individualmente uma atividade prática (tarefas) sobre as EI tipicamente portuguesas. De seguida, procedemos em conjunto à verificação dos exercícios realizados, sendo que as chaves das respostas corretas de cada tarefa foram projetadas no quadro interativo. No fim desta sessão, pedimos aos alunos participantes que preenchessem um inquérito por questionários a fim de avaliar as sessões realizadas. Os resultados deste inquérito de avaliação serão apresentados a seguir.

5.2 Objetivos de investigação

O conteúdo e o material deste módulo de formação, com apoio das TIC, foi concebido no sentido de comparar, analisar e rentabilizar o conhecimento da língua materna dos

línguas e culturas” é desenvolvido no âmbito do LEIP (Laboratório em Investigação em Educação em Português / Linha 2) / Universidade de Aveiro, coordenado pela Prof.^a Doutora Maria Helena Ançã, aprovado e financiado pela FCT, SFRH/BD/69987/2010.

alunos para aprender, compreender e utilizar a LP. Assim, pretendemos com este módulo didático: identificar as EI, enquanto conjunto de palavras com sentido metafórico; compreender o papel das EI no enriquecimento do discurso e no entendimento da língua e da cultura portuguesas; conhecer a estrutura e a semântica das EI; analisar o sentido das EI e memorizá-las; refletir, de certo modo, sobre o uso adequado das EI na sua fala ou escrita quotidiana e sobre a língua e a cultura portuguesas utilizando as EI na sua comunicação oral e escrita.

Como especificidade das EI em contexto da formação, expusemos de forma metódica e sistemática as suas características gerais. Assim, iniciámos a formação esclarecendo a ligação das EI à cultura e à identidade de uma comunidade ou de um povo, em segundo lugar, representámos o sentido metafórico e a conseqüente descodificação das EI, e por último, solicitámos uma reflexão por parte dos aprendentes sobre a utilização das EI em LP. Para conseguir atingir os objetivos e desenvolver as competências previstas para este módulo de formação, recorreremos ao uso das TIC, nomeadamente ao quadro interativo, a computadores e a outro software informático.

Reconhecemos que no contexto de implementação do módulo o formador tem um papel pilar e um impacto essencial, em primeiro lugar, em motivar os aprendentes para o uso das EI; em segundo lugar, em utilizar estratégias e atividades didáticas de modo que os aprendentes construam um conhecimento sólido e se tornem competentes e autónomos no uso das EI em diferentes contextos.

O inquérito por questionário, com questões fechadas e abertas, foi aplicado junto a quinze aprendentes, no âmbito de uma aula de PLNМ integrada num plano do programa de PPT, em duas escolas na região Centro do país. Dos quinze participantes, nove pertencem à escola designada com a letra A e outros seis aprendentes pertencem à escola designada com a letra B. Todos os sujeitos, exceto um, são adultos imigrantes de Leste Europeu que frequentam aulas de PLNМ no curso de PPT.

O inquérito pretendia uma avaliação global da formação que incluía as partes teórica e prática, sendo que se subdividia pelos seguintes tópicos: *a identificação dos participantes, organização e cumprimentos dos objetivos* (perguntas fechadas), *pertinência do módulo, a perspetiva intercultural e interlinguística da LP, as sugestões sobre aprendizagem das EI em LP* (perguntas abertas).

O principal objetivo do inquérito era o de identificar a adequação do módulo didático e o impacto da ação de formação, ao nível do ensino e aprendizagem da LP através do ensino das EI. Neste artigo, serão apresentadas as suas perspetivas sobre a pertinência

do módulo didático, de índole intercultural e interlinguística na aula de PLNM, destacando as suas sugestões e desejos relativamente às EI em LP, como se pode verificar pelo quadro seguinte:

TEMAS	QUESTÕES
Pertinência do módulo didático	O que gostou/ não gostou nesta formação?
Perspetiva intercultural e interlinguística	Considera que a perspetiva intercultural (<i>entre culturas</i>) e interlinguística (<i>entre línguas</i>) está suficientemente explícita neste módulo? Dê um exemplo.
Sugestões e desejos	O que gostaria de aprender neste módulo sobre as Expressões Idiomáticas em Língua Portuguesa (português de Portugal)?

Quadro 1. Questões a apresentar e temas a que pertencem

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário foram reunidos, organizados, codificados e posteriormente tratados num programa de análise de dados (NVivo 10), tendo-se procedido a uma análise de conteúdo (Bardin, 2009). A análise e a apresentação centram-se em questões relativas à pertinência do módulo didático, perspetivas intercultural e interlinguística, sugestões e desejos.

5.3 Pertinência do módulo didático

Através de uma pergunta aberta os participantes foram questionados sobre o que gostaram ou menos gostaram nesta formação. Relativamente aos aspetos relevantes da formação, os participantes da escola A apresentaram as seguintes ocorrências: *qualidade da formação (5 ocorrências)*, *ampliação de conhecimento (2 ocorrências)*, *aumento de vocabulário (2 ocorrências)*, *comunicação (2 ocorrências)*, *gosto pela cultura (1 ocorrência)*.

De igual modo, em relação à mesma questão, os participantes da escola B mencionaram as seguintes ocorrências: *qualidade da formação (5 ocorrências)*, *ampliação do conhecimento (1 ocorrência)*, *organização (1 ocorrência)*. Estas ocorrências foram justificadas com as unidades de registo, como é visível no quadro abaixo.

UNIDADES DE REGISTO	ESCOLA A	ESCOLA B
qualidade da formação	"O programa interessante com apresentação interessante" (A1). "Gostei dessas aulas, terem dado informação profunda" (A5).	"Boa matéria, excelente visualização da matéria, ambiente agradável na sala de aula" (B1); "Perceção é fácil para todos mesmo quem tem o nível diferente de conhecimento da língua estrangeira" (B2).
ampliação de conhecimento	"Em duas aulas aprendi muitas coisas novas e interessantes para mim" (A5).	"Aprendi mais expressões idiomáticas e quando e como devo usá-las". (B6).
aumento de vocabulário	"Saber e conhecer mais palavras" (A6).	_____
comunicação	"Ojudo intedere malhor aqe pessova qere dizer" (A1).	_____
gosto pela cultura	"Me gosto estudar a cultura Portuguesa." (A3).	_____
organização	_____	"O PowerPoin era muito bonito. E a apresentação era bem-feita e muito interessante" (B6).

Quadro 2. Aspetos relevantes

A ocorrência mais referida é qualidade da formação, seguida da ampliação de conhecimento e aumento de vocabulário, depois seguem comunicação, gosto pela cultura e organização.

Relativamente aos aspetos menos relevantes da formação, os participantes da escola A mencionaram as seguintes ocorrências: *tempo letivo* (4 ocorrências), *qualidade da formação* (2 ocorrências), *incompreensão* (1 ocorrência), e *não aplicável* (1 ocorrência). Enquanto na escola B, os participantes mencionaram apenas um aspeto: *qualidade da formação* (2 ocorrências). Estas ocorrências foram justificadas com as unidades de registo, como se pode verificar pelo quadro seguinte:

UNIDADES DE REGISTO	ESCOLA A	ESCOLA B
tempo letivo	"Gostava de ter mais aulas destas" (A7); "É necessário ter mais aulas destas" (A8).	_____
qualidade da formação	"Gostei de tudo" (A7).	"Eu gostei tudo e não tinha nada para não gostar" (B5). "Nada" (B6).
incompreensão	"Há muitos termos científicos" (A1).	_____
não aplicável:	"Algumas expressões soam igual, mas têm o sentido diferente porque têm origens diferentes, ex.: fresco como uma alface – fresco como um pepininho" (A2).	_____

Quadro 3. Aspetos menos relevantes

Verificamos que na escola A existem mais ocorrências para tempo letivo (ou seja, necessidade de mais tempo), seguida da qualidade de formação e da incompreensão. Observamos uma unidade de registo não aplicável. Na escola B, apenas dois sujeitos referem a qualidade da formação, enquanto os restantes não deixam nenhum comentário para essa questão.

5.4 Perspetiva intercultural e interlinguística

Através de uma pergunta aberta, questionaram-se os participantes quanto ao facto de considerarem a perspetiva intercultural e interlinguística estar suficientemente explícita neste módulo, solicitando algum exemplo para resposta.

No caso dos participantes da escola A, obtivemos as seguintes ocorrências: *diferença intercultural e interlinguística (3 ocorrências)*, *perspetiva explícita (2 ocorrências)*, *conhecimento (2 ocorrências)*, *tempo letivo (2 ocorrências)*, *aprendizagem da LP (1 ocorrência)*, *dificuldades na compreensão (1 ocorrência)*.

No que diz respeito à mesma questão, os participantes da escola B, mencionaram as seguintes ocorrências: *perspetiva explícita (4 ocorrências)*, *semelhanças das EI (1 ocorrência)*, *conhecimento (1 ocorrência)*, *incerteza (1 ocorrência)*. Estas ocorrências são justificadas com as seguintes unidades de registo, como se pode verificar pelo quadro seguinte:

UNIDADES DE REGISTO	ESCOLA A	ESCOLA B
diferença intercultural e interlinguística	"As nossas culturas são diferentes, mas há muita semelhança, mas maioritariamente muita diferença" (A7). "Há pouco em comum entre as nossas culturas" (A8);	_____
perspetiva explícita	"Suficiente" (A2). "Ajuda" (A4);	"Eu acho que sim, porque estas comunicações [interculturais] são muito importantes para compreender a cultural de outro povo, no exemplo das expressões idiomáticas" (B2);
conhecimento	"Tudo estava explícito, gostava que houvesse mais sobre o folclore" (A1). "Nestas aulas adquiri mais conhecimentos sobre a língua portuguesa" (A8);	"Sim, foi apresentado um tema interessante o que agrada aprender em várias línguas" (B1);
tempo letivo	"Gostava de ter mais aulas destas" (A9);	_____
aprendizagem da LP	"É muito interessante para aprender a língua portuguesa" (A3);	_____
dificuldades na compreensão	"Não, não posso, isto é muito difícil para mim" (A5).	_____
semelhanças das EI:	_____	"(...) mi cultura como expresiones muy similares y en ocasiones iguales" (B4);
incerteza:	_____	"Sim, não sei" (B5).

Quadro 4. Perspetiva intercultural e interlinguística

Verificamos que na escola A existem mais ocorrências para a diferença intercultural e interlinguística, seguidas da perspetiva explícita, do conhecimento e do tempo letivo, seguidas da aprendizagem da LP e da dificuldade na compreensão. Na escola B predominam ocorrências relativas à perspetiva explícita, seguidas da semelhança das EI e apenas uma ocorrência sobre a incerteza.

5.5 Sugestões e necessidades

Para perceber o que é que sugeriam ou desejavam ver na formação, os participantes foram questionados através de uma pergunta aberta. Para esse efeito, os participantes da escola A, mencionaram as seguintes ocorrências: *qualidade da formação* (3

ocorrências), gramática (2 ocorrências), conhecimento (1 ocorrência), tradição (1 ocorrência), cultura (1 ocorrência), outras temáticas (1 ocorrência).

Para a mesma questão os participantes da escola B mencionaram as seguintes ocorrências: *El* (3 ocorrências), origem das *El* russas (2 ocorrências), cultura (1 ocorrência). Para justificar estas ocorrências observamos as seguintes unidades de registo, apresentadas no quadro seguinte:

Unidades de registo	Escola A	Escola B
qualidade da formação	"Foi tudo interessante, gostei" (A4). "Obrigada, gostei. Foi um prazer" (A5);	_____
gramática	"Gostava de aprender mais gramática da língua portuguesa" (A5);	_____
conhecimento	"Sempre é bom conhecer mais. Para um bom desenvolvimento quanto mais informação, melhor seria" (A7);	_____
tradição	"Gostava de conhecer mais tradições" (A5);	_____
cultura	"Nestas aulas fiquei a saber mais sobre a cultura portuguesa" (A8);	"(...) ya que de esa forma conocer algo mas de la cultura de un pueblo" (B4).
outras temáticas	"Poderia também nos informar sobre outros temas" (A9).	
<i>El</i>	_____	"Nada mais porque eu só queria saber expressões idiomáticas em portugues" (B5).
origem das <i>El</i> russas	_____	"Eu gostava de aprender sobre as origens das expressões idiomáticas russas" (B1);

Quadro 4. Sugestões e desejos

Verificamos que os participantes da escola A referem, predominantemente, a qualidade da formação, seguida da gramática, conhecimento, tradições, cultura e as outras temáticas. Na escola, observamos que predominantemente revelam as *El*, seguidas das origens das *El* e, por fim, referem a cultura.

5.6 Sinopse comparativa e discussão

Relativamente à análise das quatro questões abertas do inquérito por questionário, destacamos os quatro contributos mais referidos. O contributo mais referido em ambas as escolas foi a qualidade da formação. Na escola A, este contributo é referido na primeira, segunda e quarta questões, na escola B na primeira e quarta questões. O segundo contributo mais referido a seguir à qualidade da formação é o conhecimento, mencionado na segunda e quarta questões na escola A, e na segunda questão na escola B. O terceiro contributo mais referido é a cultura, que aparece na primeira e quarta questões na escola A, e na quarta questão na escola B. O quarto contributo mais mencionado é o tempo letivo, referido na segunda e terceira questões apenas na escola A.

Como já exposto, a intervenção realizada teve como objetivo geral o ensino da LP através das EI aos aprendentes do curso de PPT. O meio pelo qual se desenvolveu o processo foi o ensino e aprendizagem da LP tendo como finalidade o uso das EI, promovendo-se a capacidade de compreender o sentido desse recurso com outras palavras e memorizá-lo, daí que a comunicação com o formador não se tenha restringido apenas à LP, mas também à língua materna dos aprendentes.

Os próprios aprendentes notaram que estas foram aulas diferentes, pois tiveram oportunidade de comparar com o trabalho desenvolvido em aulas anteriores. Os comentários como “Gostava de ter mais aulas destas ou gostei de tudo” são o exemplo de satisfação e agrado dos aprendentes.

A atuação abrangeu várias vertentes: interlinguística (entre línguas), intercultural (entre culturas) e social, ou seja, motivar os aprendentes para entender as características linguísticas através de alguns aspetos culturais, uma vez que a língua e cultura devem ser ensinadas juntas (Ortiz Alvares & Machado, 2010), incentivando-os através de aprendizagem da LP para uma integração e inclusão social mais bem sucedidas (Matos, 2004; Oliveira et al., 2010).

Os resultados obtidos em LP através de avaliação das atividades na formação mostram que os objetivos traçados foram atingidos e que os aprendentes estão motivados para continuar a aprender a LP, o que significa que lhes foi proporcionado o necessário para que possam continuar a aprender a LP em contexto formal.

Com este módulo implementado no curso de PPT, foi possível observar uma melhoria ao nível linguístico, como se verifica nos comentários finais “adquiri mais conhecimentos sobre a língua portuguesa” e também ao nível cultural “só queria saber expressões idiomáticas em português” ou “gostava de aprender sobre as origens das expressões

idiomáticas russas”. A respeito da formação, um participante escreveu: “gostava de ter mais aulas destas”, há, neste comentário, a referência à confiança e ao gosto da LP que os aprendentes adquiriram durante a formação.

Contudo, em duas aulas da formação, as melhorias ao nível linguístico e cultural são pouco visíveis como seria exetável. Trata-se de um trabalho moroso que deve ser desenvolvido ao longo de um ano letivo.

6. Conclusões

Este trabalho de investigação teve como finalidade essencial a implementação do módulo didático no âmbito do ensino de PLNM no curso PPT. A aquisição das EI é fundamental para o ensino e a aprendizagem da LP e deve pautar-se pelo ensino da cultura e das suas condições de utilização na língua estudada.

Cabe observar a metodologia de ensino que aconselhamos para as EI: memorizar “um grande repertório de formas cristalizadas”, descodificar e entender o sentido metafórico, e usá-las em contextos adequados (Xatara, 1995).

Em relação à sua aquisição, o facto de associar as EI a situações em que o seu uso é adequado significa que, para a utilização e a compreensão dessas expressões, é necessário a vinculação do léxico à gramática, o que é comum ser feito no ensino de línguas, mas não é suficiente, pois, a sua interpretação como também o conhecimento da sua função pode não ser compreensível para uma pessoa que conhece somente a gramática e o vocabulário de uma língua.

Durante esta investigação, foram realizadas várias tarefas com os aprendentes no sentido de melhorar e enriquecer os seus conhecimentos em LP, principalmente a nível do seu vocabulário, ao desvendar alguns mistérios da LP através das origens das EI. Também, se promoveu um intercâmbio entre aprendentes e formador, com atividades práticas e de carácter cultural, onde os aprendentes foram chamados a intervir, promovendo a troca de experiências e conhecimento usando a LP.

Em relação à avaliação do módulo didático, concluímos que, de um modo geral, os participantes deixaram maioritariamente comentários positivos, refletindo sobre a qualidade e organização da formação e com alguma preocupação em conhecer mais matéria linguística e cultural. Também demonstraram algum incentivo para a aprendizagem especificamente das EI, nomeadamente as suas origens. Os participantes demonstraram, ainda, alguma preocupação em melhorar e aperfeiçoar o conhecimento da língua e

cultura portuguesa, com as suas tradições, embora considerem que o tempo letivo não é suficiente para poderem aprofundar mais os aspetos referidos.

Assim, e de acordo com Kramersch (1995) concluímos que a LP deve ser ensinada como cultura. Da mesma forma, compreendemos que a promoção de uma responsabilização dos aprendentes e a diversidade de modelos do ensino e aprendizagem da língua serão sempre uma garantia de sucesso.

7. Referências bibliográficas

- Ançã, M. H. (2008a). Apropriação da Língua Portuguesa: O exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto. In P. Osório e R. M. Mayer. *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*, p. 115–32. Lisboa: UIDEL.
- Ançã, M. H. (2008b). Língua Portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, (13),71-87.
- Ançã, M. H. (2003). Português-Língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. Congresso Internacional sobre *História e situação da educação em África e Timor* (26-28 de Junho). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa-FCSH.
- Arroteia, J. C. (2007). Migrações internacionais: Portugal como destino. In M. H. Ançã & T. Ferreira (Eds.), *Atas do Seminário Língua Portuguesa e Integração*, (pp. 1-11). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Baganha, M. I., Marques J. C., & Gois, P. (2010). *Imigração Ucraniana em Portugal e no Sul da Europa: Emergência de uma ou várias comunidades?* Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P).
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carneiro, R. (2005). *Reunificação Familiar e Imigração em Portugal*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIDI, I.P).
- Decreto-Lei n.º 237-A/2006 de 14 de dezembro (2006). Diário da República n.º 239/2006, 1º Suplemento, Série I. Disponível em <http://data.dre.pt/eli/dec-lei/237-a/2006/12/14/p/dre/pt/html>
- Ferreira, T. (2012). *Apropriação do Português por adultos eslavófonos: o tempo e o aspeto*. (Dissertação de Doutoramento em Didática, Universidade de Aveiro). Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/10494>.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos*. Disponível em <http://censos.ine.pt>.
- Kramersch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 1 (2). Disponível em (<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/741/718>).
- Lei Orgânica Nº 2/2006 de 17 de abril. (2006). Diário da República n.º 75/2006, Série I-A. Disponível em <http://data.dre.pt/eli/leiorg/2/2006/04/17/p/dre/pt/html>.
- Matos, I. A. (2004). Diversidade linguística e ensino de português. Comunicação apresentada no *Encontro Línguas no Espaço Europeu: Novos desafios para professores de línguas*, (30 a 31 de outubro). Viseu: ISPV.
- Oliveira, A. L., Ferreira, T., Paiva, Z. & Ançã, M. H. (2010). Comparação interlinguística como recurso dadático: a aprendizagem do português por ucranianos, guineenses e cabo-verdianos. In M. H. Ançã (Coord.), *Educação em Português e Migrações*, (pp. 63–89). Lisboa: UIDEL.
- Ortiz Alvares, M. L., & Machado, A. E. B. (2010). Expressões idiomáticas em textos jornalísticos: insumo para aulas de PLE. *Horizontes de Linguística Aplicada*. 9 (2), 145–62.

- Pardal, L., Ferreira, H. & Afonso, E. (2007). Língua e Integração: representações sociais de imigrantes. In M. H. Ançã, *Aproximações à Língua Portuguesa*, (pp. 61–80). Aveiro: CIDTFF Universidade de Aveiro.
- Peixoto, J. (2004). *As teorias explicativas das migrações: teorias micro e macro-sociológicas*. Lisboa: Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações. Instituto Superior de Economia e Gestão. Universidade Técnica de Lisboa.
- Peixoto, J. & Iorio, J. (2010). *Crise, Imigração e Mercado de Trabalho em Portugal: Retorno, Regulação ou Resistência?* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, T. S., Reis, J., Serra, N. & Tolda, J. (2010). *Imigrantes em Portugal. Economia, pessoas, qualificações*. Lisboa: Edições Almedina.
- Pinto, P. F. (2013). Contributos para um modelo de formação ou professores de português língua não materna. In R. Bizarro, M. A. Moreira, C. Flores. (Coords.), *Português Língua Não Materna: Investigação e ensino*, (pp. 184–187). Lisboa: LIDEL.
- Pires, R. P. (2003). *Migrações e Integração*. Oeiras: Celta.
- Portaria n.º 1262/2009 de 15 de outubro. (2009). Diário da República n.º 200/2009, Série I. Disponível em <https://dre.pt/application/file/483018>.
- Rios, T. H. C. (2003). *Idiomatismos Português Frances-Espanhol com nomes de parte do corpo humano*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Seviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2009). *Relatório de Atividades. Imigração, Fronteiras e Asilo*. Lisboa: SEF. Disponível em https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2009.pdf.
- Seviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2013). *Relatório de Atividades. Imigração, Fronteiras e Asilo*. Lisboa: SEF. Disponível em https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2013.pdf.
- Seviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2016). *Relatório de Atividades. Imigração, Fronteiras e Asilo*. Lisboa: SEF. Disponível em <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2016.pdf>.
- Xatara, C. M. (2001). O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. *Trabalhos da Linguística Aplicada*. Campinas (37), 49–59.
- Xatara, C. M. (1995). O resgate das expressões idiomáticas. *Alfa*. 39, 195–210. Disponível em (<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3980/3655>).

8. Apêndices

Sessões	Sessões do módulo (4 horas)			
	1ª Sessão (2 horas)		2ª Sessão (2 horas)	
Ações	1 Etapa Preliminar 30 min	2 Etapa Formação 1h30	3 Etapa Prática 1h30	4 Etapa Avaliação 30 min
	Escola 1	Escola 1	Escola 1	Escola 1
	Escola 2	Escola 2	Escola 2	Escola 2
Descrição teórica da formação e da atividade prática	Primeiro contacto: Identificação dos aprendentes; 10 min	Introdução	Reprodução oral do conteúdo da sessão teórica 20 Minutos	Preenchimento do inquérito por questionário 20 Minutos
		Constrangimentos na aprendizagem das EI		
		Definição do termo		
	Breve apresentação do projeto de investigação; 10 min	Composição gramática e temática das EI	Atividade prática 1 Hora	
		Origens das EI: – Histórica – Mitológica – Religiosa		
	Apresentação das sessões do módulo. 10 min	Temáticas das EI: – Elementos marítimos – Elementos da natureza – Produtos da terra – Zoónimos – Corpo humano – Nomes bíblicos	Correção dos exercícios (trabalho colaborativo) 20 Minutos	
		Contexto de utilização das EI: – Texto literário – Texto publicitário – Publicidade (<i>flyer</i> , anúncio na TV)		
		Google <i>Imagem</i> como uma ferramenta de apoio		
		Dicionário temático das EI		

A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NO PARÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS CURRICULARES DO CURSO DE LETRAS DA UFPA

Inéia Abreu

Doutoranda em Educação – Universidade de Aveiro

Professora Adjunta – Universidade Federal do Pará/UFPA

ineia.abreu@ua.pt

RESUMO

A região norte do Brasil, especificamente a Amazônia Paraense, é marcada pela imensa variedade de línguas e culturas que a caracterizam como única e vária. Quando os portugueses chegaram àquela região, no início do século XVII, encontraram muitas línguas indígenas, as quais influenciaram linguística e culturalmente o povo que se estabeleceu ali. Depois, com a chegada dos africanos, novas influências foram acrescentadas. No início do século XX, imigrantes de várias partes do mundo, como, por exemplo, os japoneses, buscaram esse novo mundo e agregaram valores culturais riquíssimos ao povo paraense. Neste sentido, este artigo tem como objetivo verificar a formação de professores de português para a diversidade linguística e cultural através de uma análise documental do projeto pedagógico e da grade curricular do curso de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), do campus de Castanhal. Tal análise busca refletir sobre a formação de professores de forma a evidenciar preocupações voltadas para a diversidade linguística e cultural (DLC) próprias da região e a contribuir para as discussões sobre o respeito a essa diversidade e à difusão e valorização da Língua Portuguesa (LP).

PALAVRAS-CHAVE:

Formação de Professores de Português; Língua Portuguesa; Diversidade Linguística e Cultural; Difusão da Língua Portuguesa; Valorização da Língua Portuguesa.

1. Introdução

O interesse por este tema surgiu em 2010, quando passei a fazer parte do quadro de professores efetivos do curso de Letras da UFPA, como formadora de professores de LP. Ao participar como colaboradora em projetos de pesquisa como o intitulado “Diversidade e Consciência Linguísticas na Amazônia Paraense” (2010-2012) ou ainda “Língua Portuguesa: Formação Docente e ensino aprendizagem” (2013-2014), percebi a necessidade de desenvolver um estudo sobre a Formação de Professores de Português para a DLC, pois constatei que o curso de Letras da UFPA estava inserido em uma região onde a presença de várias línguas e culturas era evidente.

Tais línguas e culturas, nem sempre foram reconhecidas por sua importância no Brasil. No entanto, as últimas décadas têm sido marcadas por diversificações nas pautas de reivindicações dos movimentos sociais, sendo incluídas nelas questões étnicas, regionais e culturais, o que têm possibilitado vislumbrar de forma contundente que o Brasil, embora tenha como única língua oficial a LP, é um país constituído por mais de 200 comunidades linguísticas participantes da vida política do país, cada uma a seu modo.

Entretanto, mais do que reconhecer as diferentes línguas e culturas das comunidades que coexistem no Brasil, é preciso difundir o respeito por essa diversidade, conforme afirma Silva (2015, p. 109): “Reconhecer a diversidade cultural interna de uma sociedade e as diversidades entre povos diferentes não pressupõe, em nossa perspectiva, sublinhar as diferenças, mas conhecer para entender e respeitar essas diferenças.”

Assim, a necessidade de preparar os professores para a DLC se justifica não só pelo fato da língua ser objeto de ensino em contexto profissional, mas também porque, enquanto educadores, os professores de LP são atores essenciais na promoção do respeito à diversidade e na difusão da LP. Pretendemos, portanto, enfocar nossa discussão a respeito dessa necessidade de formar professores de LP para atuarem em contextos de DLC, pois a região norte do Brasil, foco deste trabalho, é uma região onde convivem diversas comunidades com aspectos linguísticos e culturais próprios. As três comunidades de maior destaque no interior do Estado do Pará são: a comunidade indígena, a quilombola⁷ e a descendente de japoneses.

7. Remanescentes de escravos africanos.

2. A importância da Língua Portuguesa

Estudos têm comprovado a importância da LP no cenário mundial. Segundo o Barômetro de Calvet, a LP está em sexto lugar em número de falantes, sendo precedida pelo Mandarim, Inglês, Espanhol, Bengali e Hindi. Vale ressaltar que nessa contagem são considerados apenas os falantes em L1.

Outro dado que aponta a LP como uma das mais faladas no mundo é o crescente interesse dos estrangeiros em aprender o nosso idioma, que se justifica, entre outros fatores, pela recente reorganização da economia mundial, o que levou o Brasil a desempenhar um papel de maior destaque no cenário econômico, devido à “consolidação da importância geopolítica e econômica do Brasil nos últimos anos” (Silva, 2015, p. 91).

No entanto, ainda que essa potencialidade seja evidente, o reconhecimento da LP no cenário internacional ainda não é satisfatório (Ançã, 2015; Laborinho, 2012; Reto, 2012). Para isso, é necessário dar continuidade a ações para a promoção e difusão da LP, para que ela seja, de fato, reconhecida nos cenários científico, econômico, cultural, etc. Uma dessas ações aponta para a necessidade de ampliar pesquisas e discussões na área das Políticas Linguísticas sobre a “formação do professor de primeiras e segundas línguas, como os de língua estrangeira, em especial nas propostas de licenciaturas em línguas” (Savendra & Lagares, 2012, p. 24), assim como para a necessidade de preparação docente que leve em conta a DLC (Canen, 2001). Tais pesquisas, segundo Ançã (2015, p. 307), têm lugar privilegiado de desenvolvimento nas universidades e instituições de ensino superior, pois “(...) é nelas que decorre a formação inicial de professores. São, por conseguinte, locais de produção de conhecimento, de investigação e, ainda, fazem pontes com a sociedade e com o mundo”. Além disso, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos prevê em seu artigo 30, da seção II (sobre Educação) que “A língua e a cultura de cada comunidade lingüística devem ser objeto de estudo e de pesquisa em nível universitário.” (Oliveira, 2003, p. 35).

2.1 A Diversidade Linguística e Cultural no Pará e a Formação de Professores de Português

Como referido anteriormente, o Brasil apresenta-se em lugar de destaque, por exemplo, pelo número de falantes de LP. Além disso, apresenta também grande diversidade linguística, fruto tanto do contato entre os povos autóctones e os colonizadores que nesse território se instalaram há mais de 500 anos, quanto da imigração de diferentes povos do mundo.

Como resultado dessa realidade, o Brasil congrega falantes do português que apresentam características distintas: a maioria dos brasileiros tem a LP como língua materna, embora, segundo Bagno (2007) e Teyssier (1994), essa língua apresente grande variedade e diversidade, devido à grande extensão territorial e à injustiça social. Além disso, segundo Oliveira (2008), o Brasil tem hoje mais de 200 línguas (170 autóctones, 30 alóctones e 2 línguas de sinais das comunidades surdas), o que nos coloca no grande grupo dos países do mundo (94%) que são plurilíngues.

Considerando esse contexto, percebemos que a realidade brasileira impõe inúmeras possibilidades formativas e educativas para o professor de LP, no entanto, as concepções de língua desses professores refletem uma visão de língua homogênea, em que se considera apenas uma forma de falar correta – a “norma padrão”. “Muitas vezes [esse futuro professor] nem mesmo aprendeu que, para ensinar Língua Portuguesa, precisaria estudar, não só a Língua, mas também a Cultura e a Sociedade que utiliza tal língua” (Pessoa, 2009, p. 65).

É preciso levar em conta que o Brasil, desde a sua “descoberta” pelos europeus, tem recebido influências linguístico-culturais de diversos povos. Quando no Brasil chegaram, os portugueses mesclaram sua língua às línguas nativas (indígenas) e, em seguida, às línguas africanas através dos negros que foram escravizados. Além disso, muitos outros povos imigrantes, entre eles os descendentes de japoneses, contribuíram e continuam contribuindo para o aumento da diversidade linguística que o Português Brasileiro apresenta (Paiva, 2008).

3. O estudo

Este artigo tem como objeto de estudo a FPP para a DLC e para a valorização e a difusão da LP, pois, apesar de ter como idioma oficial apenas a LP⁸, o Brasil é um país de várias línguas e culturas. Pensando nisso, este trabalho propõe-se investigar o curso de FPP da UFPA de Castanhal em razão de acreditarmos que a formação do professor deve estar voltada para essa diversidade tanto em contextos locais, como é o caso do curso em análise que está inserido numa região onde há presença de indígenas, quilombolas e descendentes de japoneses, quanto em contexto mundial, evidenciando a dimensão global da LP e sua diversidade.

8.. Conforme artigo 13 da Constituição da República Federativa do Brasil.

Pretende-se, assim, atingir os seguintes objetivos:

- a) Analisar a formação para a DLC em cursos de FPP da UFPA, especificamente no Campus de Castanhal.
- b) Identificar, nos documentos curriculares do curso de FPP da UFPA, a saber, o projeto pedagógico do curso (PPC) e a grade curricular, linhas que evidenciem preocupações com a formação para a DLC.

Estes objetivos pretendem responder às seguintes questões investigativas:

- a) Como estão organizados os cursos de FPP para a DLC na UFPA?
- b) Quais são as preocupações com a formação para a DLC nos documentos curriculares de cursos de FPP da UFPA?

Em termos metodológicos, esse trabalho classifica-se dentro do paradigma interpretativo pois, segundo Coutinho (2016, p. 18) “A abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos”, para interpretar e compreender os significados da ação humana num contexto social.

Quanto à natureza da pesquisa, esse estudo classifica-se como um *estudo de caso de cunho qualitativo*. Segundo Yin (2001, p. 32), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Considerando os métodos não interferentes, que, segundo Teddlie & Tashakorri (2009 apud Coutinho, 2016, p. 142), são “todas as técnicas de recolha de dados que permitem ao investigador obter informação sobre um fenômeno social sem nele intervir ou modificar”, optamos pela utilização da análise documental como estratégia de coleta de dados por tratar-se de um método que minimiza os efeitos da presença ou intervenção do pesquisador, anulando assim, a possibilidade de interferência nas informações contidas nos dados. Tal classificação se justifica pelo fato de que este trabalho utiliza fontes inadvertidas, ou seja, aquelas “usadas pelo investigador como uma finalidade diferente daquela com que foram produzidas” (Bell, 2004, p. 105).

Lüdke e André apontam para a importância da análise documental para a pesquisa qualitativa, devido, primeiramente ao fato de que “os documentos constituem uma fonte estável e rica” (1986, p. 39). Além disso, podem ser utilizados em vários estudos, proporcionando estabilidade aos resultados obtidos na investigação.

Quanto a análise dos dados, optamos pela técnica da análise de conteúdo, que é definida por vários autores como um método ou conjunto de técnicas para análise qualitativa de fontes denominadas documentos às quais o investigador tem acesso, buscando assim fazer uma análise sistemática das comunicações (Amado, 2014; Bardin, 2014; C. P. Coutinho, 2016; Landry, 2003). Nas palavras de Krippendorff (1980, p. 21), “Content analysis is a research technique for making replicable and valid inferences from data to their context”.

A análise de conteúdo possibilita uma grande quantidade de aplicações variáveis relativamente ao tipo de texto e interpretação dos dados, ou seja, “Os procedimentos de análise e interpretação variam em função da diversidade dos documentos estudados e dos objetivos dos investigadores” (Landry, 2003, p. 346).

Assim, fez-se uma análise do projeto pedagógico e da grade curricular do curso de Letras da UFPA (*campus* de Castanhal), documentos curriculares que norteiam a formação dos professores de LP que irão atuar naquela região.

3.1 Resultados

O curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, foi implementado pela UFPA na cidade de Castanhal, no nordeste paraense, no ano de 1986. Neste ano foi inaugurada a primeira turma de complementação em LP, destinada a professores da rede pública, que buscavam concluir sua formação em nível superior, no que era apenas um núcleo de ensino, vinculado ao campus da UFPA em Belém. O Colegiado de Letras, que funcionava neste núcleo, passou a ser Faculdade de Letras em 2007, a partir da reestruturação interna da universidade.

3.1.1 O projeto pedagógico do curso (PPC)

Recentemente o curso passou por uma reformulação em seu PPC e recebeu nota quatro na avaliação do Ministério da Educação⁹. Tal avaliação é baseada na análise das condições de ensino, em especial aquelas relativas ao corpo docente, às instalações físicas, ao projeto pedagógico e ao resultado dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

9. A nota máxima é cinco.

Assim, neste artigo, o nosso olhar sobre o PPC busca informações sobre a preocupação em formar os futuros professores de LP para a DLC própria da região onde o curso está inserido. De acordo com o PPC avaliado, o objetivo do curso é

(...) *formar profissionais interculturalmente competentes*, capazes de assumir um posicionamento crítico e reflexivo que os levem a estabelecer relações dialógicas no âmbito de sua comunidade e além dela, a fim de que possam atuar em contextos formais, públicos e privados, e contextos não formais das esferas do Ensino Fundamental e Médio, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa (Lima, 2014b, p. 14 grifo nosso).

Já no objetivo é possível identificar um direcionamento do curso no sentido de *formar profissionais interculturalmente competentes*, embora não faça diretamente referência à DLC daquela região.

Vinculado ao objetivo do curso, o perfil do profissional formado em Letras prevê que este professor tenha “domínio do uso da língua, objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter *consciência das variações e diversidades linguísticas*.” (Lima, 2014b, p. 15 grifo nosso). Além disso, espera-se que ele “tenha uma formação mínima que lhe possibilite uma visão mais ampla do universo onde vai atuar” (2014b, p. 15), o que nos leva a inferir que a diversidade da LP e da cultura das comunidades presentes naquela região façam parte do universo a ser abordado como componente da formação desses professores.

Portanto, o licenciado em LP, entre outras coisas, será capaz de:

Conhecer não só os conteúdos específicos relacionados às etapas da educação básica para as quais se preparou, mas também aqueles relacionados a uma compreensão mais ampla de questões culturais, sociais, econômicas e de questões referentes à docência, levando em conta uma articulação interdisciplinar. (Lima, 2014b, p. 15)

Quanto à organização curricular, o curso, que tem atualmente a carga horária de 3.282 h organizadas em oito blocos diurnos ou dez blocos noturnos, se divide em três eixos de competências:

1. uso da língua/linguagem;
2. reflexão sobre a língua/linguagem;
3. prática profissional;

O primeiro e o segundo eixos, que contabilizam respectivamente 340 e 1790 horas, estão relacionados à formação dos futuros professores enquanto usuários proficientes da LP, capazes de interagir e atuar de forma reflexiva, articulando conhecimentos linguísticos, pragmáticos-textuais e referenciais, de forma a associar esses conhecimentos com a atuação profissional.

O terceiro eixo, com 884 horas, diz respeito à prática reflexiva sobre a docência, com ênfase na observação, reflexão, compreensão e atuação em situações do contexto profissional. A prática de atuação profissional acontece durante as atividades curriculares de conteúdo específico, configurando a Prática como Componente Curricular (PCC), prevista no artigo 12 da Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, de modo a articular intrinsecamente tais práticas com as atividades do trabalho acadêmico e com o Estágio Supervisionado.

Vale ressaltar que dentre as atividades curriculares do primeiro e do segundo eixos, apenas a disciplina Sociolinguística apresenta em sua ementa preocupações com a Diversidade Linguística, embora seja apenas numa abordagem variacionista. No tópico seguinte, sobre a grade curricular, aprofundaremos a análise a respeito dessa atividade.

Além desses três principais eixos, o curso prevê uma parte de sua carga horária com atividades complementares, em que os alunos podem cursar disciplinas optativas, participar de eventos, projetos, etc. Uma dessas atividades complementares tem o tema “Educação Inclusiva: desafios regionais” (que poderá ser uma disciplina ou minicurso) e abordará a política nacional de inclusão social (*incluindo as questões interraciais*) e, em especial, a política de inclusão da própria UFPA. Além disso, no anexo IV do PPC (Atividades Complementares e Disciplinas Optativas), existem outras atividades curriculares que podem abordar a DLC, no entanto, no PPC essas atividades aparecem apenas em forma de lista, não apresentando ementas ou referências bibliográficas, além de não constarem no ementário, onde essas informações mais detalhadas deveriam ser apresentadas. Tais atividades são:

- Educação e problemas regionais
- Formação do Português Brasileiro: heranças indígenas e africanas
- Introdução aos estudos de línguas indígenas brasileiras

Por fim, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o aluno de Letras produzirá uma monografia com um tema de relevância acadêmica e qualidade teórica, sob orientação de um professor. O trabalho deverá ser norteado a partir da escolha de um dos eixos temáticos propostos: (i) Ensino e aprendizagem, (ii) Estudos linguísticos e (iii) Estudos literários.

3.1.2 A Grade Curricular

A grade curricular do curso de Letras, dividida em três eixos, como mencionado anteriormente, é composta por 42 unidades curriculares obrigatórias e o TCC assim distribuídas:

1) *Eixo do uso da línguallinguagem*: Compreensão e produção de textos acadêmicos; Compreensão e produção escrita em português; Compreensão e produção oral em Português; Oficina de Compreensão e Produção Escrita; Oficina de Compreensão e Produção oral.

2) *Eixo da reflexão sobre a línguallinguagem*: Filologia Românica; Latim I; Latim II; Filosofia e Linguagem; Fonética e fonologia; Fonética e fonologia do português; Morfologia; Morfologia do português; Semântica e pragmática; Sociolinguística; Sintaxe; Sintaxe do português; Psicolinguística; Formação da literatura brasileira; Fundamentos da teoria literária; Teoria do texto poético; Teoria do texto narrativo; Literatura portuguesa medieval; Literatura portuguesa clássica; Literatura portuguesa moderna; Literatura portuguesa contemporânea; Literatura brasileira moderna; Literatura brasileira contemporânea I; Literatura brasileira contemporânea II; Inglês Instrumental; Metodologia da pesquisa.

3) *Eixo da prática profissional*: Oficina de Didatização de Gêneros Textuais; Oficina de Avaliação em Português; Oficina de Ensino de Literatura; Psicologia da Aprendizagem; Política Educacional; Libras; Recursos Tecnológicos no Ensino do Português; Ensino e Aprendizagem do Português I; Ensino e Aprendizagem do Português II; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado no Ensino Médio.

Um documento complementar à grade curricular é o ementário. Esse documento foi analisado juntamente com a grade, por conter informações importantes sobre as atividades curriculares que compõem o curso de Letras, como: nome da atividade curricular e a carga horária, ementa, referências básicas e referências complementares.

No eixo do uso da língua/linguagem e da prática profissional não há nenhuma disciplina voltada para a DLC ou que possibilite um trabalho voltado para esse tema, nem nas ementas nem nas referências bibliográficas das atividades curriculares.

No eixo da reflexão sobre a língua/linguagem, oito disciplinas apresentaram alguma preocupação ou com a diversidade linguística ou com a diversidade cultural ou com ambas, seja na ementa ou nas referências bibliográficas, ainda que forma subjacente. Fonética e Fonologia, por exemplo, embora seja uma disciplina bastante teórica, voltada para os conceitos-chave da área, apresenta em suas referências básicas a obra *Fonética e Fonologia do Português*, da autora Thais Cristófaros Silva (Silva, 1999), que insere a abordagem da variação dialetal do português brasileiro. Além disso, nas referências complementares consta a obra *Estudos geossociolinguísticos no Estado do Pará*, do professor Abdelhak Rasky (Rasky, 2003), coordenador do projeto Atlas Linguístico do Pará (ALIPA). Já em *Fonética e Fonologia do Português*, além de ter as mesmas referências bibliográficas de Fonética e Fonologia, apresenta na ementa um conteúdo pontual que permite a abordagem sobre as especificidades das variações linguísticas do Português: “d) padrões fonológicos e ortografia do português: padrão acentual da língua e acento gráfico, ortoépia da língua portuguesa, motivações da ortografia da língua portuguesa.”

Em *Morfologia do Português*, dentre vários conteúdos teóricos da área, é sugerida a abordagem do tema Consciência Morfológica, no entanto não há nem uma indicação de referência bibliográfica sobre o assunto. Por outro lado, a disciplina *Sociolinguística*¹⁰ é a que mais se compromete com as questões sobre diversidade linguística. Na ementa, os conteúdos a serem abordados na disciplina são: Língua, sistema, norma e fala; Variação e diversidade linguística; Fundamentos da variação e da mudança linguística; Padrões linguísticos e adequação discursiva; Aspectos da variação Geossociolinguística do Português Brasileiro; Variação linguística e ensino de línguas: normas sociais (normas de uso) e normas prescritivas. Embora estes conteúdos sejam ainda de cariz variacionista, convém ressaltar que eles possibilitam que também seja discutido o tema da DLC, dependendo da abordagem que o professor fará em cada conteúdo.

10. A disciplina foi citada várias vezes no questionário aos alunos, aplicado no âmbito de um módulo didático, instrumento que gerou dados que estão em fase de análise para a tese a que se vincula este trabalho.

A bibliografia dessa unidade curricular apresenta várias obras importantes na área, de autores amplamente reconhecidos, como Calvet, com o livro *Sociolinguística: uma introdução crítica* (Calvet, 2002) ou ainda a obra *Diversidade Linguística e ensino* (Cardoso, 2004). No entanto, cabe fazer uma ressalva a respeito do ano de publicação das referências bibliográficas: A lista de referências bibliográficas de Sociolinguística, entre básicas e complementares, é composta por vinte obras. O período de tempo em que essas obras foram publicadas vai de 1976 a 2010, ou seja, a obra mais antiga tem quarenta e dois anos e a mais recente, oito. Apenas 10% dessas obras têm até dez anos de publicação, uma de 2008 e outra de 2010. É possível que muitas dessas publicações tenham sido atualizadas com novas edições, como é o caso de *Gramática Histórica* (Coutinho, 1976), que tem uma edição publicada em 2011 pela editora Imperial Novo Milênio, portanto, a atualização das publicações seria uma mais valia não só para essa, mas também para todas as outras unidades curriculares do curso.

Ainda a respeito de Sociolinguística, o PPC apresenta as seguintes competências (Lima, 2014b, pp. 42–43 grifos nossos):

Conhecer e dominar os fundamentos da variação linguística, distinguindo variação e *diversidade linguística*, por um lado, e variação e mudança linguística, por outro.

Definir língua, linguagem, sistema, norma e fala.

Conhecer e descrever aspectos da variação e da *diversidade linguística do Português do Brasil*.

Possibilitar aos alunos compreender os padrões de linguagem como normas sociais de uso da língua, relativizando o prestígio de determinados padrões.

Compreender o processo de formação do português brasileiro e refletir sobre as contribuições das línguas indígenas e africanas para a formação do país multilíngue e multidialetal que é o Brasil.

Habilitar os alunos para elaborar e aplicar uma metodologia de pesquisa variacionista que permita investigar aspectos da variação linguística em determinada comunidade de fala.

Refletir sobre a variação e as normas linguísticas e o ensino de língua.

A partir das competências indicadas no PCC, percebemos que o aluno terá um bom embasamento sobre os conceitos básicos a respeito da diversidade linguística e também sobre a formação da diversidade linguística da LP no Brasil, considerando a participação

das línguas indígenas e africanas na formação da variante brasileira da LP, no entanto, um aspecto não é considerado entre essas competências: a importância das contribuições das línguas dos imigrantes no Brasil.

Como já foi citado, o Brasil tem hoje mais de trinta línguas alóctones que fazem parte da nossa riqueza linguística. Uma dessas línguas, que está presente na região norte do Brasil, mais especificamente no Pará, é a língua japonesa, levada para aquela região por imigrantes japoneses na década de 1930. Hoje, depois de quase noventa anos após o início da imigração japonesa no Pará, muitos descendentes já não falam mais a língua japonesa, ou a aprendem como segunda língua. No entanto, algumas características dessa comunidade continuam presentes na região, seja linguística ou culturalmente. A gastronomia, por exemplo, é muito apreciada. A Associação Nipo-Brasileira promove com frequência festivais onde são apresentadas além da culinária, as danças, jogos e músicas japonesas. Tais festivais são abertos a toda a comunidade, não só para a comunidade descendente de japoneses. Além disso, palavras da língua japonesa estão presentes, por exemplo, no comércio (Lojas Yamada), nas fábricas (Oyamota Ferro & Aço), nos edifícios (Edifício Hídeo Kataoka, Edifício Bonsai), ou em nomes de ruas (Travessa Kazuma Oyama).

Portanto, a inclusão de reflexões a respeito das línguas e culturas alóctones é de grande importância para a FPP, pois assim o futuro professor de LP poderá, de forma mais abrangente, conhecer e ensinar a LP considerando os aspectos não só linguísticos mas também culturais que contribuem tanto para a formação da variedade brasileira da LP como para a realidade sociocultural daquela região.

As disciplinas de *Sintaxe* e *Sintaxe do Português* são, dentro de um curso de FPP, excelentes oportunidades para abordar a DLC, ressaltando aspectos gramaticais, como os processos, as unidades e as funções sintáticas da língua a partir uma visão sobre a diversidade. No entanto, com exceção de algumas referências bibliográficas como *Nova Gramática do Português Brasileiro* (Castilho, 2010) ou *Gramática do Português Brasileiro* (Perini, 2010), tais disciplinas, no curso analisado, limitam-se à abordagem dos conceitos e teorias gramaticais de ordem estruturalista, funcionalista e formalista com enfoque no padrão culto da língua.

Ainda no eixo da reflexão sobre a língua, agora na área de literatura, verificamos que a literatura brasileira, assim como a LP, teve influência das culturas indígenas e africanas, portanto, precisa fazer parte da FPP. Tal preocupação fica evidente nas ementas das disciplinas *Formação da Literatura Brasileira* e *Literatura Brasileira Moderna*, transcritas respectivamente abaixo:

Estudo da literatura brasileira desde suas origens até o Arcadismo, reconhecendo o seu caráter formativo e sua relação com o conceito de literatura nacional e com a história nacional, *ressaltando aspectos da contribuição da cultura africana e indígena para a constituição dessa literatura*. (Lima, 2014a, p. 14 grifo nosso).

Nesta disciplina, será abordado, sobretudo, a representação de terminados temas, como literatura nacional, cultura popular, povo e nação, centrais tanto para o romantismo nacional e europeu, como para a compreensão da literatura modernista brasileira, *refletindo sobre a presença de elementos afrodescendentes no âmbito geral dessa literatura nacional*. (Lima, 2014a, p. 21 grifo nosso).

3. Conclusões

Formar professores de LP para atender as necessidades da região onde o curso de Letras está inserido, visando formar profissionais capazes de atuar no ensino básico de forma a sanar, pelo menos em parte, os resultados negativos apresentados pelas avaliações nacionais, requer, por parte dos governantes e das Instituições de Ensino Superior, ações que tenham impacto efetivo nessa formação. Uma dessas ações está voltada para a preocupação com a DLC da região. Conforme os princípios éticos que norteiam a FPP, o professor de LP precisa vivenciar e possibilitar que seus alunos também vivenciem a compreensão do outro, através da análise das variações e da diversidade linguística para evitar atitudes preconceituosas com relação ao uso da língua. Nesse sentido,

Cabe ao professor, portanto, trabalhar para que as diferenças linguísticas e socioculturais não levem ao conflito, à intolerância, ao racismo e a discriminação das minorias para que, assim, a compreensão dessas diferenças enquanto riqueza de culturas favoreça a coexistência pacífica, a partilha, o respeito e a defesa das especificidades dos grupos humanos. (Lima, 2014b, p. 11)

Assim, verificamos que no curso de Letras da UFPA (Campus de Castanhal) há algumas linhas que evidenciam a preocupação com a FPP para a DLC, seja no objetivo do curso, que busca formar profissionais interculturalmente competentes, seja no perfil profissional que prevê que o professor de LP tenha consciência das variações e diversidades linguísticas com amplo olhar sobre o universo em que irá atuar.

No entanto, embora algumas disciplinas da grade curricular apresentem alguma referência à diversidade da LP e às culturas que fazem parte daquela região, apenas uma atividade curricular, a Sociolinguística, aprofunda o estudo sobre esse tema, embora não considere a importância da influência das línguas e culturas alóctones na formação DLC do Pará.

4. Referências bibliográficas

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ançã, M. H. (2015). “Dos mares aos rostos da Língua Portuguesa” – reflexões em torno de geografias, variedades e valores do Português, na percepção de (futuros) professores em Portugal, Brasil e Cabo Verde. In A. M. Ferreira & M. F. Brasete (Eds.), *Pelos mares da Língua Portuguesa 2* (pp. 295–308). Aveiro: UA Editora.
- Bagno, M. (2007). *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Calvet, L. J. (2002). *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Canen, A. (2001). Universos culturais e representações docentes: Subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, 22(77), 207–227. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400010>
- Cardoso, S. A. M. (2004). *Diversidade Linguística e ensino* (7th ed.). Salvador: EDUFBA.
- Castilho, A. T. (2010). *Nova gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, I. L. (1976). *Gramática histórica* (7ª). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An introduction to its methodology*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.
- Laborinho, A. P. (2012). (Prefácio) A língua na rota da economia. In L. Reto (Ed.), *Potencial Económico da Língua Portuguesa* (pp. 17–18). Texto Editores.
- Landry, R. (2003). A análise do conteúdo. In B. Gauthier (Ed.), *Investigação Social: Da problemática à colheita de dados* (pp. 345–372). Loures: Lusociência.
- Lima, A. F. (2014a). Ementário das atividades curriculares do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. Castanhal: Universidade Federal do Pará.
- Lima, A. F. (2014b). Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. Castanhal: Universidade Federal do Pará.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária. Retrieved from <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2237/1505>
- Oliveira, G. M. de. (2003). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: Novas perspectivas em Política Linguística*. (G. M. de Oliveira, Ed.). Florianópolis, SC: IPOL.
- Oliveira, G. M. de. (2008). Plurilingüismo no Brasil. *Unesco*, 1–11.

- Paiva, Z. (2008). *O Ensino do Português como Instrumento de Formação para a Cidadania na Educação de Adultos*. Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/1472>
- Perini, M. A. (2010). *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Pessoa, M. S. (2009). Sociolinguística, formação de professores e educação linguística. In P. A. M. Brito, J. R. M. Brito, & V. Miotello (Eds.), *Linguas, linguagens e culturas amazônicas*. (pp. 51–78). São Carlos: Pedro e João Editores.
- Rasky, A. (2003) *Estudos geossociolinguísticos no Estado do Pará*. Belém: S/ed.
- Reto, L. (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Alfragide: Texto editores.
- Savedra, M. M. G., & Lagares, X. C. (2012). Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, 32(1), 11–27.
- Silva, E. R. (2015). A internacionalização do Português Brasileiro: Questão de (geo)política e de representação. In C. H. Rocha, D. B. Braga, & R. R. Caldas (Eds.), *Políticas Linguísticas, Ensino de Língua Formação Docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização* (pp. 89–104). Campinas, SP: Pontes.
- Silva, R. T. (2015). Representações de países e regiões de Língua Portuguesa em materiais didáticos usados em Macau para o ensino de Português como língua não materna. In C. H. Rocha, D. B. Braga, & R. R. Caldas (Eds.), *Políticas Linguísticas, Ensino de Língua Formação Docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização* (pp. 105–128). Campinas, SP: Pontes.
- Silva, T. C. (1999). *Fonética e Fonologia do Português*. São Paulo: Contexto.
- Teyssier, P. (1994). *História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ALGUMAS AÇÕES DE INTEGRAÇÃO LINGÜÍSTICA NA FRONTEIRA RONDÔNIA/BOLÍVIA

Maria do Socorro Pessoa

LEIP – Laboratório de Investigação em Educação em Português

mypessoa@ua.pt

sopessoa@gmail.com

RESUMO

Este texto objetiva socializar ações de integração sócio-lingüístico-cultural ocorridas no contexto da fronteira de Rondônia (Brasil), com a região denominada Guayaramérin (Bolívia), e tem, como fundamentação teórica, os princípios da Sociolingüística que estuda Língua, Cultura e Sociedade. Na coleta de dados, cuja análise está em curso, foram observadas ações significativas de interação lingüística entre os residentes desta fronteira. Por exemplo, a cidade de Guajará-Mirim elabora calendários de eventos comemorativos, que demonstram, ainda que inconscientemente, interesses na interação dos povos fronteiriços. Esses calendários, organizados por escolas, Secretaria de Educação Municipal e membros de setores diversos da sociedade de Guajará-Mirim, terminam por serem divulgados em Guayaramérin, quase sempre através do vai-e-vem fluvial de comerciantes e de jovens estudantes da Bolívia, ou indígenas, que frequentam escolas brasileiras, o que possibilita a participação dos povos de ambas as fronteiras. Os eventos não são fixos, porém, alguns são editados em anos posteriores, dependendo, exclusivamente, do sucesso obtido na realização dos mesmos. Segundo informantes professores, as ações propagadas pelos calendários promovem Educação Lingüística, pois os folhetos de divulgação são discutidos em aulas de leituras e de produção de textos escritos, além de possibilitarem diálogos que provocam aprendizados diversos da/sobre a Língua Oficial do Brasil. A maioria da população fronteiriça é brasileira, então, a Língua Portuguesa torna-se o maior instrumento de interação nas discussões de organização e realização dos eventos descritos nos calendários. Inevitavelmente, porém, ocorre a perda e/ou a substituição lingüística entre as diversas etnias fronteiriças.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Lingüística; Fronteira; Interação Lingüística; Língua Portuguesa.

1. Introdução: Fronteira – espaço de saberes complexos

O conceito de fronteira não é assim tão óbvio como pode parecer inicialmente. Machado (1998) interpreta fronteira como espaço dinâmico de constantes recriações, porque não vê este espaço como uma simples questão geográfica, com limites definidores das terras de povos diferenciados. Neste texto comungam-se os conceitos de Machado, já citada, pois foram vivenciadas, não apenas em leituras e pesquisas, mas, *in locu*, o que as pesquisas de campo e as observações participativas direcionam para o que significa, ali, nos limites de Brasil/Rondônia com a Bolívia, as questões de ordem cultural, religiosa, gastronômica, epistemológica, psicológica, educacional, entre outras. Não é suficiente saber que o termo fronteira deriva do Latim *fronteria* ou *frontaria*, que significa parte do território situado em frente ou nas margens de outro. Também não é suficiente ir a vários dicionários da Língua Portuguesa e ali aprender que fronteira é definida como uma linha divisória entre territórios ou países, que é a divisa, o limite. Para conceituar fronteira faz-se necessário ir ao encontro de aspectos particularizadores das povoações que vivem nessas linhas divisórias, tais como os rios que separam Brasil e Bolívia. É preciso vislumbrar o viver às margens desses rios, o processo de migração e de imigração, além dos contatos linguísticos efetuados e concretizados naqueles limites. Machado (1998) também atribui ao limite dados que caracterizam as rupturas fronteiriças: as questões de linearidade, o carácter dinâmico e criativo realizado naqueles espaços das fronteiras. Tais características dizem respeito ao intercâmbio de ideias, aos contactos entre pessoas, à comercialização de mercadorias e aos imprescindíveis contactos linguísticos.

A fronteira física do Brasil com a Bolívia, particularmente na região onde a parte brasileira se chama Guajará-Mirim e a parte boliviana se chama Guayaramérin, possui particularidades inimagináveis em outras fronteiras, onde apenas o limite geográfico marca a diferença. Estas duas localidades só são possíveis de serem contactadas se os brasileiros se dispuserem a atravessar o Rio Mamoré, nas famosas e rápidas embarcações denominadas voadeiras, ou em barcos locais com características peculiares. Do mesmo modo, se os bolivianos desejarem contatos com o Brasil, terão de fazer o mesmo percurso. Isso transforma aquele local num vai-e-vem interminável, no horário comercial, mas também aos finais de semana, estes marcados pela presença de turistas brasileiros de diversas partes do país, à procura de produtos bolivianos adquiridos “do lado de lá do rio”, como dizem os locais. Produtos como artesanato, alimentos, bebidas, vestuário, entre outros, vão do Brasil para a Bolívia com menor intensidade do que vem da Bolívia para o Brasil. E nessa interminável troca onde ocorre compra e venda, bolivianos

e brasileiros vão “conversando”, dialogando e procurando entender-se numa linguagem que eles próprios denominam “linguagem da fronteira”. Os dados levantados apontam que os residentes da fronteira Rondônia/Bolívia não aceitam que se diga que eles falam “portunhol”, porque essa marca é atribuída à fronteira sul do Brasil com Argentina, Uruguai e Paraguai.

A diversidade entre Bolivianos e Brasileiros é imensurável, pois, de ambos os lados dos limites físicos ocorrem processos migratórios intermináveis: brasileiros procuram tratamentos de saúde na Bolívia; bolivianos colocam seus filhos nas escolas brasileiras de Guajará-Mirim. Os jovens, particularmente, vão realizando uma troca constante de culturas nos contatos realizados em festas e eventos de ambos os lados, bem como nas relações de amizade que vão estabelecendo com seus colegas de escola e das relações cotidianas. A particularidade é que os brasileiros não matriculam seus filhos em escolas bolivianas, porém, os bolivianos procuram, cada vez mais, matricular seus filhos nas escolas de Guajará-Mirim. Esta pesquisa de campo e observação participativa mostrou que, o interesse dos bolivianos em colocarem seus filhos nas escolas do lado brasileiro ocorre porque é uma tradição desde a época em que os bolivianos migravam para o Brasil para trabalharem nos seringais próximos da fronteira da Bolívia com o Estado de Rondônia. Essa gente, esse povo, esses costumes e tradições, essa imigração, esse vai-e-vem de trocas plurais e diversas é que definem o que estudamos e investigamos enquanto “fronteira”, no espaço que denominamos fronteira Brasil/Rondônia/Bolívia, no Estado de Rondônia. Essa fronteira possui uma extensão total de 1.342 quilômetros (um mil, trezentos e quarenta e dois quilômetros). Faz-se necessário esclarecer, porém, que, segundo a Revista Eletrônica UOL Educação Pesquisa Escolar (Decicino, 2013), a Fronteira total de Brasil/Bolívia estende-se ao longo de 3.126 km (Três mil, cento e vinte e seis quilômetros), sendo no Acre (618 km), Rondônia (1.342 km), Mato Grosso (780 km) e Mato Grosso do Sul (386 km). Toda essa extensão geográfica possui a marca da inigualável riqueza da “Língua de Fronteira” que manifesta-se, com grande pluralidade de expressões linguísticas e de falares diversos naquele espaço geográfico.

2. Enquadramento Teórico: Sociolinguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa – Língua, Cultura e Sociedade

A Sociolinguística é uma ciência que estuda a relação entre língua e sociedade e, segundo Pessoa (2009), é um campo de estudos/pesquisas muito amplo, uma vez que há uma divisão teórico-científica que a classifica como Sociolinguística Qualitativa,

Sociolinguística Quantitativa, Sociolinguística Interacional-Educacional e Sociolinguística Aplicada. Nesta investigação interessa o Português do Brasil, a variação linguística desse Português e a interação entre povos de etnias diversas, portanto, interessam os princípios da Sociolinguística Qualitativa. Nesse sentido, segundo Tarallo (1994, p. 07), para a Sociolinguística “a língua é um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da mesma espécie humana.” Assim, o objeto de estudo dessa Sociolinguística é a língua, isto é, o veículo linguístico de comunicação. Entretanto, por ser este também um estudo de caso, orientamo-nos pela metodologia de estudos proposta por Yin, pois “(...) é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p.32).

Desenvolvida, em parte, por Labov, nas décadas de 1960/1970, a Sociolinguística possibilitou o estudo científico de fatos linguísticos excluídos do campo dos estudos da linguagem como, por exemplo, classe social, faixa etária, devido a sua diversidade e consequente dificuldade de apreensão. Labov (1972) destaca a importância social do papel do linguista para desmistificar os mitos sobre a linguagem. As contribuições de Labov (1972) foram as pesquisas feitas sobre as relações entre linguagem e classe social e sobre as variedades do inglês não-padrão (Nonstandard English) na cidade de New York, ao estudar alunos de guetos. Seus estudos teóricos comprovaram que as dificuldades dos alunos em aprenderem o Inglês padrão Culto não era um problema que estivesse nos alunos, supostamente deficientes, mas na forma como a escola cobrava o modo de falar desse aluno, sem considerar o conhecimento que o mesmo já possuía da própria língua e cultura. O pesquisador esclarece que, para avaliar a verdadeira capacidade verbal da criança, é necessário estudá-la no contexto cultural em que essa capacidade se desenvolve, e em situações naturais, distensas, informais. A partir dos pressupostos teóricos de Labov, já citado, a Sociolinguística busca analisar o uso de variantes linguísticas em determinada comunidade através da língua que é falada pelo falante, em todos os lugares e momentos de suas vidas, pois, assim, é possível perceber dois pontos importantes na análise sociolinguística: “o que” e não o “como” se fala. Assim, a língua falada é vista como um fato linguístico o que, segundo Alkmim (2001; 2002), significa dizer que as línguas não existem fora dos sujeitos que as falam.

Observe-se que na Sociolinguística, uma ciência alicerçada nos parâmetros de língua, cultura e sociedade, logo serão notórios os diversos aspectos de variação linguística. Em se tratando, de distribuição geográfica é inerente que os falantes adquiram as variedades linguísticas próprias da sua região, da sua classe social, da faixa etária, entre

outros fatores. Nesse sentido, é possível perceber que há sociedades e culturas com características diversas e com dialetos diferentes. Há, portanto, no caso do Brasil, sociedades e contextos culturais distribuídos geograficamente, onde a linguagem é meio e produto da diversificada cultura brasileira. Logo, não há homogeneidade, pois há grupos sociais com traços próprios como é o caso da fronteira Amazônica de Rondônia/Bolívia.

A Sociolinguística considera a importância social da linguagem, desde pequenos grupos sócio-culturais até comunidades maiores em grandes extensões geográficas. Na relação entre Língua, Cultura e Sociedade, esta investigação vai em direção ao ser humano enquanto construtor desta sociedade Amazônica / Amazônida, que vive e convive neste complexo Laboratório Linguístico que é a Amazônia Ocidental, (Pessoa, 2009). resultando, desta miscigenação populacional, para a investigadora, a perspectiva Didática da investigação, ou seja, a preocupação com a Formação dos Professores de Língua Portuguesa, para atuarem nas escolas públicas da fronteira em estudo. Nesse sentido, para alicerçar esta perspectiva Didática, busca-se em Ançã (2015, p. 307), o conhecimento e justificativa que confirmam o compromisso das universidades fronteiriças entre Rondônia e Bolívia, com os filhos das famílias que escolheram essa fronteira para (re)estruturar suas vidas. "(...) as universidades e instituições de ensino superior são locais privilegiados para este efeito, já que é nelas que decorre a formação inicial de professores. São, por conseguinte, locais de produção de conhecimento, de investigação e, ainda, fazem pontes com a sociedade e com o mundo".

3. O Estudo: desafios e sonhos do processo investigativo

Investigar o cotidiano fronteiriço Rondônia/Bolívia conduz a uma realidade onde os desafios iniciam-se já nas perspectivas de locomoção e de acessibilidade a populações denominadas ribeirinhas e que, na verdade, representam a enorme miscigenação característica dos dois países da Fronteira: o Brasil e a Bolívia. Assim, faz-se necessária uma organização investigativa que não se deixe vencer pelos obstáculos, e que, de alguma forma, possa concretizar a cientificidade e os sonhos possíveis na investigação. Nesse sentido, as ações que promovem interação linguística, integração cultural e pacificidade social, tornaram-se o tema central para a produção deste texto. Para que a realidade social represente o que realmente é, faz-se necessário descrever uma organização de trabalho investigativo capaz de:

3.1. Contextualizar o estudo

Uma fronteira onde os Rios e os transportes fluviais, tanto podem ser elementos de integração ou fatores de separação dos povos ali residentes. Tudo dependerá da perspectiva que o investigador tem sobre o seu objeto de estudo. Quando se trabalha com as perspectivas de compreensão Sociolinguística sobre Língua, Cultura e Sociedade, há que se considerar que todos os desafios são caminhos integradores e explicativos sobre o modo de ser e de estar dos povos em contato. Nesse sentido, buscou-se algumas ações que representam pontos relevantes na integração linguístico cultural dos fronteiriços e que denominamos, aqui, “**Algumas ações de integração Linguística na fronteira Rondônia/Bolívia**”, classificadas como:

3.1.1. Ação esportiva: o jogo de futebol

Ocorre com muita frequência e normalmente aos finais de semana. Os times são formados ora pela miscigenação das etnias, ora por uma etnia contra outra. Por exemplo: indígenas brasileiros contra bolivianos; migrantes que vieram do sul do Brasil contra bolivianos, ou contra indígenas bolivianos, ou contra os caboclos, ou contra os migrantes nordestinos brasileiros. O maior interesse pelo futebol foi demonstrado pelos jovens indígenas do Brasil. A aculturação ocorre porque estão substituindo as brincadeiras tradicionais de suas tribos pelo futebol brasileiro. Nesse sentido, não apenas vão deixando de lado seus folguedos, como também vão adquirindo, com grande velocidade, expressões linguísticas da Língua Portuguesa do Brasil, quase sempre para substituir as suas falas. Se interrogados a respeito de como fazem para se entenderem, costumam responder que “a bola acaba com as diferenças”. São realizados grandes campeonatos com aclamação da população em geral.

3.1.2. Ações provocadas pela Cultura Gastronômica

A gastronomia é um dos recursos que os povos utilizam para promover aproximação e contato. Na área fronteira aqui apresentada, (Guayaramerín– Bolívia/Guajará-Mirim–(Brasil)), é comum a troca lexical entre os povos dessas duas localidades, pois os alimentos, que alteram costumes e sabores, são comercializados nos quiosques provisórios às margens dos rios, nas feiras ou em ruas próximas a essas margens.

Alguns pratos típicos da Bolívia já foram incorporados à culinária brasileira, mais especificamente, à culinária do Estado de Rondônia. Uma informante, vendedora de salgados,

e que é Boliviana, assim afirma: (...) “não conhecia muito não. Aí saia assim...batendo aí nas portas... comprar cunhapé? comprar pão de arroz? Aí... que é isso?...aí eles foram acostumando...compravam e gostavam, no outro dia voltava de novo e aí compravam”. (Transcrição da fala da informante). Observa-se, então, que, num período ainda recente, não era comum o consumo desses alimentos, pelos brasileiros da fronteira, mas, atualmente o “cunhapé” e o “pão de arroz” fazem parte dos costumes alimentares da cidade de Guajará-Mirim. Consequentemente, essas palavras passaram a fazer parte do vocabulário Guajaramirense, além dos demais vocábulos descritos, a seguir, no quadro 1:

REPERTÓRIO CASTELHANO/ BOLIVIANO	REPERTÓRIO ADQUIRIDO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL	TIPO DE ALIMENTO
Salteña	“saltenha”	Uma espécie de pastel recheado com frango, legumes ou carnes.
Arroz com queso	“arroz com queijo”	Arroz cozido, sem tempero, com queijo do tipo requeijão
Chicha	“chicha	Bebida fermentada, à base de milho e de outros cereais.
Tortilla	“tostilha”	Espécie de torta de legumes e carnes
Cuñape	“cunhapé”	Torta de queijo fresco com polvilho, assada no forno
Masaco	“massaco”	Massa à base de banana, com carne seca.
Locro	“locro”	Ensopado com carne, cebolinha, arroz e mandioca.
Pan de arroz	“pão de arroz”	Um pãozinho pequeno, com a massa feita de arroz.
Tamarindo	“tamarindo”	
Majal*	“marrau”	carne seca, ovos fritos, banana frita, arroz e temperos. Tradicionalmente, as bananas são servidas na parte lateral do prato.
Parrilada	“parrilhada”	Carnes diversas assadas.
Majadito*	“majadito”	Uma variedade do “Majal” que também pode ser acrescido de arroz com charque.
Chorizo	“chorisco”	Linguíça feita de carne picada com especiarias
Cheruje	“cherrure”	Caldo feito com charque.

Quadro 1: Fonte: entrevistas e observação participante com os informantes da pesquisa.

*Explicações sobre as duas palavras no decorrer do texto.

As orientações de Dissertações de Mestrado de acadêmicos da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Guajará-Mirim, bem como as pesquisas diversas sobre a linguagem nessa fronteira, provaram que há uma especial palavra da culinária boliviana amplamente incorporada à Língua Portuguesa que se fala em Guajará-Mirim, que é “massaco”. Existem vários quiosques e as chamadas “bancas de rua” que vendem o “massaco”, na cidade; dentre eles, há a banca de uma informante boliviana que mora há 42 anos em Guajará-Mirim. Essa informante afirma que está dando continuidade ao trabalho de sua mãe, na venda dos alimentos da gastronomia boliviana. “eu comecei devido que a minha mãe morava lá na Bolívia, Madalena, de lá veio isso aí, lá faz massaco de banana, massaco do macaxeira. E tem muita saída”. (Informante vendedora de lanche). A informante se refere à mãe que veio de Madalena, cidade da Bolívia, para morar na cidade de Guajará-Mirim e, ao chegar, passou a vender o “massaco”. Na Bolívia o “massaco” é um prato degustado no café da manhã, feito à base de banana comprida frita, misturada com charque e queijo pilado em pilão. O costume de muitos moradores urbanos de Guajará-Mirim é comprar, aos sábados e domingos o famoso “massaco”. A informante afirma que antes de ter seu ponto comercial, localizado na Avenida Princesa Isabel, ela vendia o “massaco” no Mercado Municipal de Guajará-Mirim: “nós vendia no mercado, nós morava ali perto”. “Sábado e domingo, às nove horas já não tem mais nada”. (transcrição da fala da informante).

Outra palavra da gastronomia boliviana, já amplamente incorporada ao falar Guajamirense é “marrau”. Segundo um informante boliviano, que atravessa o Rio Mamoré todos os dias para vender seus produtos no lado brasileiro, “o cierto falado és marradito pero nosotros lo lhamamos de marrau”. (Transcrito conforme a fala do informante boliviano). Porém, outro informante afirma o contrário, dizendo que o nome certo para o prato típico é “majal” e que “majadito” é outra forma de se falar. Em vista das diversidades de afirmações dos dois informantes, perguntou-se a um informante boliviano, que costuma degustar os alimentos bolivianos em sua casa, qual a diferença entre “marrau” e “marradito”. Obtivemos a seguinte resposta: “(...) o marradito... eles fazem muito seco no Brasil. O marrau mesmo, é molhado e suculento. E ele é acompanhado com “chorisco” frito, que é uma linguiça caseira, e banana frita do lado, e o “chivé” que é uma farinha especial da Bolívia; não é farinha do Brasil” (Transcrição do modo de falar do informante).

Dos 23 informantes entrevistados em trabalhos científicos diversos, a palavra “marradito” foi citada por 18 pessoas, enquanto “marrau” foi citada 14 vezes, sendo que algumas pessoas conheciam as duas palavras. Pode ser que esteja acontecendo uma

variação dessas palavras, pois para a população de Guajará-Mirim o prato típico da Bolívia é o mesmo, conforme citado pelo primeiro informante. Esse fenômeno de variação tende a ter um vencedor no final. “Visto que é antieconômico para os falantes de uma língua terem duas variantes de uma mesma palavra, a tendência é que apenas uma delas sobreviva” (Alkimin, 2001, p. 81). Não se pode afirmar se a palavra “marrau” irá vencer a batalha ou se será “marradito”; isso só o tempo irá dizer, mas a Sociolinguística entende que essa espécie de “caos” linguístico da língua falada é normal, pois a língua não é homogênea conforme afirmam os estruturalistas. Tarallo (1994) explica que a cada situação de fala em que participamos, notamos que a língua falada é, a um só tempo, heterogênea e diversificada. E, segundo o autor, é precisamente essa situação de heterogeneidade que deve ser sistematizada. “ (...) Se o caos aparente, se a heterogeneidade não pudessem ser sistematizados, como justificar que tal diversificação linguística entre os membros de uma comunidade não os impede de se entenderem, de se comunicarem?” (Tarallo, 1994, p. 6).

Observou-se que as conversas realizadas nos quiosques ou bancas de rua, sobre os alimentos servidos nas comemorações esportivas, culturais e sociais da fronteira Guajará/Guayará, são denominados, pelos locais, de Língua Gastronômica Brasil/Bolívia, tanto que, se solicitado a um residente responder se fala língua boliviana, ou língua do Brasil, muitos residentes não-brasileiros dizem que já falam bastante “Língua Gastronômica.”

É inegável a relação que a gastronomia tem com a cultura e a importância de conhecê-la para identificar os costumes, a tradição e/ou a história de um povo. Sabe-se que a cultura gastronômica sofre influências de outros povos através do processo de imigração e migração. No caso da Bolívia, as influências dos países vizinhos são marcantes na sua cultura em geral, especialmente ao tratar-se da gastronomia, o que não foi diferente com o Brasil, que sofreu/sofre fortes influências dos indígenas, africanos, portugueses e demais povos que adentram/adentraram a Terra de Santa Cruz. Nesse sentido, procurou-se que a metodologia da pesquisa sócio-etno-linguística conduzisse e possibilitasse conhecer alguns pratos típicos da Bolívia, pertencentes à região do Pando, que é a fronteira com o Estado de Rondônia. Guayaramerín pertence à região boliviana do Beni, que faz fronteira com Guajará->Mirim. Portanto, isso explica porque os dados pesquisados fazem parte da gastronomia da cidade de Guajará-Mirim, uma vez que essas duas culturas estão em constante contato, através dos principais instrumentos de interação desses povos: a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola. Nesse sentido, torna-se inevitável que a linguagem da cultura gastronômica boliviana seja

influenciadora na formação do dialeto de Língua Portuguesa dos usuários brasileiros, em Guajará-Mirim.

3.1.3. Comemorações escolares

As escolas de Ensino Básico em Guajará-Mirim (Brasil) dividem-se em escolas estaduais e escolas municipais, como nos demais municípios brasileiros. Nesse sentido, e até mesmo porque a região é bastante distante de centros maiores e socialmente/economicamente mais desenvolvidos, qualquer festividade é motivo para juntar os povos da fronteira que aplaudem e incentivam os eventos organizados por seus filhos e pelos professores das escolas. Por exemplo, comemoram-se os dias do município, as datas representativas do descobrimento do Brasil, da Independência do Brasil, da Proclamação da República Brasileira, da instalação do Município de Guajará-Mirim, da Fundação da cidade de Guayaramérin, entre outros. Nesses festejos há toda uma preparação e realização que exige maior integração entre as populações fronteiriças, uma vez que há, nas escolas do lado brasileiro, alunos de todas essas etnias. São momentos nos quais se podem verificar o esforço linguístico conjunto para organizar os festejos, o que torna possível afirmar, inclusive, o domínio, predominância, difusão e expansão da Língua Portuguesa do Brasil naquela localidade.

3.1.4. Festejos religiosos e a grande procissão fluvial do Divino Espírito Santo

Assim como os eventos das escolas da fronteira, particularmente as escolas do Município de Guajará-Mirim, festejos religiosos também envolvem a participação das diversas etnias fronteiriças. Os brasileiros, em sua maioria, são católicos, embora haja outras religiões e seitas que convivem com o catolicismo. Entretanto, há um festejo religioso que marca a integração linguística de todos, possivelmente pela grandiosidade da organização do mesmo. O Jornalista Lúcio Albuquerque, repórter que trabalhou em jornais locais de Rondônia e de outros Estados, que também é membro da Academia de Letras de Rondônia e autor de livros sobre a História (segmentada) de Rondônia, e que, actualmente, é repórter do Jornal Alto Madeira e colaborador do Portal Gente de Opinião, descreve a Festa do Divino, como é denominada essa festividade religiosa, como um evento que atrai inúmeros visitantes, tanto do exterior quanto de outras partes do Brasil e da Bolívia. Descreveu, então, como seria a 112ª FESTA DO DIVINO, no ano de 2017:

A 112ª Festa do Senhor do Divino Espírito Santo este ano terá como ponto alto as celebrações na localidade de Pedras Negras, na margem brasileira do rio Guaporé, em maio, entre os dias 11 e 15 (nesta data comemorando-se o Domingo de Pentecostes). Para o guaporeano, a Festa do Divino tem um sentido de reunião familiar maior do que o Natal. É nessa época que as famílias se reencontram, em cada comunidade onde a Coroa e os outros símbolos sejam levados. Os interessados em participar da Festa em Pedras Negras (de 11 a 15 de maio), podem fazer contato com dona Anita (69)....14), em Costa Marques (Rondônia). O acesso pode ser feito a partir de Costa Marques ou de Guajará-Mirim. Em ambos os casos a viagem daí em diante é por via fluvial até à sede da Festa. A Festa do Divino, no rio Guaporé tem características que a diferenciam de suas similares: 1º – Sede Itinerante – A cada ano ela é realizada numa cidade diferente nas margens brasileira e boliviana; 2º – A sede – A escolha da próxima sede é feita pelo Conselho da Irmandade do Divino cuja central fica na cidade brasileira de Costa Marques; 3º – Caminhada – A caminhada (na realidade uma viagem fluvial) da Festa é iniciada em Costa Marques de onde saem as autoridades da Igarité do Divino rumo à sede anterior, no caso a cidade de Piso Firme, no rio Paraguá (Bolívia) de onde a comitiva vai se deslocar por 39 comunidades ribeirinhas, percorrendo mais de 400 quilômetros até Pedras Negras; 4º – Símbolos – A Coroa do Divino é o símbolo maior da Festa, sendo reverenciada pelos participantes. Ela pesa 8 quilos e é ornada por fitas multicoloridas. Para reverenciá-la os fiéis se ajoelham. Outros símbolos são o Cetro e a Bandeira; 5º – Velório – Em todas as comunidades da caminhada fluvial, os símbolos são recebidos pelos moradores. Nas comunidades em que vá pernoitar acontece o velório, quando os símbolos são levados a uma casa onde as pessoas se revezam cantando e rezando a noite toda; 6º – Saudação – Na chegada ou na saída de uma cidade a Igarité do Divino dá três voltas antes de atracar ou ir embora. Cada volta representa uma Pessoa da Santíssima Trindade; 7º – Combate – Nas outras manifestações da Festa do Divino há combate entre mouros e católicos. No rio Guaporé a Festa é um sincretismo religioso. E o respeito é tão grande que mesmo outras manifestações religiosas não católicas suspendem suas atividades enquanto a Coroa estiver na cidade. No Domingo de Pentecostes, além de ser confirmada a próxima sede, são também sorteados os membros da Irmandade que atuarão como autoridades, dentre elas a maior honraria é ser escolhido Imperador ou Imperatriz. O casal escolhido não precisa ser casado entre si, mas só são selecionadas pessoas casadas na igreja ou solteiras sem compromisso. Todas as autoridades da Festa são escolhidas dentre os membros da Irmandade do Copo. Há a Irmandade da Roda, composta pelos fiéis que não atendam à exigência para integrar a Irmandade do Copo.

(Fonte: <http://www.gentedeopiniao.com.br/noticia/festa-do-divino-3/876> -consultado em 17.10.2017).

Esta pesquisa considera este evento religioso como um grande ato de integração linguística e cultural, porque dele participam indígenas, bolivianos, brasileiros, quilombolas, ribeirinhos em geral, migrantes, imigrantes e todos os povos da floresta ou que vivem nas cidades da fronteira Brasil/Bolívia, como Guajará-Mirim e Costa Marques.

Costa Marques é um Município rondoniense na margem do rio Guaporé. É acessada por via aérea em pequenos aviões ou pelas rodovias BR-364 e BR-429, em mais de 300 quilômetros de estrada sem asfalto.

Guajará-Mirim que, como já explicitado, é também um Município rondoniense, está bem na margem do rio Mamoré. É acessada por via aérea (pequenos aviões) e pela rodovia BR-425, a partir da BR-364.

A Festa do Divino Espírito Santo tem sido publicitada em jornais de pequeno e de grande porte, na imprensa escrita e falada, deixando já bem conhecido o termo “Guaporeano”, que é como é nomeado aquele que é natural ou descendente de famílias residentes nas comunidades das margens brasileira e boliviana do rio Guaporé.

3.2. Definir objetivos e questões a serem respondidos pela investigação

O projeto inicial da investigação tem como objetivo principal socializar a pluralidade linguística e a diversidade cultural existente na fronteira Rondônia/Bolívia, numa perspectiva Didática, que seja positiva para o ensino da Língua Portuguesa, a qual se apresenta, ora como Língua Materna, ora como Língua Não Materna, ora como Língua Estrangeira. Apesar dessa realidade, as escolas da fronteira brasileira ministram o ensino da Língua Portuguesa Oficial do Brasil, como se todos os aprendizes a tivessem como Língua Materna. Nesse sentido, a questão mais relevante da pesquisa é: Como ministrar o ensino da Língua Portuguesa Oficial do Brasil a uma população cujas línguas, falares e atitudes linguísticas em contato são tão peculiares? Outra pergunta conduz a uma reflexão que a investigadora considera essencialmente relevante: Como os cursos de Formação de Professores de Língua Portuguesa, nas universidades fronteiriças, preparam os futuros professores para bem lidarem com o ensino da Língua Portuguesa do Brasil frente a tal realidade? As respostas a essas perguntas podem subsidiar futuras propostas de Ensino de Língua Portuguesa para aqueles povos fronteiriços, promovendo, além da difusão da Língua Portuguesa do Brasil, também a integração e respeito às diferenças linguísticas que são as riquezas culturais das margens daqueles rios.

3.3. A Metodologia da Pesquisa: novos desafios

Frente a uma Metodologia da Pesquisa Sociolinguística-Qualitativa, Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, e para melhor descrever a interação linguístico-cultural promovida pelos calendários citados quando da introdução deste texto, os resultados, ainda parciais, do trabalho investigativo, priorizou, como processos metodológicos de investigação registrar dados coletados em Diários de Campo, bem como realizar observação participante, uma vez que tal observação permite maior contato do investigador com o objeto de investigação. Além disso, fizeram-se necessárias leituras bibliográficas e de Dissertações de Mestrado orientados pela investigadora, bem como aproveitamento de dados obtidos em cursos ministrados a professores da rede Pública de Ensino, sempre a convite de Secretarias Municipal de Ensino e da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia. Essas instituições foram sempre instrumentos de integração entre a investigadora, como docente e pesquisadora universitária, com os professores da rede Pública de Ensino no Estado de Rondônia. Para complementar a metodologia de investigação, foram realizados inquéritos investigativos através de questionários elaborados para esse fim, aplicados a professores de salas de aulas de Ensino Básico e Secundário, como também a Professores Formadores dos Campus Universitários fronteiriços.

3.4. Os participantes: elementos fundamentais do processo investigativo

Os participantes da investigação, são denominados, pela Sociolinguística, como informantes. Nesse sentido, os questionários e gravações para a coleta de dados, num total de cem (100) inquéritos, foram aplicados a professores do Ensino Fundamental e Secundário, a Professores de cursos de Formação de Professores de Língua Portuguesa no Campus Universitário fronteiriço, e, contou-se, inclusive, com a colaboração de membros da população residentes na localidade, entre eles comerciantes, vendedores ambulantes, trabalhadores locais, o que possibilitou o registro de inúmeras informações registradas em Diário de Campo. Sem a colaboração dos informantes, a pesquisa Sociolinguística perde o seu sentido, uma vez que trabalha com amostragem populacional (Tarallo, 1994), (Labov (1972), (Alkmin, 2001).

3.5. Resultados parciais da investigação

Os dados colectados, e em análise, apresentam resultados parciais, só possíveis de conclusivos quando também concluída a análise das amostras coletadas, porém, já se pode afirmar que:

a) Os saberes dos povos fronteiriços são riquezas culturais que se alternam: se por um lado promovem aculturação das etnias, por outro promovem um estilo de vida, de fala e de modo de ser únicos, onde as diferenças são aprendidas e apreendidas entre todos, até mesmo por necessidades de integração e de boa convivência. A complexidade desses saberes só pode ser compreendida, na totalidade de suas manifestações, nos contextos onde a interação é manifestada não só pelas falas, mas também pelas atitudes linguísticas daqueles diversos povos em contato.

b) As atitudes linguísticas, os preconceitos com a linguagem do Outro, os sotaques diversificados, as demonstrações de aprovação ou reprovação pela linguagem diferente da sua, são relevantemente visíveis nos movimentos de situações promovidas pelos calendários anteriormente citados.

c) Neste momento, a Língua Portuguesa lidera nos ambientes de usos, atitudes e tomadas de decisões quanto ao estatuto linguístico local.

4. Considerações Finais

Muito se tem a dizer sobre as inúmeras ações que promovem interação linguística e cultural na fronteira Rondônia/Bolívia. Este texto destacou apenas quatro ações interativas: o esporte, a gastronomia, a educação escolar e a tradicional procissão fluvial do Divino Espírito Santo. Entretanto, é interessante salientar que, pelo que se tem observado na investigação participativa, os residentes da fronteira Brasil/Bolívia, embora aprendizes e instrutores de estratégias de interação, tem conservado seus costumes, suas tradições familiares, sua maneira de viver. Observam o Outro e aprendem os novos modos de estar, ao mesmo tempo em que compartilham suas crenças, seus mitos, sua religiosidade, sua gastronomia e suas comemorações. Os que não possuem a Língua Portuguesa do Brasil como Língua Materna, tem-se tornado, ao longo da convivência, usuários e praticantes dessa língua. Brasileiros e Bolivianos são etnias majoritárias às margens dos rios da região. Nesse sentido, a Língua Portuguesa do Brasil e a Língua Espanhola da Bolívia definem os espaços de uso e de relevância das mesmas. Como se pergunta, cientificamente, na Sociolinguística, “Quem fala o quê? para quem? Onde?

Quando?” Como?” “Por quê?”, tem respostas bem definidas naquele contexto social. Assim sendo, a investigação tem de admitir que não há perdedores nem ganhadores, linguística e culturalmente falando. O que tem ocorrido é um partilhamento de costumes, tradições e linguagens que permitem afirmar, sem qualquer dúvida que, para as escolas municipais, estaduais ou particulares, quer do Município de Guajará-Mirim, quer da região de Guayaramérin, a convivência com a Língua Portuguesa Materna, que se transforma em Português Língua Não Materna, tem sido uma realidade que exige, cada vez mais, cursos de Formação de Professores de Língua Portuguesa dedicados a preparar e a usufruir da riqueza linguística dessa Língua de Fronteira que é a realidade daquela grande comunidade de etnias diversas e diversificadas, em contato.

5. Referências Bibliográficas

- Albuquerque, L. (2017). A festa do divino. Disponível em: <http://www.gentedeopiniao.com.br/noticia/festa-do-divino-3/876>.
- Alkmim, T. M. (2001). Sociolinguística: parte I. In F. Mussalim & A. C. Bentes (Orgs.). *Introdução a linguística: domínios e fronteiras*, vol. 1 (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ançã, M. H. (2015). “Dos mares aos rostos da Língua Portuguesa” – reflexões em torno de geografias, variedades e valores do Português, na percepção de (futuros) professores em Portugal, Brasil e Cabo Verde. In A. M. Ferreira & M. F. Brasete (Eds.), *Pelos mares da Língua Portuguesa 2* (pp. 295–308). Aveiro: UA Editora.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistics Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Machado, L. O. (1998). Limites, fronteiras, redes. In T. M. Strohaecker; A. Damiani; N. O. Schaffer; N. Bauth & V. S. Dutra (Eds.), *Fronteiras e espaço global* (pp. 41-49). Porto Alegre: AGB.
- Pessoa, M. S. (2009). Sociolinguística, formação de professores e educação linguística. In P. A. M. Brito, J. R. M. Brito, & V. Miotello (Eds.), *Línguas, linguagens e culturas amazônicas*. (pp. 51–78). São Carlos: Pedro e João Editores.
- Decicino, R. (2013). Fronteiras Brasileiras: Os limites do nosso território. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/fronteiras-brasileiras-os-limites-do-nosso-territorio.htm>.
- Tarallo, F. (1994). *A Pesquisa Sociolinguística*. SP: Editora Ática.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Artmed Editora.

AS LÍNGUAS DE ESPANHA NA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM DESAFIO PLURILINGUE E INTERCULTURAL¹¹

Filipe Campos Ferreira

Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e de Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário, área de especialidade de Espanhol

Departamento de Português – Colégio Pedro Arrupe

filipecamposf@gmail.com

RESUMO

A língua espanhola figura, atualmente, entre as principais línguas mundiais devido a um conjunto de vantagens económicas, culturais e sociais. Não obstante, as línguas faladas em Espanha são consideradas minoritárias e raramente são foco de objeto de estudo nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira, numa era na qual os estudos do multilinguismo apontam para a importância da consciencialização face às línguas minoritárias para fomentar a aprendizagem da língua meta.

Numa tentativa de valorizar as línguas de Espanha na aula de Espanhol, seguimos os reptos teóricos lançados por Fernández (2013), autora que reconhece a importância de potencializar e sinalizar a diversidade linguística que se esconde atrás da língua estrangeira que se está a aprender.

Neste estudo, através de um olhar plurilingue e intercultural, norteado por uma abordagem de diferentes línguas e culturas, foi nosso propósito refletir sobre o lugar das línguas de Espanha no processo de ensino/aprendizagem do Espanhol, perspetivando-as como património da identidade linguística espanhola.

Neste contexto, o estudo de caso com traços de investigação-ação que apresentamos resulta de um projeto investigativo levado a cabo num agrupamento de escolas na região de Aveiro e compreende a utilização de dois momentos distintos: o inquérito por questionário e as sessões de sensibilização linguística e cultural. Com efeito, os resultados obtidos parecem confirmar a emergência de educar para a diversidade linguística do espanhol, na

11. Este texto baseia-se no Relatório de Mestrado do autor, com o mesmo nome, e defendido em 2017.

medida em que estas línguas podem alargar e enriquecer a bagagem dos aprendentes, bem como proporcionar um ambiente de reflexão e diálogo com o Outro.

PALAVRAS-CHAVE:

Diversidade linguística e cultural; Línguas de Espanha; Plurilinguismo; Interculturalidade; Línguas Minoritárias

1. A importância das línguas de Espanha

Num mundo globalizado e multicultural, as relações entre as línguas são cada vez mais complexas, dado que estas obedecem a questões culturais, sociais, políticas e económicas.

Tendo em conta que vivemos num mundo multilingue, onde fatores como a globalização e a imigração fomentam a aprendizagem de outras línguas, reconhecemos que cada língua é uma fonte de riqueza, pois representa um conjunto de formas de ver e sentir o mundo. Assim, tomemos como exemplo o panorama linguístico espanhol, em particular, as distintas modalidades que concebem uma realidade linguística plural. Do ponto de vista de Otalora (2013), esta pluralidade deve ser encarada numa perspetiva positiva e solidária, implicando um corte com o passado da Espanha monolíngue.

Segundo Siguán (2005), em apenas seis das comunidades autónomas se reconhece outra língua como cooficial, a par com o castelhano ou espanhol: na Catalunha e nas Ilhas Baleares o catalão, na Comunidade Valenciana o valenciano, na Galiza o galego, no País Basco o basco ou euskera e, por último, em Navarra também o basco nas respetivas zonas bascofalantes.

Neste contexto, a propósito das variedades dialetais que emanaram destas línguas, sinalizamos, segundo a variação diatópica, os dialetos meridionais (andaluz, murciano, *extremeño* e o canário); os dialetos setentrionais com valor histórico (leonês, asturiano ou bable e o aragonês); e em última instância, os dialetos oriundos do catalão, como é o caso do *rosellonés*, *balear* e *alguerés*. Podemos, ainda, elencar o aranês, reconhecido também como uma língua de Espanha, ainda que seja uma variedade do Gascão. No entanto, o aranês goza do estatuto de cooficialidade na Catalunha, mas não aparece no “quarteto das línguas cooficiais de Espanha”.

Como ocurre en otros países de Europa, en España conviven varias lenguas con otras variedades lingüísticas, a las que se suele llamar dialectos, hablas, etc. La lengua de uso más general es, sin duda, el español o castellano, oficial en todo el país, pero también tienen categoría de lengua el catalán, el gallego y el vasco, cooficiales en las Autonomías en las que se hablan y parte del patrimonio cultural común. Junto a estas cuatro lenguas viven las variedades dialectales (...). (Mouton, 1994, p.7)

O segundo relatório sobre a aplicação da Carta Europeia para as Línguas Regionais e Minoritárias destaca que em Espanha falam-se alguns dos idiomas mais importantes da Europa e, segundo este documento, as línguas podem ser consideradas minoritárias ou regionais, quer pelo número de falantes, quer pelo número de habitantes de cada zona linguística. Relembrando a peculiaridade que existe entre as terminologias “minoritária” e “minorizada”, compreendemos que a primeira destina-se a uma língua veiculada por um reduzido número de falantes. A segunda remete para uma língua que, segundo os estudos da sociolinguística, sofreu marginalização, perseguição ou proibição num determinado período da sua história. Com efeito, no caso do catalão e do basco, não as podemos considerar línguas minoritárias, dada a sua projeção no quotidiano e no ensino. Não obstante, avançamos que se trata de línguas minorizadas, pois sofreram processos coercitivos ao longo da história da Espanha.

Nesta perspetiva, enfatizamos que a realidade linguística espanhola é bastante complexa, no entanto, é importante dá-la a conhecer aos alunos de forma geral, pois enriquece didaticamente as nossas aulas e transporta o aluno para um campo diferente. Acrescentamos, ainda, o perigo de extinção destas línguas, reconhecendo que a unidade político-linguística é urgente para que estas não desapareçam ou fiquem limitadas a determinadas funções sociais, a fim de que se assegure a valorização da diversidade e a revitalização de línguas.

Partindo destas premissas, torna-se possível direcionar as línguas de Espanha para o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, como uma proposta didática urgente.

2. As línguas minoritárias – diretrizes das Políticas Educativas Europeias

O Conselho da Europa e o Parlamento Europeu têm desenvolvido estratégias no que concerne à proteção e promoção de línguas minoritárias, encarando-as como um elemento ameaçado do património cultural da Europa. Holdsworth (1997) evidencia,

claramente, que os objetivos da União Europeia neste campo fundem-se numa ideologia que pretende avançar com ações políticas no campo das línguas minoritárias.

Neste sentido, e parafraseando o autor acima citado, a promoção da diversidade linguística e cultural na Europa, segundo o Conselho Europeu, é assegurada através do desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural dos cidadãos, no princípio de igualdade de línguas, bem como na preservação de línguas minoritárias ou regionais. De facto, os princípios desta ideologia esboçada pela União Europeia estão a ser preconizados, *a priori*, pelos Estados Membros. Ilustrando, reconhecemos algumas estratégias levadas a cabo neste âmbito e tomamos como exemplo o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCERL) que evidencia a construção da consciência da interculturalidade e a importância de conhecer as línguas regionais da cultura da língua objeto de estudo escolhida pelo aprendente.

Em continuação, no que diz respeito ao contexto europeu, Etxebarria (2002) e Cabrera (2014) referem que o QCERL proporciona o apoio metodológico necessário rumo às línguas de Espanha no ensino, dado que representam a bagagem sociocultural da identidade espanhola.

Lasagabaster (2000) faz ainda referência aos ecos educativos europeus para as línguas minoritárias, referindo que estes expandiram-se ao panorama do Espanhol, mediante um modelo de fomento ao conhecimento das línguas espanholas no Ensino, tomando como casos ilustrativos, os projetos *Orator* na Catalunha, *Secciones Trilingües* no País Basco e o *Plan de Fomento del Plurilingüismo* na Andaluzia.

Ainda que as políticas linguísticas educativas para as línguas minoritárias sejam notórias como pudemos constatar, sabe-se que, à luz do relatório sobre a aplicação da Carta Europeia para as Línguas Regionais e Minoritárias (Departamento da Cultura Basca, 2003), não se tomaram as medidas necessárias. O relatório denuncia neste contexto que não foram levadas a cabo campanhas divulgativas, publicações e outros instrumentos de comunicação e relação entre o Estado e as línguas, rogando ao Estado Espanhol que cumpra o compromisso de estender as línguas vernáculas a todos os setores da vida pública e privada, conforme ditam as cláusulas da CELRM.

Neste contexto, ante este desajuste entre o Estado e as políticas linguísticas europeias, cabe ressaltar o papel fulcral dos Estados Membros pois devem decidir, democraticamente, a política linguística a levar a cabo, revendo o grau de normalização das línguas regionais ou minoritárias.

3. As línguas na aula de Espanhol? – Abordagem da problemática

Pelo que foi referido anteriormente, consideramos que cabe ao docente na sua ação pedagógica projetar as línguas regionais e minoritárias na sala de aula, assumindo as propostas educativas lançadas nas políticas europeias revistas. Não obstante, observamos que no âmbito do Espanhol, esta temática não está a ser abordada e, conseqüentemente, urge a necessidade de animar os professores a incluir as línguas espanholas no seu labor docente, criando assim um ambiente plurilingue e intercultural. Analisaremos, de seguida, de que modo este tema pode ser aproveitado e aprofundado nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira.

Apropriando-nos das palavras de Fernández (2012), o que pretendemos é propor a convivência destas línguas, realçar a sua visibilidade, e inclusivamente, lançar a sua relevância de forma direta ou indireta nas aulas. É ainda de referir a necessidade que existe em motivar os professores a desenhar tarefas e materiais que apresentem estas línguas na aula como capital identitário próprio.

Atualmente, assiste-se a um novo paradigma na aprendizagem de línguas estrangeiras, pois o eixo norteador coaduna-se com os princípios da educação plurilingue, isto é, o alcance da competência plurilingue por parte dos aprendentes. Além disto, sabemos que a educação plurilingue engloba a importância de aprender várias línguas, não no domínio tradicional semelhante ao de um nativo, mas num domínio construído a partir de experiências linguísticas que enriquecem o repertório do aluno, permitindo-lhe atuar de forma diferente e adequada ao padrão cultural no qual se encontra.

Ora, é precisamente neste ponto que perspetivamos as línguas de Espanha no campo da educação plurilingue, encarando-as assim como um leque de vantagens que asseguram a cidadania, promovem o espírito de abertura face a novas culturas e línguas e, no caso do nosso estudo, permitem-nos abordar aspetos sociolinguísticos no contexto educativo.

Apoiados em Castro (2010) acreditamos que nas aulas de língua estrangeira deveremos, indubitavelmente, estabelecer relações constantes entre os diferentes idiomas que o aluno conhece de forma mais ou menos sólida, através de aspetos cognitivos, linguísticos, sociais, políticos ou culturais, com a principal finalidade de que o aluno adquira e desenvolva determinadas competências instrumentais que, certamente, o ajudarão a refinar a sua competência linguística e cultural e, em consequência, a aprimorar a sua capacidade para aprender línguas.

Retomando os princípios da educação plurilingue, outra dimensão gizada recai no conhecimento do Outro. Assim, consideramos que esta premissa nos permite explorar o campo da interculturalidade, não os traços folclóricos de uma cultura, mas as questões culturais reflexivas da mesma.

O termo interculturalidade é utilizado por Clanet (1990) para se referir à dinâmica que aponta para um encontro com o “culturalmente diferente”, perfazendo um intercâmbio e uma troca de perspectivas, onde cada agente salvaguarda a sua própria cultura, e simultaneamente, a partilha.

A este respeito, Byram (1997) destaca a importância do arquétipo do *falante intercultural*, esboçado por Byram e Zarate (1994), nas nossas práticas docentes. O autor propõe uma ampliação deste conceito porque o relaciona com a educação intercultural. Para o autor referido, a competência comunicativa intercultural é uma capacidade para o uso da linguagem em contextos nos quais estão em jogo identidades culturais diferentes, ou seja, o modo como os participantes no ato comunicativo se definem e concebem o mundo e a sua atuação nele. Assim, um sujeito competente comunicativa e interculturalmente tem a capacidade de inserir-se em contextos diferentes, familiarizar-se com os mesmos e de respeitar as diferentes possibilidades de construir identidade que as outras pessoas adotaram. Neste sentido, acreditamos que os alunos vão colecionando um conjunto de normas de interpretação, que selecionam cuidadosamente, consoante os diversos contextos sociais que encontrarão, normas que lhes permitirão entender o mundo que os rodeia. Por isso, os alunos desenvolverão a consciência cultural crítica, que obriga os sujeitos a refletir sobre as suas relações com o Outro e requer que estes se saibam envolver num espaço de interação diferente.

Daqui resulta a importância de sensibilizar os aprendentes a conhecer e refletir sobre as culturas subjacentes à língua objeto de estudo, e particularmente, as culturas das línguas de Espanha, como sustentamos de acordo com Fernández (2013), visto que é fundamental apresentar e aprofundar os conhecimentos do aluno sobre as culturas espanholas.

Morillas (2000), a propósito da exploração de outras línguas na aula de LE, refere que

Que la clase de idiomas puede ser el lugar ideal donde se estudie y se reflexione sobre las diferencias y similitudes en cuanto a creencias, valores, actitudes (...) a fin de aprender sobre “ellos” y sobre “nosotros, sobre sus identidades y nuestras identidades. (2000, p.58).

Consequentemente, é precisamente nesta instância que se joga o papel determinante do professor, pois deverá estar preparado não só para ensinar as distintas matérias, como também para ensinar línguas através delas, suscitando em cada língua, uma reflexão meta-comunicativa e metalinguística, promovendo assim um verdadeiro contraste de línguas.

Se trata, en definitiva, de concienciar al profesor de la existencia de esas lenguas a un nivel ontologico-empirico, para que este, a su vez, transmita esta idea a los estudiantes y evite posibles fracasos comunicativos o sensaciones de fiasco, ante una realidad de la que, en ocasiones, los estudiantes mas aplicados ni siquiera han oído hablar. (Fernández, 2013, p.72).

Trata-se, portanto, de reconhecer o postulado da educação intercultural, que começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo e a partir daí, poderá colocar-se no lugar do Outro e compreender as suas reações, desenvolvendo empatias (Bizarro e Braga, 2004).

Sintetizando, estamos convencidos que é imperativo transpor o tema das línguas de Espanha ao contexto real de sala de aula, para que os alunos contemplem a realidade e a diversidade linguística e cultural espanhola. Como pode, então, o professor promover estratégias de sensibilização à diversidade no ensino de ELE? Em que medida as línguas de Espanha enriquecem o processo de ensino/aprendizagem de ELE? E quais as imagens/conhecimentos dos alunos a respeito das línguas de Espanha como línguas minoritárias? O estudo que a seguir se apresenta incidiu, genericamente, sobre estas questões investigativas.

4. Estudo empírico – sensibilização para a importância da exploração das línguas de Espanha em contexto de sala de aula

O principal objetivo no qual assenta este trabalho procura compreender o potencial das línguas de Espanha para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural. Acrescenta-se, ainda, que este projeto pretendeu averiguar se o estudo destas línguas está a ser tratado com a devida importância no ensino do ELE.

Para contextualizar o nosso estudo, desenhámos um enquadramento teórico que projetasse as questões basilares que sustentam o tema, em particular, o contexto das línguas minoritárias espanholas e o seu relevo nas políticas educativas a nível europeu.

Neste sentido, interessava, sobretudo, direcioná-las para o ensino, inserindo as mesmas num enfoque plurilingue e intercultural. Reconhecendo a sua importância e potencial na área do Espanhol, foi nossa intenção investigar a menção destas línguas e culturas nos documentos reguladores do ensino de línguas estrangeiras e do ELE, para desta forma, observar quais as diretrizes indicadas no tratamento do tema.

Preocupámo-nos, assim, em averiguar quais as conceções que os alunos possuíam acerca das línguas de Espanha, na aprofundação de conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural, e igualmente, foi nosso objetivo verificar a frequência da abordagem didática do tema nas práticas docentes. Neste artigo, apresentaremos as suas conceções e imagens sobre as línguas de Espanha, destacando a opinião dos alunos face à pertinência destas na aula de Espanhol.

No que concerne à instituição de ensino onde implementámos o nosso estudo, esta encontra-se situada no perímetro da zona urbana de Aveiro. Seleccionámos uma turma do 11º ano do Ensino Secundário (área das Ciências Socioeconómicas) para desenvolver a nossa intervenção, uma vez que, segundo o Programa de Espanhol do Ensino Secundário do Ministério da Educação Português, as línguas de Espanha são objeto de estudo dentro dos conteúdos sociolinguísticos. Tornou-se, então, imperioso explorar o projeto numa turma de Ensino Secundário, constituída por treze raparigas e cinco rapazes, totalizando dezoito alunos.

Tomando em consideração o trabalho de campo, este realizou-se segundo diversas etapas, de acordo com uma planificação prévia. Em linhas gerais, começou-se por se aplicar um inquérito por questionário, centrado no âmbito da diversidade cultural e linguística, primeiramente no mundo e depois em Espanha. Posteriormente, desenhamos três sessões de sensibilização e diagnóstico. Cabe mencionar que na construção das sessões, seguimos as orientações teóricas e empíricas propostas por Fernández (2013 e 2014).

Como referimos anteriormente, o inquérito por questionário constitui um dos principais meios de recolha de dados para o nosso projeto. Desta forma, o questionário abarcou uma série de perguntas abertas e fechadas e pretendia, de forma objetiva averiguar os seguintes tópicos: 1) os conhecimentos prévios dos alunos sobre línguas minoritárias; 2) as suas representações e imagens sobre as mesmas; 3) a frequência da abordagem da temática durante o percurso académico; 4) compreender e descrever a predisposição sociolinguística e atitudes dos alunos para a exploração destas na aula de Espanhol.

Na verdade, cabe mencionar que o inquérito pretendia dar resposta ao que esperávamos: a ausência das línguas de Espanha na aula de Espanhol. Procedeu-se, assim, à aplicação do questionário no nosso público-alvo e seguidamente, à recolha, tratamento e revisão dos dados.

4.1 Interpretação dos resultados – ausência confirmada

Passando a uma análise global do questionário, verificou-se que os alunos associaram as línguas minoritárias a grupos igualmente minoritários. Note-se que os inquiridos não relacionaram as línguas minoritárias com as línguas dos imigrantes ou dialetos. No que diz respeito ao conhecimento de alguma língua minoritária, a maioria afirmou não conhecer um exemplo. Por outro lado, os participantes revelaram atitudes positivas, manifestando interesse e preocupação em preservar línguas minoritárias, avançando, neste sentido, com possíveis estratégias que visavam a preservação das mesmas.

Relativamente à diversidade linguística espanhola, os alunos identificaram, em média, três a quatro línguas faladas em Espanha, tendo a maioria apontado o basco. Referiram, ainda, ter abordado as línguas de Espanha nos anos letivos anteriores, com significativa frequência. Efetivamente, constatámos um desfasamento entre as respostas, pois os resultados não revelaram que essa frequência tenha sido eficaz, dado que os participantes não eram conscientes da realidade linguística espanhola.

Quando solicitados a reconhecer as línguas de Espanha na forma escrita, a maioria dos alunos não foi capaz de relacionar as palavras com as respetivas línguas. Acrescenta-se que dois alunos deduziram as palavras escritas em basco. Estamos em crer que os alunos não estavam suficientemente familiarizados/sensibilizados com as ditas línguas, e conseqüentemente, não as reconhecem quando escritas.

É de notar que os inquiridos perpassaram a ideia de que a abordagem dos conteúdos socioculturais na aula Espanhol é fundamental. Para além disso, revelaram mobilizar outras línguas estrangeiras durante o processo de aprendizagem do Espanhol, destacando o português (a língua materna da grande parte dos inquiridos), bem como as demais línguas que elencam o currículo escolar, no nosso caso, o inglês e o francês. Na generalidade, os alunos referiram veicular outras línguas, especificamente, ao nível do léxico.

4.2 As sessões de sensibilização para as línguas de Espanha: um veículo rumo à diversidade linguística e cultural

As atividades que se apresentam neste subcapítulo surgiram em virtude dos resultados obtidos no questionário. Neste sentido, considerámos importante conceber e dinamizar três sessões de sensibilização e educação linguística que perspetivassem, em suma, os seguintes objetivos:

- Sensibilizar e consciencializar os alunos para o desaparecimento de línguas, um fenómeno destruidor de vozes e manifestações culturais;
- Promover a aprendizagem de novas línguas no contexto escolar,
- Valorizar e reconhecer a diversidade linguística e cultural espanhola;
- Criar uma Oficina de Línguas e Culturas na aula de Espanhol, proporcionar a possibilidade de estabelecer relações de empatia com outras línguas, desconstruir estereótipos e imagens e desenvolver a competência interlinguística entre o espanhol e as línguas de Espanha.

Estas sessões de sensibilização e as respetivas oficinas foram compostas por três aulas de 90 minutos. Na planificação de cada sessão, baseámo-nos nas propostas teórico-didáticas de Etxebarria (2002), Cabrera (2014) e Fernández (2014), em particular, no que concerne à criação de materiais semirreais relacionados com as línguas de Espanha e que, simultaneamente, desenvolvessem as competências e destrezas do Espanhol como LE. Apresentam-se, seguidamente, algumas considerações relevantes sobre cada sessão dinamizada.

Neste sentido, na primeira sessão – *Una España de Diversidad* – os alunos tiveram contacto com as línguas de Espanha, em destaque, com as minoritárias.

Num primeira etapa, selecionámos um poema do escritor Miguel Portilla, em formato vídeo, para abordar as consequências do desaparecimento de línguas. Com efeito, após a visualização do vídeo, os participantes identificaram algumas consequências e refletiram sobre a irreversibilidade acarretada pelo fenómeno, mostrando-se muito comovidos e sensibilizados.

Assim, promovemos um momento de reflexão sobre os direitos das línguas, através da Constituição Espanhola e do Atlas das Línguas do Mundo em Perigo (UNESCO). Incitámos, ainda, a leitura de uma notícia que remetia para diversidade de dialetos e línguas faladas em Espanha. Nesta fase, os alunos mostraram surpresa pela quantidade de línguas e dialetos, pela razão que apenas conheciam o catalão, o basco e o galego.

Cabe mencionar que os participantes revelaram motivação e interesse em localizar cada uma das línguas no mapa de Espanha. Importa, acrescentar que, durante as várias atividades, os alunos teceram comentários oportunos e construtivos.

Na segunda sessão do nosso projeto interventivo – *País Vasco tiene un color especial* – demos continuidade ao espírito de abertura às línguas e culturas iniciado na aula anterior, ambiente proposto por Meyer (1991). Neste sentido, e descrevendo as linhas orientadoras da sessão, explorámos um filme que refletia os vários estereótipos e imagens existentes dos vários povos de Espanha. Adiantamos que os alunos participaram ativamente, expondo os vários estereótipos vistos, e numa segunda fase, refletiram sobre a veracidade dos mesmos. De facto, com esta atividade conseguimos proporcionar um diálogo intercultural e reflexivo sobre as várias culturas espanholas, culminando com a elaboração de um texto de opinião sobre o visionado. Comprovámos, deste modo, que os alunos reconstruíram as suas visões estereotipadas, e posicionaram-se criticamente a favor da desconstrução dos mesmos.

Apoiados em Baretta (2006), levámos a cabo também alguns jogos com palavras em basco (cores, alimentos e palavras que apareciam no filme), a partir das quais os participantes inferiram semelhanças e diferenças entre as duas línguas. Na verdade, segundo o autor acima citado, os jogos proporcionam um maior nível de interação entre os conteúdos e os alunos. A receptividade e entusiasmo por parte do grupo foi notável e, num último ponto da sessão, conseguimos alargar o vocabulário explorado, às línguas estrangeiras que conheciam.

No que concerne à última sessão intitulada *Hoy aprendemos en catalán*, pretendíamos dar a conhecer aos alunos a língua e cultura catalã. Além deste objetivo, procurávamos aproximar os alunos ao sentimento diferencial catalão e convidá-los a refletir sobre as principais manifestações culturais da Catalunha. É essencial destacar que os alunos nunca tinham tido um contacto prévio com a língua, no entanto, alegaram que gostariam de conhecer Barcelona. Todavia, conseguiram descrever as suas imagens sobre a Catalunha, afirmando que era uma comunidade autónoma que lutava pela independência, com uma língua diferente e conhecida pelo futebol.

Após algumas atividades preparatórias com imagens de personalidades espanholas falantes do catalão, apresentámos tradições típicas da Catalunha (*el pan con tomate, el caganer, la calçotada, los castellers...*) e pudemos constatar que os alunos ficaram bastante impressionados, mencionando, de igual forma, alguns traços típicos da região de Aveiro, fomentando um diálogo enriquecedor entre a sua cultura e a cultura do Outro.

Consequentemente, introduzimos um exercício de tradução (catalão-espanhol) a partir da lenda de Sant Jordi, simulando uma atividade real. É inegável a capacidade de reflexão sobre as línguas que a tradução pedagógica proporciona e, neste sentido, os nossos inquiridos realizaram a tarefa com elevado grau de autonomia e motivação, indagando vocábulos do catalão que os remetiam para palavras dos seus repertórios linguísticos, em particular, do inglês e francês.

Por último, e com o propósito de avaliar as aprendizagens adquiridas ao longo das diversas sessões, o grupo preencheu uma ficha de autoavaliação. Aqui, constatámos que os objetivos gizados se concretizaram satisfatoriamente, uma vez que os alunos fizeram um balanço bastante positivo, qualificando as nossas sessões como diferentes, dinâmicas, interessantes, culturalmente produtivas e, simultaneamente, lúdicas.

5. Considerações finais

Na parte inicial deste texto, na parte dedicada ao enquadramento teórico do nosso estudo e às principais questões norteadoras, referimos que é essencial adotar estratégias didáticas para a abordagem das línguas de Espanha na aula de Espanhol, independentemente, dos níveis de ensino, visto que o tema pode ser explorado, repare-se, de forma diferente, consoante os níveis de aprendizagem do Espanhol.

Chegados a este ponto, pretendemos enfatizar a ideia de que a inclusão das línguas e culturas regionais espanholas enriquecem o labor docente, assim como a bagagem linguística e cultural dos alunos. Reiteramos que devemos explorar o tema nos conteúdos socioculturais e sociolinguísticos dos nossos currículos e unidades temáticas e não devemos encará-lo como um inimigo do Espanhol.

Por conseguinte, o que propomos neste artigo é que se trabalhem estas línguas, não com pinceladas superficiais como tem sido feito até ao momento, pois os resultados da sua abordagem são, indubitavelmente, proveitosos e enriquecedores, como espelham os resultados das sessões para as línguas.

Em modo de sugestão, nos níveis iniciais de aprendizagem, podemos ensinar frases breves, saudações e despedidas, dias da semana e meses do ano, construir cartazes com as respetivas palavras em várias línguas, sintetizando, formas que permitam ao aluno compará-las com o espanhol e articular relações entre as línguas. Nos níveis intermédios e avançados, cremos ser pertinente explorar textos acessíveis nas diversas línguas, expressões coloquiais, aspetos culturais, relações genológicas entre as línguas de Espanha, entre outros.

Seja como for, o importante é que se tente incorporar estas línguas na sala de aula, e cabe aos docentes encontrar as estratégias mais adequadas e motivadoras para concretizá-lo, consoante o perfil do grupo que tenham entre mãos. Assim, apropriando-nos das palavras de Fernández (2017), é essencial considerar em todos os níveis de ensino a inclusão de atividades que promovam o contacto dos estudantes com as «outras» línguas de Espanha para dar resposta ao que se encontra previsto nos documentos reguladores do ensino.

Acreditamos que ensinar Espanhol, nas diretrizes dos programas atuais, será desenvolver a competência plurilingue e intercultural dos aprendentes, e é nas línguas de Espanha que encontramos uma das formas mais enriquecedoras e dinâmicas para cumprir os reptos lançados nos programas. Além disso, realçamos o pendor vantajoso destas línguas, na medida em que nos abrem um leque de ferramentas inovadoras e criativas para valorizar a pluralidade do Espanhol nas nossas aulas e assim, educar usuários competentes na LE.

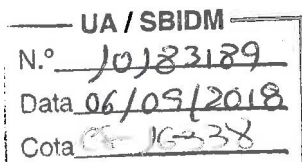
Consideramos, por tudo o que foi evidenciado, que este projeto contribuiu, de forma inegável, para a expansão do repertório linguístico dos participantes, que puderam então rever ou inclusivamente desconstruir as suas imagens das línguas espanholas. Assim, acreditamos ter despoletado nos alunos, sentimentos de curiosidade, aceitação e deslumbramento pelas línguas, ainda que abarquem um número reduzido de falantes, e pelo culturalmente diferente.

Consideramos, ainda, que a realização de outros estudos que contemplem a diversidade linguística e cultural espanhola será uma outra senda a trilhar. Neste sentido, encaramos a concretização deste trabalho apenas como um despoletar do tema e, seguramente, merecerá novas investigações e projeções no ensino do Espanhol. Nesta perspetiva, recordamos as palavras de Bizarro e Braga (2004), no sentido em que a educação intercultural começa quando nos descobrimos a nós próprios e nos conseguimos posicionar no lugar do Outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *RedELE*, 7, 1-3.
- Bizarro, R., Braga F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. Em: Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Council of Europe: Strasbourg.
- Cabrera, J. C. (2014) *Los dominios del español. Guía del imperialismo lingüístico panhispánico*. Madrid: Euphonia Ediciones.
- Castro, M. (2010). La Multi Language Learning Awareness y la importancia potenciación didáctica en clase de ELE. *RedELE*, 18, 92-93.
- Clanet, C. (1990). *L'intercultural: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Paris: Presses Universitaires du Mirail.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Departamento de Cultura Basca (2003). *Observaciones sobre la aplicación en España de la Carta Europea de Lenguas Regionales o Minoritarias*. San Sebastián: Viceconsejería de Política Lingüística.
- Etxebarria, M. (2002). *La diversidad de lenguas en España*. Madrid: Espasa.
- Fernández, M. (2017, junho). *La diversidad lingüística de España en la clase de ELE*. Texto apresentado no VII Congresso sobre la Enseñanza del Español en Portugal em Braga, na Universidade do Minho.
- Fernández, P. (2012). *Gotas de antropología para anclarnos en la red existencial*. Saarbrücken (EAE).
- Fernández, P. (2013). El papel de las otras lenguas en la clase de español. *Revista de Filología Asturiana*, 13, 71–106.
- Fernández, P. (2014). La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística. *Revista Internacional de Lenguas Extranjera*, 3, 31-61.
- Holdsworth, P. (1997). *The work of the Language Policy Unit in the European Commission's Directorate-General for education and culture*. *European Language Council Bulletin*, 7, 1-6.
- Lasabagaster, D. (2000). *Three languages and three linguistic models in the Basque Education System*. In J. Cenoz e U. Jessner: *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners, Em D. Buttjes e M. Byram (eds.). *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Morillas, J. M. (2000). La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión de culturas. Em: <http://www.ub.edu/filhis/culture/morillas.html> Acedido em janeiro de 2017.
- Mouton, P. (1994). *Lenguas y dialectos de España*. Madrid: Arco Libros.
- Otalora, U. (2013). *España como realidad: pasado, presente y futuro*. Madrid: Fundación Universitaria San Pablo CEU.
- Siguán, M. (2005). Lengua y lenguas de España. *Cuenta y razón*, 138, 1-4.





*Laboratório de Investigação
em Educação em Português*

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.,
no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

 **dep**
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
Centro de Investigação
Didática e Tecnológica na Formação de Formadores

