CADERNOS DO LEIP

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

Aproximações à Língua Portuguesa

Maria Helena Ançã (Coord.)

9.2

universidade de aveiro

Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro

211977
of.

Financiamento FCT e Programa Operacional Ciência Inovação 2010
(POCI 2010), comparticipação Fundo Comunitário Europeu FEDER.

Ficha Técnica
Edição: Cadernos do Leip - Colecção Temas - nº 1
Titulo: Aproximações à Lingua Portuguesa
Coordenação: Maria Helena Ançã
Site: www2.dte.ua.pt/aproximacoes/
Ano: 2007
Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro
Design: Ana Sena
Impressão e Acabamento: Guide – Artes Gráficas
ISBN: 978-972-789-232-7
DL: 258752/07

CADERNOS DO LEIP

Laboratório de Investigação em Educação em Português

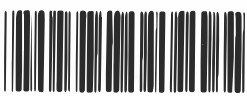
UNIVERSIDADE DE AVEIRO
SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO

COLECÇÃO TEMAS

Aproximações à Língua Portuguesa

Maria Helena Ançã (Coord.)

UA-SD



270226

Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro

[PREFÁCIO]

APROXIMAÇÕES À LÍNGUA PORTUGUESA: ATITUDES E DISCURSOS DE NÃO NATIVOS RESIDENTES EM PORTUGAL

Jorge Carvalho Arroteia - Universidade de Aveiro

O projecto de investigação coordenado pela Professora Maria Helena Ançã, com a finalidade de "analisar as atitudes de estudantes e/ou trabalhadores cabo-verdianos, ucranianos e chineses face à Língua Portuguesa (LP) e à sua aprendizagem, relacionando o domínio da língua com a integração social" é um estudo pioneiro, desenvolvido sobretudo por investigadores da Universidade de Aveiro, realçando um dos fenómenos sociais mais prementes da sociedade portuguesa: as migrações internacionais e os aspectos conexos, sobretudo de natureza cultural, a elas associados. Trata-se de um fenómeno recente, que se intensificou a partir dos anos oitenta de novecentos, como resultado da independência dos países africanos de expressão portuguesa e da integração de Portugal na rota das migrações internacionais, oriundas de diferentes países e contextos civilizacionais, que viram no nosso país a plataforma giratória apropriada para a entrada na envelhecida Europa, carenciada de mão-de-obra e, por isso, dotada de melhores oportunidades de emprego e de salários mais atractivos.

Neste contexto, registamos, sobretudo no decurso da última década, um aumento crescente da população "não nativa", que se tem distribuído pelo território nacional, principalmente em torno dos centros urbanos de maiores dimensões, e que tem constituído um domínio privilegiado para o desenvolvimento de acções de natureza cívica e cultural e para a realização de projectos de investigação.

A Universidade de Aveiro, pela sua localização geográfica numa zona de forte emigração e pelos indicadores sócio-económicos que regista, tem acolhido, por iniciativa de alguns dos seus docentes, diversas acções destinadas às populações migrantes (emigrantes e imigrantes). Assim, o projecto coordenado pela Professora Maria Helena Ançã, além de oportuno, prosseguiu uma metodologia de investigação apropriada, e conseguiu resultados animadores, que confirmam a dedicação da equipa no desen-

volvimento deste trabalho, cujo contributo, para a área de Português, é relevante não só por ajudar a compreender e interpretar "dados da realidade social e escolar (...), os novos públicos, as suas motivações, crenças e atitudes, através dos seus discursos", mas, também, pela reflexão e iniciativas que sugere no momento actual, em que o Português apresenta "novos contornos, outras funções e outros estatutos".

Para nós, foi uma honra acompanhar este estudo e poder augurar novas iniciativas, a promover pela sua responsável e com uma maior participação da comunidade científica nacional e, em especial, da comunidade universitária aveirense.

[16 Março 2007]

[INTRODUÇÃO]

Maria Helena Ançã

Actualmente, em Portugal, à semelhança do já sucedido em outros países europeus, foram chegando vagas de cidadãos não nativos. Esta situação reflecte mudanças profundas que ocorreram neste país, quer a democratização da sociedade portuguesa, a independência dos cinco países africanos, quer a integração na UE. De salientar, igualmente, fenómenos a nível mundial, como a abertura da Europa de Leste, as próprias migrações internacionais, a mobilidade de pessoas e bens, a globalização, que vieram intensificar contactos, confrontos e trocas culturais e sociais. Portugal que, durante quase 50 anos, foi pensado como um país (impostamente) monocultural e monolingue, sente, de início, esta situação como um pouco ameaçadora. No entanto, esta dinâmica de aproximações e de encontros vem enriquecer a sociedade portuguesa. Por seu lado, esta tem para 'oferecer' a LP, garantia de acesso a espaços sociais e laborais.

Em suma, o problema da integração dos cidadãos estrangeiros, do direito à igualdade e à plena cidadania passa pelo domínio da LP. Esta é, sem dúvida, a via mais poderosa para atingir estes fins.

Nesta sequência, surgiu o projecto *Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal* (POCI/CED/56100/2004), iniciado em 1 de Março de 2005 e cujo *terminus* estava previsto para final de Março de 2007. Contudo, após solicitação de prolongamento à FCT/Fundação para a Ciência e Tecnologia, este foi alargado por mais oito meses, isto é, até 30 de Setembro de 2007.

O objectivo que norteia este projecto centra-se na análise das atitudes de não nativos face à LP, cruzando o lugar simbólico que os sujeitos atribuem à aprendizagem da língua com a relação entre o seu domínio e a integração social. Para este efeito, foram escolhidas três comunidades, com expressão em Portugal, pertencentes a 'gerações migratórias' distintas, de natureza também distinta: a cabo-verdiana, a ucraniana e a chinesa. Os sujeitos seleccionados nos três grupos têm em comum: para além de não

nativos, são adultos ou jovens adultos, e aprendentes **de** Português, isto é, seguem/seguiram um processo de aprendizagem guiada, em cursos de qualquer regime (formal e não formal). Alargámos ainda o público a aprendentes **em** Português, ou seja, aqueles que se apoiam/investem numa auto-aprendizagem, não guiada (aprendizagem informal), constituindo-se este processo por interacções com outros falantes em sociedade (nativos e não nativos).

A metodologia de investigação adoptada é descritiva, pretendendo compreender e interpretar dados da realidade social e escolar, neste caso, os novos públicos, as suas motivações, crenças e atitudes, através dos seus discursos ("Le discours est le langage en action, la langue assumée par le sujet parlant"). Nesta conformidade, a recolha dos dados foi realizada na cidade de Aveiro e arredores, e em Lisboa e margem sul do Tejo, entre final de Julho de 2005 e início de Março de 2006. Os instrumentos de recolha foram um questionário, aplicado a 75 cabo-verdianos, 75 ucranianos e 25 chineses, e ainda entrevistas complementares a 4 cabo-verdianos, 4 ucranianos e 2 chineses. Ambas as situações decorreram em ambiente natural e ecológico, num contacto muito próximo entre entrevistador e inquirido.

Como finalidade última, este estudo apresenta-se como um contributo para a área de Português, dado, no momento actual, esta língua adquirir novos contornos, outras funções e outros estatutos.

É neste âmbito que os 7 textos, da presente publicação, se anunciam.

[ÍNDICE]

[3 > 4]
PREFÁCIO Jorge Carvalho Arroteia – Universidade de Aveiro

[5 > 6]
INTRODUÇÃO Maria HelenaAnçã – Universidade de Aveiro

[9 > 20]
REPRESENTAÇÕES METALINGUÍSTICAS DE UNIVERSITÁRIOS CABO–VERDIANOS EM AVEIRO
Maria HelenaAnçã – Universidade de Aveiro
Ana Luísa Amaral – Universidade de Aveiro

[21 > 31]
CRIOULO DE CABO VERDE E LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA EM QUATRO SUJEITOS CABO-VERDIANOS
Zilda Laura Ramalho Paiva – Universidade de Aveiro

[33 > 43]
AS PRINCIPAIS DIFICULDADES EM LÍNGUA PORTUGUESA – O CASO DOS APRENDENTES UCRANIANOS
Iana Vladímirovna Pliássova – Coordenação do Ensino Português em Londres – Reino Unido

[45 > 60]
DAS REPRESENTAÇÕES ÀS PRÁTICAS – DISCURSOS DE UCRANIANOS ADULTOS SOBRE A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA
Ana Luísa Amaral – Universidade de Aveiro
Ana Luísa Oliveira – Universidade de Aveiro
Rosa Maria Faneca – Universidade de Aveiro
Teresa Ferreira – Universidade de Aveiro

[61 > 80]
LÍNGUA E INTEGRAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE IMIGRANTES
Luís Pardal – Universidade de Aveiro
Hélder Ferreira – Representante do Centro Social e Paroquial de Vera Cruz – Aveiro
Elisabete Afonso – E. S. Dr. Jaime Magalhães Lima – Aveiro

[81 > 88]
A ACTIVIDADE COMUNICATIVA EM PORTUGUÊS DO FALANTE DE LÍNGUA MATERNA CHINESA
Maria José Grosso – Universidade de Lisboa

[89 > 97]
TALHERES OU PAUZINHOS? OS PORTUGUESES VISTOS PELOS CHINESES E OS CHINESES VISTOS PELOS PORTUGUESES
Urbana Pereira Bendiha – Universidade de Aveiro
Ran Mai – Universidade de Aveiro

REPRESENTAÇÕES METALINGUÍSTICAS DE UNIVERSITÁRIOS CABO–VERDIANOS EM AVEIRO

Maria Helena Ançã - Universidade de Aveiro
Ana Luísa Amaral - Universidade de Aveiro

[RESUMO]

Com este texto, pretendemos apresentar algumas reflexões em torno das representações metalinguísticas (RM) de doze estudantes cabo-verdianos.

Estes sujeitos têm em comum o facto de terem nascido em Cabo Verde no pós-independência, sentirem o Crioulo Cabo-verdiano (CCV) como sua língua materna (LM), residirem em Aveiro.

Focalizamos as RM acreditando que estas nos vão fornecer um certo tipo de conhecimento não evidenciado, por exemplo, nas produções linguísticas: 'denunciam' o modo como os sujeitos se relacionam com a Língua Portuguesa (LP), como dizem aprendê-la e o recurso que fazem nesta(s) trajectória(s) ao CCV[1].

Introdução

Com o objectivo de analisar as RM de sujeitos cabo-verdianos, estruturámos este texto em dois momentos; o primeiro compreende duas secções, uma breve panorâmica do estatuto e das funções das línguas em Cabo Verde e uma clarificação do conceito RM no quadro da consciência linguística (CL). O segundo apresenta o estudo e tece alguns comentários conclusivos.

1. Enquadramento

1.1. As línguas de Cabo Verde

Em território cabo-verdiano coabitam duas línguas: a LP e o CCV, um crioulo de base lexical portuguesa. É apenas oficial o português, embora desde a independência de Cabo Verde, em 1975, se desenvolvam esforços para a oficialização do CCV. Leia-se,

por exemplo, o Artigo 9º, ponto 3, da Lei Constitucional nº1/V/99: "O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa". E, mais recentemente, a Resolução nº48/2005, "mais um significativo passo, rumo à oficialização da língua materna", com a aprovação da estratégia de afirmação e valorização da língua cabo-verdiana.

Deste modo, a LP é ainda a única língua de trabalho, tendo esta (quase) exclusivamente a função de ensino e de aprendizagem. Como instrumento, é veículo de todos os saberes escolares e de acesso às novas tecnologias; como objecto de análise, é ainda a primeira língua na qual se reflecte e a partir da qual se descobrem as línguas estrangeiras (LEs) propriamente ditas (Inglês, Francês). A LP é utilizada, então, em situações formais: na administração, justiça, ensino e, em geral, na comunicação social. Em termos de aquisição, será a segunda a ser adquirida e a segunda a ser falada, a seguir ao CCV, LM, e assumindo este as funções de comunicação quotidiana, de afectividade e de identidade nacional.

O contexto (socio)linguístico em Cabo Verde é, portanto, de diglossia (Duarte, 1998; Veiga, 2000: 88; Costa, 2005: 34-35), dado que as línguas não desempenham as mesmas funções sociais nos falantes. No entanto, a expectativa futura é a de um bilinguismo.

Nos últimos anos, têm sido realizados trabalhos académicos com a finalidade de tentar conhecer a percepção dos professores sobre a utilização do CCV no ensino. Os resultados apontam ainda para uma falta de consenso nomeadamente nestes actores decisivos do processo (Costa, 2005; Mendonça, 2005).

1. 2. Representações Metalinguísticas e Consciência Linguística

O conceito RM tem sido abordado por alguns autores, no sentido de tentar analisar o papel e o estatuto dessas representações na apropriação de línguas não maternas (Trévise, 1992, 1994, 1996; Véronique, 1990, 2001; Deprez, 1997;Ançã, 2006a, 2006b; Ançã & Amaral, 2006).

Béacco (2001, 2004) utiliza a expresssão "saberes metalinguísticos ordinários" (*ordinaires*), que são saberes "empíricos", não eruditos, existindo a par de saberes eruditos (*savants*).

No que diz respeito à caracterização das representações sociais, Jodelet (1989: 53) aponta também essas duas vertentes do conhecimento (empírica/científica), constituindo as representações, para esta autora, uma forma de "savoir de sens commun" ou "savoir naif", "naturel", distinta do conhecimento científico, mas cujo estudo é

amplamente justificado: "(...) en raison de son importance dans la vie sociale, de l'éclairage qu'elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales".

Definiremos, então, RM como o conhecimento não necessariamente explicitado que o sujeito tem/julga ter sobre a língua, ou línguas, sobre o seu funcionamento e sobre a sua apropriação (aquisição e aprendizagem). Este conceito vai ao encontro do "saber não erudito" e/ou "saber metalinguístico ordinário" e inscreve-se ainda num tipo de saber mais geral (sobre o mundo, sobre as coisas), o saber "naif" ou natural (Béacco, 2001, 2004; Jodelet, 1989). Do nosso ponto de vista, qualquer processo de apropriação de uma língua ganhará se tiver em conta estes saberes do sujeito-aprendente.

Por outro lado, perspectivamos as RM integradas na *Language Awareness*/CL, conceito bastante lato e nem sempre claramente definido (cf. Moore, 1995). De acrescentar ainda ao seu carácter abrangente, o facto de a sua tradução para outras línguas e o seu entendimento serem diversos segundo as escolas e os países (Ançã & Alegre, 2003).

O movimento *Language Awareness* surgiu no Reino Unido nos anos oitenta, do século XX. Hawkins (1984/1996) foi um dos pioneiros a propor, no quadro do ensino de línguas, o desenvolvimento da CL através de uma ligação mais estreita entre LM e língua não materna (LNM). Nesta sequência, James & Garrett (1991) tentam caracterizar esta consciência através de diferentes domínios, dos quais destacaremos os seguintes:

- o afectivo, que se prende com o desenvolvimento de atitudes, de curiosidade e de sensibilidade perante as línguas;
- o social, que está relacionado com o uso das línguas em sociedade, enquadrando as minorias étnicas e as suas línguas;
- o cognitivo, que tem em conta o conhecimento da(s) língua(s), a reflexão sobre ela(s) e sobre a aquisição e a aprendizagem da(s) mesma(s).

Neste último domínio, a CL pode assumir o papel de transformação do conhecimento implícito em conhecimento explícito. Além disso, vai aproximar-se de um novo tipo de análise contrastiva, dirigida para os alunos e realizada por estes: "to gain linguistic awareness of the contrasts and similities holding between the structures of the Mother Tongue and the Foreign Language" (James & Garrett, 1991: 6; e ainda James, 1995).

Dabène (1994: 98-104) constata que o termo 'consciência' reenvia para níveis de reflexão e de competências muito diversos. Utiliza a expressão *consciência metalinguística* como uma grande competência englobando outras competências:

- a *langagière*, que designa a capacidade que o sujeito tem de considerar o universo da linguagem como existindo em si, distinto da realidade extra-linguística;
- a *linguística*, que possibilita a discriminação dos elementos linguísticos nos diferentes sistemas a que pertencem;
- a *normativa*, que se prende com as representações que o sujeito tem das formas correctas e aceitáveis numa língua, no seu discurso e no discurso do outro.

No entanto, Dabène acrescenta mais dois níveis de consciência aos já citados:

- *a consciência etnolinguística*, que relaciona o repertório linguístico e identidade, sendo a LM parte da identidade e do sentimento de pertença a uma comunidade;
- a *consciência sociolinguística*, que posiciona a língua na esfera social, tendo em conta as representações do sujeito sobre as línguas (LM e LNM), sobre as suas áreas de emprego e de divulgação e as atitudes daí advenientes face a essas línguas.

Para Véronique (2001), as RM são, com efeito, os fenómenos mais solicitados no caso da apropriação de uma LNM. É evidente também, para este autor, que as RM não estão desligadas de outras representações mentais ou sociais.

2. O estudo

Nem sempre a coexistência entre LP e CCV tem sido pacífica. No tempo colonial, em Cabo Verde, o CCV era esquecido e menosprezado pelas vozes do poder. No pós-independência, surgiu com uma vitalidade extrema, como reacção à sua submissão anterior. No entanto, 31 anos depois, as línguas tendem a coexistir pacificamente.

A situação a apresentar neste estudo vai transpor fronteiras porque se desenrola noutro espaço geográfico: Portugal.

2.1. A população

A população seleccionada tem em comum os seguintes factores: nasceu no Cabo Verde independente, tem o CCV como sua LM, reside em Aveiro.

Este público é, então, constituído por 12 estudantes da Universidade de Aveiro: seis do sexo feminino, seis do masculino, com idades compreendidas entre os 20 (1 caso) e os 27 (2 casos), frequentando o Bacharelato (1), a Licenciatura (9; sendo 2 trabalhadores-estudantes), o Mestrado (2). Estes jovens encontram-se em Portugal quase todos há mais de 4 anos, apenas um há 2 anos, e outro há 15 meses. Vivem numa residência universitária (7), em quarto alugado (3) e em apartamento (2). Em Cabo Verde, eram estudantes, apenas um exercia uma profissão, a de professor.

Para fazer emergir as RM utilizámos algumas questões organizadas em questionário. Estas questões sustentam as três dimensões anteriormente apontadas para a CL, que simultaneamente ancoram as RM: dimensão afectiva (A), que remete essencialmente para a consciência etnolinguística; dimensão social (B), remetendo para a dimensão sociolinguística; dimensão cognitiva, que vai de encontro à dimensão metalinguística (C).

2.1. Apresentação e interpretação dos dados

A. Dimensão afectiva

A.1. Razões para considerar o CCV como LM

As respostas a esta questão agrupam-se em torno de três critérios:

- cronologia, a primeira língua a ser adquirida/aprendida;
- identificação, língua pela qual se manifesta um sentimento de posse e pertença mais evidenciado do que em relação às outras línguas;
- ideologia, língua do país onde se nasceu e onde se vive/viveu[2].

Assim, das 12 respostas, 7 reportam-se ao critério de identificação ("porque é a língua da minha terra-natal", 2 vezes, "porque é a língua do meu país", 2 vezes, "porque é a nossa língua-mãe", "língua de origem", "…língua de origem e formação"), 3 respostas reportam-se ao critério cronológico ("porque é primeira língua de contacto", "porque é a primeira língua que aprendi", 2 vezes) e 2 ao critério ideológico ("porque sempre falei crioulo", "…língua que uso para comunicar com os amigos e família").

Como verificamos, para a definição de LM, o critério de identificação parece desempenhar maior relevo (de notar a utilização dos possessivos "minha", "meu" e "nossa").

A.2. Língua(s) dos sonhos e A.3. Língua(s) da zanga

As respostas dadas são idênticas em 11 casos para estas duas situações e pelos mesmos respondentes: cinco dizem sonhar e zangar-se em CCV, cinco em CCV e LP, um não responde. Só um diz sonhar em CCV e zangar-se em LP.

O CCV é, com efeito, a língua da emotividade, dos desejos, do inconsciente. No entanto, neste caso, com estes jovens que vivem em Portugal, a LP preenche necessariamente alguns destes espaços.

B. Dimensão social

B.1. Que línguas utiliza? Com quem? Em que situações?

- LP: com colegas (5), amigos portugueses (5), com professores (3), com conhecidos portugueses (1), com desconhecidos (1), em encontro formais/profissionais (5), rua (2), trabalho (1), residência (1), no dia-a-dia (2).
- CCV: sem resposta (2), com amigos (8), colegas (4), familiares (2), situações não formais (1) encontros com cabo-verdianos (1), sempre/no-dia-a-dia (7).

A repartição de funções nestas línguas prende-se sobretudo com dois factores:

- a nacionalidade: com portugueses, a língua é o Português; com cabo-verdianos, a língua é o Crioulo;
- a formalidade/informalidade: correspondendo a trabalho-universidade/outros lugares[3].

B.2. Numa escala de 1 a 5 (em que 1 significa o mínimo e 5 o máximo) qual a importância que atribui à LP?

- facilita a integração na sociedade portuguesa: nove sujeitos atribuem 5, um atribui 2, e dois atribuem 4;
- facilita o exercício da sua actividade: nove sujeitos atribuem 5, três atribuem 4;
- permite-lhe fazer amizades com os portugueses: sete atribuem 5, dois atribuem 2, três atribuem 4.

Estas respostas (re)afirmam a importância da LP na vida destes sujeitos em Portugal.

C. Dimensão cognitiva

C.1. Razões para a aprendizagem da LP.

Sete inquiridos apresentam o facto de a LP ser língua oficial como a grande razão para a sua aprendizagem, dois para "resolver problemas pessoais e profissionais/formação", um "para ter mais conhecimentos", e dois "para melhor comunicar".

As respostas confirmam a importância do domínio da LP quer em Cabo Verde quer em Portugal.

C.2. Aponte as 3 principais dificuldades em LP.

A ortografia, a concordância das formas verbais, a formação dos tempos, a utilização da preposição e o vocabulário são as dificuldades mais apontadas (5 vezes cada uma), em seguida, a estrutura da frase (4), depois, a pronúncia (3 vezes), fórmulas de delica-

deza (2) e, por último, a concordância dos nomes em género e número (1 cada) (ver Anexos 1 e 2)[4].

Comentando os aspectos citados, e tendo presente o funcionamento do CCV, a concordância das formas verbais, a formação dos tempos e a utilização da preposição são, de facto, dificuldades possíveis em LP porque apresentam traços diferentes nas duas línguas (no CCV: flexão verbal reduzida, diferente utilização das preposições, ausência de contracções das preposições, etc). A ortografia, contudo, é uma dificuldade de ordem intralinguística, – e não interlinguística, como as anteriores –, visto que em LP não existe uma correspondência directa entre grafema e fonema.

C.3. Considerando os itens anteriores, verifique se encontra semelhanças entre a sua LM e a LP. Em caso afirmativo, indique dois.

Um sujeito não responde e dois dizem não haver semelhanças. Quatro afirmam haver semelhanças entre o alfabeto, três apontam a estrutura da frase e o vocabulário, dois registam as formas de tratamento; referidas apenas uma vez: a ortografia, a concordância dos nomes em género e em número, a formação dos tempos.

A afirmação da semelhança entre o alfabeto português, etimológico, e o alfabeto em experimentação em Cabo Verde[5], basicamente fonológico, é, numa primeira leitura, um pouco inesperada. No entanto, dado que estes jovens vivem em Portugal, é possível que não conheçam o alfabeto proposto para o CCV. Quanto à semelhança em ambas as línguas a nível da estrutura da frase, SVO, e do vocabulário (se exceptuarmos os falsos-amigos), ela existe. Surpreendentes também as semelhanças citadas a nível da flexão nominal e verbal, uma vez que estas têm um funcionamento radicalmente diferente no CCV.

C.4. Usa essas semelhanças /diferenças para compreender a LP?

Os resultados apontam para uma não utilização sistematizada das semelhanças/diferenças entre línguas. Só três sujeitos dizem utilizar esta estratégia 'muitas vezes', seis 'poucas vezes', dois 'nunca' e sem resposta: um.

C.5. Acha que o recurso a certos aspectos (sons, vocabulário, estrutura sintáctica...) da sua LM ou de outras línguas pode facilitar a aprendizagem da LP? Porquê?

Dividiremos as respostas em três vertentes:

- a discordância de um estudante a esta questão;
- o recurso de certos aspectos da LM como facilitadores da aprendizagem da LP: vocabulário (5 registos, "certas expressões", justificando que "grande parte do CCV tem

base na LP"), sons e estrutura da frase (2), língua oficial (1 resposta) e duas respostas afirmativas, mas sem justificação;

- o recurso de certos aspectos de LEs como facilitadores da LP (1 registo: "ajudam na compreensão").

Embora estes jovens não usem habitualmente as semelhanças/diferenças entre línguas, reconhecem a sua pertinência.

Comentários conclusivos

Foi objectivo neste texto analisar as RM de 12 estudantes cabo-verdianos sobre a LP e aprendizagem, sobrevoando a relação CCV e LP. Optámos pelas RM, que nos dão a conhecer certo tipo de saberes sobre a(s) língua(s), e porque acreditamos que estas nos fornecem pistas úteis para o professor.

Embora nem sempre a coexistência entre estas duas línguas tenha sido pacífica, em Cabo Verde, como já foi referido, neste estudo, os dados apontam para o facto de os sujeitos envolvidos, com o seu percurso biográfico (faixa etária, perfil académico, residência em Portugal) se relacionarem com a LP de uma forma mais livre de preconceitos linguísticos.

O CCV apresenta-se como a língua da identidade, da afectividade, do inconsciente, mas a LP ganha novos espaços ao lado do CCV.

Nas funções sociais e em situações formais a LP prevalece, como prevalece também em Cabo Verde, dado ser ainda a única língua oficial. Para a informalidade, em encontros com cabo-verdianos, amigos e familiares, o CCV mantém a sua produtividade, é usado "sempre". No entanto, reconhece-se obviamente a importância do domínio da LP nos vários sectores da sociedade portuguesa.

Quanto ao ensino e invocando a CL, as línguas não beneficiam com o seu isolamento. Pelo contrário, deveriam estabelecer pontes, de modo a que a sua abordagem pudesse aproximar-se de um novo tipo de análise contrastiva, ou melhor, consciência contrastiva, na acepção de James (1995). Além disso, a reflexão tem um papel fulcral a desempenhar, de transformação do conhecimento implícito em conhecimento explícito, a par da verbalização do conhecimento reflectido (Ançã & Alegre, 2003: 31).

Esta perspectiva terá interesse em Cabo Verde, onde as duas línguas serão em breve oficiais, e, indubitavelmente, em Portugal, país onde a comunidade escolar cabo-verdiana continua a ser das mais numerosas (Ançã, 2006;Ançã & Amaral, 2006).

[NOTAS]

[1] Este texto retoma Ançã, 2006 e Ançã & Amaral, 2006.

[2] Para o estabelecimento desta tipologia, baseámo-nos em Kochmann (1981) e Mackey (1992).

[3] Há ainda alusão ao Inglês e ao Francês, mas sendo apenas objecto deste texto a relação CCV e LP, não será aqui analisada a sua utilização.

[4] Apresentam-se as dificuldades referidas pelos 75 sujeitos, a totalidade de informantes do *corpus*, de forma a poderem ser confrontadas com as dificuldades apontadas pelos sujeitos deste estudo.

[5] Trata-se do ALUPEC/Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano.

[REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS]

ANÇÃ, Maria Helena (2006). "Alguns trajectos na Língua Portuguesa através de caboverdianos", *V Congresso de Estudos Africanos no Mundo Ibérico*, Covilhã: Universidade da Beira Interior (no prelo).

ANÇÃ, Maria Helena & ALEGRE, Teresa (2003). "A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira", *Palavras*, nº24, 31-39.

ANÇÃ, Maria Helena & AMARAL, Ana Luísa (2006). "Língua Portuguesa: representações metalinguísticas de estudantes cabo-verdianos residentes em Portugal", *IX Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Alicante: Universidade de Alicante (no prelo).

BÉACCO, Jean-Claude (2001). "Les savoirs linguistiques *ordinaires* en didactique des langues: les idiotismes", *Langue Française*, nº131, 89-105.

BÉACCO, Jean-Claude (2004). "Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif", *Langages*, nº 153, 109-219.

COSTA, Arlindo M. L. da (2005). *O Crioulo como língua de escolarização* em *Cabo Verde*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: FLUL.

DABÈNE, Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette.

DUARTE, Dulce Almada (1998). *Bilinguismo ou diglossia?*, Praia: Spleen Edições.

HAWKINS, Eric (1996). *Awareness of language. An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press (e.o. 1984).

JAMES, Carl (1995). "L'essor et la chute de l'éveil au langage", in MOORE, D. (coord.) *L'Éveil au langage. Notions en questions*, nº1, Paris: CRÉDIF/LIDILEM: 25-44.

JAMES, Carl & GARRETT, Peter (1991). "The scope of Language Awareness", in JAMES, C. & GARRETT, P. (edit.) *Language Awareness in the Classroom*, London: Longman: 2-23.

JODELET, Denise (1989). "Représentations sociales: un domaine en expansion", in JODELET, D. (dir.) *Les représentations sociales*, Paris: Presses Universitaires de France: 47- 78.

KOCHMANN, René (1991). "Y-a-t-il une langue maternelle dans la classe?", *Langue Française*, nº54: 119-128.

LEI CONSTITUCIONAL, nº1/V/99, *Suplemento Boletim Oficial da República de Cabo Verde*, n.º 43, 23 de Novembro de 1999, Praia: Imprensa Nacional de Cabo Verde.

MACKEY, W. Francis (1992). "Langues maternelles, autres langues et langues véhiculaires", *Perspectives*, vol. XXII, nº11: 45-57.

MENDONÇA, Maria Norberta V. P. (2005). *Gestão Curricular da Língua Cabo-Verdiana – – sua integração nos curricula*, Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.

MOORE, Danièle (coord.) (1995). *L'Éveil au langage. Notions en questions*, nº1, Paris: CRÉDIF/LIDILEM.

RESOLUÇÃO nº48/ 2005, *Boletim Oficial da República de Cabo Verde*, n.º 46, 14 de Novembro de 2005, Praia: Imprensa Nacional de Cabo Verde.

VEIGA, Manuel (2000). *Le créole du Cap Vert. Étude grammaticale descriptive et contrastive*, Paris/Praia : Editions Karthala/Instituto da Promoção Cultural.

VÉRONIQUE, Daniel (2001). "Notes sur les représentations dans les activités sociales et les représentations métalinguistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère", in MOORE, D. (org) *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris: Didier: 23-30.

[ANEXO 1] – Dificuldades em LP apontadas pelos 12 sujeitos

	N	%
Alfabeto	0	0
Ortografia	5	13,9
Pronúncia	3	8,3
Concordância dos Nomes em Número	1	2,8
Concordância dos Nomes em Género	1	2,8
Concordância das Formas Verbais	5	13,9
Formação dos Tempos	5	13,9
Estrutura da Frase	4	11,1
Utilização da Preposição	5	13,9
Vocabulário	5	13,9
Formas de Tratamento	0	0
Fórmulas de Delicadeza	2	5,6
Total	36	100

[ANEXO 2] – Dificuldades em LP no *corpus* total (75 sujeitos)

	N	%
Alfabeto	2	0,9
Ortografia	17	7,6
Pronúncia	26	11,6
Concordância dos Nomes em Número	6	2,7
Concordância dos Nomes em Género	7	3,1
Concordância das Formas Verbais	32	14,2
Formação dos Tempos	21	9,3
Estrutura da Frase	17	7,6
Utilização da Preposição	30	13,3
Vocabulário	24	10,7
Formas de Tratamento	8	3,6
Fórmulas de Delicadeza	9	4
Não respondeu	25	11,1
Outra	1	0,4
Total	225	100

CRIOULO DE CABO VERDE E LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA EM QUATRO SUJEITOS CABO-VERDIANOS

Zilda Laura Ramalho Paiva – Universidade de Aveiro

[RESUMO]

Considerando-se que as crenças, as opiniões, as idéias que um indivíduo tem sobre um país, um povo, uma raça afetam a sua forma de se relacionar com os mesmos, este texto procura apresentar concepções de Língua de sujeitos cabo-verdianos a partir das relações entre o Crioulo de Cabo Verde (CCV), a Língua Materna (LM) de todos os entrevistados, e a Língua Portuguesa (LP) enquanto Língua Segunda (L2). Serão abordadas também as percepções desses sujeitos sobre as suas dificuldades no domínio da LP e sobre a influência da LM sobre a L2.

Introdução

A partir da independência das ex-colônias portuguesas em África, em 1975, um grande número de imigrantes daquele continente optou por deixar a terra pátria para tentar melhores condições de vida em Portugal, entre estes destacaram-se os oriundos de Cabo Verde. Durante um longo período, os cabo-verdianos foram o maior grupo de imigrantes presente em terras lusitanas e apenas neste novo século esses sujeitos foram suplantados em número por brasileiros e ucranianos (cf. SEF).

Esses três grupos tão representativos na comunidade estrangeira em Portugal apresentam situações diversas no que se refere à LP. Enquanto que para os brasileiros e ucranianos a LP é, respectivamente, LM e Língua Estrangeira (LE), para os cabo-verdianos ela tem o estatuto de L2.

Em Cabo Verde, a LP exerce o papel de Língua Oficial e divide espaço com a LM dos cabo-verdianos, o Crioulo. De acordo com Ançã (2006),

> *"A LP é utilizada, então, em situações formais: na administração, justiça, ensino e, em geral, na comunicação social. Em termos de aquisição, será a segunda a ser adquirida e a segunda a ser falada, a seguir ao CCV (LM) e assumindo este as funções de comunicação quotidiana, e afectividade e de identidade nacional".*

Apesar de, há bastante tempo, o discurso oficial do governo daquele país defender a paridade entre a LP e o CCV no ensino formal, este ainda não é ensinado nas escolas. Diversos estudos estão sendo realizados sobre o CCV com o objetivo de possibilitar a sua inclusão nas salas de aula cabo-verdianas entre os quais pode-se destacar a implementação, a título experimental, do ALUPEC - Alfabeto Unificado para a Escrita da Língua Cabo-verdiana (Decreto-Lei nº67/98).

Nesse contexto, embora os falantes aprendam a LP desde a sua alfabetização, ela não é, como já foi dito, o idioma do dia-a-dia, do uso em família e entre os amigos. É natural, desta forma, que existam dificuldades, por parte desses falantes, no domínio da LP seja por influência de uma Língua sobre outra, seja pela utilização restrita a situações mais formais. Importa, então, analisar as concepções, expectativas, dificuldades que os sujeitos cabo-verdianos têm na LP que, não sendo a sua Língua Materna, também não lhes é estrangeira.

1. Contextualização

Este trabalho foi realizado no âmbito do Projeto *Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal* (POCI/CED/56110/2004) coordenado pela Profª Drª Maria Helena Ançã. Para alcançar os objetivos a que o referido projeto se propõe foram realizados questionários e entrevistas com sujeitos oriundos de Cabo Verde. No universo de 75 questionários, foram selecionados, devido, principalmente a razões relativas à disponibilidade dos inquiridos, quatro sujeitos para as entrevistas e que aqui serão apresentados como: I, M, A e H.

As entrevistas, com duração média de trinta minutos, ocorreram em três ambientes distintos por opção dos sujeitos: na Universidade de Aveiro; numa escola, na Cova da Moura /Lisboa; e na residência de um deles. Enquanto as entrevistadoras de A, H e M já tinham estabelecido com estes algum tipo de relação (MH mantinha contato com os dois primeiros na Universidade de Aveiro também por assuntos relacionados a Cabo Verde e RP trabalha na mesma escola de M), I só veio a conhecer AA no momento da entrevista.

Os sujeitos têm entre 24 e 34 anos e residem em Portugal há mais de seis anos. Com excepção de M que cursou até o 10º ano de escolaridade, todos se encontram estudando na Universidade de Aveiro (Licenciatura ou Pós-Graduação).

2. Consciência Linguística

O movimento Language Awareness / Consciência linguística (CL) surgiu, em 1980, com Hawkins como forma de combater a iliteracia em Língua Inglesa (Hawkins, 1996). Com o passar do tempo, o conceito de CL foi se modificando para se adequar às diversas realidades do contexto educativo (Paiva e Ançã, 2006). Assim, a CL tanto pode ser definida como *"conhecimento acerca da língua nos seus aspectos formais, semânticos e funcionais e ainda de aspectos do processo de ensino-aprendizagem da língua"* (Vieira, 2003: 38) quanto como *"a capacidade cognitiva do sujeito incidindo sobre a linguagem (sobre as suas unidades ou sobre as relações em que interveniente) e consistindo na reflexão ou no controlo deliberado, com vista a uma tomada de decisão no âmbito do processo de escrita"* (Barbeiro, 1994:24).

Neste trabalho, optaremos pela definição dada por Ançã e Alegre (2003:34) que consideram a CL 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"*.

Levando-se em consideração a definição acima citada, abordaremos três aspectos que consideramos pertinentes a partir da análise das entrevistas: as concepções que os sujeitos têm da sua LM e da LP; a capacidade ou não de identificar e descrever as dificuldades que sentem no domínio da LP; e as suas percepções sobre a influência do CCV na forma como falam o Português.

2.1. Sobre as concepções de Língua

Quando questionados sobre qual seria a sua LM e o porquê da escolha, todos os entrevistados responderam que era o CCV por ser, de forma geral, a primeira Língua aprendida. Embora nem todos tenham a variedade linguística de Santiago como a sua materna, esta é a que predomina na utilização dessa Língua em contexto português.

A: É / é é / é / é curioso / que o Crioulo de Santiago / às vezes / impõe-se / [1]

MH: Porque há mais gente cá /

A: Há mais gente e / também / não sei / porque / ha / achei curioso / há dias / uma rapariga / que é de São (Vi)cente / que / quando / normalmente costumam falar com ela assim / Crioulo de Sant(iago) / de São (Vi)cente / (com sotaque) / meio / Santiago / quando falo mesmo / no Crioulo de Santiago / ela / fica / CONTENTE e gosta de ouvir-me a falar o Crioulo de Santiago / mas o Crioulo / de Santiago / o Crioulo de /

Sa(nta) / de Sa(nta) / da ilha / lá de Santa Catarina / aquele Crioulo mesmo / natural / digamos assim [risos] / porque / lá está / o Crioulo / de Santiago que hoje (…) / nas diferentes / varie(dades) / variedades / dos outros Crioulos / não é? / PRONTO / NÃO SEI / terá de ter / ha / aqui alguma / ha / relação! ***/ Mas / gostam mui(to) / gostam muito do Cri(oulo) / do Crioulo de Santiago! /***

É interessante observamos que certas concepções sobre Língua se encontram presentes mesmo em situações nas quais a variedade padronizada ainda não está oficialmente reconhecida. Critérios como a pureza linguística são comuns de aparecerem.

M: O Crioulo de Santiago / porque eu falo um Crioulo / não é / Crioulo / Crioulo / verdadeiro! ***/ O Crioulo verdadeiro é o Crioulo de / Santiago / do interior de Santiago /***

M: / (que é o) Crioulo / que quase não se percebe algumas coisas! / O meu crioulo se calhar / uma pessoa que já percebe / Crioulo / ***se eu falar Crioulo percebe que é o Crioulo da Praia / que é da cidade! / Já / está alterado com a língua portuguesa /*** *porque eu / já tenho conhecimento da língua portuguesa…*

Em Portugal, os entrevistados utilizam o CCV em situações informais para se comunicar, principalmente, com amigos (também falantes de crioulo) e familiares. No que se refere a esses sujeitos, é importante ressaltar o orgulho que eles demonstram pela terra natal da qual a Língua, fora do seu território de origem, é a principal fonte de recordações.

RP: hm hm / É verdade! // ha / **O que é que é falar Crioulo /** a nível de / de sentimento? / Para que é que serve? / Que é isto de falar Crioulo? /

M: ***É ser caboverdiana! /***

RP: É ser caboverdiana? /

M: ***Ser "badia"! / É ser africana / africana /*** *e / (e quê mais?) /*

RP: A nível de sentimentos / de emoções **/ o que é que / realmente transmite (o Crioulo)? /**

M: ***A alegria / bem-estar / é // sei lá / é muita coisa / é infância é / adolescência / os amigos /***

RP: Todas as memórias! /

*M: **As memórias do passado /***

RP: Duma terra! /

*M: **/ da terra / é / saudade! /** [risos] /*

MH: Ah / mas por exemplo / se falar / a língua do coração qual é? /

*A: **ha / Eu penso que o Crioulo / eu penso que o Crioulo /***

MH: É o Crioulo /

Esse orgulho é também percebido no prazer demonstrado em falar sobre Cabo Verde e em poder ensinar o CCV a outras pessoas que não são da mesma origem dos entrevistados.

*I: … / e ela: / «Mas ensina-me lá como é / como é / ha / as coisas básicas: / "Como estás? " / ha / "Está(s) / estás com fome?" "O que é que vais fazer?"» / Então comecei a / portanto e ela ficou ENCANTADA! / **E AGORA CUMPRIMENTAMOS SÓ EM CRIOULO! /***

*I: **Sim / faz parte de mim / Por exemplo / não só / não só o Crioulo / e também / falar sobre Cabo Verde / por exemplo /** …*

AA: Tu gostas de transmitir isso / não é? /

I: EU GOSTO / GOSTO MUITO / GOSTO MUITO! /

MH: … E gostava de ir para França / viver? /

H: Gostava / Viver não / viver gostaria de viver em Cabo Verde /

MH: E em Portugal? /

*H: **Também não / [risos] / Acho que / ha / não há nenhum país em que eu / que eu trocaria para / para (sair) de / de Cabo Verde / para viver / (Cabo Verde) /***

De acordo com os sujeitos, a LP foi aprendida em contexto escolar e é utilizada em ambientes formais. Essa realidade espelha o papel que esses dois idiomas desempenham naquele país e que se encontra refletido na maneira como os entrevistados se relacionam com essas línguas. Na fala de M, percebe-se claramente o papel que se atribui à LP.

RP: Saudade / [risos] E o que é que é falar a língua portuguesa / o Português? / Também a nível de sentimentos / de (funções) / para que é que serve? /

*M: É falar da / como é que diria? /**quando fala de língua portuguesa é / é lembrar da nossa História / (que fomos) / ha / colonização / é / a imigração /***

Entre esses cabo-verdianos, o Português tem caráter mais utilitário e, quando podem, optam por falar em Crioulo. Situação diversa foi percebida em entrevista a um guineense[2], na qual o Crioulo ou situações em que se podiam falá-lo eram evitados para não comprometer a aprendizagem da LP. Esse fato parece dever-se à possibilidade, concreta ou não, do retorno ao país de origem e da perspectiva de poder exercer a profissão em Cabo Verde.

I: Sim / porque / por exemplo em Cabo Verde não / é C(rioulo) / é Crioulo todos os dias! / (Percebes?)

AA: Pois /

I: Portanto em casa no trabalho /

AA: Não havia prática do Português não é? /

*I: **Não não / não havia prática / Por exemplo / há / a ouvir / rádio televisão tudo / e(m) / em Português não é / Mas por exemplo eu posso ouvir / há / ver uma notícia e comentar com / a minha irmã ao lado / em crioulo! /***

Pode-se perceber claramente que os sujeitos dão a essas duas línguas *status* muito distintos: uma, o CCV, é o lugar do afeto, ligada diretamente aos sentimentos, às emoções, é a Língua do Coração; a outra, a LP, é o lugar da razão (Ançã, 1997) muito mais ligada às situações formais.

2.2. Sobre a identificação das principais dificuldades no domínio da LP

Na análise das entrevistas pudemos perceber que os sujeitos, apesar de reconhecerem que sentem dificuldades no domínio da LP, poucas vezes conseguiram identificar a natureza dessas dificuldades ou mesmo apresentar exemplos. De maneira geral, era necessário que os entrevistadores dessem os exemplos e explicassem certas relações linguísticas entre o Crioulo e a LP para que os sujeitos iniciassem uma reflexão sobre o assunto.

AA: Mas achas que a est(rutura) / a estrutura da frase em Crioulo e em Português é assim tão diferente? /

I: Olha eu acho que sim! / Eu acho que é /

AA: É? / Em termos de quê? /

I: Sei lá / Deixa-me ver / se eu consigo arranjar um exemplo /

AA: Um exemplo /

*I: **ha / Sei lá // ha // Sei lá está / está difícil /***

AA: É difícil? /

I: É / é difícil arranjar um exemplo agora / Mas / ha / portanto sã(o) / são situações que às vezes acon(tece) / acontece mas / por exemplo e outra coisa que também que eu tenho / por exemplo eu quando tenho dificuldades e(m) / em / em / pronto exprimir ou dizer qualquer coisa…

MH: Mas por que é que acha que a estrutura da frase é complicada? /

*A: **ha / não sei se é / se é / se é complicada / ha / pronto / às vezes / ha / não sei se é / se é isto que eu / que eu quis dizer /** mas / a / a elaboração às vezes / ha // às vezes confronto-me com / com o Crioulo e / e às vezes o Crioulo / ha / não sei se até / até que ponto permite / ou deixa permitir que eu / elabore uma frase de uma determinada maneira / eu sinto que o Crioulo tem muito peso nesse sentido! /*

RP: Mas por exemplo no Crioulo / como é que é a concordância do género? /

*M: **É assim eu não posso / é / é assim / EU NÃO SEI / EXPLICAR o Crioulo / eu só sei EU CRESCI COM O CRIOULO! /***

RP: hm hm /

M: Eu (vi) / é uma coisa que já vem / se calhar eu / se calhar eu diria que não sei escrever Crioulo não é? / ou / sei tão bem / não sei porque nunca escrevi Crioulo / pouco nada não é? / Concordância quê? / Não acho que /

Embora os sujeitos não tenham uma consciência muito abrangente acerca da importância que um conhecimento mais específico do Crioulo para a aprendizagem da LP, pode-se perceber que fazem uso do Português, por exemplo, para compreender o funcionamento de outras Línguas.

AA: Achas que / que se / que se em Cabo Verde / fosse leccionado em Crioulo / há / seria mais fácil a aprendizagem? /

I: Não / eu acho que não / eu acho que uma língua tem que ser ensinada na / embora por exemplo eu neste momento / portanto / quando / eu recorro sempre a / a língua / a / portanto ao Português para perceber por exemplo / o Italiano por exemplo / ou Espanhol!/

De acordo com Ançã (1999: 14), a LM *"... tendo sido adquirida em meio familiar e sendo usada apenas em casa e entre pares, não apresenta bases que permitam uma consciencialização sobre ela, nem a possibilidade de estabelecer pontes com a língua que agora se aprende na escola, isto é, a língua portuguesa"*. A falta de conhecimentos metalinguísticos sobre o CCV, resultante do fato desta Língua não ser ensinada oficialmente nas escolas cabo-verdianas, parece ser a principal causa da incapacidade manifestada pelos sujeitos em não identificar as suas dificuldades no domínio da LP.

2.3. Percepções sobre influência do CCV sobre a LP

Para introduzir este tópico, gostaríamos de retomar o item anterior quando abordamos os problemas que surgem advindos do fato de não se estudar o CCV nas escolas cabo-verdianas. Podemos observar que a falta desse domínio formal da LM encontra reflexo mesmo numa das formas mais comuns de expressar sentimentos: a poesia. Neste caso, a LP por ser a única Língua Oficial através da qual se aprende a ler e a escrever acaba por ser o instrumento utilizado por A para compor o seu primeiro poema.

A: ... / o meu primeiro poema / surgiu quando tinha 15 / 16 anos / mas um poema muito / aquela coisinha que uma pessoa sente e (uma coisa) /

MH: Um poema em Crioulo? /

A: ha / foi em Português / foi em Português /

MH: Em Português? /

A: / depois escrevi em Crioulo /

MH: Mas porque é que escreveu em Português primeiro? /

A: ha / não sei / talvez porque / porque (então) / o Português / sempre foi a língua oficial de Cabo Verde e / o Crioulo / não é ensinado / e na altura também / nunca / alguém me ensinou o Crioulo /

A influência do CCV sobre o domínio da LP é para estes sujeitos ponto comum. Esta influência, entretanto, vai diminuindo com o passar do tempo e com a utilização mais efetiva da LP em contexto português. De acordo com os relatos, a influência do CCV sobre a LP reside principalmente no fato dos sujeitos pensarem em CCV antes de falarem ou escreverem em Português.

I: Olha eu / não sei / não sei explicar / Portanto / por exemplo às vezes quando / quero / porque há / se calhar / se calhar porque ***/ penso em Crioulo falo em / em / em Português! /***

I: (…) / outra coisa também que eu tentei sempre / há / eliminar ***/ é meter as palavras crioulas no meio de / enquanto falo Português! /***

AA: Pois tu achas que / esse problema tinha a ver com o facto de / pensares em Crioulo? /

I: ***ha / Eu acho que sim*** */ eu acho que sim / Por exemplo agora já / já / já /*

A: ha / não sei se é / se é / se é complicada / há / pronto / pronto / às vezes / ha / não sei se é ***/*** *se é isto que eu / que eu quis dizer / mas / a / a elaboração às vezes / há //* ***às vezes confronto-me com / com o crioulo*** */ e às*

As percepções dos sujeitos sobre a influência do CCV na LP não vão muito além desses relatos. Essa constatação nos faz refletir sobre a relação entre essas duas Línguas sobre o ponto de vista desses indivíduos já que para eles essa relação não é muito clara. Esse fato

reforça a importância de um trabalho que procure desenvolver uma maior CL seja utilizando elementos do CCV, seja comparando a LP, L2 desses sujeitos, com outros Línguas.

3. Comentário Final

Muitas das conclusões a que chegamos a partir da análise do material (entrevistas e questionários) já vêm sendo alvo de estudos e de debates no campo do ensino do Português como Língua não materna: a relação entre o sujeito e a sua LM, as concepções de Língua, a influência da LM sobre a L2.

Embora essa temática não seja nova, ainda há um longo caminho a percorrer principalmente porque não estamos diante de uma ciência exata na qual uma mesma estratégia pode ser utilizada para vários sujeitos. Nas relações humanas, das quais a Língua é resultante, existe sempre o outro lado da moeda. Vimos, por exemplo, que a forma como o sujeito vê a sua terra pátria também afeta a sua concepção da LM e que as semelhanças ou diferenças entre duas línguas podem não existir, do ponto de vista do falante, quando ele não percebe com clareza essa relação.

Sabemos que é difícil realizar um trabalho que ainda não foi suficientemente testado ou que não está definido como norma a ser seguida. Levar em consideração a cultura e, consequentemente, a LM desses sujeitos em contexto português, não é fácil. O principal argumento é o de que, pelo fato de não dominarmos o CCV, não há muito o que se ensinar ou não há como criar estratégias de ensino. Aqui, tomamos a palavra de Freire e Horton (2003:66), *"...aprender verdadeiramente é começar alguma coisa e aprender à medida que vamos prosseguindo. Chegamos a conclusão que tínhamos que aprender com as pessoas com que estávamos trabalhando e que tínhamos que aprender uns com os outros*.

Não queremos defender, no entanto, que o domínio antecipado de conteúdo não é importante para o ensino, mas que, dependendo dos objetivos a que nos propomos, ele pode e deve ser construído em conjunto. Devemos estar abertos e receptivos a toda aprendizagem que resulta desta concepção de educação já que o ensino de Língua não deve ser utilizado somente para facilitar o domínio de uma outra Língua, mas também para fazer os alunos sentirem-se bem e sentirem-se valorizados, o que é uma outra forma de estímulo para o conhecimento.

[NOTAS]

[1] Nas entrevistas, as partes em destaque (em negrito) são da responsabilidade da autora do texto.

[2] Esta entrevista foi realizada em 2005 e, juntamente com outra também direcionada a outro sujeito da Guiné-Bissau, deu origem à comunicação intitulada "A Importância da Conscientização Crítica na Formação para a Cidadania" e que foi apresentada no 3º Encontro de Investigação e Formação "Educação para a Cidadania e Culturas de Formação".

[REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS]

ANÇÃ, Maria Helena (1997). "Português *na nha kurason*", *Intercompreensão*, Revista de Didáctica das Línguas, nº6, 125-138.

ANÇÃ, Maria Helena (1999). "Da Língua materna à Língua Segunda", *Noesis*, nº 51: 14-16.

ANÇÃ, Maria Helena (2006). "Alguns trajectos na Língua Portuguesa através de cabo-verdianos". Comunicação apresentada no V Congresso de Estudos Africanos no Mundo Ibérico. *África: compreender trajectos, olhar* o *futuro,* na Universidade da Beira Interior / Portugal. (No prelo)

ANÇÃ, Maria Helena e ALEGRE, Teresa (2003). "A consciencialização linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira", *Palavras*, nº 24: 31-39.

BARBEIRO, Luís Felipe Tomás (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles (2003). *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 2ª edição. Editora Vozes.

HAWKINS, Eric (1996). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

PAIVA, Zilda & ANÇÃ, Maria Helena (2006). "Numa Língua, Muitos Povos". Comunicação apresentada no *IX Congresso Luso-Afro-Brasileiro*, na Universidade Agostinho Neto / Angola. (No prelo)

VIEIRA, Flávia (1993). "Consciência metalinguistica e aprendizagem de uma língua estrangeira", in SEQUEIRA, F. (org.) *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) http://www.ic.cv/destaques/PTimigracao.html, consultado em 25 de Fevereiro de 2007.

AS PRINCIPAIS DIFICULDADES EM LÍNGUA PORTUGUESA – O CASO DOS APRENDENTES UCRANIANOS.

Iana Vladímirovna Pliássova

[RESUMO]

A sociedade portuguesa tem vindo a sofrer, nos últimos tempos, várias alterações sociais e linguísticas. Tal situação deve-se não só ao aumento de trocas económicas, culturais e científicas internacionais, mas também ao facto de Portugal ser um dos destinos de eleição de diferentes grupos de imigrantes. Uma vez que o País já acolhe um número muito significativo de imigrantes ucranianos, ganha importância a reflexão sobre a sua integração social, cultural e linguística.

No presente artigo pretende-se focar a atenção nas principais dificuldades que este grupo étnico enfrenta na aprendizagem da língua portuguesa.

Introdução

Desde as duas últimas décadas do século XX, a Europa tem sido palco de constantes e cardinais mudanças sociopolíticas que se têm vindo a reflectir no novo modelo das relações internacionais. Os contactos económicos, culturais e científicos que se vão estabelecendo entre diferentes países, por um lado, e a actual facilidade de mobilidade internacional, por outro, resultam no aumento do número de migrantes ao nível mundial em geral e no território europeu em particular.

Os processos migratórios são acompanhados de significativas alterações na vida social e política tanto dos países de origem dos emigrantes, como dos países acolhedores. Efectivamente, ao mesmo tempo que se formam novos tipos de mercados laborais (cf. Galkina, 2001), estabelecem-se novos modelos socioculturais e sociolinguísticos.

Portugal, tal como outros países europeus, tem sido um dos destinos preferidos por imigrantes de diferentes origens étnicas. Um dos grupos mais numerosos e mais distintos é o dos ucranianos, que abandonam o seu país em busca de melhores oportunidades de emprego.

Uma vez que o domínio do Português é uma condição necessária para a integração na nova realidade, torna-se pertinente reflectir sobre os obstáculos que surgem na aprendizagem desta língua pelos emigrantes oriundos da Ucrânia.

Língua e cultura

A relação que se estabelece entre a língua de um povo, a sua cultura, a sua identidade colectiva e a individualidade de cada falante é complexa.

Ter-Minasova (2004) sugere que, num determinado sentido, cada ser humano é escravo da sua língua materna, uma vez que, desde os primeiros momentos de vida, ele se vê submetido à influência e ao poder da língua dos seus pais. É através dessa língua que chega a cada pessoa, desde o seu nascimento, a cultura da comunidade linguística na qual se insere. Por outras palavras, é nesse organismo vivo, em constante mutação e desenvolvimento, que se conserva a cultura de uma nação – o seu sistema de valores, a sua moral comunitária, a sua visão do mundo. Simultaneamente, é através da língua que a própria cultura vai sendo moldada. É por isso que ela desempenha um papel crucial, ou mesmo decisivo, na formação da individualidade de cada um dos seus portadores e, ao mesmo tempo, do carácter nacional de um povo.

É na e pela língua que cada comunidade linguística conceptualiza e categoriza a realidade extralinguística. Mas o caminho do mundo real para os conceitos e, depois, para a sua materialização verbal varia de povo para povo, resultando em quadros linguísticos e conceptuais distintos. Tal situação explica-se pelas diferenças na História e nas condições de vida de cada nação, e pelas especificidades do desenvolvimento das suas consciências colectivas.

A melhor ilustração para o que acaba de se afirmar é a unidade mais importante da língua – a palavra. Ora, cada palavra de cada língua não é apenas a designação imparcial de um objecto ou de um fenómeno. Ela espelha a parcela da realidade que foi filtrada pela consciência individual de cada falante e que é reveladora de traços específicos da consciência colectiva de um povo formados no decorrer do processo da evolução progressiva da língua no tempo. Ter-Minasova (2004) compara essa unidade lexical a uma peça de um mosaico e afirma que em diferentes línguas essas peças se juntam de modos específicos para construir imagens distintas, impondo aos seus falantes determinadas visões da realidade.

Ainda de acordo com a mesma autora, ao aprender uma palavra numa língua estrangeira, o indivíduo apropria-se de uma peça de mosaico de uma imagem construída por uma outra cultura, imagem essa que ele não conhece integralmente. Naturalmen-

te, ele tenta associar essa nova peça à sua imagem primária do mundo, programada nele pela sua língua materna. Com cada palavra aprendida numa outra língua, pertencente a um outro povo e representante de uma outra cultura, o indivíduo importa para a sua consciência conceitos próprios de um outro mundo.

A aprendizagem de línguas exige, portanto, do ser humano a reestruturação do seu pensamento e a reconstrução da sua habitual imagem do mundo de acordo com modelos distintos. Esse facto constitui-se num dos principais obstáculos no caminho do aprendente.

Situação linguística na Ucrânia

A sociedade ucraniana apresenta uma elevada complexidade no plano linguístico, uma vez que é, actualmente, composta por bilingues (falantes das línguas russa e ucraniana), monolingues (russófonos ou ucrainófonos) e portadores de *surzhik*. Em termos muito gerais, pode dizer-se que a zona mais ocidental do país é dominada essencialmente pela língua ucraniana; a parte oriental e o sul têm mais falantes do Russo; no centro, coexistem as duas línguas; e, em grande parte do território, surge, ao lado delas, uma formação linguística peculiar da Ucrânia - o *surzhik*.

Nem sempre é tarefa fácil definir os falantes como bilingues ou monolingues, na medida em que, segundo Vakhtin, Zhironkina, Liskovets & Romanova (2003), a proximidade do Ucraniano e do Russo permite pressupor uma grande difusão do domínio meramente passivo de uma das línguas. A esse facto acresce a existência e o uso comum de *surzhik*. Essa situação não permite falar de uma situação de bilinguismo generalizado no país. Por vezes, e ainda de acordo com os referidos autores, nem mesmo o inquérito sociolinguístico feito aos falantes se constitui em fonte fidedigna para determinação do domínio real de línguas pelos ucranianos. Isto acontece porque os respondentes acabam por basear grande parte das suas afirmações não na sua competência linguística real, mas em noções que eles têm dessa competência.

O fenómeno linguístico de *surzhik* é o resultado da coexistência, no mesmo território geográfico, de duas línguas contíguas. A prática histórica tem demonstrado em outros países que, na grande maioria das vezes, a presença prolongada de línguas distintas acaba por conduzir ou à criação de crioulos (línguas novas formadas com base em duas outras), ou à adopção de uma das línguas pela população bilingue. Não é esse o caso da Ucrânia.

O *surzhik* não é um dialecto da língua ucraniana. Ao mesmo tempo, ele também não pode ser considerado um *pidgin*, uma vez que os *pidgins* não são línguas maternas e

surgem em situações extremas de necessidade aguda de se chegar à intercompreensão no contexto de contactos interétnicos no mesmo território. A definição mais exacta de *surzhik* é a de uma língua mista, que, na sua versão clássica, concilia em si a pronúncia e a estrutura gramatical próprias da língua ucraniana com o léxico oriundo da língua russa.

Torna-se bastante evidente que a complexidade da situação linguística deste país tem repercussões óbvias nas imagens linguísticas, conceptuais e culturais existentes nas consciências dos seus falantes.

Dificuldades em língua portuguesa dos aprendentes ucranianos[1]

Como já aqui foi referido, os imigrantes ucranianos deslocam-se para Portugal com o principal objectivo de inserção no seu mercado de trabalho. O conhecimento da língua do país de acolhimento é uma exigência social e a condição necessária para a integração na comunidade. Muitos dos que chegam optam por aprender o Português individualmente, recorrendo a guias de conversação, dicionários e gramáticas. Outros, tendo possibilidade para tal, tentam complementar os conhecimentos assim adquiridos com o ensino formal da língua oferecido em diversos cursos que têm vindo a ser criados para ajudar os imigrantes a ultrapassar as barreiras linguísticas.

São várias as dificuldades enfrentadas por estes aprendentes.

No âmbito do Projecto *Aproximações à língua portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal*[2], foi proposto um questionário a 75 imigrantes ucranianos que tiveram a experiência da aprendizagem da língua portuguesa em contexto formal e não formal em Portugal. Num determinado ponto desse questionário, era pedido aos respondentes que apontassem as 3 principais dificuldades em Português, por ordem decrescente, numa lista que contemplava as seguintes possibilidades: "o alfabeto"; "a ortografia"; "a pronúncia"; "a concordância dos nomes em número"; "a concordância dos nomes em género"; "a concordância das formas verbais"; "a formação dos tempos"; "a estrutura da frase"; "a utilização da preposição"; "o vocabulário"; "as formas de tratamento"; "as fórmulas de delicadeza"; "outro – qual?". O objectivo era o de verificar quais são os obstáculos linguísticos por eles consciencializados. Os resultados obtidos, sumariados num quadro, encontram-se em Anexo.

Apesar de 3 pessoas terem assinalado como um dos obstáculos o alfabeto português, é óbvio que a dificuldade em si não se prende com o conhecimento de caracteres latinos, uma vez que todos os imigrantes oriundos da Ucrânia completaram, pelo menos, a escolaridade oficial obrigatória no seu país. Isso significa que já estudaram outras

línguas estrangeiras que recorrem ao alfabeto latino. É muito provável que a opção de assinalar essa alínea se tenha prendido com dificuldades associadas à ortografia (apontada por 13 respondentes) e à pronúncia (seleccionada por 27 pessoas). Assim, por exemplo, não é tarefa simples para um estrangeiro que inicia a sua aprendizagem da língua portuguesa distinguir grafemas que podem corresponder a fonemas distintos (como é o caso de <c>, <g>, <z>, <s> ou <x>) ou reconhecer o mesmo som representado por letras diferentes (como acontece com <g>/<j> ou <s>/<ss>/<c>/<ç>).

Os entraves fonéticos propriamente ditos estão ligados a sons inexistentes na(s) língua(s) materna(s) dos aprendentes. Podem aqui ser referidas, a título ilustrativo, a distinção entre sons abertos e fechados ou a presença de vogais e ditongos nasais em Português.

No Ucraniano e no Russo, existem sons que se pronunciam com maior ou menor grau de abertura, mas essa distinção nada tem a ver com a diferenciação de significados de vocábulos, como acontece, por exemplo, com as palavras "avó"e "avô". Para falantes de Russo, o carácter mais fechado do som representado pelo grafema <*e*>, por exemplo, é um sinal de brandura da consoante que se segue; a maior abertura na sua pronúncia implica dureza da consoante seguinte. Uma vez que em Português as regras são outras, torna-se muito difícil para estes aprendentes distinguir e denotar na pronúncia a diferença de sons em palavras portuguesas como "escrevo"/"escrevem" ou "povo"/ "povos".

Os sons vocálicos nasais faziam parte do Russo Arcaico, do qual derivam tanto o Russo como o Ucraniano, mas deixaram de existir no século X. Por isso, não é simples para um falante de Ucraniano ou de Russo pronunciar os sons nasais portugueses. Ao mesmo tempo, é preciso notar que, apesar de as letras <*м*> e <*н*> (idênticas às latinas <m> e <n>) existirem no alfabeto cirílico, os sons a elas correspondentes são sempre claramente pronunciados. Assim surge outra dificuldade de pronúncia, que se prende com o conhecimento das posições no interior das palavras portuguesas em que os sons correspondentes aos grafemas <m> e <n> são claramente articulados e das posições em que implicam apenas nasalidade.

Uma dificuldade assinalada por 20 respondentes prende-se com o vocabulário. Não é difícil perceber as razões a ela subjacentes. Basta lembrar que as línguas impõem aos seus falantes determinadas imagens conceptuais e culturais da realidade extralinguística e que cada palavra ou expressão filtra a parcela da realidade que representa. Por isso, a língua e a cultura maternas de cada indivíduo interferem na aprendizagem de línguas estrangeiras, dificultando-a. Se o processo de assimilação de outras línguas se reduzisse apenas à familiarização com outros sistemas conceptuais, a aprendizagem seria mais simples. No en-

tanto, as línguas são compostas por palavras e não por conceitos, e a semântica de cada palavra não se limita a um conceito lexical. Pelo contrário, a semântica de cada vocábulo é condicionada, em larga medida, pelas suas diferentes possibilidades combinatórias, pelas suas conotações sociolinguísticas e pelos seus usos contextuais (cf. Ter-Minasova, 2004).

Não há dúvida que é nas palavras e expressões que está contida a principal carga cultural de cada língua e que é delas que se compõe o quadro linguístico que determina a visão do mundo dos seus falantes. Mas, ao mesmo tempo, não se pode esquecer que não é apenas o léxico que veicula a cultura de um povo. Todos os recursos linguísticos existentes entram no processo. Por isso, também a gramática de uma língua contribui para a formação dos quadros linguísticos, conceptuais e culturais dos seus falantes (cf. *ibidem*).

É da conjugação das áreas lexical, gramatical e conceptual que resultam, por exemplo, as diferentes formas de tratamento ou as fórmulas de delicadeza utilizadas em línguas distintas. Não sendo a categorização e a conceptualização da realidade idênticas em diversas culturas, é óbvio que campos como estes se constituem em pequenos obstáculos na aprendizagem de novas línguas. Efectivamente, as dificuldades associadas às formas de tratamento foram assinaladas por 6 inquiridos e as ligadas às fórmulas de delicadeza – por 4.

No que diz respeito à gramática propriamente dita, é na morfo-sintaxe que os aprendentes ucranianos de Português encontram os entraves mais significativos.

As dificuldades maiores, claramente consciencializadas pelos próprios respondentes ao questionário, prendem-se com o sistema verbal português. Assim, a formação dos tempos foi assinalada por 28 pessoas e a concordância das formas verbais foi seleccionada por 38.

No Russo Arcaico, ou seja, na língua dos povos eslavos de leste, nos séculos X-XIV, o sistema dos tempos verbais era muito desenvolvido: existia uma forma do presente, quatro formas do pretérito (duas simples – o *aorist* e o imperfeito -, e duas compostas – o perfeito e o mais-que-perfeito), três formas de futuro (uma simples e duas compostas – o antefuturo e o futuro analítico) e duas formas de infinitivo. No decorrer do processo de evolução das línguas, o Russo perdeu o pretérito imperfeito, o mais-que-perfeito e o *aorist*; o pretérito perfeito tornou-se no pretérito universal. No Ucraniano, o resultado foi idêntico, embora na linguagem oral se tenha mantido um tempo equivalente ao pretérito mais-que-perfeito. Simultaneamente, desenvolveram-se, ainda nos séculos XVI-XVII, as noções de aspecto perfeito e imperfeito[3].

Os verbos de aspecto imperfeito dizem respeito às acções no seu decurso, sem demarcação dos seus limites. Estes têm formas de presente, de pretérito e de futuro (com-

posto, no Russo, e composto e complexo, no Ucraniano), de particípio (com formas de presente e pretérito) e de gerúndio. O aspecto perfeito marca as acções temporalmente, num determinado momento do seu decurso. Os verbos deste aspecto não têm formas do presente nem do particípio presente; mas apresentam formas de pretérito, de futuro (simples), de particípio passado e de gerúndio.

Assim, os tempos verbais arcaicos referentes a acções passadas são agora demarcados de outro modo. Ao *aorist* (que representava acções terminadas no passado, que decorreram sem interrupções e repetições), ao perfeito (respeitante a acções que terminaram no passado, mas cujas repercussões são visíveis no presente) e ao mais-que-perfeito (que significava acções anteriores a outras acções passadas ou acções muito antigas) corresponde actualmente o pretérito dos verbos de aspecto perfeito. Ao antigo imperfeito (que dizia respeito a acções prolongadas, inacabadas ou repetidas no passado) equivale agora o pretérito dos verbos de aspecto imperfeito.

Torna-se, portanto, evidente que o grande distanciamento entre os sistemas verbais das línguas portuguesa e russa/ucraniana, tanto ao nível das formas como ao nível dos seus usos, se apresenta como obstáculo sério no caminho dos aprendentes.

Uma vez que as línguas estrangeiras se sobrepõem às línguas maternas dos falantes, as dificuldades de aprendizagem e de assimilação prendem-se essencialmente com aqueles fenómenos linguísticos que não encontram equivalentes nessas línguas.

A ausência da classe gramatical de artigo nas língua russa e ucraniana, por exemplo, resulta em complicações associadas não só à distinção contextual entre artigos definidos e indefinidos, como também ao próprio uso dos substantivos e às concordâncias entre estas duas classes de palavras. Mas não é apenas com os artigos que os substantivos devem concordar: é preciso, ao mesmo tempo, lembrar-se dos verbos e adjectivos. Reconhecendo esse facto, 7 dos inquiridos assinalaram as dificuldades ligadas à concordância dos nomes em número, e 11 – à concordância dos nomes em género. A categoria do género é bastante problemática, uma vez que nas línguas maternas destes aprendentes de Português existem 3 géneros – o feminino, o masculino e o neutro.

As estruturas sintácticas dependentes dos usos das diferentes classes de palavras levantam, igualmente, dúvidas aos falantes oriundos da Ucrânia. No inquérito feito, 37 respondentes assinalaram como uma das principais dificuldades a estrutura da frase e 25 apontaram o uso da preposição.

Realmente, para portadores de línguas em que as relações sintácticas se estabelecem por meio do sistema flexional e por preposições ou apenas pelas terminações das pa-

lavras, a crucial importância do uso das preposições no Português é surpreendente. Simultaneamente, a ordem mais fixa das palavras nas frases portuguesas, imposta pelo seu sistema gramatical, é também um aspecto a assimilar. Tanto no Russo como no Ucraniano, em que existem declinações, a ordem das palavras é significativamente mais livre e prende-se mais com os sentidos que se pretende veicular. A título de exemplo, repare-se nas seguintes possibilidades combinatórias entre três vocábulos russos que, conjugados de modos diferentes, resultam em frases com o mesmo significado geral, mas com tonalidades de sentido distintas: ***Маша знает португальский.*** *[Masha znaet portugal'skii.]* ("A Masha sabe Português.") / ***Маша португальский знает.*** *[Masha portugal'skii znaet.]* / ***Португальский знает Маша.*** *[Portugal'skii znaet Masha.]* / ***Португальский Маша знает.*** *[Portugal'skii Masha znaet.]* / ***Знает португальский Маша.*** *[Znaet portugal'skii Masha.]* / ***Знает Маша португальский.*** *[Znaet Masha portugal'skii.]*. Em todas elas, o sujeito e o objecto da acção são os mesmos.

Como se pode verificar, as dificuldades enfrentadas pelos aprendentes ucranianos de Português situam-se em níveis distintos e as que foram aqui referidas são apenas as essenciais e as mais flagrantes.

Como ultrapassar barreiras linguísticas

O ensino da língua portuguesa aos imigrantes ucranianos, tal como aos imigrantes oriundos de outros países, deve, antes de mais, ter em conta as particularidades culturais e civilizacionais da etnia dos aprendentes. Isto significa que é necessário estabelecer um paralelo contínuo entre as orientações normativas e valorativas do grupo de alunos e as da sociedade portuguesa. Por outras palavras, é preciso criar constantemente pontes entre os quadros linguísticos, conceptuais e culturais das línguas envolvidas.

Idealmente, para que o ensino surta maior efeito, o professor de Português (língua estrangeira) deve ter um bom conhecimento não só da cultura, mas também da língua materna daqueles que ele pretende ajudar na assimilação da língua.

É claro que o professor é, essencialmente, um moderador da aprendizagem. Cabe-lhe a ele ajudar os aprendentes a ultrapassar várias barreiras linguísticas. Mas o próprio aluno tem de desempenhar um papel activo neste processo e tem de estar predisposto a combater as suas dificuldades.

Para alcançar um maior sucesso na assimilação de uma língua estrangeira é necessário, segundo O'Brien (?), que alguns mitos existentes sobre a aprendizagem de línguas sejam desfeitos.

Assim, por exemplo, não é correcto pensar que uma língua estrangeira deve começar a ser aprendida ainda na infância para obter resultados verdadeiramente positivos e que a capacidade dos adultos para a aprendizagem de línguas estrangeiras é menor. Os estudos de psicologia cognitiva nos quais se baseiam afirmações como esta foram levados a cabo ainda nos anos 60 do século XX. Hoje em dia, já existem dados novos que demonstram que as diferenças fisiológicas nos cérebros de crianças e adultos não se reflectem na apreensão de novas línguas. Se as crianças têm mais facilidades ao nível da vertente fonética, os aprendentes mais velhos apresentam melhores resultados no que diz respeito à compreensão de aspectos linguísticos mais complexos, como a gramática. Para além disso, os adultos são capazes de reflectir conscientemente sobre as diferenças e semelhanças entre a sua língua materna e a língua estrangeira em causa, tanto ao nível lexical como gramatical.

Ao mesmo tempo, não se deve criar a expectativa de assimilar a língua num período de tempo muito curto. É necessário ter a clara percepção de que a aprendizagem de uma língua é um processo algo moroso e não pode ser feita com grande qualidade em pouco tempo.

Por outro lado, a própria motivação para o estudo de aspectos sociolinguísticos novos desempenha um papel crucial. Juízos de valor feitos pelos próprios alunos que vão no sentido da sua incapacidade para interiorizar outra língua não contribuem para a melhoria do processo. Por detrás desse tipo de juízos encontram-se, frequentemente, ou a elementar falta de paciência para o estudo, ou um conhecimento precário da sua própria língua materna, ou mesmo a falta de apreço por esta última, o que tem como repercussão a resistência à língua estrangeira.

Simultaneamente, não se deve ter medo de "errar". As incorrecções linguísticas cometidas numa fase inicial do estudo de uma língua estrangeira podem ser aproveitadas para, através delas, aprender a evitá-las. Para que isso seja possível, o aluno não deve ter receio de as cometer num contexto em que pode ser auxiliado a perceber as razões da sua inaceitabilidade. A sala de aula é um espaço privilegiado para o esclarecimento de questões desse tipo.

Finalmente, é preciso notar que o vocabulário da língua não deve ser estudado de forma amontoada e descontextualizada. Conhecer um grande número de palavras não significa saber comunicar. O estudo do léxico deve ser temático e deve estabelecer correspondência com as situações reais de produção de linguagem.

[NOTAS]

[1] As explicações fornecidas baseiam-se nas gramáticas das línguas ucraniana e russa indicadas na Bibliografia.

[2] Projecto *Aproximações à língua portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal* - Fundação para a Ciência e Tecnologia / Universidade de Aveiro.

[3] Também se encontram na bibliografia portuguesa os termos "verbos perfectivos" e "verbos imperfectivos", que resultam da tradução directa da língua inglesa.

[OBSERVAÇÕES]

Normas de translineação de escrita cirílica utilizadas no presente artigo: *BSI - British Standard Institute (UK) & ISI - Institute for Scientific Information (USA).*

[REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS]

1. Бабенко, И.В. (2001). Сравнительный анализ адаптационных образовательных программ для учащихся-мигрантов немецких и российских школ. *Первая международная научно-практическая конференция "Теория, практика и перспективы образования, поликультурного воспитания и интеграции беженцев, их детей, детей-мигрантов и их семей в современном мире"*. Ростов: Ростовский государственный педагогический университет. In http://rspu.edu.ru/ (consultado em 27.03.2006).

[BABENKO, I.V. (2001). Sravnitel'nyi analiz adaptatsionnyx obrazovatel'nykh programm dlya uchashchikhsya-migrantov nemetskikh i rossiiskikh shkol. *Pervaya mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Teoriya, praktika e perspektivy obrazovaniya, polikul'turnogo vospitaniya i integratsii bezhentsev, ikh detei, detei-migrantov i ikh semei v sovremennom mire."* Rostov: Rostovskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. In http://rspu.edu.ru/ (consultado em 27.03.2006).]

2. Галкина, Е.В. (2001). Особенности миграционных процессов в странах Южной Европы в 80-90-х годах XX века. *Первая международная научно-практическая конференция "Теория, практика и перспективы образования, поликультурного воспитания и интеграции беженцев, их детей, детей-мигрантов и их семей в современном мире". Ростов: Ростовский государственный педагогический университет*. In http://rspu.edu.ru/ (consultado em 27.03.2006).

[GALKINA, E.V. (2001). Osobennosti migratsionnykh protsessov v stranakh Yuzhnoi Evropy v 80-90-kh godakh XX veka. *Pervaya mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Teoriya, praktika e perspektivy obrazovaniya, polikul'turnogo vospitaniya i integratsii bezhentsev, ikh detei, detei-migrantov i ikh semei v sovremennom mire."* Rostov: Rostovskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. In http://rspu.edu.ru/ (consultado em 27.03.2006).]

3. О'Брайен, Х. (?). Мифы о языке. In http://www.rustomatis.ru/rus/press/#2 (consultado em 11.01.2007).

[O'BRIEN, H. (?). Mify o yazyke. In http://www.rustomatis.ru/rus/press/#2 (consultado em 11.01.2007).]

4. Терлак, З. & Сербенська, О. (1999). *Украинский язык для начинающих*. Львів: Издательство Свит.

[TERLAK, Z. & SERBENS'KA, O. (1999). *Ukrainskii yazyk dlya nachinayushchikh*. Lviv: Izdatel'stvo Svit.]

5. Тер-Минасова, С.Г. (2004). *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Московский государственный университет.

[TER-MINASOVA, S. G. (2004). *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. Moskva: Moskovskii gocydarstvennyi universitet.]

6. Валгина, Н.С., Розенталь, Д.э. & Фомина, М.И. (2002). *Современный русский язык*. Москва: Логос.

[VALGINA, N.S., ROZENTAL', D.E. & FOMINA, M.I. (2002). *Sovremennyi russkii yazyk*. Moskva: Logos.]

7. Вахтин, Н., Жиронкина, О., Лисковец & И., Романова, Е. (2003). Отчет по результатам исследовательского проекта *Новые языки новых государств: явления на стыке близкородственных языков на постсоветском пространстве*. Санкт-Петербург: Европейский университет. In http://www.eu.spb.ru/ethno/projects/project3/ukraine/004.htm (consultado em 07.06.2005).

[VAKHTIN, N., ZHIRONKINA, O., LISKOVETS, I. & ROMANOVA, E. (2003). Otchet po rezul'tatam issledovatel'skogo proekta *Novye yaziki novikh gosudarstv: yavleniya na styke blizkorodstvennykh yazykov na postsovetskom pronstranstve*. Sankt-Peterburg: Evropeiskii universitet. In http://www.eu.spb.ru/ethno/projects/project3/ukraine/004.htm (consultado em 07.06.2005).]

[ANEXO]

- O alfabeto	3
- A ortografia	13
- A pronúncia	27
- A concordância dos nomes em número (singular/ plural)	7
- A concordância dos nomes em género (feminino/masculino)	11
- A concordância das formas verbais	38
- A formação dos tempos	28
- A estrutura da frase	37
- A utilização da preposição	25
- O vocabulário	20
- As formas de tratamento	6
- As fórmulas de delicadeza	4
- Outro – qual?	-

DAS REPRESENTAÇÕES ÀS PRÁTICAS – DISCURSOS DE UCRANIANOS ADULTOS SOBRE A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Luísa Amaral
Ana Luísa Oliveira
Rosa Maria Faneca
Teresa Ferreira

Universidade de Aveiro

[RESUMO]

O estudo que nos propomos apresentar parte do pressuposto fundamental de que a integração de cidadãos estrangeiros depende substancialmente do desenvolvimento de competências na língua de acolhimento. Centrando-se unicamente nos resultados obtidos em inquéritos por questionário e entrevistas realizados a adultos oriundos da Ucrânia residentes em Portugal, o presente artigo tem um triplo propósito: a) analisar as principais dificuldades linguísticas manifestadas pelos indivíduos relativamente à apropriação [1] da Língua Portuguesa (LP); caracterizar a sua cultura de aprendizagem mediante a identificação das estratégias a que afirmam recorrer no processo de apropriação do idioma-alvo; e c) contribuir para o desenvolvimento de metodologias adequadas ao ensino do Português como Língua Segunda (L2), sobretudo em contexto não-formal.

I – Introdução

As questões relacionadas com a integração dos imigrantes parecem estar hoje na ordem do dia. Com efeito, contrapondo-se a uma tradição política e social de cariz assimilacionista são já actualmente visíveis e inúmeras, em Portugal, as iniciativas que visam promover a integração plena e efectiva das comunidades estrangeiras residentes em território nacional.

Ora, partindo do princípio de que o problema da integração, do direito à igualdade e à plena cidadania destes indivíduos passa, sobretudo, pelo desenvolvimento de competências na língua do país de acolhimento, torna-se, então, premente, para a Didáctica

das Línguas Não Maternas, desenvolver métodos de descrição e análise que permitam a todos os intervenientes conhecer as novas realidades com que se deparam diariamente, para, posteriormente, agir em conformidade com as mesmas. Este desafio adquire, em nosso entender, particular relevância a nível da educação não-formal não só devido ao facto de esta estar maioritariamente ligada ao público jovem/adulto [2] (o qual corresponde à maior parte da população imigrante residente em Portugal) como também por se revestir de um carácter singular. Às características específicas manifestadas por este público em relação à apropriação da LP (que oscilam mediante a conjugação de uma série de factores, tais como os perfis linguístico-culturais, etários, de aprendizagem e/ou a situação socioprofissional actual) podem ser também associadas outras de cariz externo, que conferem ao ensino não-formal da LP um estatuto peculiar. Deste modo, podemos constatar que, decorrendo normalmente fora do horário laboral e sem obrigatoriedade de frequência por parte dos aprendentes, a maior parte das aulas ministradas em contexto não-formal é leccionada por professores que, frequentemente em regime de voluntariado e sem formação específica em ensino de Português L2, procuram suprimir as principais dificuldades destes sujeitos na apropriação do idioma-alvo.

O carácter assistemático característico destas aulas parece resultar, entre outros aspectos:

a) da inexistência de directrizes oficiais, no que diz respeito ao ensino do Português como L2, a este nível;

b) da falta de recursos didácticos e equipamento (decorrente, por um lado, da escassez de manuais escolares disponíveis no mercado e, por outro, das dificuldades financeiras das associações);

c) da inconstante assiduidade do público-alvo e a frequente variação da constituição dos grupos de aprendentes.

É, então, com o propósito de contribuir para a construção do conhecimento em Didáctica do Português Língua Não Materna e, em particular, para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem da LP em regime não-formal (associativo) que nos propomos, neste artigo, analisar as representações metalinguísticas de quatro adultos ucranianos residentes em Portugal em relação à sua língua de acolhimento. Almejamos especificamente analisar a consciência metalinguística evidenciada pelos indivíduos relativamente às dificuldades sentidas em LP e às estratégias que julgam ser mais eficazes para o desenvolvimento de competências neste idioma. A compreensão destes processos permitir-nos-á, por fim, apresentar sugestões didácticas que possibilitem colmatar as dificuldades referidas pelos sujeitos.

II – O nosso estudo

1. *Corpus* e metodologia

O *corpus* do nosso estudo é constituído por entrevistas semi-dirigidas realizadas a quatro sujeitos [3] de origem ucraniana, com idades compreendidas entre os 24 e os 37 anos, e residentes em Portugal há menos de 5 anos. Tendo os sujeitos sido seleccionados a partir de informações recolhidas por questionário de uma amostra de 75 informantes da mesma comunidade, as entrevistas não correspondem, todavia, a um mesmo guião, dado que as questões que nortearam as entrevistas realizadas foram elaboradas a partir das respostas de cada indivíduo aos questionários.

Enquadrando-se na tendência manifestada pelas comunidades do Leste Europeu no que diz respeito ao estatuto profissional, três dos quatro sujeitos entrevistados caracterizam-se por partilharem, em geral, uma situação de sobrequalificação relativamente às profissões exercidas no país de acolhimento. Com efeito, estes exercem funções que se inserem na categoria de serviços – desempenhando um, igualmente, o cargo de professor de Russo e Ucraniano, em contexto associativo – quando possuem habilitações ao nível do ensino superior. Dos quatro informantes, apenas um parece exercer funções para as quais está habilitado, no âmbito dos serviços. No entanto, também no próprio país de origem podemos encontrar situações de desfasamento entre o nível de escolaridade e a profissão exercida pelos indivíduos, sendo o caso mais evidente o de um entrevistado que, não obstante possuir dois cursos superiores, trabalhava como operário.

Relativamente ao seu perfil sociolinguístico e em particular às representações dos sujeitos quanto à sua Língua Materna (LM), verificamos que um entrevistado aponta o Ucraniano, dois identificam a Língua Russa e outro ambas as línguas.

2. Análise dos dados

Uma análise aturada das representações destes quatro indivíduos em relação à apropriação da LP permitir-nos-á, em nosso entender, trazer à luz todo um conjunto de aspectos que, mesmo podendo eventualmente ser detectáveis de forma empírica, carecem, com frequência, de uma explicação em primeira pessoa para que os possamos verdadeiramente compreender. Entendemos que representações sociais são uma modalidade do conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Jodelet, 1989: 36). Neste domínio, daremos particular ênfase à consciência metalinguística evidenciada pelos indivíduos ao longo das entrevistas, a qual pode ser de-

finida como *"um fenómeno muito vasto, característico dos falantes e aprendentes de uma língua, [que] consiste na capacidade que estes têm de reflectir sobre a língua (LM ou LE[4])* e *de verbalizar essa reflexão"* (Ançã & Alegre, 2003) e que, dependendo de factores como o nível etário e o grau de instrução do falante, compreende diferentes graus de explicitação:

> O conhecimento pode variar entre o implícito – quando o aprendente usa, mas não reflecte sobre a regra –, o mais ou menos implícito – quando o aprendente é capaz de reconhecer que um enunciado está ou não de acordo com a regra –, o mais ou menos explícito – quando o aprendente consegue descrever a regra com as suas próprias palavras – e o explícito – quando é capaz de a explicitar em termos metalinguísticos. (Faerch, Haastrup e Phillipson *apud* Alegre, 2000: 122)

Os objectivos específicos que pautam o que nos propomos analisar são então: i) caracterizar este novo público de aprendentes não nativos da LP; ii) verificar as suas representações metalinguísticas relativamente à apropriação da LP, nomeadamente no que concerne as suas dificuldades e as estratégias/actividades consideradas mais eficazes.

2.1. Representações...

2.1.1. ...sobre as dificuldades na apropriação da LP

Nesta secção, iremos analisar as representações que os 75 informantes ucranianos dos questionários e, dentro destes, os quatro entrevistados, demonstram ter das suas dificuldades na aprendizagem da LP, bem como as causas que apresentam para as mesmas. Para tal, partiremos da análise das respostas dadas nos questionários numa pergunta em que era solicitado que escolhessem, dos itens apresentados no Quadro 2, as dificuldades sentidas em relação à aprendizagem do Português. Esta questão obteve um total de 225 respostas, uma vez que os indivíduos, de acordo com as instruções dadas, deveriam seleccionar três tópicos. Podemos observar a distribuição das respostas à pergunta supracitada do questionário, no quadro em Anexo.

Os tópicos que reuniram maior número de respostas foram a concordância das formas verbais (16,9%), a estrutura da frase (16,4%) e a formação dos tempos (12,4%), os quais, curiosamente, surgem frequentemente relacionados nas entrevistas. De facto, quando questionados acerca das dificuldades relativas à concordância das formas verbais, dois entrevistados referiram-se, na realidade, à problemática dos tempos verbais, o que se pode dever ao fraco domínio de metalinguagem mais rigorosa, havendo uma certa confusão de conceitos aproximados (concordância das formas verbais e tempos

verbais). Um destes entrevistados, bem como um terceiro, remeteram novamente para os tempos verbais, desta vez quando questionados sobre as dificuldades relativas à construção frásica. Neste caso, referiam-se efectivamente a uma questão sintáctico-morfológica: a dificuldade em estruturar correctamente as frases devido ao fraco domínio das regras de sequencialização dos tempos verbais. Podemos, então, deduzir que os tempos verbais não ocupam, na verdade, o terceiro lugar no Quadro, mas sim o primeiro. Esta ideia parece ser atestada pela afirmação por parte de um dos informantes, em passos diferentes da entrevista, de que os tempos verbais são um conteúdo tão difícil que o seu estudo não pode ser feito sozinho, antes exigindo o acompanhamento por parte de um professor (note-se que este público específico é caracterizado por iniciar e, muitas vezes, concluir o estudo da LP sozinho, sem recurso a aulas ou a um tutor, como veremos na próxima secção).

A razão apresentada por três informantes para o facto de os tempos verbais constituírem uma dificuldade de aprendizagem é a existência de muitos tempos morfológicos em LP, mais do que os existentes em LM, que são apenas três – Passado, Presente e Futuro. De acordo com alguma bibliografia consultada sobre o funcionamento da Língua Russa[5], e à qual nos reportaremos ao longo deste artigo (Mateus, 2006; Wade, 2002; Beard, 1996), existem efectivamente apenas três tempos verbais e dois modos (Indicativo e Imperativo), ao contrário do que acontece em Português, cujo sistema temporal é mais complexo. Por outro lado, previámos que os informantes mencionassem as diferenças ao nível do sistema aspectual, dado que é aí que o afastamento entre a LP e a LM é mais evidente e susceptível de originar mais dificuldades. Enquanto que em Português a expressão do aspecto através do sistema verbal é indissociável da conjugação temporal, em Russo a maioria dos verbos tem um verbo correspondente com o mesmo significado e, frequentemente, com o mesmo radical, mas com valor aspectual oposto – verbos perfectivos e imperfectivos. Estas duas formas distinguem-se normalmente pela presença de afixos e conjugam-se no passado e no futuro (sintético ou analítico); os imperfectivos conjugam-se também no presente. O facto de esta distinção entre a LP e a LM não ter sido referida pode ser explicado pela inexistência de consciência metalinguística a este nível. Na base deste problema pode estar o desconhecimento destas diferenças entre a LP e a Língua Russa por parte dos professores de Português e a não abordagem deste tema nas gramáticas, manuais e demais materiais de estudo. Assim, torna-se mais complicado os aprendentes ucranianos tomarem consciência do contraste ao nível da codificação aspectual na sua língua de origem e na de acolhimento.

Relativamente à concordância das formas verbais, apenas um entrevistado mencionou este tópico como sendo um problema, justificando-o com as diferenças entre as duas línguas em questão (LP e LM). De facto, como o informante menciona, embora de forma muito superficial e não recorrendo a metalinguagem precisa, as formas verbais, em Português e em qualquer um dos modos e tempos, concordam com o sujeito em pessoa (primeira, segunda e terceira) e número (singular e plural), perfazendo, ao todo, seis pessoas gramaticais. Em Russo o mesmo sucede para o Presente e para o Futuro, mas não para o Passado, em que as formas verbais concordam em género (feminino e masculino) e número (singular e plural), havendo, deste modo, quatro formas verbais no Passado.

Quanto à estrutura da frase, os sujeitos não especificam quais as suas dificuldades nesta área. Como causas são mencionadas, mais uma vez, as diferenças existentes entre a LM e a LP, sendo referido por um entrevistado que o Português exige o recurso a mais palavras do que a LM *("Em Língua Ucraniana ou Russa [...] nós não precisamos falar tanto palavras para construir frase!"* I. 228-230). Com base no conhecimento que temos das Línguas Russa e Ucraniana, esta característica confirma-se e prende-se com a inexistência dos artigos (definidos e indefinidos), dos verbos copulativos "ser" e "estar", e com a utilização mais limitada de preposições (esta questão será aprofundada mais adiante). Existe também uma maior flexibilidade no que diz respeito à ordem das palavras na frase, nomeadamente em relação à posição do verbo.

A quarta dificuldade mais mencionada nos questionários é a pronúncia (12%). Nas entrevistas, três indivíduos identificam este aspecto como uma dificuldade, tendo um especificado a dificuldade em pronunciar o som /R/, inexistente em Russo e Ucraniano, e dois referido os ditongos nasais. No primeiro caso, o entrevistado explicou que o sistema fonológico da sua LM não contempla o som /R/, sendo este, inclusivamente, considerado um desvio em relação à norma *("Nós não temos; nós pensamos que isso é defeito. [...] Lá no fundo... Não sei explicar! Quando as crianças falam assim considera-se um defeito! Aqui é o contrário!"* V. 88-92). Acrescentou que no dia-a-dia não se esforça por produzir este som, pois dá mais importância ao conteúdo do que à pronunciação correcta das palavras. No caso dos ditongos nasais a mesma explicação é apresentada: estes sons não existem na sua LM, sendo difícil aprender a pronunciá-los de forma semelhante a um nativo. Ao que foi mencionado nas entrevistas podemos acrescentar que a pronúncia e percepção das vogais é particularmente problemática para falantes eslavos, uma vez que em Português existem sons vocálicos inexistentes nas suas LMs, como é o caso de /ɐ/, /e/ e /ɔ/. Por outro lado, as diferenças ao nível do

sistema alfabético também originam problemas de pronúncia na leitura, bem como de ortografia: em Português, ao contrário do que acontece em Russo, a cada letra pode corresponder mais do que um som e, além disso, cada som pode ser representado por diferentes letras ou até por conjuntos de letras.

A utilização da preposição aparece como a quinta dificuldade no Quadro 2, com 11,1% de respostas no questionário e referência em duas das entrevistas. Não encontramos nestas nenhuma tentativa de explicação para esta dificuldade. Há, no entanto, um entrevistado que associa este problema ao da concordância dos nomes em género (do qual falaremos adiante) pois considera particularmente difícil fazer a contracção de preposições com artigos, os quais veiculam em LP a informação de género. Com base nas diferenças entre a LP e a LM dos sujeitos, podemos apresentar o sistema de casos existente em Língua Russa e Ucraniana como provável explicação para a dificuldade sentida pelos inquiridos relativamente ao uso de preposições. Efectivamente, os nomes têm marcas de caso, o que significa que têm diferentes terminações para indicar as diferentes funções sintácticas que podem desempenhar na frase: Nominativo, Acusativo, Genitivo, Dativo, Locativo, Instrumental e Vocativo. Em LP, pelo contrário, não existem casos, sendo algumas funções sintácticas desempenhadas mediante o emprego de preposições (ex.: Objecto Indirecto). A isto acrescem as dificuldades causadas pela regência verbal, ou seja, saber quais as preposições exigidas por cada verbo.

Relativamente ao vocabulário, podemos afirmar que a sua apropriação é essencial na aprendizagem de qualquer L2.

> No matter how well the student learns grammar, no matter how successfully the sounds of L2 are mastered, without words to express a wider range of meanings, communication in an L2 just cannot happen in any meaningful way. (McCarthy, 1990: viii, *apud* Schmitt et al, 1997: 140)

O vocabulário apresenta-se como o primeiro obstáculo que o aprendente de qualquer língua encara e aquele que demora mais tempo a ser ultrapassado, devido não só à enorme quantidade de palavras que existem em cada língua, mas também ao facto de que saber uma palavra, como defende Nation (2001: 27), envolve o domínio de uma grande quantidade de informação sobre a mesma, tanto ao nível da produção como da recepção: forma oral e escrita, constituintes morfológicos, significado e contextos de uso, tanto intratextuais (sintácticos) como extratextuais (pragmáticos).

À luz de tudo isto, a percentagem de informantes que escolheu o vocabulário como sendo uma dificuldade parece ser baixa (apenas 8,9%). No entanto, ao longo das entrevistas pudemos constatar que os entrevistados se referem frequentemente a aspectos relacionados com o domínio lexical, atribuindo-lhe uma grande importância no processo de apropriação da LP. De facto, são vários os enunciados em que os indivíduos mencionam, ainda que de forma indirecta e pouco consciente, a propósito de outros temas, a falta de vocabulário como a maior dificuldade sentida por eles ou por outros. Dois entrevistados referem, por exemplo, que sentem que o seu vocabulário está limitado ao utilizado no quotidiano e que se aperceberam de que neste momento já não estão a evoluir na aprendizagem da LP porque a sua vida pessoal e profissional não impõe a necessidade de aprender mais palavras. A explicação para uma percentagem tão baixa de respostas parece ser simples: a dificuldade em adquirir vocabulário não é específica da aprendizagem do Português, antes sendo comum à aprendizagem de qualquer Língua Não Materna. Assim, apesar de ser um grande entrave à apropriação da LP, os sujeitos não o identificaram como tal, pois existem, a seu ver, outras áreas mais específicas das diferenças entre a LM e a LP e que exigem mais esforço (inclusivamente, exigem o apoio de um professor, como os tempos verbais).

Quanto à ortografia (5,8% das respostas) e ao alfabeto (1,3%), podemos observar que apresentam valores baixos nos questionários, para além de nem sequer terem sido referidos nas entrevistas, o que pode facilmente ser explicado pelas necessidades comunicativas desta comunidade imigrante, e especificamente dos aprendentes adultos, cujas profissões exercidas em Portugal não exigem um grande domínio da escrita[6]. Não podemos, no entanto, interpretar que a ortografia e o alfabeto são de fácil aprendizagem para este público. Pelo contrário, as dificuldades começam logo pelo facto de a LM ser representada, na escrita, através do alfabeto cirílico e a LP através do latino: existem letras que são comuns aos dois alfabetos e têm o mesmo som correspondente, outras que só existem num destes alfabetos e ainda letras comuns aos dois, mas que representam sons diferentes. No entanto, o alfabeto latino raramente constitui uma novidade para aprendentes adultos, uma vez que é comum já terem contactado com outras línguas que recorrem ao mesmo durante o seu percurso escolar, nomeadamente o Inglês, o Alemão ou o Francês. Para além da questão do alfabeto, em Russo existe uma relação unívoca entre as letras e os sons (como já foi referido a propósito da pronúncia), ao contrário do que acontece em Português, o que vai estar na origem de problemas de ortografia.

Quanto à variação dos nomes em género e número (4,9% e 3,1%, respectivamente), apenas um entrevistado faz referência à variação em género e explica que em Ucraniano e em Russo existem três géneros (feminino, masculino e neutro), ao contrário do Português, em que apenas existem dois (feminino e masculino). Além disso, o entrevistado menciona que o género das palavras em LP e LM coincide numas palavras mas não noutras, dando exemplos *("Às vezes acontece assim: há palavras aqui femininas, na Língua Russa ou Ucraniana são masculinas, e ao contrário. [...] Por exemplo, «tesouro» aqui é masculino, lá é neutro"* D. 98-102). A esta explicação podemos acrescentar que em LP existe uma regra simples (palavras terminadas em "a" são geralmente femininas e terminadas em "o" masculinas), mas existem também muitas excepções à regra, nomeadamente palavras terminadas nessas letras que pertencem ao outro género (ex.: "o programa"), assim como palavras terminadas noutras letras (ex.: "a colher"). No que se refere à variação em número, o problema consiste também na existência, em LP, de excepções à regra geral que dita que para se formar o plural basta acrescentar a letra "s" (ex.: "limão" > "limões").

As formas de tratamento (2,7% das respostas) e de delicadeza (1,8%) aparecem nos últimos lugares do Quadro, seguidas apenas pelo alfabeto, já atrás mencionado aquando da questão da ortografia. Nas entrevistas, há um informante que se refere às formas de tratamento, explicando que são diferentes na sua LM *("[...] aquele tratamento, por exemplo, por «Senhor», na nossa língua não se utiliza. Nós tratamos pessoas em forma informal por nome e quando temos de tratar alguém com forma formal temos adicionar o segundo nome. É assim. Mas aqui «Senhor», «Senhora»... depois tratamento em plural também é muito diferente... e era difícil"* J. 90). Efectivamente, os problemas a nível das formas de tratamento parecem advir do facto de o sistema português admitir uma maior variedade do que os sistemas das línguas Russa e Ucraniana. Nestes países, o tratamento formal parece resumir-se à utilização do primeiro nome e do patronímico. No que toca às fórmulas de delicadeza, nem sequer foram referidas pelos entrevistados. A aparente pouca relevância dada às formas de tratamento e de delicadeza, observável quer nos questionários quer nas entrevistas, pode-se explicar pelo facto de não serem essenciais à transmissão da mensagem e, consequentemente, não constituírem um obstáculo tão grande como o não domínio da sintaxe ou da conjugação verbal, por exemplo.

Para além de todas estas dificuldades a nível linguístico, os entrevistados mencionaram ainda outros factores, extralinguísticos, que condicionam a aprendizagem do Português, nomeadamente a falta de tempo para estudar e para frequentar cursos de LP, a

falta de organização dos cursos que frequentaram, a junção de alunos de níveis muito diversificados na mesma turma e a inexistência de cursos perto das suas residências.

2.1.2. ...sobre estratégias de aprendizagem

Ao longo das entrevistas, os inquiridos referiram várias estratégias (conjunto de operações e recursos pedagógicos e/ou comunicativos) que utilizam com o objectivo de favorecerem a sua apropriação da LP. Partindo da tipologia apresentada por O'Malley & Chamot (1990), citada também em Cyr (1998), procedemos à categorização das estratégias de aprendizagem mencionadas pelos informantes, de acordo com a seguinte taxionomia: estratégias metacognitivas; estratégias cognitivas; e estratégias sócio-afectivas.

Por estratégias metacognitivas entende-se a reflexão sobre o processo de aprendizagem, o que engloba a compreensão das condições que o favorecem, a planificação e organização das actividades, a autoavaliação, a identificação das áreas problemáticas, o controlo ou a monitorização das actividades de aprendizagem e a auto-correcção. Uma das características mais salientes da comunidade ucraniana, e observável nas entrevistas analisadas, reside no carácter autónomo, sem acompanhamento formal, com que procuram desenvolver competências em LP[7]. Este processo ocorre, muitas vezes, ainda antes da chegada ao país de acolhimento, quando planeiam imigrar para Portugal ("*Comecei estudar Português quando eu ainda estava na Ucrânia, quando marido me disse que provavelmente vais para Portugal. Eu arranjei um livro e escrevi... comecei aprender sozinha*" J. 180). Este tipo de aprendizagem implica o recurso a diversas estratégias metacognitivas, uma vez que os indivíduos identificam as suas dificuldades, planificam e organizam as actividades de acordo com as mesmas *("eu estudei sozinha, pronto, peguei nos livros de gramática e claro que andava a fazer os exercícios por escrito."* V. 148) e auto-avaliam o seu progresso. A título exemplificativo, podemos citar as intervenções de dois entrevistados em que é notória a reflexão sobre as condições que favorecem a aprendizagem da LP, que no caso de ambos é o estímulo da memória visual *("a melhor memória que eu tenho é visual. Eu quando escrevo, ou vejo escrito, memorizo melhor."* V. 196; *"estava escrever porque tenho memória mais de elemento ocular."* I. 142).

As estratégias cognitivas implicam uma interacção entre o aprendente e o objecto de estudo, neste caso a LP, a sua manipulação mental e física e a aplicação de técnicas específicas com vista a resolver um problema ou executar uma tarefa de aprendizagem. São concretas e facilmente observáveis. Alguns exemplos de estratégias cognitivas são

a repetição de vocabulário e sua memorização, a tomada de notas, a tradução, a comparação com a LM e outras línguas e o uso de fontes potenciadoras de aprendizagem (dicionários, manuais, gramáticas, *media*).

Na sequência do que foi referido anteriormente em relação às estratégias metacognitivas, em que identificámos um perfil autónomo de aprendizagem característico da comunidade em análise, o número significativo de referências nas entrevistas ao recurso a diversas fontes documentais não constitui uma surpresa. Essas fontes abrangem quer instrumentos pedagógico-didácticos, como manuais, gramáticas e dicionários *("trabalhei com dicionário, estava a ler as palavras que não conhecia, estava a escrever no papelinho com tradução e assim trabalhei, trabalhei, trabalhei"* I. 130) quer meios de comunicação, nomeadamente a televisão (com destaque para filmes e telenovelas), jornais e livros.

Outra estratégia cognitiva referida frequentemente nas entrevistas é o recurso a conhecimentos prévios de outras línguas, nomeadamente do Inglês, do Alemão e da LM *("eu já conhecia outra língua estrangeira que é Inglês e também Alemão, mas Inglês é melhor, por isso não custou tanto!"* V. 14). Além dessas línguas, há um entrevistado que refere que os neologismos da Ciência, Informática e Cultura constituem uma mais-valia para a aprendizagem de um novo idioma, tendo em conta o seu carácter universal. A propósito da intercompreensão entre línguas constatámos que não só os sujeitos estão conscientes da sua competência plurilingue, como também a sabem rentabilizar aquando da aprendizagem de um novo idioma. De entre os vários processos referidos, destacamos a transferência, a tradução/retroversão e a comparação entre línguas. Podemos, pois, afirmar que os entrevistados estão cientes de que a gestão adequada dos seus repertórios linguísticos constitui uma economia de esforço: *"eu percebi que caso precisar posso aprender qualquer outra língua"* (J. 236); *"eu valorizo muito que aprendi Português, porque agora eu posso [...] ler e aprender Espanhol, e também Italiano"* (J. 256).

Por fim, os indivíduos referem, ainda que com menos incidência, a memorização como uma das estratégias facilitadoras da apropriação do Português, nomeadamente no que concerne a aquisição de novo vocabulário. Um dos entrevistados, por exemplo, menciona que recorreu à elaboração e memorização de listas de palavras com a respectiva tradução.

As estratégias sócio-afectivas implicam uma interacção com locutores nativos ou com pares com o intuito de favorecer a apropriação da LP e o controlo ou a gestão da dimensão afectiva, como a cooperação e a solicitação de apreciação/correcção sobre a sua performance linguística, bem como o processo de aprendizagem.

Estas são as estratégias que, de uma forma directa ou indirecta e univocamente, os inquiridos mais valorizaram no decorrer das entrevistas. Atribuindo uma grande importância à interacção verbal com os portugueses, os sujeitos começam, normalmente, por referir-se à necessidade que sentem de desenvolver estratégias de comunicação para se fazerem entender: *"A pessoa precisa de explicar alguma coisa, tem que às vezes ir buscar alguma palavra ao dicionário ou perguntar ao colega ou, sei lá, tentar explicar alguma coisa com ajuda das outras coisas, as outras palavras, até desenhos e gestos"* (V. 146).

Não obstante o recurso a outros meios, nomeadamente os paraverbais (como ficou claro no exemplo apresentado anteriormente), são, indubitavelmente, as estratégias de solicitação de clarificação e/ou verificação por parte de outrem que caracterizam, a este nível, o público-alvo deste estudo. São, por conseguinte, muitas as referências aos pedidos de esclarecimento, de reformulação e auto-correcção solicitados pelos entrevistados no sentido de aperfeiçoar o seu desempenho linguístico-comunicativo, como ilustram os enunciados seguintes: *"para aprender o Português a pessoa tem que fazer muito esforço, fazer muito esforço, e sempre falar com os portugueses e pedir para eles corrigirem"* (D. 244); *"todo o dia eu pedia […] às pessoas que, se eu falo mal, faz favor, tem que gritar um bocadinho e corrigir um bocadinho"* (I. 118).

Apesar de atribuírem valor formativo a qualquer tipo de interacção informal que estabeleçam com portugueses (vizinhos, colegas de trabalho, etc.) é sobretudo em relação aos contextos de aprendizagem não-formal que os entrevistados se revelam mais entusiastas, destacando não só a importância do feedback providenciado pelo professor *("Ajudaria-me o mais falar com professora quando ela corrigia-me erros porque como eu já disse não tinha prática de falar"* J. 170), como também os momentos de cooperação entre os alunos da turma: *"quando professora explicava certas coisas, de início, ela tinha de explicar com ajuda dos gestos, e nós, maioria de grupo que falava Russo ajudava um ao outro, e para nós era mais fácil […] porque na nosso grupo temos alguém que sabia daquelas coisas que podia explicar-nos."* (J. 108-110).

3. O processo de apropriação da LP: breves reflexões/conclusões

Considerando toda a análise dos questionários e das entrevistas no que se refere às representações das dificuldades em LP, verificamos que a comunidade ucraniana identifica como áreas mais problemáticas da aprendizagem a formação dos tempos verbais, a construção sintáctica, a pronúncia e a utilização das preposições. Podemos observar que estes itens, e por oposição aos restantes que poderiam ser escolhidos, têm em comum o facto de serem essenciais à comunicação, ou seja, a produção de enunciados com des-

vios a estes níveis é susceptível de originar quebras na comunicação, ao contrário do que acontece, por exemplo, se os sujeitos não respeitarem a concordância em género dos nomes. Assim, podemos concluir que as escolhas dos sujeitos tiveram por base a relevância dos tópicos gramaticais apresentados para a comunicação e, por outro lado, as suas necessidades pessoais, que passam maioritariamente pela oralidade (note-se a importância dada à pronúncia), em detrimento da escrita (o que explica a baixa percentagem de respostas que incidem sobre a ortografia e o alfabeto). O enfoque no aperfeiçoamento de competências orais poderá, pois, estar relacionado com a situação sócio-profissional destes indivíduos, a qual parece não lhes exigir, regra geral, o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão escritas, o que, juntamente com outros motivos, conduz a que não expressem necessidade de aprofundar estes domínios.

Através da análise das entrevistas podemos observar que a causa que os indivíduos apresentam como estando na origem de diversas dificuldades é a interferência da LM. A esta representação dos sujeitos acrescentamos a distância linguística que separa o Português das Línguas Eslavas, ou seja, o facto de estas duas línguas serem tão diferentes está, também, na origem da barreira que a LP constitui para este público. Como é referido no documento "Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas" (DGIDC, 2005: 11), e ao contrário do que acontece com o Português e o Russo e Ucraniano, *"entre línguas geneticamente mais próximas, para além de haver mais cognatos (que são como portas que nos permitem entrar nelas mais facilmente), há também muito mais conhecimento transferível para a L2"*. No entanto, como acrescenta o mesmo documento, nos níveis de aprendizagem intermédio e avançado é mais fácil manter os dois léxicos e as duas gramáticas separados, dadas as diferenças existentes, por oposição ao que acontece com línguas geneticamente próximas, em que existe uma maior permeabilidade à interferência da LM.

Então, como explicar que os informantes do nosso estudo, situados num nível intermédio de proficiência linguística, ainda sintam de forma tão acentuada a interferência da sua LM? Esta questão leva-nos a considerar os diversos factores que influenciam a sua aprendizagem da LP, tais como a idade (todos eles são adultos), o curto tempo de aprendizagem da LP em contexto formal ou não-formal e a fraca exposição à língua proporcionada pelas suas profissões e pela sua vida pessoal.

Tomando todos estes aspectos em consideração, não é de admirar que o nível de consciência metalinguística em que os quatro entrevistados se situam, de acordo com a definição dada por Alegre & Ançã (2003), seja intermédio, revelando os indivíduos já a capacidade de reflectir sobre as suas dificuldades e de as verbalizar, bem como de

explicar as causas das mesmas, sem, no entanto, recorrerem a metalinguagem adequada, uma vez que não possuem ainda esse equipamento linguístico.

A análise das estratégias mencionadas pelos sujeitos como sendo aquelas que, na sua opinião, são as mais eficazes no processo de apropriação da LP – as quais correspondem, na maior parte dos casos, a estratégias efectivamente postas em prática pelos indivíduos – permitem-nos, antes de mais nada, traçar o perfil de aprendizagem desta comunidade. Trata-se de um público bastante motivado (uma motivação de cariz claramente instrumental, relacionada com a inserção profissional e social), interessado, empenhado e disposto a aprender. Neste sentido, e não obstante as constrições que advêm do facto de só poderem estudar em horário pós-laboral e/ou ao fim-de-semana, esta comunidade parece investir bastante na sua formação linguística, tanto em termos não-formais, como – e sobretudo – informais. Neste sentido, a cultura de aprendizagem partilhada pelos sujeitos de origem ucraniana (bem como a de outros povos congéneres, acrescentaríamos nós) apresenta-se como um factor impulsionador da apropriação de uma nova língua, seja ela a LP ou outra.

Quanto às estratégias propriamente ditas, e tendo em consideração o que ficou exposto relativamente às necessidades linguísticas manifestadas pelos sujeitos, verifica-se uma tendência clara para valorizar todas aquelas (cognitivas, metacognitivas ou sócio-afectivas) que se encontram especialmente direccionadas para o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão orais, e que permitem, portanto, solucionar problemas de comunicação considerados básicos/essenciais.

4. Sugestões didácticas para o ensino da LP, língua do país de acolhimento

Muito embora estejamos conscientes de que os dados apresentados não possam ser generalizáveis – na medida em que, por um lado, a amostra não é representativa da comunidade em questão e, por outro, o recurso a representações não permite aceder a fenómenos concretos, apenas à verbalização dos mesmos pelos sujeitos que os experienciam (cf. Pais, 2001: 107) – consideramos, no entanto, que as conclusões apresentadas neste trabalho poderão ser entendidas como indícios pedagógicos para o desenvolvimento de actividades adequadas às características específicas deste público-alvo.

Nesse sentido, ousamos enumerar algumas sugestões didácticas a desenvolver em contexto de formação (formal e, sobretudo, não-formal) junto de indivíduos que correspondam ao perfil acima descrito:

1) Dinamização de actividades de interacção verbal que simulem situações reais;

2) Promoção de actividades de escrita para fins específicos (ex.: preenchimento de formulários e elaboração de requerimentos);

3) Desenvolvimento da consciência metalinguística dos aprendentes no que se refere aos domínios de língua mais problemáticos, às formas de colmatar essas lacunas e à capacidade de inferir e verbalizar regras de funcionamento da língua;

4) Consciencialização das potencialidades que o recurso aos seus repertórios linguísticos constitui, designadamente através da utilização de processos de tradução, transferência e comparação entre línguas.

[NOTAS]

[1] Cf. Ançã, 2006 (no prelo).

[2] Apesar de alguns dos cursos/aulas de LP para estrangeiros, ministrados normalmente em associações de imigrantes ou organismos de natureza similar, se destinarem a (ou admitirem a presença de) crianças, grande parte do público que frequenta este tipo de ensino não-formal é constituído por jovens e adultos.

[3] Por questões de confidencialidade, utilizaremos a marca do género masculino sempre que nos reportarmos às representações dos informantes entrevistados.

[4] A sigla LE corresponde a Língua Estrangeira.

[5] Referimo-nos à Língua Russa, por um lado, por haver um domínio da mesma por parte da maioria dos falantes de línguas eslavas (por razões histórico-políticas) e, por outro, pelo facto de ter muitos pontos de contacto com a Língua Ucraniana. Por estes mesmos motivos, duas de nós, cujos projectos estão relacionados com a aprendizagem da LP por aprendentes de origem eslava, frequentaram um curso de Russo.

[6] De acordo com os dados recolhidos após a aplicação dos questionários, constatamos que as profissões mais vezes enunciadas se inserem nas seguintes categorias: Operário (28%) e Serviços (24%). Aquelas em que a escrita poderá ser usada com maior frequência, Estudante ou Empregado de Escritório, correspondem, apenas, a 6,7% e 2,7%, respectivamente.

[7] Isto não implica que os sujeitos não frequentem aulas de LP a dado momento do seu percurso de integração/ formação.

[REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS]

ALEGRE, Maria Teresa (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística – a tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Tese de Doutoramento, Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANÇÃ, Maria Helena & ALEGRE, Teresa (2003). "A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira", *Palavras*, nº 24: 31-39.

ANÇÃ, Maria Helena (2006). "Apropriação de Língua Portuguesa: o exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto", in MEYER, R.M. & OSÓRIO, P. (orgs. e coords) *Ensino do Português para Estrangeiros: Da teoria à prática*, Covilhã: Universidade da Beira Interior Editores (no prelo).

BEARD, Robert (1996). *Russian – An Interactive On-line Reference Grammar*, consultado em Março 6, 2006, em http://www.alphadictionary.com/rusgrammar/index.html

CYR, Paul (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*, consultado em Maio 4, 2006, em http://www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/DN7/PERFISLINGUISTICOS.pdf

JODELET, Denise (1989). "Les représentations sociales : un domaine en expansion", in JODELET, D. (dir.) *Les Représentations Sociales*, Paris : PUF.

MATEUS, Maria Helena M. *et al* (coord.) (2003-2005). *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, ILTEC, consultado em Março 21, 2006, em http://www.iltec.pt/divling/index.html

NATION, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

O'MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Anna Uhl (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

PAIS, José Machado (2001). *Ganchos, Tachos* e *Biscates*, Porto: Âmbar.

SCHMITT, Norbert *et al* (1997). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press.

WADE, Terence (2002). *Oxford Russian Grammar and Verbs*, New York: Oxford University Press.

[ANEXO]

Quadro – Dificuldades em LP: Representações Metalinguísticas (adaptado de Ançã, 2006)

Dificuldades em LP	N	%
Concordância das Formas Verbais	38	16,9
Estrutura da Frase	37	16,4
Formação dos Tempos	28	12,4
Pronúncia	27	12
Utilização da Preposição	25	11,1
Vocabulário	20	8,9
Ortografia	13	5,8
Concordância dos Nomes em Género	11	4,9
Concordância dos Nomes em Número	7	3,1
Formas de Tratamento	6	2,7
Fórmulas de Delicadeza	4	1,8
Alfabeto	3	1,3
Não respondeu	6	2,7
TOTAL	225	100

LÍNGUA E INTEGRAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE IMIGRANTES

Luís Pardal - Universidade de Aveiro
Hélder Ferreira – Representante do Centro Social e Paroquial de Vera Cruz – Aveiro
Elisabete Afonso – E. S. Dr. Jaime Magalhães Lima – Aveiro

[RESUMO]

A importância do conhecimento da língua do país de acolhimento como factor de integração dos imigrantes é, de há muito, conhecida pelas comunidades científicas e admitida, mais recentemente, no plano das políticas linguísticas de diversos países.

A interacção entre língua e integração pode ser analisada por recurso a vários instrumentos de análise. As representações sociais constituem um desses intrumentos. A elas se recorre neste estudo, permitindo-nos ver como os imigrantes inquiridos, 75 ucranianos, a percepcionam como mecanismo de leitura da realidade e de construção de um projecto de vida.

1. Introdução e objectivos do estudo

O presente estudo, no âmbito do Projecto "Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal", integra uma vertente do mesmo, centrada na relação entre expectativas sociais e imigração.

Tendo em consideração as representações construídas pelos imigrantes relativamente ao papel da língua portuguesa no seu projecto migratório, constituem objectivos deste artigo a análise da importância da língua na integração de imigrantes e nas expectativas dos mesmos, ao nível da mobilidade social ascendente e da fixação no país.

2. A Imigração em Portugal

Nas últimas décadas, Portugal, sem ter deixado de ser um país de emigração, passou a ser igualmente um país de imigração. Resulta, aliás, da confluência desses dois movimentos migratórios um dos traços da especificidade do caso português.

Na história mais recente dessa imigração é possível distinguir 3 períodos: o primeiro, na década de 70 do século XX, constituído essencialmente por imigrantes das ex-colónias portuguesas em África, na sequência do processo de descolonização; um segundo, nas décadas de 80/90 do mesmo século, mais diversificado em relação à procedência dos imigrantes; e, por fim, no dobrar do milénio, as novas migrações do Leste e do Brasil (Pires, 2006:1-3).

2.1. As décadas de 80 e 90: a diversificação dos fluxos de imigração

A partir dos anos 80, regista-se, em Portugal, um acelerado incremento de fluxos imigratórios. A par da consolidação de uma imigração africana que se iniciara na década de 70, assiste-se, nos anos 80 e 90, a um desenvolvimento diversificado da imigração com origem na Europa, no continente americano e, em menor escala, no continente asiático (imigração dita "indiana"[1] e chinesa).

Em 1999, com base na informação disponível sobre a população estrangeira com autorização de residência[2], verifica-se a presença de fluxos maioritariamente originários dos países com os quais Portugal tem mantido relações de maior proximidade: 27% de oriundos da União Europeia, 20% dos países de destino da emigração portuguesa (sobretudo, continente americano) e 44% dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP).

Nesta data, evidenciam-se como mais representativas, por ordem decrescente, as populações de origem cabo-verdiana, brasileira, angolana, guineense, britânica e espanhola, sendo as regiões de maior concentração a área metropolitana de Lisboa (55,2% do total da população com autorização de residência) e o Algarve, (sobretudo o distrito de Faro, com 13,1%)

Os dados sobre a distribuição geográfica e socioeconómica dessa população[3] permitem uma análise pormenorizada dos diversos fluxos migratórios.

Concentrada nos distritos de Lisboa e Setúbal, encontramos a população oriunda dos PALOP, maioritariamente proveniente de Cabo-Verde. A população europeia distribui-se por Faro e Lisboa. Os imigrantes originários do continente americano fixam-se, com excepção da crescente imigração brasileira, nas regiões do país que estiveram na origem dos fluxos emigratórios para esse continente[4] e, por último, encontramos os imigrantes provenientes da Ásia residindo maioritariamente nos distritos de Lisboa e Porto.

Os dados sobre a distribuição, por nacionalidade e profissão, da população activa com autorização de residência evidenciavam, em 1999, o predomínio de uma imigração

"laboral", inserida nos sectores da indústria e construção, sobretudo entre os originários dos PALOP (79% dos activos com estas nacionalidades), a par de uma imigração "profissional", proveniente de países da União Europeia (41% são profissionais técnicos e científicos e 14% dirigentes e quadros administrativos).

Estes dois fluxos, dominantes nas décadas de 80-90, são resultantes da chamada "semiperificidade" do país. Como Pires refere, "no campo dos fluxos migratórios Portugal ocupava, em finais da década de 90, simultaneamente uma posição central (no espaço das relações com os PALOP) e uma posição periférica (no espaço de relações com a UE)". (2003:147)

Em meados dos anos 80, a integração europeia e a consequente mobilidade de mão-de-obra dentro do espaço comunitário levam a um novo incremento da emigração portuguesa, com a saída de trabalhadores não qualificados, em busca de melhores salários nos países mais desenvolvidos da UE.

Em sentido inverso, mas em menor escala, uma população altamente qualificada, desses países europeus e dos EUA, fixa-se em Portugal, acompanhando a deslocalização de empresas para este país.

No desenvolvimento da economia portuguesa, designadamente no sector da construção de infra-estruturas, recorreu-se, por sua vez, à mão-de-obra oriunda de países mais a sul, particularmente de Cabo Verde, que veio colmatar a escassez provocada pela emigração.

Um segundo movimento imigratório, nestas décadas, é constituído pelos refluxos de nacionais imigrados no continente americano e de populações estrangeiras desses mesmos países: Brasil, Canadá, EUA e Venezuela.

Por entre as populações oriundas da Venezuela e do Canadá, é elevada a percentagem dos que se fixam nas regiões na origem da emigração para esses países: Madeira e Aveiro, no caso dos oriundos da Venezuela, Açores, no caso dos oriundos do Canadá.

A imigração a partir dos EUA e do Brasil começa por ser também uma contracorrente, semelhante à imigração venezuelana e canadiana. Cedo, porém, esses fluxos se transformam. A imigração brasileira de finais da década de 90 tem particular interesse por configurar, já então, um importante fluxo migratório distinto da contracorrente inicial, quer pela sua heterogeneidade socioprofissional, quer pela sua acentuada concentração em Lisboa.

Finalmente, um terceiro fluxo migratório, asiático, ainda de reduzidas dimensões, revelava, em 1998, um mesmo padrão de especialização profissional: dedicavam-se ao

comércio[5] 38% dos indianos, 80% dos nacionais do Bangladesh e 75% dos paquistaneses, com fixação muito concentrada na área metropolitana de Lisboa.

Também a população chinesa, fixada em Lisboa e Porto, se consagra a actividades comerciais (22%) ou a "serviços pessoais e domésticos" (52%). Nesta imigração, no entanto, verifica-se a criação de pequenas empresas, com recurso a mão-de-obra dependente, distinguindo-se das restantes populações asiáticas pelo carácter "étnico" dos seus negócios. (Pires, 2003:153-154)

2.2. O dobrar do milénio: a nova imigração de Leste

A partir do fim dos anos 90, a conjugação de diferentes factores leva ao crescimento e diversificação da imigração em Portugal.

Com o novo regime das autorizações de permanência, de 2001, torna-se patente a emergência de novos fluxos de imigração, provenientes do leste Europeu (designadamente da Ucrânia, Roménia e Moldávia), bem como um crescimento exponencial da imigração brasileira.

O fenómeno imigratório em Portugal amplia-se e diversifica-se a origem dessas populações: cabo-verdianos, ucranianos e brasileiros passam a ocupar os três primeiros lugares da hierarquia das origens da população imigrada em Portugal, uma imigração que se torna mais acentuadamente laboral.

Uma das características mais salientes destes novos fluxos é a sua menor concentração na área metropolitana de Lisboa[6], facto que, aliado a um rápido crescimento, indicia um recrutamento organizado dessas populações.

Um outro traço da especificidade destas migrações reside na sua inserção em sectores do mercado de trabalho e em regiões onde, até então, a presença de mão-de-obra estrangeira era manifestamente irrelevante. Com efeito, mesmo se o sector da construção continua a suscitar a maior procura de mão-de-obra estrangeira, verifica-se uma maior diversificação dos sectores do mercado de trabalho em que se inserem: imigrantes de leste estão na agricultura e indústria transformadora e cresce a presença de brasileiros e chineses nas actividades comerciais e na hotelaria e restauração.

Estes trabalhadores têm, na quase totalidade, um vínculo precário com as empresas contratantes, precariedade que, como Pires sublinha, é consistente com a curta duração das suas autorizações de permanência (Pires, 2002: 161; 2003:181).

Ao contrário do que sucede com os estrangeiros com autorização de residência (50% dos quais são inactivos), todos os estrangeiros com autorização de permanência são

activos com emprego. Trata-se de uma população basicamente masculina e jovem, facto que permite a previsão do crescimento, nos próximos anos, deste fluxo imigratório, por via de processos de reunificação familiar (formal ou informal).[7]

Para este crescimento e diversificação da imigração em Portugal, a partir do fim dos anos 90, concorrem diferentes factores, entre os quais sobressaem a revalorização da imagem do país, fruto da integração na EU, num momento em que a pressão emigratória nos países de origem dos migrantes se faz sentir (sobretudo nos países de Leste e Brasil[8]), bem como o "esgotamento de reservas do seu mercado de trabalho interno", decorrente quer da emigração quer do decréscimo da taxa de natalidade (Pires, 2003: 183-184)

A integração de imigrantes é, neste contexto, uma questão crucial. E, em paralelo, surge a importância da língua do país de acolhimento na mesma integração. É objectivo deste estudo dar uma contribuição a assunto de tamanho relevo.

2.3. Um pouco de história da imigração ucraniana em Portugal

Com o desmembramento da União Soviética iniciou-se um fluxo migratório na Europa, marcado pelas coordenadas Leste/Oeste.

Em ritmo veloz, este fluxo chega a Portugal, sendo maioritariamente ucranianos os oriundos de leste que, em 2004, se encontravam no país com autorização de permanência. Os ucranianos constituíam, à mesma data, a segunda nacionalidade mais numerosa dos imigrantes em situação regular[9], logo a seguir ao Brasil.

Trata-se de uma população essencialmente masculina (84% dos imigrantes registados) e jovem (57,2% tem menos de 35 anos)[10], com qualificações escolares[11] "acima da média nacional" (Machado, 2003:187)

Apesar das certificações obtidas na origem, inserem-se predominantemente em sectores como a construção civil (41,3%), a indústria transformadora (24,3%) e, em percentagens menos significativas, no sector dos serviços (14,5%) e na agricultura (7,1%).[12]

A distribuição da população imigrante ucraniana apresenta acentuada dispersão geográfica: constitui mais de 50% da população imigrada em distritos como Aveiro, Braga, Castelo Branco, Guarda, Leiria, Santarém, Viana do castelo, Vila Real e Viseu. Nos distritos de Lisboa e Setúbal, regiões do país de densa concentração de imigração, os ucranianos representam, no entanto, menos de 50% do total da população imigrada [13].

3. A língua do país de acolhimento: um factor de integração?

A importância do conhecimento da língua do país de destino como factor de integração é, de há décadas, conhecida pelas comunidades científicas e admitida, mais recentemente, no plano das políticas linguísticas de diversos países.

O reconhecimento dessa importância aparece, entre nós, recentemente consagrado na Lei Orgânica n.º2/2006, de 17 de Abril onde o domínio "suficiente" da língua portuguesa surge como um dos requisitos para a obtenção da nacionalidade.

Bongardt e Neves (2005, 23-24) relatam as condições criadas em províncias chinesas, para potenciar a integração da população emigrante no país de destino: o ensino da língua e da cultura a par de conhecimentos de gestão empresarial. São, no entanto, acentuadas as dificuldades linguísticas desta população, que em alguns dos estudos já realizados, menciona a língua como principal barreira à sua inserção no nosso país. (Oliveira, 2004: 71-98).

No que diz respeito às comunidades imigrantes vindas de Leste, é frequentemente ressaltada uma rápida e bem sucedida apropriação (formal e informal) da língua portuguesa, dado geralmente correlacionado com os níveis mais elevados de escolarização desta população nos países de origem, bem como com o facto de serem falantes de mais de uma língua, factor facilitador de novas aprendizagens linguísticas (Ançã, 2007).

Se pensarmos numa outra comunidade imigrante em Portugal, a cabo-verdiana, que por proximidade cultural e linguística, não apresenta, a nível de intercompreensão, problemas similares aos das comunidades asiáticas ou dos países de leste, e se, com Machado (2003:185), reflectirmos na quase total ausência de mobilidade social dos imigrados de há longos anos no país, poderemos justamente partilhar a posição expressa por diversos sociólogos e sociolinguistas que vêem no conhecimento da língua um (e apenas um) entre vários outros factores condicionantes da integração destas populações nos países de acolhimento.

Como Luísa Solla (2006) comenta num artigo intitulado "A língua da cidade e as línguas do coração"[14] em qualquer contexto de imigração, "Ensinar a língua do país é fundamental mas não é suficiente"…

4. A população do estudo e a metodologia

Tendo-se em vista conhecer o que pensam sobre o papel da língua portuguesa na sua integração em Portugal, foram inquiridos, por recurso a uma amostra mista e através de um questionário, 75 ucranianos, residentes nas cidades de Aveiro e de Lisboa.

Trata-se de pessoas com um nível de instrução maioritariamente superior e médio e, exercendo actividades essencialmente como operários e empregados dos serviços (ver Anexo 1 – Quadro 1). Acrescente-se que, no seu país de origem, 32% desempenhavam funções de nível superior e 24% eram operários.

5. Integração: conteúdos e modalidades

A discussão sobre a integração social de imigrantes exige, à partida, uma clarificação do conceito primário subjacente, o do próprio imigrante, enquanto objecto mas também enquanto sujeito activo no âmbito da mesma.

O imigrante não se limita a desenvolver uma actividade laboral numa determinada sociedade de acolhimento, uma vez que a sua permanência nesse espaço físico (associado a uma dimensão cultural) se constitui como um pano de fundo específico para a (re)construção do seu projecto de vida individual.

No entanto, antes de mais, convém precisar a diferenciação entre migrante e imigrante. Ao abandonar o seu país de origem para se estabelecer num outro, de forma temporária ou definitiva (Pestana, 1995), o migrante é um estrangeiro, mas não necessariamente um imigrante, na sociedade de acolhimento e comunidade receptora.

A diferenciação entre migrante e imigrante estabelece-se pelo assumir, por parte do segundo, de uma actividade laboral. Neste sentido, o imigrante é um estrangeiro que se deslocou de um país para outro com o intuito de ocupar um *emprego* (e não um *trabalho*).

Genericamente, o conceito de imigrante remete para três dimensões: a da actividade laboral (que permite distingui-lo da figura e conceito de refugiado[15]), a do trabalho e a do emprego.

A discussão das questões posteriores, associadas à integração social de imigrantes, limita-se à figura do imigrante em situação regular (excluindo assim as questões associadas aos imigrantes clandestinos ou ilegais[16]), pelo facto de apenas nesta condição a segurança associada à permanência do mesmo permitir equacionar a sua integração social na sociedade de acolhimento.

O conceito de imigrante integra ainda uma dimensão da acção psico-social desenvolvida por cada um dos indivíduos, seja na sociedade de acolhimento, seja na sociedade de origem, na medida em que:

> Os migrantes são considerados actores intervenientes nas mudanças sociais – mudam-se os destinos pessoais, mas alteram-se também as sociedades de origem e de

> imigração. Os efeitos dessas mudanças observam-se em múltiplos domínios. Na sociedade de origem, afectam os planos económico, social, cultural e político. Na sociedade receptora, são particularmente visíveis na diferenciação do mercado de trabalho, na regulação política dos fluxos migratórios, nos acréscimos de variabilidade cultural, na redefinição dos espaços de interacção e na recomposição dos espaços urbanos. (Saint-Maurice, 1997: 1)

A dimensão de acção psico-social remete-nos para os diversos contextos interrelacionados com a imigração, em que a instalação e o desenvolvimento de comunidades de imigrantes incrementa a frequência de situações em que os contextos têm de equacionar a figura do imigrante e a sua própria preparação para o fazer.

A presença dos imigrantes induz o surgimento de alterações, muitas vezes subtis e quotidianas, que contribuem para uma transformação continuada dos contextos mediante a contribuição das novas culturas em presença, como refere Saint-Maurice:

> Os seus efeitos não são apenas visíveis na esfera do mercado de trabalho, mas no próprio tecido social, agora enriquecido com as contribuições das novas culturas em presença, na sociedade de acolhimento. Assim, a migração deixa de ser encarada apenas na sua vertente económica para ser perspectivada holisticamente. Os migrantes passam a ser protagonistas importantes da história do país de acolhimento. (Saint-Maurice, 1997: 8)

No entanto, o contributo prestado pelas comunidades imigrantes à sociedade de acolhimento apresenta-se desde logo condicionado pela forma como os percursos migratórios são desenvolvidos, quer do ponto de vista individual, quer do ponto de vista comunitário.

Desde a fase de *primeira instalação*[17] que o estabelecimento de relações entre comunidades com culturas diferentes se processa, intensificando-se estas à medida que a consolidação da situação do imigrante se verifica (com a reconstituição da família do mesmo na sociedade de acolhimento, por exemplo) e subsequentemente se ampliam a sua imbricação e participação nos diferentes campos sociais, ao nível local e nacional. Compreender as múltiplas dinâmicas associadas às relações que se estabelecem entre diferentes comunidades implica, desde logo, conhecer os actores em presença, i.e. os diferentes grupos (ou categorias sociais).

As relações dinâmicas estabelecidas entre as categoriais sociais[18] ao nível da interacção social encontram particular expressão no conceito de grupos sociais, entendidos como:

> Conjuntos de indivíduos que interagem de forma organizada e sistemática uns com os outros. Qualquer que seja a sua dimensão, um grupo social alicerça-se na consciência de uma confluência de interesses e de uma identidade comum. (Rocha-Trindade et al, 1995: 368)

Com a intensificação da interacção social desencadeia-se a produção de uma estrutura social ao nível do interior do grupo, direccionada por uma unidade de propósitos em certa medida condicionada pela dimensão da vinculação do indivíduo ao grupo (pertença). Quando a pertença se define, a interacção se sistematiza e a acção estruturada se delineia, passamos então a falar de uma comunidade (Rocha-Trindade et al, 1995), a qual possui uma identidade e cultura próprias, as quais identificam os indivíduos que a ela pertencem (e simultaneamente os distinguem dos outros) e asseguram a sua integração.

No entanto, os imigrantes constituem uma categoria e grupo social fisicamente afastado do contexto espaço-temporal a partir do qual a sua identidade e cultura se formaram. Por outro lado, muitos dos percursos migratórios (sobretudo os iniciais, ainda com reduzido contributo das redes migratórias) são desenvolvidos individualmente, pelo que a reconstrução da dinâmica comunitária se afigura mais dificultada pela fragmentação, no espaço da sociedade de acolhimento, dos indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social.

De facto, a lógica subjacente aos percursos migratórios, nomeadamente no que diz respeito ao cenário posterior à primeira instalação, evidencia com especial relevo a importância dos conceitos de inserção e de integração, tanto mais se considerarmos a migração como *"movimento (no espaço), entre sistemas de interacção"* (Mangalam, 1968, citado em Pires, 2003: 58) em que um indivíduo ou grupo transitam fisicamente de uma sociedade para outra, com o consequente abandono de um quadro social e a entrada noutro[19] (Eisenstadt, 1953, citado em Pires, 2003: 58).

O conceito de inserção relaciona-se, por seu turno, com a componente principal da estada na sociedade de acolhimento, com a estabilização das situações subjacentes à primeira instalação, no âmbito da qual poderão ocorrer mudanças significativas na permanência dos imigrantes, como o reagrupamento familiar, a multiplicação de gerações ou a criação de uma nova comunidade imigrada, por exemplo (Rocha-Trindade et al., 1995: 39).

Quanto ao conceito de integração, este remete, no plano micro, para *"o modo como os actores são incorporados num espaço social comum"* (Pires, 2003: 13), referindo-se

ao *"processo que impede ou contraria a marginalização social dos imigrantes"* (Pestana, 1995: 79). Por conseguinte, a integração social pode ser entendida como:

> Os modos de incorporação dos actores individuais em novos quadros de interacção, em consequência de episódios de mudança social e de deslocamentos intra-sistema de ordem (ciclos geracionais ou mudança social), ou inter-sistemas de ordem (migrações). Esses modos de incorporação devem ser entendidos como processos em que os actores participam activa e motivadamente, com histórias diferenciadas e poderes desiguais, accionando e, portanto, reproduzindo ou transformando os sistemas de regras sociais estruturadores da interacção (gramáticas sociais); de forma a reparametrizarem a sua inclusão na ordem interactiva. (Pires, 2003: 50)

Na medida em que o domínio da integração social é a interacção, a negociação e/ou o conflito (Pires, 2003: 47), a integração de imigrantes implica necessariamente uma reparametrização dos indivíduos em interacção num contexto de mudança e deslocamento, caracterizado por uma profunda desrotinização dos quadros da interacção (Pires, 2003: 50-51).

6. As modalidades de integração

No decorrer de um processo de inserção e/ou integração de um determinado grupo, no âmbito do qual se afirma a partilha da consciência de uma identidade cultural comum, marcada por valores culturais e normas que o distinguem dos outros presentes na mesma sociedade (Rocha-Trindade et al., 1995: 367), é possível observar, pela estabilização das condições associadas à primeira instalação, a constituição de uma minoria claramente visível no contexto da sociedade maioritária em que se insere.

A presença dessa minoria, possuidora de *"um sentimento de pertença comum baseado numa herança cultural própria)..."* (Ibidem, 1995: 371), suscita a necessidade de observar as múltiplas dinâmicas relacionais possíveis de estabelecer entre esta e a sociedade de acolhimento.

O novo contexto envolvente do imigrante, claramente diferenciado do seu país de origem, suscita a necessidade de este *"reparametrizar a sua participação na ordem interactiva"*, mediante *"a construção de rotinas que suportem a reposição da segurança ontológica e da facticidade do mundo e aprendizagens sociais que, alargando o fundo de conhecimentos comuns, viabilizem a participação em novos espaços de negociação e reconhecimento"* (Pires, 2003: 95).

A incorporação em quadros de interacção próprios da sociedade de acolhimento ou a participação em novos quadros cujo processo de construção radica no próprio imigrante (partindo, desde logo, das redes de interacção intra-imigrantes) afigura-se como uma opção crucial no desenvolvimento da sua integração social (Pires, 2003: 95).

É neste contexto que se enquadram as diferentes modalidades de integração, posicionadas num contínuo que apresenta, enquanto extremos, os polos da assimilação e da etnicização[20], e que constituem o resultado *"em que desembocam os jogos sociais, no plano identitário, entre imigrantes e autóctones"* (Pires, 2003: 96).

A assimilação, definida enquanto *"processo de inclusão dos imigrantes no espaço identitário definidor da pertença à sociedade de chegada* e, *portanto, definidor também da possibilidade de participação alargada dos imigrantes nos quadros de interacção preexistentes"* (Pires, 2003: 96), relaciona-se directamente com a definição (e, bem entendido, a construção) da pertença nacional comum.

No pólo oposto da assimilação encontra-se a etnicização, entendida como:

> O conjunto de processos de construção de uma identidade colectiva no confronto dos imigrantes com as reacções à sua presença na sociedade de chegada, identidade essa baseada num sentido de pertença a uma colectividade com uma ascendência comum, precedendo, tendencialmente, outras auto e hetero categorizações sociais e, por isso, proporcionando um sentido de solidariedade que supera, em situações críticas, outras divisões sociais (ideológicas, classistas, de status, sexo, geração...). (Pires, 2003: 100)

A etnicização, consubstanciada nos vectores da partilha de atributos identitários, da auto-representação e da hetero-representação enquanto entidade colectiva, depende fortemente das reacções à presença e à acção dos imigrantes na sociedade de acolhimento (Pires, 2003: 100)21.

Nos processos de integração social de imigrantes verifica-se a possibilidade de articulações diversificadas entre assimilação e etnicização, as quais apresentam uma vinculação contextual, na medida em que "o accionamento da identidade, étnica ou nacional, é episodicamente realizado com uma amplitude variável, sem que tal se traduza necessariamente por uma fixação e generalização dos resultados desse accionamento" (Pires, 2003: 103).

Desde a perda da identidade cultural do imigrante (traduzida pela marginalização), ao abandono, por parte do imigrante, da sua identidade cultural em prol da comunidade dominante, à manutenção parcial da identidade cultural da comunidade imigrante (articulada com uma participação activa na sociedade de acolhimento) ou, por último, à protecção estrita da identidade cultural da comunidade imigrante (mediante o controlo rigoroso das dimensões de interacção intercomunitárias e uma estratégia clara de separação face às comunidades autóctones), são múltiplos os resultados derivados das relações intercomunitárias estabelecidas. Obviamente, retendo em perspectiva a necessidade de manter, na sociedade de acolhimento, um nível adequado de coesão social, nem todos os resultados possíveis são aceitáveis ou desejáveis.

7. Língua e integração: a importância da língua do país de acolhimento

Na sua relação com o meio no qual se inserem, os seres humanos são permanentemente chamados a interpretar o que acontece à sua volta e a tomar decisões sobre tudo o que os envolve: a política, a moral, a religião…

Tais processos de interpretação e de tomada de decisões não resultam, na maior parte das vezes, de uma análise racional e rigorosa da realidade, mas sim de um saber de senso comum, acumulado ao longo da vida, no qual se cruzam elementos objectivos com outros de natureza subjectiva.

A interacção entre língua e integração pode ser analisada por recurso a vários instrumentos de análise. As representações sociais constituem um desses instrumentos. Analisá-las e utilizá-las constitui um meio de perceber quer o seu papel na interpretação da realidade e na tomada de decisões (emigração, aprendizagem ou não da língua do país de acolhimento…), quer o seu efeito nas condutas dos sujeitos e na modalidade de inserção no país de permanência e de residência.

7.1. Língua e apropriação da realidade

Inquiridos sobre a importância do conhecimento da língua portuguesa em relação a um conjunto de indicadores (ver Anexo 2 - Gráfico 1), os imigrantes inquiridos no estudo destacaram três aspectos praticamente com a mesma intensidade: a possibilidade de melhoria da situação profissional, a maior facilidade de exercício de uma actividade e a maior possibilidade de integração na sociedade portuguesa.

O imigrante, como vimos anteriormente, não é alguém que se limita a desenvolver uma actividade laboral numa determinada sociedade de acolhimento, uma vez que a sua

permanência nesse espaço físico (associado a uma dimensão cultural) se constitui como um pano de fundo específico para a (re)construção do seu projecto de vida individual.

Este objectivo passa essencialmente por três vertentes, as mesmas expressas pelos inquiridos: uma maior solidez profissional, a mobilidade social ascendente e a maior integração na sociedade de acolhimento.

A consecução deste objectivo (ou desiderato) não depende exclusivamente, longe disso, dos imigrantes. A integração, em particular, não é um mero acto de vontade individual; pressupõe, como se disse, muito mais, e, nomeadamente, o desenvolvimento de condições que contribuam para essa mesma integração, ao nível do sistema económico, social e jurídico do país de acolhimento (Pestana, 1995: 80).

Mas há algo que depende, em grande medida, dos próprios imigrantes: a aprendizagem da língua do país de acolhimento. Por mais e melhores meios que este país disponibilize para aprendizagem da língua, a vontade individual é determinante e, nesta, as representações que cada um faz dos papéis daquela. *"Nós temos sempre necessidade de saber a que nos devemos agarrar no mundo que nos rodeia. É preciso ajustar-se bem a ele, orientar-se nele, controlá-lo psiquicamente ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que ele põe",* diz Jodelet (1989: 31).

A língua do país de acolhimento pode assim desempenhar, se não um papel decisivo, ao menos um papel fundamental como instrumento de explicação e de apropriação da realidade e, por conseguinte, como instrumento de apoio à resolução dos problemas do dia-a-dia. A língua, representada dessa maneira, é certamente facilitadora do ajustamento à nova sociedade e um instrumento de controlo desta.

O Gráfico 1 parece indiciar que os inquiridos neste estudo percebem a língua portuguesa, antes de mais, como um mecanismo de apropriação da realidade do novo contexto, quer ao nível profissional, o que justificaria a ênfase na valorização da interacção entre língua e actividade/profissão, quer ao nível social, como sugerem a correlação assinalada do domínio da língua com a possibilidade de alargamento do círculo de relações pessoais e a correlação desse mesmo domínio com a facilidade de integração na sociedade portuguesa.

7.2. Língua: um mecanismo de orientação

O domínio da língua portuguesa, na representação que dela faz a maioria dos imigrantes inquiridos, constitui, para além de instrumento de explicação e de apropriação do contexto em que vivem, um mecanismo de viabilização e de construção de um projecto

de vida. É isso que parece poder inferir-se da análise dos dados apresentados no Gráfico 1 e nos Quadros 2 e 3 (ver Anexos 3 e 4, respectivamente).

Para melhor compreensão do assunto, chama-se a atenção para o facto de 57.3% dos inquiridos pretender fixar-se definitivamente em Portugal; para além destes, mais 34.7% estão abertos à mesma possibilidade. Os sujeitos deste estudo assumem com clareza que o seu projecto de vida está associado à fixação no país de acolhimento, sendo a língua, como pode ver-se no Quadro 2, essencial para a sua construção.

Reforçando a concepção das representações sociais ao nível dos papéis por estas desempenhados na "orientação da acção" (Vala, 1996: 358), das "condutas" e das "relações sociais" (Jodelet, 1984: 372), a língua portuguesa aparece aos olhos dos imigrantes ucranianos inquiridos como um forte instrumento da sua própria forma de estar na sociedade portuguesa.

A representação da língua portuguesa expressa neste estudo constitui, certamente ao lado de outros elementos aqui não analisados, um factor de grande importância para os imigrantes na assimilação e gestão da informação local que, integradas no quadro conceptual de referência dos mesmos imigrantes, viabiliza a sua tomada de decisão sobre um projecto de vida, não passando este, para a maioria dos inquiridos, pelo mero exercício de uma actividade profissional, mas igualmente pelo desenvolvimento de contactos inter-culturais, ainda que, no momento, apenas tenuemente conseguidos (Quadro 3).

7.3. A via da integração

Tudo parece indicar, por parte da maioria dos ucranianos inquiridos, um caminho de integração na sociedade portuguesa. Os dados apresentados mostram que a desejam, sendo certo, todavia, que a prática da mesma, para além do local de trabalho, ainda não se revela consistente.

Mas tudo aponta no sentido do aprofundamento da integração, assim exista uma dinâmica de interacção entre a sociedade portuguesa, nomeadamente no plano jurídico-político, e a comunidade imigrada que potencie o desenvolvimento de condições da mesma integração.

Do lado dos imigrantes estudados, as representações que os mesmos têm sobre os portugueses podem igualmente constituir um factor de integração. A maioria (ver Anexo 5 - Gráfico 2) tem gosto em tê-los como amigos e uma parte significativa está mesmo aberta, em abstracto, ao casamento.

A língua, não sendo o único factor de facilitação de integração, afigura-se como aspecto importante da mesma. Não apenas tem sido representada como um instrumento de leitura do contexto, como também como um instrumento facilitador de fixação no país e das relações inter-culturais, o que, em princípio, parece indiciar uma integração dos ucranianos não marcadamente etnicizada. Acrescente-se a estas representações a grande dispersão geográfica desta comunidade pelo país, e mais facilmente se perceberá a tendência referida.

8. Nota final

O estudo que se apresentou sobre os papéis da língua do país de acolhimento na representação que dela fazem os imigrantes, no caso ucranianos em Portugal, pretende deixar alguns elementos de reflexão sobre a dinâmica da imigração num país tradicionalmente "exportador" de mão-de-obra.

A questão central da imigração, em Portugal, como na Europa, é a da sua integração na sociedade. Não é uma questão pacífica no Continente. E os conceitos têm sentidos muito diversos, frequentemente tão diversos quanto as posturas políticas face à integração, facto que naturalmente se reflecte no ordenamento jurídico-político da imigração.

Recorrendo-se a um conceito de integração que não se confunde nem com a anulação das identidades "étnicas" nem com o estímulo ao aprofundamento das mesmas, e que, tendo presentes os múltiplos resultados que decorrem das relações intercomunitárias, tem igualmente presente a necessidade de existir na sociedade um nível adequado de coesão social, procurou-se perceber um pouco mais sobre o papel da língua do país de acolhimento no processo, na representação que dela fazem os imigrantes.

Os inquiridos do estudo – 75 ucranianos – deixam perceber, no essencial, que a língua portuguesa representa para eles, em síntese, um instrumento de leitura e de apropriação do contexto em que vivem, um mecanismo de orientação da sua acção e da sua conduta nesse mesmo contexto e, por fim, um factor de facilitação das relações interculturais, que querem aprofundar tendo em vista a pretendida integração na sociedade.

[NOTAS]

[1] A imigração "indiana" integra, de facto, populações de distintas nacionalidades, desde a Índia ao Paquistão e Bangladesh.

[2] Fontes: INE, Estatísticas Demográficas; SEF, Estatísticas de Estrangeiros.

[3] Fonte: SEF, Estatísticas de Estrangeiros – População estrangeira activa com autorização de residência, segundo a profissão, por país de nacionalidade, 1999.

[4] É caso dos venezuelanos, sobretudo fixados em Aveiro e na Madeira, ou dos canadianos maioritariamente residentes nos Açores.

[5] Merece igualmente referência o peso das actividades comerciais entre moçambicanos residentes em Portugal.

[6] É de notar que, em 1999, 55,2% da população estrangeira se fixava em Lisboa. Contrariamente, uma maior dispersão evidencia-se em 2001, com apenas 30,1% da população, com autorização de permanência, fixada nessa região.

[7] Pires sustenta essa previsão com base na experiência de contratação temporária, nos países Europeus no pós – II Guerra Mundial, experiência que terminou, sistematicamente, com a fixação da maioria dos estrangeiros assim recrutados. O autor refere ainda que, nos anos 70, mesmo quando os programas de incentivo ao regresso de imigrantes foram minimamente sucedidos, os resultados dessa operação foram sempre superados pelo volume da imigração de reunificação familiar. (Pires, 2003: 182)

[8] Nos países de Leste, a pressão emigratória advém quer das mudanças político-económicas que então se iniciam, quer da "acumulação de um potencial migratório não realizado", durante a Guerra Fria. (Pires:2003)

[9] Em 2004, o total de imigrantes ucranianos com autorização de permanência ou de residência no país é de 66.227 indivíduos, representando 14.7% do total da população imigrante. (Fonte: SEF)

[10] Fonte: Inspecção Geral do Trabalho, 31/12/2002 (Continente).

[11] 36,2% tem ,como nível de qualificação académica, o Ensino Secundário e/ou Médio e 27,3% tem um diploma do Ensino Superior. (Fonte: Recenseamento Geral da População 2001 – INE)

[12] Fonte: Inspecção Geral do Trabalho, 31/12/2002 (Continente)

[13] Fonte: Inspecção Geral do Trabalho, 31/12/2002 (Continente)

[14] Reflexão sobre a notícia publicada no semanário Expresso de 4 de Fevereiro de 2006 sobre o «código de comportamento» linguístico, preconizado pela ministra holandesa Rita Verdonk, segundo o qual deveria ser proibido o uso de idiomas estrangeiros em público.

[15] Com base no conceito de refugiado, enquanto "qualquer pessoa que, devido a fundado receio de ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, opiniões políticas ou integração em determinado grupo social, se encontre fora do seu próprio país, ao qual não pode ou, por causa desse receio, não quer regressar" ... (Pestana, 1995: 130-140)

[16] Entendidos como os indivíduos que tenham entrado no espaço nacional de um país "com visto de turismo, negócios ou visita a familiares, mas com exclusão explícita da autorização para trabalhar ou exercer uma actividade profissional permanente; quando uma pessoa viole este preceituado, após ter legitimamente entrado no país, ou quando ultrapasse o que lhe foi concedido para estada, entra automaticamente em situação de clandestinidade" (Rocha-Trindade et al., 1995: 45).

[17] Conceito que traduz a fase do percurso migratório após a chegada ao país de destino, "durante a qual decorrem os múltiplos passos de estabelecimento de residência (por vezes apenas temporária), de procura ou de iniciação ao novo emprego ou actividade, de progressivo estabelecimento de rotinas do quotidiano e da criação de contactos e relações sociais. A sua duração é variável e a priori indefinida, dependendo fortemente da própria personalidade, iniciativa e capacidade de adaptação do migrante, mas também do enquadramento proporcionado pelas redes ou estruturas de acolhimento" (Rocha-Trindade et al., 1995: 38).

[18] Definidas em função da partilha de determinadas características por um determinado grupo de indivíduos (Rocha-Trindade et al, 1995: 360).

[19] À migração encontram-se inerentes os processos de desintegração (na sociedade de partida) e de (re)integração (na sociedade de chegada) dos imigrantes (Eisenstadt, 1953, citado em Pires, 2003: 59).

[20] Para Pires (2003: 102), as dinâmicas da integração social de imigrantes apresentam-se sob a forma de combinações variadas de processos de assimilação e etnicização.

[21] De resto, a recepção social é uma das variáveis (em conjunto com a política governamental e o tipo de comunidade étnica do imigrante) que Portes (1999: 29-32, citado em Pires, 2003: 103), identifica como constitutivas das diferentes modalidades de integração sociais.

[REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS]

ANÇÃ, Maria Helena (2007). "Apropriação da Língua Portuguesa: o exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto", in MEYER, R.M. & OSÓRIO, P. (orgs. e coords), *Ensino do Português para Estrangeiros: Da teoria à prática*, Covilhã: Universidade da Beira Interior Editores (no prelo).

BONGARDT, Anette & NEVES, Miguel S. (2005). "A Comunidade Empresarial Chinesa em Portugal: Estratégia de negócio e Internacionalização". Documentos de trabalho em Gestão, Área Científica de Gestão, G/nº11/2005, Universidade de Aveiro, consultado em Janeiro 10, 2007, em http://www2.egi.ua.pt.pt/wp-gestao/WpGest%C3%A3011.pdf

JODELET, Denise (1984). *Représentation Sociale: Phénomènes, Concept et Théorie*, in MOSCOVICI, S. (Dir.) *Psychologie Sociale,* Paris : Presse Universitaire de France : 357-378.

JODELET, Denise (1989). *Représentations Sociales: Un Domaine en Expansion*, Paris : Presse Universitaire de France.

MACHADO, Fernando L. (2003). "Imigração e imigrantes em Portugal. Parâmetros de regulação e cenários de exclusão social", *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º41: 183-188.

OLIVEIRA, Catarina R., (2004). "Estratégias empresariais de origem imigrante em Portugal. Oportunidades étnicas e estruturais e recursos pessoais", *Sociologia*, Maio 2004, n.º45: 71-98.

PESTANA, José (1995). "Integração Europeia e Migrações", *Portugal, a Europa e as Migrações,* Conselho Económico e Social, 11-187.

PIRES, Rui P. (2002). "Mudanças na Imigração: Uma análise das estatísticas sobre a população estrangeira em Portugal, 1998-2001", *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º39, 151-186.

PIRES, Rui P. (2003). *Migrações e Integração*, Oeiras: Celta Editora.

PIRES, Rui P. (2006). "A integração socioprofissional dos imigrantes: contextos e desafios". *11ª Conferência Internacional Metropolis,* Lisboa, consultado em Janeiro 10, 2007, http://www.ceg.ul.pt/metropolis2006/workshopPresentations/Culturgest/RuiPenaPires Paper metroplis20

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz (Coord.) (1995). *Sociologia das Migrações*, Lisboa: Universidade Aberta.

SAINT-MAURICE, Ana (1997). *Identidades Reconstruídas: Cabo-Verdianos em Portugal*, Oeiras: Celta Editora.

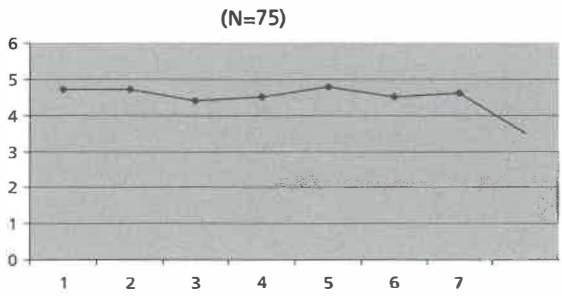
SOLLA, Luísa (2006). "A língua da cidade e as línguas do coração", in *Educação – Setúbal na Rede,* consultado em Janeiro 10, 2007, em http://www.ese.ips.pt/ese/Opiniao/2006/op22-02-06.htm

VALA, Jorge (1996). "Representações Sociais – Para uma Psicologia Social do Pensamento Social", in VALA, J. & MONTEIRO, M. B. (Coords.). *Psicologia Social*, Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição: 353-384.

[ANEXO 1] - Quadro 1: A amostra (por actividade profissional)

Profissões	Na Ucrânia		Em Portugal	
	N	%	N	%
Quadros superiores	24	32	3	4
Quadros intermédios	11	14,7	3	4
Empregados dos serviços	10	13,3	23	30,7
Operários/Auxiliares	18	24	31	41,3
Outros	10	13,3	14	18,7
Não responde	2	2,7	1	1,3
Total	75	100	75	100

[ANEXO 2] - Gráfico 1: Importância da LP (dados gerais)



Legenda:
1) Facilita a integração na sociedade portuguesa.
2) Facilita o exercício da sua actividade.
3) Permite-lhe fazer amizades com os portugueses.
4) Possibilidade de mudar de vida.
5) Possibilidade de melhorar a situação profissional.
6) Possibilidade de exercer a sua profissão.
7) Possibilidade de melhorar/alargar relações sociais.
8) Possibilidade de ir trabalhar noutro país de LP.

Escala: valores de 1 a 5, em que 1 significa o mínimo e 5 o máximo de apreciação.

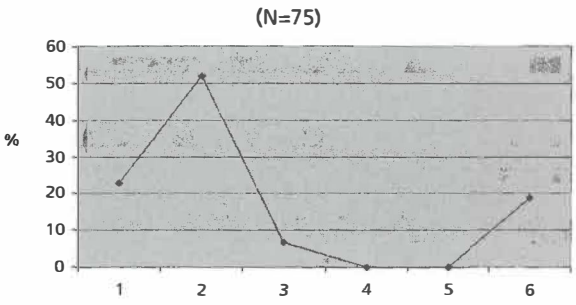
[ANEXO 3] - Quadro 2: Residência e actividade profissional – a importância da LP

Importância da LP	Na residência definitiva		Na actividade profissional	
	N	%	N	%
Grande	58	77,3	68	90,7
Pequena	10	13,3	5	6,7
Nula	5	6,7	2	2,7
Não respondeu	2	2,7	0	0
Total	75	100	75	100

[ANEXO 4] - Quadro 3: A frequência de meios portugueses

Frequência	Casa de portugueses		Associações portuguesas	
	N	%	N	%
Nunca	3	*4*	15	*20*
De vez em quando	41	*54,7*	37	*49,3*
Regularmente	29	*38,7*	22	*29,3*
Não respondeu	2	*2,7*	1	*1,3*
Total	75	*100*	75	*100*

[ANEXO 5] - Gráfico 2: Sentimento em relação aos portugueses



Legenda:
1) Não vê inconveniente em casar-se com um(a) português(a)
2) Agrada-lhe tê-los como amigos
3) Agrada-lhe tê-los apenas como colegas de trabalho
4) Prefere tê-los como simples conhecidos
5) Exclui-os das suas relações pessoais
6) Não respondeu

A ACTIVIDADE COMUNICATIVA EM PORTUGUÊS DO FALANTE DE LÍNGUA MATERNA CHINESA

Maria José Grosso - Universidade de Lisboa

[RESUMO]

Este texto enquadra-se no projecto *Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal* (POCI/CED/56110/2004) / Fundação para a Ciência e Tecnologia, coordenado por Maria Helena Ançã, Universidade de Aveiro.

O tema de reflexão incide sobre a actividade comunicativa em português do falante de língua materna chinesa em dois contextos: o de imersão linguística (Lisboa e Aveiro) versus contexto de não imersão, Região Administrativa de Macau (RAEM); parte de dados já referenciados em textos realizados no mesmo âmbito.

O ensino-aprendizagem de uma outra língua é um processo multidimensional e complexo tanto para o ensinante como para o aprendente; o processo dinâmico da comunicação em LE que se estabelece no espaço sala de aula possibilita mudanças que se traduzem em última instância pelo desenvolvimento duma competência pluricultural que passa pela tomada da consciência intercultural em que participam valores como o pluralismo e a abertura.

As competências a desenvolver na aprendizagem duma língua (LE) são suportadas pelas que foram adquiridas em língua materna, sendo a actividade comunicativa do aprendente/utilizador de LE influenciada pelo conhecimento e compreensão que tem do mundo, pelas capacidades e factores relacionados com a sua própria personalidade, (QECR: 152)[1]; é neste contexto que se refere que certos comportamentos socio-comunicativos próprios do universo da língua e cultura-alvo só podem ser entendidos se houver da parte do aprendente uma descentragem da sua própria língua e cultura:

> Une perspective communicative de l'apprentissage implique une distanciation de celui qui apprend par rapport à sa culture, un décentrement nécessaire pour saisir et s'approprier certaines normes des comportements langagiers et sociocommunicatifs propres à l'univers étranger. (Pendanx, 1998:23)

A participação eficaz, nos eventos comunicativos, depende do desenvolvimento de competências e estratégias evidentes nos diferentes tipos de actividades de escrita e de oralidade, observáveis em tarefas que são realizadas em função de necessidades comunicativas específicas geradas em situações de comunicação *reais* e significativas para o aprendente ou em tarefas pedagógicas.

Assim, a actividade comunicativa resulta de vários factores que se enquadram em diferentes contextos, salientando-se aqueles em que o aprendente vivencia a língua em interacção, em todos os domínios de comunicação, com acesso aos diferentes tipos de registos linguísticos, ou os de não imersão linguística, em que experiencia a língua, apenas na sala de aula, através de tarefas pensadas e pedidas pelos professores ou manuais.

Para a compreensão da actividade comunicativa duma outra língua, a análise comparativa de contextos onde o ensino-aprendizagem da língua se processa em imersão ou não imersão é fundamental, particularmente quando o aprendente da língua-alvo tem como língua materna uma língua da família sino-tibetana, e competências gerais moldadas por outro conhecimento do mundo.

No ensino-aprendizagem da língua em imersão linguística, a imprevisibilidade da comunicação é uma constante, prevendo-se, de acordo com as características do público (designadamente o nível etário e motivação) a possibilidade de interagir nos domínios privado, público, educativo e profissional, contactando com temas e textos não previsíveis e deparando-se com tarefas sem objectivos pedagógicos. O ritmo da aprendizagem é acelerado pela grande quantidade de recursos que, naturalmente, ocorrem para praticar, oralmente ou por escrito, a língua; o aprendente está exposto à língua na sua variedade e amplitude sendo significativos os contactos pessoais directos ou indirectos com os falantes da língua-alvo, pela ocorrência de acontecimentos do domínio privado (festas, visitas, eventos desportivos), do domínio público (espectáculos, concursos ou situações de utilização de serviços médicos, compras…) ou do domínio profissional (entrevistas, reuniões, feiras, congressos…) e ainda por uma maior utilização de textos autênticos que dependem das situações em que ocorrem tais como receitas, instruções, jornais, as revistas (domínio privado), anúncios, avisos ao público, folhetos, ementas (domínio público), os relatórios, os regulamentos, as cartas de negócios (domínio profissional)[2]

Em contexto de imersão, o aprendente/utilizador é obrigado a um maior desempenho proactivo na comunicação, tendo possibilidades de usar a língua em diferentes eventos comunicativos.

Os contextos formais de ensino-aprendizagem (sala de aula) têm forte influência no modo como se processa o desenvolvimento da aprendizagem da língua-alvo, apesar das tecnologias de informação e comunicação, o aprendente tem geralmente mais dificuldades em participar em situações de comunicação; dum modo geral há a tendência para que a aprendizagem seja reactiva seguindo instruções e actividades pensadas pelos professores e pelos manuais (QECR:199); os aprendentes tomam contacto com a língua sobretudo através dos dicionários, dos manuais, cadernos de exercícios e de textos (orais e escritos do professor); o acesso à língua, neste contexto, faz-se de forma restrita, através, por exemplo, da música, do correio electrónico e dos meios de comunicação disponíveis no contexto onde se aprende a língua-alvo[3].

Tendo em conta o exposto, comparamos dados de amostras recolhidas em contextos de imersão e de não imersão linguística.

No âmbito do Projecto *Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal* (já acima referido), têm sido recolhidos dados sobre falantes não nativos, designadamente ucranianos, cabo-verdianos e chineses[4]; a amostra relativa ao falante nativo de língua chinesa residente em Portugal é intencional e abrange as informações dum total de vinte e cinco informantes; apesar do carácter de tal amostra, os dados recolhidos sobre o perfil deste público-aprendente são significativos quando transferidos para o contexto de não imersão linguística, a Região Administrativa de Macau. O inquérito, por questionário, foi o instrumento utilizado para a recolha de informações, em Portugal, Lisboa/Aveiro, entre Setembro (2005) a Janeiro (2006). O contexto de não imersão é referente à Região Administrativa de Macau (RAEM).

Da análise dos resultados de estudos referentes ao público chinês, aprendente de língua portuguesa, em Macau, colhemos informações significativas e que podem ser comparadas com as obtidas em Portugal, referimos Grosso (1999) e Godinho (2005). A primeira amostra com 226 informantes, e a segunda com 433 informantes[5]. O perfil realizado com base nos dados recolhidos em Portugal confirma os já conhecidos no contexto de Macau. É um público feminino, aquele que estuda português em Macau, mas não podemos inferir que é particular deste território, pois duma forma empírica sabemos que em muitos outros contextos são as mulheres as que mais frequentam cursos de línguas, é um público jovem, com menos de quarenta anos, estudante, falante

de chinês (mandarim e cantonês) e que ultrapassou o nível Secundário. Entre as línguas europeias que estudaram, salienta-se o inglês (Quadro I).

Desenvolver uma competência em língua passa por desenvolver papéis sociais variados, privilegiando o sentido e apreendendo o discurso na sua globalidade.

A actividade comunicativa é moldada pela identidade do próprio aprendente; este move-se num contexto afectivo e cognitivo que influencia a sua existência social e pessoal. Por sua vez os factores associados à personalidade como a motivação, as crenças, a atitude afectam a capacidade para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas.

Em imersão linguística, vemos que o aprendente utilizador de PLE, usa o português de forma restrita, no domínio público, preferencialmente no mercado/hipermercado, deduzimos que será em compras e obtenção de serviços públicos; além da eventual interacção oral como comprador, o contacto com a língua portuguesa será essencialmente através das embalagens e folhetos; nos contextos do domínio público salientam-se os espaços já referidos, o mesmo quadro indica que os contactos realizados por telefone com os falantes da língua alvo são escassos (Quadro II).

Para a apropriação de novas competências e de novos comportamentos, em aprendizagem, é fundamental a participação activa e a motivação do aprendente, pela curiosidade pelas pessoas e lugares, por viver e explorar novas experiências, sendo capaz de diferenciar e integrar novos dados no adquirido, bem como modificar o seu comportamento para se adaptar a novas necessidades[6]; neste contexto realça-se a importância da utilização dos documentos autênticos que tentam reforçar a interacção, a autonomia do aprendente ou até mesmo reconstituir o contexto de imersão inexistente[7].

Quanto à consulta ou leitura de documentos autênticos em português por parte deste público, em Portugal, a percentagem dos que dizem *ler muito* é pouco significativa; o mesmo poderá ser interpretado sobre os que dizem ler livros, jornais, revistas em português na RAEM (Quadro III).

Para desempenhar o papel de falante de ouvinte/leitor ou de escrevente, este público consulta essencialmente materiais educativos de referência, com especial destaque para os dicionários (em Portugal) e para as gramáticas e manuais de LP (na RAEM); documentos que contribuem, ainda que parcialmente, para o domínio do sistema escrito da língua, para o desenvolvimento da competência gramatical, designadamente de competências como a ortográfica e a lexical (Quadro IV).

Embora os contextos analisados sejam diferentes, é de realçar que, segundo os dados, o acesso aos recursos em língua portuguesa é limitado, havendo pouca participação activa numa interacção comunicativa tanto em Portugal como na RAEM. Exceptua-se a TV (LP), em Portugal, que, comparando com o contexto da RAEM, é privilegiada no contexto de imersão linguística (Quadro V).

[NOTAS]

[1] *QECR – Quadro europeu comum de referência – Ensino, Avaliação, Aprendizagem* (Conselho da Europa (2001)).

[2] Cf. Domínios de comunicação em QECR: 77 e 78.

[3] A este propósito, veja-se Bernaus & Escobar (2001: 39-77).

[4] Veja-se, por exemplo, Ançã & Amaral (2006); Pereira Bendiha & Mai (2006); Grosso (2006a, 2006b).

[5] Todos os dados resultantes de inquéritos por questionário já foram referidos noutros textos, como, por exemplo, Grosso (2006a, 2006b).

[6] A este propósito vejam-se as capacidades heurísticas referidas em QECR (2001:156); veja-se também Defays (2003:191).

[7] Cf. Bérard (1991:51).

[REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS]

ANÇÃ, Maria Helena & AMARAL, Ana Luísa (2006). "Língua Portuguesa: representações metalinguísticas de estudantes cabo-verdianos residentes em Portugal", *IX Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* Alicante: Universidade de Alicante (no prelo).

BÉRARD, Evelyne (1991). *L'Approche Communicative*, Paris: CLE International.

BERNAUS, Mercè & ESCOBAR, Cristina (2001). "El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar", in NUSSBAUM, Luci & BERNAUS, Mercè (ed.) *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid: Sintesis Educación: 39-77.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Porto: Edições ASA.

DEFAYS, Jean-Marc (2003). *Le français langue étrangère et seconde*, Belgique: Ed. Mardaga.

GODINHO, Ana Paula C. de O. (2005). *A aquisição da concordância de plural no sintagma nominal por aprendentes chineses de português língua estrangeira*. Tese de Doutoramento, Lisboa: Universidade de Lisboa.

GROSSO, Maria José (1999). *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa.* Tese de Doutoramento, Lisboa: Universidade de Lisboa.

GROSSO, Maria José (2006a). "O desenvolvimento de competências em Língua Portuguesa pelo falante de língua materna chinesa", *Encontro Internacional de Linguística Aplicada,* Aveiro: Universidade de Aveiro.

GROSSO, Maria José (2006b). "Os falantes de língua materna chinesa em contextos de ensino de português diversificados", *IX Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Alicante: Universidade de Alicante (no prelo).

PENDANX, Michèle (1998). *Les Activités d'Apprentissage en classe de langue*, Paris: Hachette.

PEREIRA BENDIHA, Urbana & MAI, Ran (2006). ««Olhos grandes» e «Olhos em bico» / os portugueses e o Português vistos pelos chineses e os chineses e o Chinês vistos pelos portugueses», *IX Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Alicante: Universidade de Alicante (no prelo).

[ANEXOS] - Quadros: Q I

	Portugal Perfil A 2005-2006		RAEM Perfil B 1993		RAEM Perfil C 2003-2004	
Sexo	Feminino	60%	Feminino	65%	Feminino	71,5%
Idade	Menos 20 anos	28%	25-34anos	46%	21-30anos	57%
	30-39anos	28%	17-24	43%	Menos 20 anos	24,7%
Língua Materna	Chinês	96%	Cantonês	99%	Cantonês	91,2%
Línguas que conhece	Inglês		Inglês e mandarim		Inglês e Mandarim	
Profissão	Estudante	76%	Funcionário público, profissão não diferenciada	56%	Estudante (Estudante de direito 90,7)	---------
	Profissões liberais, técnicas ou artísticas	16%	Estudante	44%	Funcionário público	21%
Nível de Ensino	Superior	36%	Tem ou frequenta o Ensino Superior	71%	Tem ou frequenta o Ensino Superior	70%
	Secundário	24%	Secundário	29%	Secundário	23%
Línguas	Inglês, não especificado		Inglês e mandarim	-----	Inglês e Mandarim	---

Q II - Portugal

Vai	Poucas vezes	Muito
ao médico	56%	--
à farmácia	56%	---
ao banco	56%	--
ao mercado		52%
ao hipermercado		76%

Q III - Portugal

	Portugal
Livros	Pouco: 44% Nada: 24% Muito:28%
Jornais	Pouco:56% Nada: 8% Muito:28%
Revistas	Pouco: 60% Nada: 24% Muito:12 %

RAEM

	RAEM 1993	RAEM 2006
Lêem livros/ Jornais/ Revistas	25%	15%

Q I V - Consulta em LP

Portugal

Dicionários	Gramáticas	Enciclopédias	Listas telefónicas	Mapas de Estrada
Muito 68% Pouco24% Nada 4%	Pouco 48% Muito 36% Nada 8%	Nada 52% Pouco 28% Muito 8%	Nada 44% Pouco 40% Muito 8%	Pouco 56% Muito 24% Nada 12%

RAEM	RAEM	RAEM
Gramáticas e Manuais de LP	59%	56%

Q V

Portugal

CD em LP-Audição	Rádio em LP-audição	Televisão em LP-visionamento
Pouco: 44% Nada: 40% Muito:4 %	Pouco:52% Nada: 28% Muito:16 %	Muito: 52 % Pouco: 44%

RAEM	RAEM 1993	RAEM 2006
Ouvir música e rádio (LP)	10%	25%
Ver TV em LP	18%	17%

TALHERES OU PAUZINHOS? OS PORTUGUESES VISTOS PELOS CHINESES E OS CHINESES VISTOS PELOS PORTUGUESES

Urbana Pereira Bendiha - Universidade de Aveiro
Ran Mai - Universidade de Aveiro

[RESUMO]

Faremos o levantamento das características atribuídas aos portugueses e à Língua Portuguesa pelos chineses e aos chineses e à Língua Chinesa pelos portugueses, a partir de dois questionários passados a alunos da Universidade de Aveiro destas duas nacionalidades.

Os alunos chineses são maioritariamente de pós-graduação em diversas áreas e os alunos portugueses são licenciandos e recém licenciados em Línguas e Relações Empresariais, já que este Curso inclui o estudo da Língua e Cultura Chinesa como opção ao longo de 7 semestres. Os nossos inquiridos escolheram todos a Língua e Cultura Chinesa, tendo mesmo alguns deles feito uma viagem de fim de Curso à China.

Este estudo insere-se no projecto *Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal* (POCI/CED/56110/2004) /Fundação para a Ciência e Tecnologia, coordenado por Maria Helena Ançã e retoma, na íntegra, o texto apresentado no Congresso Internacional da Sociedade Espanhola de Didáctica da Língua e da Literatura que teve lugar na Universidade de Alicante entre 29 de Novembro e 1 de Dezembro de 2006.

Propomo-nos dar conta de um "olhar cruzado" entre alunos chineses e alunos portugueses da Universidade de Aveiro, com o objectivo de realçar as características atribuídas aos portugueses e à Língua Portuguesa pelos chineses e aos chineses e à Língua Chinesa pelos portugueses.

Dispomos de amplos estudos sobre representações de aprendentes de línguas estrangeiras de que gostaríamos de realçar a obra de Ana Isabel Andrade e Maria Helena

Araújo e Sá (por exemplo Andrade & Araújo e Sá, 1998: 60-69), nomeadamente no caso de línguas tipologicamente próximas, mas são mais escassos os trabalhos em que as línguas em confronto são afastadas como é o caso que aqui nos ocupa, ou seja, o Chinês e o Português (a este propósito ver Cain & Briane, 1994 : 17-33 e 147-157).

A partir de dois questionários passados a alunos da Universidade de Aveiro destas duas nacionalidades, 10 chineses e 10 portugueses, tentamos auscultar as atitudes perante o Outro e a sua língua, quer ele apreenda a realidade usando "pauzinhos" ou "talheres". O questionário destinado aos alunos chineses foi apresentado em Português com a respectiva tradução em Chinês e foi pedida a resposta em Português ou em Inglês de modo a que não fosse condicionada pelo facto de vir eventualmente a ser lida por um compatriota.

Biografia Linguística

Dos alunos chineses, são 6 de sexo masculino e 4 de sexo feminino e têm maioritariamente idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (3 têm entre 21 e 30; 5 entre 31 e 40; e 2 entre 41 e 50). São todos de nacionalidade e naturalidade chinesa.

Dos alunos portugueses são 9 de sexo feminino e 1 de sexo masculino e todos têm idades compreendidas entre os 21 e 30 anos. Todos têm nacionalidade portuguesa, tendo 6 naturalidade portuguesa, 2 alemã, e 1 francesa.

Em relação ao nível de escolaridade, dos alunos chineses, 1 tem licenciatura, 3 têm mestrado, 4 têm doutoramento, estando 2 a efectuar pós doutoramento. Dos alunos portugueses, 5 são licenciados em Línguas e Relações Empresariais e 5 são licenciandos do mesmo Curso. De salientar, que este Curso inclui o estudo da Língua e Cultura Chinesa como opção a par da Língua e Cultura Árabe, tendo todos os nossos inquiridos escolhido a Língua e Cultura Chinesa. Vemos assim que os alunos chineses são mais velhos e têm mais graus académicos que os alunos portugueses.

Os alunos chineses chegaram em momentos diversos a Portugal, estando 3 a residir há mais de 5 anos, 1 há 4 anos, 1 há 3 anos, 2 há 2 anos e 3 há 1 ano. Dos alunos portugueses, 8 já estiveram uma vez na China (7 numa viagem de estudo de cerca de 2 semanas, 1 numa viagem de 10 dias), 2 ainda não.

Os 10 alunos chineses têm o Chinês como língua materna, todos eles tendo também apreendido Inglês, 9 aprenderam Português no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, 3 aprenderam Japonês, 1 aprendeu Alemão e 1 aprendeu Coreano.

Os 10 alunos portugueses consideram o Português como sua língua materna, tendo no entanto 2 alunos considerado ter uma outra língua materna, no caso de um aluno o Francês, no caso de outro aluno, o Alemão. Também os 10 alunos portugueses aprenderam Inglês e Chinês, tendo ainda 8 de entre eles aprendido Alemão, 5 Francês, 2 Espanhol e 1 Italiano.

Os alunos chineses dizem utilizar habitualmente o Chinês, 9 de entre eles utilizam o Inglês e 4 o Português. Os alunos portugueses utilizam habitualmente o Português, 8 de entre eles o Inglês, 4 Alemão, 1 Espanhol e 9 Francês. Ou seja, os alunos chineses trazem na "bagagem linguística" Chinês, Inglês, Português, Japonês, Alemão e Coreano; os portugueses trazem Português, Inglês, Chinês, Alemão, Francês, Espanhol e Italiano.

Língua do Outro e Aprendizagem

Enquanto 5 dos alunos chineses, aprenderam Português na Universidade de Aveiro durante 1 ano (dois aprenderam menos de 1 ano, um 2 anos, um 3 anos e um não respondeu), os alunos portugueses também aí aprenderam ou estão a aprender Chinês durante pelo menos 3 semestre e meio (um aluno 3 semestres e meio, um aluno 4 semestres, quatro alunos 6 semestres, e quatro alunos 7 semestres).

Quanto às razões para a aprendizagem da Língua Portuguesa, é 6 vezes mencionado "comunicar com os portugueses"; 4 "facilitar a vida"; 1 "faz parte do Curso" e 1 vez "conhecer o povo português e a cultura". Para a aprendizagem da Língua Chinesa, são apontadas 8 vezes "a curiosidade interesse por línguas e culturas diferentes"; 5 o facto de "a economia chinesa se estar a desenvolver e o Chinês poder ser útil para a vida profissional"; e 4 "o Chinês faz parte do curriculum da Licenciatura ".

As principais dificuldades sentidas pelos alunos chineses em Português são: a concordância das formas verbais: 8 respostas; a pronúncia: 7; a formação dos tempos: 5; a estrutura da frase e a concordâncias dos nomes em género (feminino/masculino): 4; o vocabulário: 2; e a utilização da preposição: 1. Os alunos portugueses sentem mais dificuldade em relação à pronúncia: 8 respostas; ao reconhecimento dos caracteres: 6; ao uso das partículas aspectuais: 3; e à voz passiva: 4; às expressões idiomáticas e à escrita: 3; e aos termos de unidade, à estrutura da frase, ao vocabulário: 1; 1 aluno acrescentou "a memorização dos caracteres" à lista apresentada no questionário.

Em relação à importância dos conhecimentos prévios, a questão não reúne consenso já que 5 alunos chineses consideram que o Inglês ajuda à aprendizagem do Português;

4 consideram que o Inglês não ajuda e 1 considera-os importantes sem explicar. 8 dos alunos portugueses consideram-nos importantes e 2 não os consideram importantes.

Como exemplos de actividades a desenvolver nas aulas, os alunos chineses propõem o diálogo, 5 respostas; exercícios gramaticais e de vocabulário, a explicação da gramática, explicar as coisas do uso do dia-a-dia, recorrer a inglês para a explicação e aprender as lições do livro didáctico com 1 resposta. Em relação aos alunos portugueses, propõem tradução, 6 respostas; leitura de textos, 2 respostas; revisão das lições, 2; construção de frases, exercícios de vocabulário, de gramática e respectivas correcções, pergunta e resposta (oralidade), explicação de gramática, diálogo com a professora e trabalhos para casa, 1 resposta.

Seguidamente verificamos a funcionalidade da Língua Portuguesa para os alunos chineses e a funcionalidade da Língua Chinesa para os alunos portugueses, de acordo com as tabelas que aqui apresentamos. Como podemos ver os alunos chineses usam pouco a Língua Portuguesa, embora considerem que consultam muito os dicionários, sendo as circunstâncias em que usam esta língua sobretudo o mercado, o hipermercado e quando o interlocutor só fala Português. Os alunos portugueses também usam pouco a Língua Chinesa, considerando também usar bastante dicionários e manuais do ensino e escrevendo sobretudo os trabalhos de casa. Na China, usam mais a Língua Chinesa no hotel, no mercado e no hipermercado.

Respostas dos alunos chineses (ver Anexo 1)

Respostas dos alunos portugueses (ver Anexo 2)

Conhecimentos sobre a Língua do Outro no Mundo

Os alunos chineses parecem estar bem informados sobre os países onde se fala Português. Na Europa apontam Portugal, 10 respostas; na América o Brasil, 10 respostas; em África Moçambique, 7 respostas, Angola, 6 respostas, Cabo Verde, 4 respostas, São Tomé e Príncipe, 1 resposta e, curiosamente, Venezuela, 1 resposta. Na Ásia apontam Macau, 10 respostas, Timor e Índia (Goa) com 2 respostas. Os alunos portugueses, pelo contrário, mostram alguma inexactidão ao indicar os países ou regiões onde se fala Chinês. Países: China, 10 respostas; Malásia, Tailândia, Coreia do Norte e Coreia do Sul, 5 respostas; Indonésia: 4 respostas; Camboja e Mianmar: 3 respostas; e Japão: 2 respostas. Regiões: Macau e Taiwan, 5 respostas; Hongkong: 4 e Cantão: 6; comunidades chinesas em todo o mundo, 1. Há ainda 2 respostas em que Macau, Taiwan e Hongkong são considerados como países.

Em relação ao número de falantes das duas línguas no mundo, há grande disparidade: metade dos alunos chineses confessa não saber quantos falantes tem o Português no mundo, os outros têm opiniões diversas: mais de 160 milhões, 1 resposta, mais ou menos 200 milhões, 1 resposta, mais ou menos 250 milhões, 1 resposta; 300 milhões, 1 resposta; não muitos, 1 resposta. Também os alunos portugueses têm alguma dificuldade em responder a esta questão: 1,3 biliões: 4 respostas; 1/5 da população mundial: 1 resposta; mais de um bilião: 1 resposta; 1/4 da população mundial: 1 resposta; 900 milhões: 1 resposta e milhões (não sabe o número exacto): 1 resposta.

Expectativas

A maioria dos alunos chineses não tem como objectivo fixar residência definitiva em Portugal: 8 respostas; Só 2 pessoas têm esse objectivo. As razões apontadas para ficar seriam gostar de Aveiro, o clima, o ambiente e os portugueses: 1. As razões para partir são ter que voltar para China: 8; ser um país muito pequeno: 2; querer arranjar um melhor emprego: 1; a Língua Portuguesa ser uma barreira: 1; não ter condições suficientes para a investigação: 1; não conseguir os empregos desejados: 1. Dois alunos não responderam a esta questão.

Os alunos portugueses mostram-se muito hesitantes em relação aos projectos futuros. Perante a possibilidade de viver na China, 7 dizem que depende; 1 diz que sim e 2 dizem que não. As razões apontadas para viver na China são: depende das possibilidades e do trabalho: 4; melhorar a Língua Chinesa: 2; Curtos períodos, não permanentemente: 2; trabalho, estágio, e curso de línguas se tiver apoio financeiro e alojamento: 1. A razão para não querer viver na China é a diferença cultural: 1. Um aluno não respondeu a esta questão.

Perante a possibilidade de fixar residência em Portugal, a importância da Língua Portuguesa para os alunos chineses é considerada grande: 7 respostas; pequena: 2 respostas e nula: 1 resposta. Dos alunos portugueses, 9 acham a Língua Chinesa importante na decisão de viver na China; 1 considera-a nula.

A maioria dos alunos chineses gostaria de exercer a sua profissão em Portugal: 7 respostas; montar um negócio: 2 respostas; e ainda fazer pesquisa: 1 resposta, considerando que a Língua Portuguesa teria um grande papel para 6 alunos e um pequeno papel para 4 em relação a esse objectivo. Os alunos portugueses gostariam sobretudo de trabalhar numa empresa estrangeira destacada na China: 9 respostas; e de ganhar dinheiro independentemente da actividade: 1 resposta. Todos consideram que a Língua Chinesa teria um grande papel em relação a esse objectivo.

Numa escala de 1 a 5 em que 1 significa o mínimo e 5 máximo. A importância atribuída à língua do Outro é:

Para os alunos chineses:

- facilita a integração na sociedade portuguesa

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
7	0	0	0	3	(respostas)

- facilita o exercício da sua actividade

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
1	4	3	2	0	(respostas)

- permite-lhe fazer amizades com os portugueses

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
6	1	0	1	2	(respostas)

Para os alunos portugueses:

- facilita a integração na sociedade chinesa

1	0	0	1	8	(respostas)

- facilita o exercício da sua actividade

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
0	0	2	3	5	(respostas)

- permite-lhe fazer amizades com os chineses

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
0	2	2	3	3	(respostas)

Ao conhecimento da língua do Outro é dada a seguinte importância, ainda na escala de 1 a 5.

Para os alunos chineses:

- Possibilidade de melhorar de vida

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
3	2	4	1	0	(respostas)

- Possibilidade de melhorar a situação profissional

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
2	2	5	1	0	(respostas)

- Possibilidade de exercer a sua profissão

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
1	4	2	3	0	(respostas)

- Possibilidade de melhorar/alargar relações sociais

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
6	1	0	0	3	(respostas)

- Possibilidade de ir trabalhar noutro país de LP

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
5	1	3	1	0	(respostas)

Para os alunos portugueses:

- Possibilidade de conhecer culturas diferentes

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
1	1	0	2	6	(respostas)

- Possibilidade de melhorar a situação profissional

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
1	0	3	2	4	(respostas)

- Possibilidade de usar o que aprendeu

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
0	1	2	3	4	(respostas)

- Possibilidade de melhorar/alargar relações sociais

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
0	0	4	5	1	(respostas)

- Possibilidade de ir trabalhar num país ou região em que se use LC

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
1	0	1	2	6	(respostas)

Apesar de só 2 alunos chineses frequentarem a casa dos portugueses, 2 a frequentarem de vez em quando e 2 nunca a frequentarem e de 6 alunos portugueses nunca frequentarem a casa dos chineses, 3 de vez em quando e só 1 regularmente, a todos os chineses agrada ter portugueses como amigos e 1 chinês não vê inconveniente em casar-se com um(a) português(a) enquanto que a 8 alunos portugueses agrada ter chineses como amigos enquanto que 2 não vêem inconveniente em casar-se com um(a) chinês(a).

Daqui podemos concluir que apesar das diferenças linguísticas, culturais, académicas, etárias e de expectativas pessoais, o olhar mútuo, quer se usem "pauzinhos", quer se usem "talheres", é de amizade e talvez em alguns casos mesmo de amor.

[REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS]

ANDRADE, Ana Isabel & ARAÚJO E SÁ, Maria Helena (1998). "Atitudes e representações dos locutores portugueses face às línguas românicas: um lugar para as línguas estrangeiras", *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas,* nº 7 : 60-69.

CAIN, Albane & BRIANE, Claudine (1994). *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennenet la langue / Représentations et stéréotypes*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique : particularmente 17-33 e 147-157.

MOORE, Danièle (éd). (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Didier.

NUCHÈZE, Violaine de (coord.) (2004). "Rencontre Interculturelle", *Lidil,* Numéro 29 / juillet 2004.

PEREIRA BENDIHA, Urbana (2000). "O estudo da Língua Chinesa na Universidade de Aveiro / Atitudes e Representações", *X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, São Miguel: Universidade de Ponta Delgada.

[ANEXO 1] - Respostas dos alunos chineses:

Em LP:		Muito	Pouco	Nada	Não Respondeu
Lê	Livros		6	4	
	Jornais	1	7	2	
	Revistas		8	2	
	Outro-qual?	1 carta	2 não explicou 1 publicidade		6
Ouve	CD		4	5	1
	Rádio	1	5	4	
	Outro- qual?	2 cassete	1 publicidade	3	4
Vê	Televisão	2	8		
	Vídeo		1	8	1
	Espectáculos		8	1	1
	Outro-qual?		1	1	8
Fala	Ao telefone/telemóvel	1	8	1	
	Outro-qual?	2 compras 1 falar com os portugueses	2 não explicou 1 compras	1	3
Consulta	Dicionários	7	3		
	Gramáticas	2	5	3	
	Enciclopédias		2	7	1
	Listas telefónicas		4	5	1
	Mapas da estrada	2	6	1	1
	Outro-qual?	1 perguntar aos portugueses	2	1	6
Escreve	Cartas		3	7	
	SMS		1	8	1
	Mensagens electrónicas		2	8	
	Reclamações		1	7	2
	Pedidos		3	6	1
	Outro-qual	1 Say Hello	1	3	5
Vai	Ao médico	2	8		
	À farmácia	1	8	1	
	Ao banco	2	8		
	Ao mercado	8	2		
	Ao hiper/supermercado	8	2		
Em que outras situações usa a LP?	Quando o interlocutor só fala Português: 5				5

[ANEXO 2] - Respostas dos alunos portugueses:

Em LC:		Muito	Pouco	Nada	Não Respondeu
Lê	Livros		3	7	
	Jornais		4	6	
	Revistas		5	5	
	Outro-qual?			5	5
Ouve	CD	1	7	2	
	Rádio		1	8	1
	Outro- qual?		1 cassetes	4	5
Vê	Televisão		3	7	
	Vídeo	1		9	
	Espectáculos		8	2	
	Outro-qual?		1 filmes	4	5
Fala	Nas aulas	4	4	2	
	Outro-qual?		1 trabalho	1	8
Consulta	Dicionários	6	4		
	Gramáticas	2	7		1
	Páginas da net	3	5	2	
	Manuais do ensino	7	3		
	Outro-qual?			5	5
Escreve	Cartas			10	
	SMS			10	
	Mensagens electrónicas		1	9	
	TPC	7		3	
	Nomes de pessoas		6	4	
	Outro-qual			2	8
Na China, onde usaria LC?	No hotel	5	3	1	1
	No restaurante	3	4	2	1
	Ao banco	1	5	4	
	Ao mercado	6	2		2
	Ao hiper/supermercado	6	2		2
Em que outras situações usa a LC?	Em lojas dos chineses e restaurantes em Portugal: 1 Com amigos: 1 Com colegas: 1 No trabalho: 1				6

UA/SD
214678
18-7-07
cf-15-899.2

(leip) Laboratório de Investigação em Educação em Português

ISBN 978-972-789-232-7