

Percursos *DE* Educação Linguística: *uma homenagem a* Maria Helena Ançã

Maria do Socorro Pessoa
(coord.)

Percursos *DE* Educação Linguística: *uma homenagem a* Maria Helena Ançã

Maria do Socorro Pessoa
(coord.)



Título:

Percurso *DE* Educação Linguística: *uma homenagem a Maria Helena Ançã*

Coordenadora: Maria do Socorro PESSOA

Prefácio: Paulo José Tente da Rocha Santos OSÓRIO

Autores:

Inéia Damasceno ABREU, Ana Isabel ANDRADE, Ricardo Jorge da Silva Ferreira ANTUNES, Ana Patrícia Neves BORGES, Isabel CABRITA, Agenor Francisco de CARVALHO, Angelina Paulino COMÉ, Ana Cristina Silva Marques da COSTA, Rosa Maria Marques FANECA, Teresa Alexandra dos Santos FERREIRA, Tatiana GUZEVA, Fátima Bandeira HARTWIG, Diana Sofia de Oliveira LEITE, Ye LIN, Marta Cristiana Ferreira da Silva MARQUES, Filomena MARTINS, Maria Norberta Varela Pires MENDONÇA, Zilda Laura Ramalho PAIVA, Rute Isabel Ramos PERDIGÃO, Maria do Socorro PESSOA, Joana Sofia Coelho de PINHO, Jorge Alexandre Loureiro PINTO, Dulce Helena Brito Soares PIRES, Cristina Manuela SÁ, Tânia Katty de Jesus Oliveira SANTOS, Vanessa Santos Rodrigues da SILVA

Revisores Científicos e Textuais:

António Vítor Nunes de CARVALHO, Ângelo FERREIRA, Maria João MACÁRIO, Jane MACHADO, André Luiz Gaspari MADUREIRA, Esperança MARTINS, Luciana MESQUITA, Siane Gois Cavalcanti RODRIGUES, Cristina Manuela SÁ, Dilma TAVARES, Madalena TEIXEIRA

Design e paginação: Joana Pereira

Editora:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

Coleção: Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 10

1ª edição – maio 2022

ISBN: 978-972-789-767-4

DOI: <https://doi.org/10.48528/b1q6-c137>

Os conteúdos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

© Autores. Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0

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



Índice

- [9] **Prefácio**
O Orgulho de Fazer Escola!
Paulo José Tente da Rocha Santos OSÓRIO
- [13] **Com jeito de introdução**
Maria do Socorro PESSOA
- [19] **PARTE 1 – A investigação e os espaços de desenvolvimento investigativo**
Maria do Socorro PESSOA
- [45] **PARTE 2 – A Língua Portuguesa demonstrada em investigações, reflexões, estudos, aplicações e comprovações representadas em artigos científicos – as vozes das investigações nos artigos**
- [47] **CAPÍTULO 1**
A comunidade japonesa e sua trajetória na construção da diversidade linguística e cultural no Pará
Inéia ABREU
- [61] **CAPÍTULO 2**
A Língua Portuguesa em Timor-Leste: panorama histórico e situação atual
Ricardo ANTUNES
- [103] **CAPÍTULO 3**
Diversidade Linguística e Cultural: complexidades para os professores no/do ensino de Português Língua Não Materna em Portugal
Ana Patrícia BORGES

- [115] **CAPÍTULO 4**
**Desafios da contemporaneidade:
o português como Língua de Acolhimento**
Agenor Francisco de CARVALHO
- [139] **CAPÍTULO 5**
Narrativas de vida e percursos escolares
Ana Cristina COSTA
- [151] **CAPÍTULO 6**
**Contributos do LEIP na investigação em Educação em Português:
um olhar sobre o ensino-aprendizagem do português língua de
herança em contexto associativo em França**
Rosa Maria FANCA
- [169] **CAPÍTULO 7**
**Educação e formação continuada de professores em contexto
migratório: desafios do ensino da Língua Portuguesa para
Imigrantes e/ou Refugiados**
Fátima Bandeira HARTWIG
- [191] **CAPÍTULO 8**
**Uma realidade, uma pesquisa e Encontros Linguísticos
e Socios-Didáticos**
Diana LEITE
- [215] **CAPÍTULO 9**
**Principais convergências e divergências entre a Cortesia
Linguística em Português Europeu e em Chinês**
Ye LIN
- [229] **CAPÍTULO 10**
**A passagem pelo erro como ponte para a consciência linguística:
trajetos possíveis com alunos do 9º ano de escolaridade**
Marta MARQUES

- [247] **CAPÍTULO 11**
Consciência Linguística e Morfossintaxe na produção Linguístico-Gramatical de estudantes universitários cabo-verdianos – Estratégias didáticas para o ensino do Português como Língua Não-Materna
Maria Norberta Varela Pires MENDONÇA
- [267] **CAPÍTULO 12**
Aprender brincando: o ensino da acentuação por meio de Jogos Didáticos
Zilda PAIVA
- [283] **CAPÍTULO 13**
Políticas e línguas: em contacto na escola portuguesa
Rute PERDIGÃO
- [305] **CAPÍTULO 14**
Língua de Acolhimento e o seu ensino no contexto de Asilo e Refúgio
Joana PINHO
- [317] **CAPÍTULO 15**
O uso de estratégias de aprendizagem de línguas: percepções de alunos de Português Língua Estrangeira (L_n)
Jorge PINTO
- [333] **CAPÍTULO 16**
A Análise do Erro na Escrita Escolar
Dulce SOARES
- [353] **CAPÍTULO 17**
Relato sobre uma pesquisa que realça a importância do léxico na aprendizagem da língua estrangeira e os “falsos amigos”
Tania Katty SANTOS

- [363] **PARTE 3 – A voz dos ex e atuais orientandos de Ançã nos textos-testemunhos: registro de Encontros Linguísticos e Sócio-Didáticos**
- [365] **CAPÍTULO 1**
De Castanhal, no Pará a Aveiro em Portugal – uma jornada em busca de Conhecimento
Inéia ABREU
- [371] **CAPÍTULO 2**
Um testemunho de Encontros Linguísticos e Sócio-Didáticos
Ana Patrícia BORGES
- [377] **CAPÍTULO 3**
Percursos de PLA com Maria Helena Ançã
Agenor Francisco CARVALHO
- [383] **CAPÍTULO 4**
Uma história, um percurso de vida acadêmica: depoimentos afectivos
Angelina Paulino COMÉ
- [389] **CAPÍTULO 5**
Os primeiros passos do LEIP contados por quem os acompanhou de dentro
Teresa Alexandra FERREIRA
- [403] **CAPÍTULO 6**
Maria Helena Ançã e seu legado para a investigação em Educação em Português: uma homenagem
Tatiana GUZEVA
- [411] **CAPÍTULO 7**
O desenvolvimento de uma tese de mestrado com a orientação de Maria Helena Ançã
Vanessa Santos Rodrigues da SILVA

- [417] **PARTE 4 – Os relatos dos docentes:**
Vozes de parceiros científicos de Ançã na construção de um
Curso DE Educação (Linguística ou não) no DEP
- [419] **CAPÍTULO 1**
Pluralidade linguística e educação: um percurso em colaboração
Ana Isabel ANDRADE
- [427] **CAPÍTULO 2**
Percursos que se cruzam ... apesar de improváveis! Ou não!
Isabel CABRITA
- [431] **CAPÍTULO 3**
Maria Helena Ançã – O que fica de nós
Filomena MARTINS
- [437] **CAPÍTULO 4**
Maria Helena Ançã: um marco na Educação em Português
Cristina Manuela SÁ
- [443] ***Uma homenagem***
Maria Helena Ançã e a Linha de Pesquisa 2 – LP e
Variações – PLNM – no DEP/CIDTFF/LEIP – uma tentativa de
concluir o que não se conclui
Maria do Socorro PESSOA
- [457] **NOTAS BIOGRÁFICAS**

Prefácio

O Orgulho de Fazer Escola!

Paulo José Tente da Rocha Santos OSÓRIO
Universidade da Beira Interior
pjtrso@ubi.pt

[a didática das línguas] ha experimentado en las últimas décadas una evolución muy dinámica que se encuentra estrechamente vinculada a la próprias circunvoluciones que caracterizan, en el contexto europeo, los movimientos sociales, culturales y políticos en torno al próprio ser humano y sus competencias generales y específicas (Vez, 2010: 81).

Maria Helena Ançã foi uma indiscutível pioneira pelas opções que trouxe para a área da Educação Linguística em Portugal, arriscando romper, muitas vezes, com tradições mais ou menos arcaicas e trazendo, inequivocamente, uma outra amplitude para este domínio científico. A obra em apreço é disso exemplo e, à falta de melhores palavras, parece-me, pois, que este excerto de um poema de Pessoa/Álvaro de Campos a poderá sintetizar na perfeição, servindo-nos, inclusive, de mote para os parágrafos seguintes:

(...)

Abram todas as portas!

Partam os vidros das janelas!

Omitam fechos na vida de fechar!

Omitam a vida de fechar da vida de fechar!

Que fechar seja estar aberto sem fechos que lembrem,

Que parar seja o nome alvar de prosseguir,

Que o fim seja sempre uma coisa abstracta e ligada

Fluida a todas as horas de passar por ele!
Eu quero respirar!
Dispam-me o peso do meu corpo!
Troquem a alma por asas abstractas, ligadas a nada!
Nem asas, mas a Asa enorme de Voar!
(...)
Álvaro de Campos

A quantidade significativa de capítulos que esta obra contém, grande parte da autoria de discípulos de Maria Helena Ançã, revela, por si só, o legado que a homenageada nos deixa, nomeadamente pelas múltiplas dissertações de mestrado e teses de doutoramento que orientou ao longo da sua excecional carreira. Maria Helena fez Escola, com evidente brilhantismo, o que deveria ser, em última análise, o desiderato maior de todo e qualquer Professor Universitário!

Se retirarmos a Parte I do livro (constituída por textos de carácter mais introdutório e contextualizador) e a Parte IV, privilegiando relatos de colegas que com a Maria Helena partilharam as andanças académicas na Universidade de Aveiro, o volume conta com 24 extensos artigos (denominados aqui capítulos) da autoria de muitos orientandos. Uma boa parte deles, seguiram a carreira académica, lecionando em Universidades que vão desde as terras de Vera Cruz até à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a *Alma Mater* da homenageada, onde se licenciou em Filologia Românica com especialização em Linguística (1976).

Comentar a obra *Percurso DE Educação Linguística: uma Homenagem a Maria Helena Ançã* implica, primeiro que tudo, uma referência direta à homenageada. Para mim, confesso, é muito simples falar da Maria Helena. Construímos, há mais de 20 anos, uma relação profissional e pessoal de franca amizade e lealdade. Como indica a primeira palavra do título do livro, diria que foi um *Percurso* que se foi fazendo em torno de temáticas que congregam o interesse de ambos, nomeadamente a Educação Linguística e, muito em particular, o ensino do português como língua não materna. Contudo, diga-se, em nome do rigor, que comecei a ler a Maria Helena ainda antes de a conhecer pessoalmente. Os seus inovadores contributos para a Didática das Línguas na sua interseção com a Linguística constituíram um avanço singular nos idos de 80 e 90 do século passado, para já não falar do contributo modelar da sua tese de doutoramento, *A Expressão do Tempo e do Aspecto: Ensino/Aprendizagem do Português, Língua Materna* (1990),

aplicada à língua materna. Só mais tarde, Maria Helena Ançã se viria a ocupar da língua não materna, desenvolvendo, então, constructos teóricos no âmbito das competências e consciências linguísticas e metalinguísticas, problemáticas aliás objeto da sua Lição de Agregação: «Da competência metalinguística à consciência linguística: conceitos e percursos em Didáctica das Línguas».

Uma leitura dos 17 capítulos que compõem a parte II do livro, embora da autoria de ex-orientandos da Maria Helena, não deixa de constituir a tessitura de uma estrutura polifónica em que a voz velada da orientadora surge distintamente. Com efeito, a evolução do pensamento de Maria Helena Ançã fica bem patente na pluralidade de abordagens propostas: a problemática da diversidade linguística e cultural (capítulo 3); o contexto do português como língua não materna em diversas paragens espaciais (capítulos 1, 2, 6); questões que intersejam a descrição linguística e a aplicação didática (capítulos 9, 11, 17); contributos mais sociológicos e/ou sobre acolhimento de falantes em contextos migratórios ou mesmo narrativas de vida (capítulos 4, 5, 7, 8, 14); política de língua (capítulo 13); outros assuntos de educação linguística (capítulos 12, 15, 16). Acresce que a sua preocupação com a dimensão cultural fez com que os seus orientandos nunca abdicassem do princípio de que um professor de língua não materna não pode esquecer tal dimensão (alguns capítulos desta Parte são uma evidência do que refiro), o que vem reiterar as palavras de Galisson:

Pour accéder à la culture, quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures. – Il est leur véhicule «universel» dans la mesure où, par l'intermédiaire des signes que sont les mots, il peut rendre compte, au plus près, de tout ce qui les concerne, qu'il s'agisse de littératures, d'arts, de sciences... des mythes, de rites,... ou de comportements. – Il est leur produit, parce que, pour être un véhicule fidèle, il doit s'adapter, évoluer avec elles, être constamment un porteur approprié des significations, des valeurs, des charges nouvelles qu'elles génèrent. D'où la création continue de néologismes, qu'il y a lieu d'interpréter, dans cette perspective, comme des marques d'adaptation culturelle. – Il est un producteur de cultures, puisque c'est par son entremise, par l'échange, par la communication entre individus du groupe, que les représentations, les attitudes collectives se font (s'affinent, s'équilibrent, se modélisent)... et se défont. Galisson (1991: 118-119)

Os capítulos que constituem as Partes III e IV têm fundamentalmente um valor testemunhal, sendo-me permitido sublinhar que os da Parte III são também da autoria de alunos da Maria Helena, retratando os incentivos da orientadora nas suas investigações, nomeadamente no LEIP, unidade tão acarinhada pela homenageada.

Esta obra funciona ainda, de maneira muito forte, como um livro de afetos, marcando percursos epistemológicos, mas também percursos de vida. Quem privou e trabalhou com a Maria Helena sabe, de fonte segura, como ela é incapaz de dissociar ciência de contacto humano!

Referências:

Galisson, R. (1991). *De la Langue à la Culture par les Mots*. CLE Internacional.

Vez, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. *Linguarum Arena*, 1 (1), 81-102.

Com jeito de introdução

Maria do Socorro PESSOA
UNIR-Universidade Federal de Rondônia (Brasil)
sopessoa@gmail.com

Este livro é um dos produtos do nosso Projeto de Pós-Doutoramento intitulado *O Percurso da Investigação em Educação em Português Língua Não-Materna no LEIP: História e Memória de Encontros Linguísticos e Sociodidáticos*, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Ançã. Nesse sentido, decidimo-nos por fazer um levantamento documental, quantitativo e qualitativo das investigações por ela orientadas, que – além dos Mestrados, Doutoramentos e Pós-Doutoramentos orientados no âmbito das atividades do Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP) do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) sediado no Departamento de Educação e Psicologia (DEP) da Universidade de Aveiro – mostrasse que países, através de seus pesquisadores, buscaram/buscam os conhecimentos das línguas e linguagens para enriquecer e/ou dinamizar novos objetivos de ensino, de convívio e de aprendizagem com a/e da Língua Portuguesa (LP) e suas vertentes, inclusive quando esta língua se denomina Português Língua Não Materna (PLNM) e/ou Português Língua de Acolhimento (PLA). Para fazê-lo nos propusemos a levantar, registrar, divulgar e promover a historicidade de como ocorreu/ocorre a investigação em língua portuguesa (LP), suas variações, PLNM e PLA para investigadores advindos de diferentes sistemas de ensino – quer em Portugal, quer no exterior, quer em países da CPLP, quer em países nos quais a LP é aprendida como Língua Estrangeira (LE) – de modo a que se confirmassem os objetivos

propostas pela Linha de Pesquisa 2 – LP e Variações – PLNM, ao longo da História da Investigação em Educação em Português no LEIP.

Pareceu-nos que não seria possível registrar a História e as Memórias do LEIP, se não nos debruçássemos sobre as orientações das pesquisas no contexto investigativo onde as mesmas ocorreram, uma vez que é nesse contexto de Orientações Científicas que se realizaram os Encontros Linguísticos e Socio-Didáticos, os quais marcaram todos os Modos de Fazer que focalizam nosso objetivo de investigação. À determinação de concretizar este fazer científico acrescentamos os conhecimentos e as teorias que adquirimos em Sociolinguística – nas vertentes de Língua, Cultura e Sociedade – e de Sociolinguística Educacional, buscando em Labov (1972 e 1974) a certeza de que tais conhecimentos nos permitem adentrarmos fronteiras, sociedades minoritárias, povos estigmatizados, educadores de línguas espalhados pelo planeta e que, de modo particularizador, nos fazem reviver, com bastante frequência, a interpretação que fazemos do papel da(s) língua(s) na nossa Educação Linguística e em nossa(s) vida(s). Então, sabíamos, de antemão, que nossas investigações resultariam de buscar alguns “Percurso(s) DE Educação Linguística” (re)visitados nos documentos científicos advindos de pesquisas e investigações. Esta busca e tentativa de (re)encontros nos deram o título inicial para este livro: *Percurso(s) DE Educação Linguística*.

Ao debruçarmo-nos sobre os estudos dos/nos documentos científicos orientados por Maria Helena Ançã, no contexto da Linha de Pesquisa 2 do LEIP, pareceu-nos razoável (re)lembrar que, tanto a LP, quanto o PLNM ganham enorme espaço quando faz-se evidente a necessidade profissional, comercial, de interação social entre estrangeiros, migrantes, imigrantes e de todos aqueles que deixaram sua morada por quaisquer que sejam as razões e os motivos. Agora, longe das suas “confortáveis palavras” (Ançã & Amaral, 2007), deverão aprender diversas outras formas linguísticas de interação, sabendo que, primordialmente, a língua que falarem, com as suas linguagens, é que lhes abrirá (ou não) as portas para alcances objetivados.

Mas o PLNM, na Universidade de Aveiro, particularmente no LEIP, não é um espaço desconfortável para quem a necessita aprender, pois, ao aprendê-lo e apreendê-lo, vislumbra-se que irá minimizar as dificuldades e os entraves de uma interação linguística favorável aos interesses dos aprendizes, alcançando, inclusive, a LP como instrumento para acolhê-lo.

Temos plena convicção de que a palavra “acolher”, na LP, abriga, em seu mais profundo modo de significar, a língua, as linguagens, as posturas linguísticas, a expressividade e as emoções de quem é acolhido. E esse PLA – que também é PLNM – objeto dessas Orientações Científicas, acabou por motivar, definitivamente, a investigação deste projeto de Pós-Doutoramento, procurando evidenciar como os “acolhidos” docentes – ou outros profissionais – a adotaram para sucesso profissional ou da sua Educação Linguística. Daí houve a necessidade de refletir sobre posturas teóricas e de rever bibliografias pertinentes como um caminho perspectivado para justificar este trabalho científico, com a pretensão de registrar a história do LEIP¹, lembrando sua criação material, as orientações científicas decorrentes da Linha de pesquisa 2, já citada, que, como demonstram as investigações realizadas, foi coordenada por Maria Helena Ançã a partir de 2004. Tal investigação foi centrada em percursos que possibilitaram o registro da História, da Memória e dos Encontros Linguísticos e Sócios-Didáticos de Maria Helena Ançã com seus orientandos. Portanto, nosso interesse de investigação centrou-se nos trabalhos de pesquisa no período entre 2004, ano da criação material do LEIP, e 2019, ano da aposentadoria de Maria Helena Ançã. Porém, estendeu-se até 2021, porque a Pandemia do COVID-19 assim determinou. Ressaltamos que, apesar de centrar-se nas pesquisas a partir do ano de 2004, a investigação mostrou trabalhos científicos desenvolvidos no período entre os anos de 1993/1994, 2000 e 2003, os quais, mesmo de modo não planejado para este fim, foram essenciais para a concretização da criação material do LEIP e também do percurso de orientações científicas de Maria Helena Ançã. Vale enfatizar o inestimável contributo da coordenadora da investigação em Português Língua Materna (PLM) também no LEIP – Prof.^a Doutora Cristina Manuela Sá – e de todos os demais professores/investigadores do CIDTFF e do DEP, para que o LEIP tivesse o destaque que teve ao longo da sua História. Nesse sentido, nunca foi extinto. Foi modernizado para continuar contando as inúmeras histórias que as línguas nos oferecem, porque não são apenas histórias de línguas: são histórias de pessoas, de povos, de terras diversas.

¹ O Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP) e o Laboratório Aberto de Línguas Estrangeiras (LALE), ambos integrados no CIDTFF, foram extintos em abril de 2021, surgindo o Laboratório em Educação em Línguas (LabELing).

Por conta de tantas informações, o livro que ora apresentamos pretende sintetizar o trabalho investigativo dividindo-o em partes, como anteriormente citado e que especificamos a seguir:

Parte 1

A investigação e os espaços do desenvolvimento investigativo:

Esta parte inclui referências:

- Abordagens teóricas e descrição geral dos trabalhos investigados: a classificação das pesquisas por categorias; as metodologias na construção das parcerias humano-científicas;
- A criação material do LEIP e os cenários visualizados através do tempo, da memória e da História; do LEIP ao LabELing;
- O eixo cronológico temporal da investigação dos Cursos de Mestrado e de Doutorado;

Afinal, do que é que estamos falando quando nos referimos a Português Língua Não-Materna?

A representatividade da língua com a “Árvore da LP, Variações e PLNM”.

Parte 2

Os Artigos Científicos

Abordando a LP demonstrada em investigações, reflexões, estudos, aplicações e comprovações representadas em artigos científicos, dando voz às investigações de ex e atuais orientandos de Ançã em dezessete capítulos.

Parte 3

Os textos-testemunhos

Nesta parte, se faz ouvir a voz dos ex e atuais orientandos de Maria Helena Ançã em sete textos-testemunhos, que registram encontros linguísticos e socio-didáticos.

Parte 4

Os relatos dos docentes

Na parte 4, ouvem-se as vozes de parceiros científicos de Maria Helena Ançã na construção de um Percurso DE Educação (Linguística ou não) no DEP.

Logo após os relatos dos docentes apresentaremos os últimos dados do livro, a saber:

Homenagem à Ançã

Com jeito de concluir o que não se conclui

Notas Biográficas divididas em:

- Autor do Prefácio
- Coordenadora
- Autores
- Revisores Científicos

Acreditamos que esta apresentação sobre a estrutura/organização deste livro pode tornar visível o nosso processo de investigação em Pós-Doutoramento, além de mostrar os percursos na conquista de parceiros científicos, de vozes e manifestações que permitiram ir além do objetivo proposto inicialmente na nossa pesquisa. De facto, ao longo de leituras, análises, contatos pessoais e científicos, pudemos vislumbrar que todo este trabalho de Orientações Científicas desenvolvido no LEIP, na Linha de Pesquisa 2 – LP e Variações – PLNM – deveria, com muita justiça, tornar-se, também e inclusive, **uma** homenagem à Prof.^a Doutora Maria Helena Ançã, única orientadora desta Linha de Pesquisa ao longo da trajetória de existência do LEIP. Os textos de seus ex e atuais orientandos, razão maior da confiança e seriedade na produção deste trabalho, nos motivaram e solidificaram esta homenagem, que registramos em definitivo. E assim, ao quase concluir o Relatório Final deste Pós-Doutoramento e com a colaboração e anuência dos autores participantes, surgiu, então, o nome definitivo deste livro: *Percursos DE Educação Linguística: **uma** homenagem a Maria Helena Ançã.*

PARTE 1 – A investigação e os espaços de desenvolvimento investigativo

Maria do Socorro PESSOA
UNIR-Universidade Federal de Rondônia (Brasil)
sopessoa@gmail.com

1. Abordagens teóricas e descrição geral dos trabalhos investigados: a classificação das pesquisas por categorias

No seguimento e desenvolvimento desta investigação, tentamos descrever como se marcam os percursos que pretendem incluir a relevância científica dada às pesquisas, seus espaços e contextos de investigações, bem como os contextos e espaços de suas aplicações, quase sempre espaços educacionais, especialmente no que diz respeito ao PLNM.

Para os estudos de Memória, Tempo, Percurso e Encontros Linguísticos e Sócio-Didáticos, Bosi (1992), Delgado (2003), Izquierdo (1989), Leal (2011) e Souza (2014) tornaram-se, pela relevância de suas pesquisas nessas áreas, leituras obrigatórias para nos auxiliarem no registro das memórias e das orientações científicas, no sentido de nos possibilitar análises dos trabalhos de Dissertações de Mestrado e de Teses de Doutorado, com melhores e mais aprofundados recursos e critérios no/do registro que se pretendeu concretizar para melhor compreender a representatividade da LP no mundo. E, como se pode observar, nas descrições de tais investigações, nos trabalhos científicos das Dissertações de Mestrado e das Teses de Doutorado descritos no nosso Relatório Final deste Pós-Doutorado, o tempo, a memória, a História e o próprio espaço do LEIP nos permitem olhar as marcas da historicidade linguística, representadas e amplamente discutidas nas orientações desses trabalhos científicos registrados.

O estudo e a reflexão sobre/de pesquisas realizadas e concretizadas com orientações científicas em PLNM nos possibilitam juntar lembranças, memórias, tempo, espaço, conhecimento individual e coletivo. Leal (2011, p. 350), nos ensina que:

(...) a memória é construída com base na vivência do agora. Os sentimentos, as impressões, as sensações e as ideias que me toma num dado momento vão direcionar tanto o desenrolar do aqui e agora, que se tornarão imagens-lembranças, quanto delinearão as imagens-lembranças que eu acessarei, assim como ainda as novas impressões que elas me despertarão. É o presente sobrepondo ao passado, é o individual se pronunciando no coletivo. Coletivo que por sua vez se constrói na junção de espaços, lugares, e referências compartilhadas. Estas já foram descritas como memórias-hábito, memórias coletivas que são re-existentes na linha do tempo.”

Com base na reflexão acima e fazendo considerações sobre o potencial coletivo de todos os temas que as Orientações Científicas guardaram e guardam em nossas Memórias, concordamos, ainda, com Izquierdo (1989), o qual continua sendo um clássico nos estudos através dos tempos. Os ensinamentos de Izquierdo (1989, pp. 33) são muito pertinentes aos nossos Estudos Teóricos que embasam a investigação sobre as Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado em PLNM:

Quando se diz a palavra memória, a primeira que salta à evocação não é a memória das molas, dos discos ou dos computadores; é a memória das experiências individuais dos homens e dos animais, aquela que de alguma maneira se armazena no cérebro. Desde um ponto de vista prático, a memória dos homens e dos animais é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. As experiências são aqueles pontos intangíveis que chamamos presente.”

Por outro lado, Souza (2014) discute a relação entre Memória e Identidade partindo de uma perspectiva sociológica e voltando-se para as narrativas memoriais. Para esta investigadora (Souza, 2014, p. 91):

“Rememorar é muito mais do que trazer o passado para o presente; trata-se de um instrumento para reavaliações, revisões, autoanálise, autoconhecimento e é por este caminho que a memória alcança a identidade, sendo fator chave em sua (re)construção. Memória

e Identidade se juntam no discurso na medida em que ambas são construções discursivas. Ao narrar-se, o sujeito mobiliza seu arsenal de experiências; põe em ação tudo o que constitui para construir uma narrativa de si e consolidar um novo Eu. Essa narração reorganiza as experiências e os significados, fazendo surgir um Eu ancorado nessa nova ordem. Essa abordagem das noções de memória e identidade encontra aporte teórico em obras de Joel Candau, Henri Bergson, Maurice Halbwachs, Beatriz Sarlo, Michel Pollak, Stuart Hall, Nestor Canclini, Jacques Le Goff.”

Com base nestas citações, imaginamos que só a classificação dos trabalhos investigados em categorias de pesquisa poderia permitir e proporcionar um olhar sobre a dimensão, a quantidade e a qualidade das orientações científicas que investigamos. Nesse sentido, a classificação por categorias representa, na verdade, a extensão dos trabalhos de pesquisa orientados por Maria Helena Ançã ao longo do seu percurso acadêmico-universitário.

Assim, assumimos como *corpus* da nossa pesquisa todos os trabalhos de Dissertação de Mestrado, Tese de Doutorado e Pós-Doutorado orientados por Maria Helena Ançã.

Classificámo-los tendo em conta um eixo temporal com dois marcos:

- Antes do LEIP, englobando os trabalhos que datam de antes de 2004;
- No LEIP, incluindo os trabalhos a partir de 2004, ano da criação do laboratório.

Os trabalhos incluídos no segundo marco temporal foram ainda organizados em categorias, de acordo com os temas em que se focam. As denominações dessas categorias da pesquisa são:

- DLC – Diversidade Linguística e Cultural;
- LE – Língua Estrangeira (pode ser a LP como LE);
- PLM – Português Língua Materna;
- PLNM – Português Língua Não-Materna;
- CM – Categoria Mista.

A Categoria Mista ocorreu quando a pesquisa abrangeu mais de uma especificidade da LP no texto escrito e que o pesquisador registrou nos conteúdos da sua pesquisa. Os trabalhos orientados por Ançã totalizam, assim, seis categorias.

Vamos agora passar à apresentação desses trabalhos, começando pelas Dissertações de Mestrado.

1.ª Categoria – Antes de 2004 – Antes da criação material do LEIP

Na 1.ª Categoria de Pesquisa, listamos as orientações que antecedem o ano de 2004. Colocamo-las no mesmo bloco, porque têm em comum, para o fato de categorizá-las, o antecederem à criação material do LEIP. São pesquisas voltadas aos Mestrados em Supervisão e em Didática de Línguas.

Não consideramos pertinente referir o nome do pesquisador. O ano, título e tipo de Mestrado estão assim expostos no RIA. O número identificador de cada trabalho, que consta do nosso Relatório de Pós-Doutoramento (doravante N.º R/PD), foi atribuído pela Orientadora Científica do trabalho, aquando da listagem geral das orientações:

N.º R/PD	Ano	Título	Mestrado
05	2000 2001	Análise do erro no âmbito do Português Língua Segunda: o caso da 7.ª Classe em Moçambique	Mestrado em Didática de Línguas
06	2002	Representações dos supervisores e gestão da pluralidade linguística e cultural no âmbito da formação inicial de professores de Português	Mestrado em Supervisão – Área de Especialização em Português
07	2003	Interpretações e decisões dos professores em aulas individuais de Português Língua estrangeira	Mestrado em Didática de Línguas – Especialidade em Língua Não Materna
08	2003	A competência argumentativa oral na escolaridade obrigatória	Mestrado em Didática de Línguas – Língua Materna
09	2003	A gestualidade em contexto pedagógico: contributos para a formação de professores de Português	Mestrado em Supervisão

Quadro 1. Antes da criação material do LEIP

2.ª Categoria – DLC – Diversidade Linguística e Cultural

Na 2.ª Categoria agrupamos os trabalhos que pesquisaram a Diversidade Linguística e Cultural (DLC) inclusa nos estudos da LP. As pesquisas classificadas

como 2.ª Categoria têm em comum o fato de que relatam a importância de observarmos que a LP não é homogênea, bem como não o são seus usuários. A Diversidade Linguística e a Heterogeneidade Cultural são vistas e descritas como riquezas a serem valorizadas nas salas de aulas que as apresentam. A categoria DLC demonstra que as diferenças devem ser vistas e estudadas como motivos de aproximações entre os usuários que as praticam e jamais deverão ser vistas como razões para afastamento.

N.º R/PD	Ano	Título	Mestrado
28	2012	Variedades Intralinguísticas: aprender com o Português do Brasil	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico
29	2012	Portefólio: Instrumento de sensibilização à diversidade	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico
31	2012	Representações de alunos nativos do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre alunos estrangeiros	Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico
34	2012	Diversidade e consciência intralinguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico
36	2013	O que os alunos portugueses “pensam” dos alunos estrangeiros	Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico
37	2012	Diálogos da lusofonia: Consciência léxico semântica e lexicultura	Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico
38	2013	Representações sobre a língua portuguesa em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico
41	2014	O potencial (económico) da Língua Portuguesa: representações de alunos	Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básicos e Secundário
44	2015	Memórias de infância num contexto de diversidade cultural	Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico
46	2015	Fonias lusas ou lusofonias: as variedades do Português no sistema de Ensino (Secundário) em Portugal	Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário

47	2016	A escola como espaço de confluência da diversidade linguística e cultural: olhar(es) integrador(es) sobre alunos imigrantes	Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário
52	2017	Diversidade linguística e cultural: os estrangeiros pelos olhos dos alunos do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
53	2017	Desenvolvimento da competência global em alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 2. Diversidade Linguística e Cultural

3.ª Categoria – LE – Língua Estrangeira (Espanhol)

Na 3.ª Categoria estão agrupadas as pesquisas que se assemelham por se focarem nos benefícios decorrentes do ensino do Espanhol a alunos das escolas portuguesas. São fruto de estudos realizados no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário. Percebe-se, nestas pesquisas, o forte desejo dos pesquisadores em promover a integração escolar valorizando o bilinguismo e o conhecimento de outras línguas e linguagens integrado na educação Linguística dos aprendentes.

N.º R/PD	Ano	Título	Mestrado
39	2014	O uso das preposições por estudantes portugueses de Espanhol Língua Estrangeira do 9.º Ano (coorientação citada no Levantamento Geral)	Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário
40	2014	(Re)Conhecimento do Espanhol: representações de alunos	Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário

45	2015	As variedades linguísticas do Espanhol e os desafios ao seu ensino aprendizagem	Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário
49	2016	Apropriação do <i>perfecto</i> com recurso aos manuais escolares: uma abordagem didática	Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário
51	2017	As línguas de Espanha no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira: um desafio plurilingue e Intercultural.	Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário

Quadro 3. LE – Língua Estrangeira – Espanhol

4.ª Categoria – PLM – Português Língua Materna

Na 4.ª Categoria estão as pesquisas que se assemelham por se focarem em objetivos tais como: verificar o conhecimento explícito da LP e sua gramática; verificar a consciência sintática; verificar a consciência sobre as variedades linguísticas da LP; verificar as construções e representações dos alunos sobre a LP. Nesse sentido, são pesquisas relevantes que desenvolvem aspectos da Língua Materna (LM) dos aprendentes em diferentes níveis e modalidades (Portugal, Brasil, Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe) e também porque tratam de conhecimentos que enriquecem a educação linguística em LP como LM, tanto formal (gramática, sintaxe), quanto coloquial (variedades linguísticas).

N.º R/PD	Ano	Título	Mestrado
32	2012	A consciência sintática: contributo para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico
35	2013	As expressões idiomáticas no ensino do Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico
38	2013	Representações sobre a Língua Portuguesa em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Quadro 4. PLM – Português Língua Materna

5.ª Categoria – PLNM – Português Língua Não Materna

Os trabalhos que pesquisaram sobre o Português Língua Não Materna foram pormenorizadamente analisados no Relatório de Pós-Doutoramento, visto serem o foco principal desta investigação científica. Aqui são citados como as demais pesquisas.

N.º R/PD	Ano	Título	Mestrado
10	2004	A Língua Portuguesa em Timor Lorosa'e	Mestrado em Didática de Línguas – Português Língua Não Materna
11	2004	A escrita e o erro em crianças cabo-verdianas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Portugal e Cabo verde)	Mestrado em Didática de Línguas – Português Língua Não Materna
13	2005	Gestão curricular da língua cabo-verdiana: sua integração nos currícula	Mestrado em Gestão Curricular
14	2005	Narrativas de vida e percursos escolares de aprendentes de Leste	Mestrado em Didática de Línguas – Português Língua Não Materna
15	2006	Representações de professores de Português em Moçambique sobre as competências linguísticas de alunos da 10.ª Classe	Mestrado em Didática de Línguas – Português Língua Não Materna

16	2006	A interpretação do erro e a consciência metalinguística: um estudo com alunos de origem cabo-verdiana	Mestrado em Didática de Línguas – Português Língua Não Materna
17	2007	O aluno caboverdiano do 1.º Ciclo e a aprendizagem do Português: o papel da consciência metalinguística na relação sujeito-línguas (Cabo-Verdiana e Portuguesa)	Mestrado em Didática de Línguas – Português Língua Não Materna
18	2007	Língua Portuguesa e integração: um estudo com aprendentes não nativos no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Educação em Línguas no 1.º Ciclo do Ensino Básico
19	2008	A análise do erro na escrita escolar: um estudo com alunos do 6.º Ano na cidade da Praia	Mestrado em Didática de Línguas – Português Língua Não Materna
20	2008	Representações sobre o ensino do português em Cabo Verde: um estudo com alunos do Instituto Pedagógico	Mestrado em Didática de Línguas – Português Língua Não Materna
21	2008	O perfil comunicativo de crianças brasileiras na escola em Cabo Verde (Coorientação citada no Levantamento Geral)	Mestrado em Didática de Línguas – Português Língua Não Materna
22	2010	A integração de alunos com Português Língua Não Materna: um contributo para a Gestão Curricular	Mestrado em Gestão Curricular
23	2010	A competência metalexical em aprendentes eslavos de Português Língua Não Materna	Mestrado em Gestão Curricular
24	2010	Português Língua Não Materna: Representações de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Gestão Curricular
25	2012	O jogo: uma via para o desenvolvimento da consciência metalinguística	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico
26	2012	“Jogos sem fronteiras”: o jogo de revelação ou presença na aprendizagem do Português	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
30	2012	Biografia linguística: união de culturas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

42	2014	O papel do bilinguismo no processo de difusão das línguas	Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário
43	2014	Representações sobre as dificuldades linguísticas de alunos estrangeiros do 2.º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico
48	2016	A língua portuguesa no ciberespaço: um estudo com aprendentes mexicanos e portugueses	Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básicos e Secundários
50	2017	Estratégias para a integração de alunos de Português Língua Não Materna no 1.º Ciclo do Ensino Básico: revisão sistemática da investigação em relatórios finais entre 2012 e 2015	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
54	2018	Diversidade linguística e cultural na perspetiva de professores de Português Língua Não Materna	Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Alemão) nos Ensinos Básico e Secundário
55	2018	Dificuldades de alunos venezuelanos na aprendizagem da língua portuguesa: o caso dos “falsos amigos”	Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário
56	2018	“Nem todos os muçulmanos são terroristas”: perceções dos alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico
57	2018	A Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento de alunos refugiados	Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 5. PLNM – Português Língua Não-Materna

6.ª Categoria – Categoria Mista

Nomeamos como Categoria Mista duas Dissertações de Mestrado. Uma delas busca o acesso às marcas deixadas pela Língua de Herança dos alunos e investiga que tipo de relação os jovens fazem entre as línguas que conhecem. A outra estuda a polissemia, que é um tema formal no aprendizado da língua, tratando-a como DLC na LM dos aprendentes. Nesse sentido, estes trabalhos tornam-se pesquisas mistas dos estudos da LP, inclusive porque abordam, simultaneamente, conteúdos diversos como:

- a) PLM – Português Língua Materna;
- b) DLC – Diversidade Linguística e Cultural;
- c) LH – Língua de Herança.

Estes dados as colocam na mesma categoria de pesquisa, porque apresentam, de modo também simultâneo, alguns fenômenos típicos que os aprendentes apresentam quando estão no processo de aprendizagem e/ou de aquisição de línguas não maternas. Alguns destes fenômenos são amplamente discutidos pelas teorias da Sociolinguística no estudo de Língua, Cultura e Sociedade: a mistura de línguas (*code-switching*) ou o mais comum de todos que é a transferência de aspectos de uma língua (gramática, sintaxe, léxico) para a outra.

N.º R/PD	Ano	Título	Mestrado
12	2005	Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar. Auto e heterocorreções de aprendentes do 9.º Ano.	Mestrado em Didática de Línguas
33	2012	A polissemia na aprendizagem da língua portuguesa no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 6. Categoria Mista

Seguimos com a apresentação das Teses de Doutoramento.

É de referir que, neste quadro, apresentamos todas as Teses de Doutoramento orientadas, incluindo uma coluna para as associar às categorias de análise que definimos.

N.º R/PD	Ano	Título	Categorias/Observações
1	2008	O ensino do Português como instrumento de formação para a cidadania na Educação de Adultos	DLC e VL ¹
2	2009	Escolarização e tradição: o conto popular vai à escola.	PLM Esta tese foi orientada pelo Professor visitante João Wanderley Geraldi, da Universidade Estadual de Campinas (Brasil), com co-orientação da Prof. ^a Doutora Maria Helena Ançã.
3		Contributos para a formação contínua de professores de Português L2 em Cabo Verde: dificuldades perante uma estratégia inovadora	PLNM Esta tese teve como orientador o Prof. Doutor José Manuel Vez Jeremias, do Departamento de Didáctica da Língua e da Literatura e das Ciências Sociais da Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), e como co-orientadora a Prof. ^a Doutora Maria Helena Ançã.
4	2011	Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes	PLNM
5	2012	Apropriação do Português por adultos eslavófonos: o Tempo e o Aspeto	PLNM
6	2014	Das representações sociais à educação intercultural: Identidade/alteridade de alunos autóctones e estrangeiros numa escola multicultural	DLC
7	2019	A cortesia linguística no ensino do Português a alunos de Língua Materna Chinesa	PLE

¹ Esta Tese de Doutoramento foca-se sobretudo nas Variações Linguísticas (VL).

8	2021	O papel da consciência metalinguística na aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira	LE (Alemão) Esta tese foi orientada pela Prof. ^a Doutora Maria Teresa Murcho Alegre, do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, com co-orientação da Prof. ^a Doutora Maria Helena Ançã.
9	2021	Formação de professores de Português como Língua de Acolhimento de imigrante/refugiado	DLC/PLNM

Quadro 7. Teses de Doutoramento

É relevante que citemos investigações em Pós-Doutoramento que também receberam a Colaboração Científica de Maria Helena Ançã²:

- 1.º Projeto – de 1 de fevereiro a 31 de dezembro de 2007 – intitulado *O ensino de Língua Portuguesa e a formação de professores*;
- 2.º Projeto – de 10 de outubro de 2015 a 9 de outubro de 2018 – intitulado *Pluralidade e diversidade da língua portuguesa nas fronteiras do Brasil (Rondônia/Bolívia): uma perspectiva didática*;
- 3.º Projeto – de novembro de 2015 a janeiro de 2017 – intitulado *Revitalização da Língua de Herança e (re)construção de identidades: pesquisando o ensino da língua de Itália em uma ex-colônia italiana no Brasil*.
- 4.º Projeto (ainda em orientação) – de 2019 a 2022 – intitulado *O percurso da investigação em educação em Português Língua Não Materna (PLNM) no LEIP: História e memória de encontros linguísticos e sócio-didáticos*.

Terminamos com uma referência às orientações de Teses de Doutoramento ainda em curso, das quais damos apenas um *flash*.

Eis o nosso FLASH:

² Os projetos com denominações de 1.º Projeto, 2.º Projeto e 4.º Projeto foram desenvolvidos por Maria do Socorro Pessoa e o 3.º Projeto foi desenvolvido por Fernanda Ortale.

**Título:**

Formação de professores de Português no Pará para a Diversidade Linguística e Cultural e para a valorização difusão da língua

Categoria:
DLC/PLNM

**Título:**

Educação e formação continuada de professores em contexto migratório: desafios da prática educativa de professores de Português para Imigrantes e/ou Refugiados (I e/ou R)

Categoria:
DLC/PLNM

Título:

Educação em Português para falantes de língua russa: expressões idiomáticas

Categoria:
PLNM

Título:

Educação em Português para aprendentes imigrantes e refugiados em contexto não formal

Categoria:
PLA

2. A criação material do LEIP e os cenários visualizados através do tempo, da memória e da história. Do LEIP ao LabELing.

As datas, os tempos e os percursos são, a nosso entender, os marcos da História e das Memórias dos Modos de Fazer Humanos.

As datas são tão importantes que mereceram especial atenção de Bosi (1992, p. 19):

“Datas.

Mas o que são datas?

Datas são pontas de icebergs.

O navegador que singra a imensidão do mar bendiz a presença dessas pontas emersas, sólidos geométricos, cubos e cilindros de gelo visíveis a olho nu e a grandes distâncias. Sem essas balizas naturais, que cintilam até sob a luz noturna das estrelas, como evitar que a nau se despedace de encontro às massas submersas que não se vêem?”

As datas são, nesse sentido, os marcos iniciais e, no caso desta investigação, é o ano de 2004, data inicial de onde se pretende, após as citações e os estudos preliminares antes do ano de 2000, entre 2000 a 2003, registrar a História e as Memórias do LEIP, objetivando que, tanto a sua criação material, quanto os seus Modos de Fazer, não se percam fechados nos muros da Universidade, e, inclusive para que propiciem, sempre, o rendimento de frutos promotores de identidade e de cientificidade.

Delgado, na Conferência de Abertura do *VI Encontro Nacional de História* (2003), orienta-nos que também o tempo é o elemento fundamental ao estudo da História e busca em Elias (1998), melhor esclarecimento sobre o que seja o tempo. Elias (1998, p. 7) afirma, então, que: “o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear, nem respirar como um odor”. Esta afirmação fez com que Delgado (2003, p. 9) nos leve a compreender que “apesar de aparentemente abstrato, o tempo é uma vivência e se apresenta como categoria central da dinâmica da História”.

A História e o Tempo – marcados pelas pesquisas em Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado e Projetos de Pós-Doutorado – nos contam que o LEIP era uma estrutura de Investigação e Formação do CIDTFF, sediado no atual Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

A criação do LEIP deu-se em 2004 e o laboratório esteve em atividade até abril de 2021, ano em que foi extinto, como já foi referido. Uma tal longevidade comprova que o LEIP merece ter registrada a sua história no tempo.

O LEIP foi criado a partir de um grande projeto intitulado *Desenvolvimento de competências em língua do território – para uma educação em português*, que, nas palavras de Ançã (2013-2014, p. 54).

(...) emerge da necessidade de investigar vários aspectos do fenómeno verbal, no âmbito da educação em português. Neste contexto, pretende-se, por um lado, avaliar o impacto da utilização de estratégias inovadoras que potenciem a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita, essencialmente em LM, por outro, lançar as bases de um

ensino mais sistematizado do PLNM. À especificidade deste projeto reside no fato de se debruçar sobre uma só língua – o Português, língua do território –, considerando-a numa multiplicidade de funções (papéis que esta desempenha em variados contextos) e estatutos (para o sujeito – LM, 2, LE – para O Estado – língua oficial, língua nacional, língua regional).”

Diante do exposto e após constatar que, tal como outros trabalhos das Instituições Científicas, **toda a dinamicidade do LEIP poderia ser engavetada e/ou parcialmente esquecida com o passar do tempo**, decidimo-nos por não permitir tal esquecimento. O esquecimento ocorre, porque os trabalhos científicos são muitos, quantitativamente, são dinâmicos e intensos, como são todos os trabalhos científicos universitários. Assim, decidimo-nos por registrar estas investigações realizadas, das quais este livro apresenta somente dados essenciais dos projetos investigativos, com embasamento teórico específico e para demonstrar não só os nossos estudos dos trabalhos pesquisados, como também o acompanhamento através de contato com os pesquisadores em retorno aos seus afazeres, comprovados pelas respostas aos inquéritos por questionários orientados pela orientadora desta nossa investigação.

A missão investigativa de todos os ex-orientandos de Maria Helena Ançã foi/é nosso norte para o levantamento Histórico no registro da Memória de todos os trabalhos pesquisados, cujos percursos e resultados proporcionam dimensionar os efeitos Sócio-Didáticos posteriores aos encontros ocorridos no/do LEIP. Esses Encontros Linguísticos e Sócio-Didáticos direcionaram-se para além dos profissionais do ensino de LP e das escolas em Portugal, porque seus atores foram desenvolver **Cenários Didáticos-Linguísticos em outros países, em outras terras, com outras gentes.**

Nosso olhar através dos tempos e nossos estudos bibliográficos nos mostraram que, pelos anos de 1998, o Departamento de Didática e Tecnologia Educativa já se debruçava sobre trabalhos científicos de nível superior. Como exemplo, relembra-se a primeira edição do Mestrado em Didática de Línguas – com orientandos não só de Portugal, mas também de Moçambique e de Marrocos – e o Mestrado de Gestão Curricular – também com alunos não só portugueses, pois era frequentado, também, por estrangeiros de Cabo Verde e do Brasil, por exemplo. Nota-se, portanto, que, naqueles anos, já se orientavam

trabalhos científicos com uma preocupação referente à educação formal e à integração pela/em LP.

Observamos que, apesar do grande volume e qualidade das Orientações Científicas na Linha de Pesquisa 2 – LP e Variações, do LEIP, **nada se registrou historicamente, nem no tempo, nem nas Memórias, porque estas nunca foram escritas**. Portanto, é com esta nossa investigação que a História do LEIP passa a ter, justificadamente, um registro que tenta refletir, memorizar e identificar, não só o passado glorioso da preocupação com a Educação em LP, mas também com os desenvolvimentos das Orientações Científicas registradas nas pesquisas através dos tempos, desde a sua Criação em 2004 até o ano de 2021, quando se expande nas metas e missões do LabELing, já nomeado anteriormente. **Mas era imprescindível, por todas as razões citadas, registrar esta história do LEIP, uma história amparada pelo CIDTFF e que, com suas investigações, sempre valoriza e dinamiza a LP, sua expansão, suas variações e significações no Percurso DE Educação Linguística que esta investigação registra.**

3. Afinal, do que é que estamos falando quando nos referimos a Português Língua Não-Materna?

Quando falamos na LP como PLNM, sentimos uma imensa necessidade de lembrar dos povos migrantes, imigrantes, colonizadores, nômades e desbravadores que, por quaisquer que sejam as suas razões, os seus motivos, ou os seus meios de locomoção, utilizam a sua língua e as suas linguagens como instrumento para suas conquistas e realizações.

Experenciamos uma imensa ligação entre o modo como falamos a nossa língua nativa e o sentimento de saudade, ausência e falta. É tão bom dizer tudo na nossa língua! É tão reconfortante nos comunicarmos com quem nos entende e nos percebe!

Mas... afinal, sobre o que estamos a falar quando falamos de Português Língua Não Materna?

Para responder a esta questão, faz-se necessário buscar uma Fundamentação Teórica a partir do conhecimento sobre Língua Materna (LM) e, inevitavelmente, é em Ançã (2007), quando nos ensina o que é LM, que encontramos o elo que nos conduz a melhor compreender o que é Língua Não-Materna:

(...) Não havendo consenso entre os teóricos sobre a definição de LM, enfatizarei o seu sentido literal, etimológico, que cruza os semas afectivo, pertença e primazia. (...) Língua Materna como morada. Pelo sentido etimológico de LM, encontro inevitavelmente a língua como lugar do ser: da chegada, pelas raízes e pelo sangue (função afectiva), da descoberta do mundo e do eu (função representativa), do espaço de partilha e de interacção com o outro (função comunicativa). Da literatura à filosofia, vários autores têm perspectivado a LM como morada, lugar, travessia. V. Ferreira (1991, p. 8), no seu célebre discurso aquando da recepção do Prémio Literário Europália, do qual apenas cito a frase também já amplamente referida: “Da minha língua vê-se o mar”. Ou E. Prado Coelho (1992, p. 17): “(...) o português não é apenas uma língua de comunicação (...), mas uma casa que se habita e partilha”. Ou ainda Derrida (2001, p. 30): “O que é este estar-em-casa na língua em direcção ao qual não cessaremos de voltar?” A LM é, então, a casa do ser, lugar de onde se parte e volta, espaço de conforto das palavras, únicas, onde a tradução é impossível porque só existem naquele canto da casa. No discurso do quotidiano, esse sentimento é frequentemente expresso pela frase: “Só consigo dizer isto na minha LM.”³

É no contexto desta atitude humano/científica de Maria Helena Ançã perante a “casa do ser, lugar de onde se parte e volta”, que relacionamos, inevitavelmente, a LM com saudade, ausência, falta, desde que estejamos fora da nossa pátria, do nosso local de origem, da nossa morada. Penso que precisamos dizer desse sentimento na primeira pessoa, na fala do coração, para, então, compreendermos melhor o que seja a complexidade de ensinar e de aprender, para os não-portugueses, a LNM. **Assim, refletindo sobre a LM é que encontramos o início de um conceito para o que seja falar de PLNM.**

Maria Helena Ançã (2013-2014) deixa-nos bastante especificado que, quando estamos a falar de/em PLNM, estamos ultrapassando as fronteiras de Portugal e acolhendo outros falares, outras linguagens, outros povos e outras culturas.

Ao reler Ançã, voltamos a ter a certeza de que a investigação em PLNM nos conduz a um **encontro de/do/com Outro(s) Mundo(s) e que estes outros muntos é que nos trazem as especificidades anteriormente**

³ Este texto foi publicado em 21 de fevereiro, no Jornal Online da universidade de Aveiro (www.dte.ua.pt) e atualmente já não se encontra disponível. Consulta feita ao Setor de Comunicação da UA em 02/04/2019.

nomeadas: DLC, PLM, VL, PLE e PLA, entre outras. Hoje, após os estudos que realizamos nas Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado e Relatórios de Pós-Doutorado, imaginamos (e será representado de modo visual a seguir) que PLNM, nesta nossa investigação, é como um canteiro sob um guarda-chuva aberto, representativo da LP, por onde escorrem gotas das categorias, modalidades, variedades, variações, variantes e todas as especificidades e vertentes desta língua nos trabalhos que lemos, estudamos, interpretamos, comentamos, analisamos e (re)interpretamos ao longo desta investigação.

O PLNM, no LEIP e com Ançã, acolheu inúmeras chuvas/gotas de Diversidades Linguísticas e Culturais e as replantou num canteiro ricamente produtivo, regado pelas Ciências da Educação Linguística, onde compreender, aprender e apreender a LP apazigua os corações em relação ao que as falas exprimem. Mais ainda: o PLNM fortalece a Educação Linguística Formal visando sempre a integração e o sentido de pertença ao destino escolhido espontaneamente ou como única opção de vida digna para os que chegam a Portugal. Nesse sentido, as Categorias Linguísticas da LP na nossa pesquisa – DLC, PLM, VL, PLE, PLNM e PLA – são apenas algumas das gotas que, como a chuva de primavera, regam o canteiro da Integração Linguística que experienciamos em Portugal, primeiramente no LEIP, e, posteriormente, nas atitudes linguísticas dos fazeres pedagógicos-sociais que conosco são partilhados pelo CIDTFF, pelo DEP, pelo LabELing, pela UA e pela sociedade onde nos inserimos, de modo geral.

Com esta convicção tentamos compreender qual será a tênue diferença entre PLA e PLNM, se ambos procuram a integração linguístico-social.

Recorremos ao documento intitulado “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Perfis Linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas” e ali encontramos uma clara justificação sócio-educativa para que o PLNM faça parte deste Currículo Nacional em Portugal, uma vez que começa chamando-nos à reflexão sobre os “perfis linguísticos” da população escolar que adentrou às escolas e à sociedade portuguesa. Esse documento foi elaborado por uma equipe composta por Isabel Leiria, Professora Auxiliar do Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (coordenação e redação) (*In Memoria*), e por Maria João Queiroga e Nuno Verdial Soares, professores na Escola Gil

Vicente, em Lisboa. A equipe que elaborou o Documento que deverá orientar o Currículo Oficial em Portugal começa por refletir sobre os **Perfis Sociolinguísticos** de quem está nas salas de aula para aprender o PLNМ.

Após estudos deste Currículo Oficial concordamos com Grosso (2010) e Sturza (2019) de que os conceitos de PLNМ e PLA aproximam-se dos conceitos de LE e L2. No entanto, o conceito de Língua de Acolhimento (LA) ancora-se nos contextos migratórios, voltado para instrumentalizar o migrante e o refugiado dos conceitos basilares para a sua sobrevivência no país de acolhida (Grosso, 2010; Sturza, 2019).

Pinto (2008, p.6), em seu ensaio intitulado “A institucionalização do Português Língua Não Materna em Portugal”, afirma que o PLNМ começou a estruturar-se em Portugal por volta da década de 80 do século passado. A mesma fonte (Pinto, 2008, p. 6) afirma que o PLNМ desenvolveu-se com base em duas necessidades fundamentais: “de cariz social, cultural e até político” e também como “missão internacional: lecionar português nas universidades e escolas espalhadas pelo mundo a alunos cuja língua materna não é o português ou que tiveram uma aquisição frágil e deficitária do português como língua materna - o caso de alguns filhos de emigrantes lusófonos”. Assim sendo, o PLNМ é tema mais ou menos recente nas escolas e na sociedade portuguesas.

Ao lado do PLNМ também se discute, hoje, em países com grandes fluxos de imigração e emigração, a LA, que tem sido estudada e descrita como instrumento de interação entre imigrantes e refugiados com o povo nativo do país que os acolhe.

Ançã (2017, pp. 34-41-44), em grande e pioneira reflexão, nos dá o pleno significado sobre o que é o PLA e o PLNМ, pois, segundo afirma, PLA se refere aos “episódios de experiências de aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) com imigrantes e refugiados como uma das vias mais poderosas de integração do IR e a sua aprendizagem primordial para que possa desfrutar de melhores condições e exercício da plena cidadania”.

Ançã (2017, pp.34-41-44) considera que “o conceito ‘língua de acolhimento”, por ser dinâmico, vai-se moldando aos tempos, às situações e aos contextos” e que “é verdadeiramente na vertente mais inclusiva, que o (re)configuro: língua de acolhimento, *shelter language*, língua abrigo.”

Esta investigadora, ao explicar a expressão “Língua de Acolhimento” como “episódios de experiências de aprendizagem de Língua Portuguesa

(LP) com IR”, mostra-nos que, nesse sentido, o PLA é-nos apresentado como instrumento democrático, acolhedor, que respeita origens, costumes e os modos de estar do IR.

Retomamos, também da nossa Fundamentação Teórica para o Relatório de Pós-Doutoramento, o que Ançã (2013-2014, pp. 54-63), esclarece:

(...) os estudos PLNM (...) são distribuídos (...) pelos objectivos aos quais estão associados” e que o primeiro desses objetivos é “(...) ***promover a investigação em educação em PLNM que facilite a integração, no sistema de ensino português e na sociedade, de alunos oriundos de outros países***” e está presente em “(...) trabalhos (...) correspondendo às preocupações de integração dos trabalhadores imigrantes em geral, e dos filhos, em particular.

Nossos estudos, portanto, nos levam a concluir que, diante do anteriormente exposto:

- a) O PLA “(...) revela-se como uma das vias mais poderosas de integração do I/R e a sua aprendizagem primordial para que possa desfrutar de melhores condições e exercício da plena cidadania” (Ançã, 2017, p. 41);
- b) O PLNM tem como primeiro objetivo, segundo estudamos no *Projeto Aproximações à Língua Portuguesa*, nomeado em nossa Fundamentação Teórica, no Relatório Final de Pós-Doutoramento, “***promover a investigação em educação (...) que facilite a integração, no sistema de ensino português e na sociedade, de alunos oriundos de outros países***” e está presente em “trabalhos (...) correspondendo às preocupações de integração dos trabalhadores imigrantes em geral, e dos filhos, em particular” (Ançã, 2013-2014, pp. 53-64).

Nossa conclusão óbvia é de que, portanto, tanto PLA quanto PLNM acolhem os falantes de LP que procuram Portugal. Porém, o PLNM está intimamente ligado ao ensino formal, escolar, à educação linguística, que possibilita ser, além de acolhimento, uma segura via de integração sócio-cultural.

Simplificando, logo tornando acessível a compreensão dessa diferença afirmamos que:

- a) O PLA também possibilita o aprendizado formal, porque o domínio da língua facilita a integração social, desde que

antes disso se faça o acolhimento da cultura, das tradições e do modo de ser do acolhido, o qual muitas vezes chega ao país que lhe é estrangeiro completamente desabrigado, sem pátria, sem família, sem ver respeitada a sua individualidade, solitário, e, como ocorre em todo processo migratório, com baixíssima auto-estima. É preciso nos lembrarmos que migrar, muitas vezes significa para o migrante e/ou emigrante ter “falhado” em suas origens (Pessoa, 2015).

- b) O PLNM não basta ser aprendido... necessita ser apreendido, com toda a carga semântica que esta expressão carrega, no sentido de uma nova formação linguística, que muitas vezes soa como LE ou como L2, porém, de um modo que traz consigo a necessidade de fluência e conhecimento formal da LP. Na verdade, todas as investigações em PLNM – orientadas por Ançã nos Mestrados, Doutoramentos e Pós-Doutoramentos – buscam facilitar a integração das pessoas no **sistema de ensino** realizado em Portugal, como também orientam para a almejada integração dos mesmos à nova vida como emigrantes e/ou imigrantes na sociedade portuguesa.

Acredita-se, pelo exposto anteriormente, que PLA e PLNM integram-se pela boa utilização e difusão da LP de modo global pelos continentes do nosso planeta. Nesse sentido, almeja-se que a gravura a seguir ilustre, como pretendido, o real significado do PLNM para esta investigação e para o registro do seu Percurso DE Educação Linguística no LEIP, possibilitando o registro da História e Memória de Encontros Linguísticos e Sócio-Didáticos nas/das orientações de Ançã, objetivos primordiais deste Pós-Doutoramento.

Nossa representação sobre PLNM faz-se com o nosso guarda-chuva, ou chapéu-de-chuva (assim se fala em bom português), que, a nosso entender, não apenas sintetiza nossos estudos em LP e Variações – PLNM, de modo geral, como responde, conclusivamente, à pergunta que nos fizemos:

MAS, AFINAL... SOBRE O QUE ESTAMOS A FALAR QUANDO FALAMOS EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA?

Eis nossa resposta representada graficamente, como anunciado.

Linha de Pesquisa 2 – LP e Variações – PLNM – Orientandos de Ançã espalhados pelo planeta



A LP é LM em Brasil e Portugal e caracteriza-se por imensas Variações, Variedades, Variantes, Vertentes, Modalidades e Especificidades Diversas



PLNM – Um canteiro que acolhe encontros de/do/com Outro(s) Mundo(s)... para não perder uma única gota das diversas vertentes da LP pelo planeta e facilitar a almejada integração das pessoas no sistema de ensino realizado em Portugal, integrando-as na nova vida como emigrantes e/ou imigrantes da sociedade portuguesa para, inclusive, receber o Outro na sala de visitas da “Casa do Ser” (Ançã, 2007).

Esclarecemos que as bandeiras dos diversos países aqui desenhadas apenas identificam e representam os lugares onde atualmente se encontram ex e/ou atuais Orientandos(as) de Maria Helena Ançã, ou seja, espalhados pelo planeta, em diversos países, o que não significa que estas pessoas exerçam profissões relacionadas com a pesquisa que desenvolveram, quer em Mestrados, quer em Doutoramentos ou Pós-Doutoramentos.

Acreditamos ter respondido amplamente ao nosso questionamento sobre o que seja PLN, tema que foi a mola propulsora da nossa Investigação das/nas pesquisas orientadas por Maria Helena Ançã. Além disso, permitimo-nos afirmar que, com certeza, aquilo que os ex-Orientandos pesquisaram e no que foram orientados(as) os acompanhará onde quer que estejam, junto ao que quer que façam, ainda que o conhecimento adquirido em pesquisas e orientações não seja perceptível, de modo prático, a quem os cerca.

Referências bibliográficas

Ançã, M. H. (2002). Didáctica do Português língua segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In C. Mello, A. Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira e M. H. Araújo e Sá (orgs). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica da Língua e da Literatura*. (pp. 61-69). Pé de Página Editores.

Ançã, M. H. (2003). Português: Língua de Acolhimento: entre contornos e aproximações. In A. M. Martinho (org.), *Anais do Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor* (pp. 1-6). Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Ançã, M. H. & Amaral, A. L. (2007). Representações metalinguísticas de universitários cabo-verdianos em Aveiro. In M. H. Ançã (Coord.), *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 11-21). [Cadernos do LEIP – Série Temas – nº 1] Universidade de Aveiro/CIDTFF.

Ançã, M. H. (2013-2014). A investigação em Didáctica do Português Língua Não-Materna em Portugal: o caso da Universidade de Aveiro. In *Langues et Littératures*, Vol. XXIII, 54-63.

Ançã, M. H. (2017). A Língua de Acolhimento na Educação em Português. In E. Mendes et al. (orgs.), *Anais do XI CONSIPL: Formação De Professores De PLE/PL2 no Contexto do Multilinguismo Global* (pp. 34-41-44). SIPLE.

Bosi, A. (org.) (1992). *Tempo e História*. Companhia das Letras.

Delgado, M. S. (2003). Relato de experiências das atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado do Curso de História. *Conferência de Abertura do VI Encontro Nacional de História 2003*. Centro Universitário UNIVAG/MT.

Elias, N. (1998). *Sobre o tempo*. Editora Zahar.

Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), p. 61-77. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>

Izquierdo, I. (1989). Memória. In *Artigos Assinados. Estudos Avançados*, 3(6), 33-64.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.

Labov, W. (1974). Estágios na aquisição do inglês standard. In Fonseca, M. e Neves, M. (orgs.). *Sociolinguística*. Eldorado.

Leal, A. (2011). Cultura e Memória: percepções das lembranças re-existentes no tempo. *GEO UERJ*, Ano 13, nº 22, v.2, pp.350-361.

Pessoa, M. S. (2015). *Pluralidade e diversidade da língua portuguesa nas fronteiras do Brasil (Rondônia/Bolívia): uma perspectiva didática* (Relatório de Pós-Doutoramento não publicado). Universidade de Aveiro/Departamento de Educação e Psicologia.

Pinto, A. D. (2008). Português Língua Não Materna no currículo nacional: Documento orientador e linhas orientadoras para o trabalho inicial em Português Língua Não Materna no Ensino Secundário. *ProFormAR on line*, Edição 21.

Souza, M. J. (2014). A Memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de Memória e Identidade. *Graphos*, 16(1), 1516-1536.

Sturza, E. R. (2019). Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 97-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7097197>

**PARTE 2 – A Língua Portuguesa demonstrada em
investigações, reflexões, estudos, aplicações e
comprovações representadas em artigos
científicos – as vozes das investigações nos artigos**

CAPÍTULO 1

A comunidade japonesa e sua trajetória na construção da diversidade linguística e cultural no Pará

Inéia ABREU
UFPA – Universidade Federal do Pará (Brasil)
ineia.abreu@ua.pt

Introdução

O Brasil é um país continental reconhecido por sua Diversidade Linguística e Cultural (DLC). Na região norte, mais especificamente no estado do Pará, três comunidades têm destaque: a indígena, a quilombola¹ e a descendente de imigrantes japoneses. Este trabalho tem como objetivo mostrar a trajetória de uma dessas comunidades, a japonesa, desde sua chegada ao Brasil em 1908, em São Paulo. Em seguida apresentamos a imigração desse povo para o interior do Brasil e sua adaptação e influência na região Amazônica, no Estado do Pará. Por fim, abordamos a forma como aconteceu a educação deles num país de língua e cultura tão diferentes e como sua presença marcou a identidade linguístico-cultural dessa região.

1 A imigração japonesa no Brasil

Os primeiros imigrantes japoneses chegaram ao Brasil em 18 de junho de 1908, no porto de Santos, vindos no navio Kasato Maru, trazendo na bagagem esperança de prosperidade. Foram 781 japoneses agrupados

¹ Remanescentes de escravos africanos.

em 161 famílias, sendo 37 indivíduos avulsos, ou seja, sem família. Nesse grupo constavam oito crianças com menos de 3 anos, quatro crianças de 3 a 7 anos, quatro de 7 a 12 anos, 765 pessoas com mais de 12 anos, nenhum idoso ou pessoa que não pudesse trabalhar, a não ser as crianças com menos de 12 anos², mas que seriam mão-de-obra em um futuro próximo.

A taxa de analfabetismo entre eles era baixa. Quinhentos e trinta e dois japoneses sabiam ler e escrever. Dos 249 considerados analfabetos, muitos sabiam ler mal e escreviam um pouco, portanto, não chegavam a 100 o número de analfabetos de fato (Sobral, 1908).

Para entender as motivações da imigração japonesa no Brasil, faz-se necessário entender a situação sócio-político-econômica dos dois países na segunda metade no século XIX. Nesse período, a economia do Brasil era agrícola, baseada na monocultura do café, dependente da mão-de-obra de escravos negros. A força de trabalho, no entanto, precisou ser profundamente alterada a partir da abolição da escravidão em 1888. Antes disso, o governo brasileiro já havia usado mão-de-obra europeia na produção de café. Entretanto, as condições de trabalho oferecidas pelos produtores de café, acostumados a maltratar os escravos, desmotivou os imigrantes e até fez com que os governos de alguns países impedissem a emigração de seus cidadãos para o Brasil.

A partir de então, começou o interesse por imigrantes asiáticos. Porém, os japoneses não eram de todo bem aceitos no Brasil. Havia muito preconceito dos cristãos brancos contra o resto da humanidade e os imigrantes japoneses eram tidos como “negros amarelos” ou “raça inferior”. Mesmo assim, e contra a vontade de uma parte da sociedade, o governo brasileiro passou a manter relações diplomáticas com o governo japonês, através de negociações e tratados para imigração. Um desses tratados, assinado em 1907 entre uma empresa japonesa de imigração e a Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo, previa a alocação, até 1910, de três mil japoneses para trabalhar como empregados nas fazendas de café do estado.

Então, se não havia um ambiente receptivo aos imigrantes, além da imensa diferença linguística e cultural entre Brasil e Japão, o que motivava os japoneses a querer emigrar para o Brasil? A resposta é simples: o que querem a maioria dos que deixam sua pátria para trabalhar em outras terras – melhores condições de vida, prosperidade, dinheiro.

² O trabalho infantil não era proibido, pelo que muitas crianças de 12 anos já apresentavam as mãos calejadas pelo trabalho.

O Japão era uma sociedade feudal, de economia agrária baseada na monocultura do arroz. Por mais de dois séculos, o Japão esteve sob o controle político dos xóguns³ da família Tokugawa. O país era frágil, não só economicamente, mas também em termos bélicos. Assim, foi obrigado a abrir os portos japoneses aos navios das grandes potências ocidentais, o que gerou uma grande crise interna e, conseqüentemente, levou a população a uma guerra civil, que resultou na restauração do poder ao imperador⁴. Com isso, o Japão passou por um rápido processo de modernização.

No entanto, as riquezas advindas da mudança no cenário político-econômico beneficiou apenas a aristocracia e uma emergente burguesia. A prioridade do governo era transformar o Japão numa potência bélica e não atender às necessidades sociais. Para isso, aumentaram-se os impostos, e a vida da maioria da população, que era rural, se tornou cada vez mais difícil. Muitos abandonaram o campo em busca de trabalho nas cidades, mas as oportunidades de emprego não eram suficientes para todos. Então, o próprio governo japonês passou a incentivar a emigração, já que o Japão era superpovoado⁵. Os primeiros emigrantes foram para a Austrália em 1883. A partir de 1885, outros tiveram como destino Havaí, Canadá, Estados Unidos e Peru. Portanto, entre a certeza de se manter na pobreza no seu país ou a incerteza de prosperidade através de trabalho em outras terras, muitos japoneses deixaram o Japão.

A chegada dos japoneses ao Brasil foi marcada pelo impacto das diferenças entre os dois povos. No entanto, contrariando as expectativas dos brasileiros que tinham um certo preconceito contra os imigrantes, os japoneses surpreenderam a todos, principalmente pela organização, higiene e bons modos, o que foi detalhadamente descrito no jornal *Correio Paulistano*, numa matéria sobre a chegada dos imigrantes a São Paulo, escrita por Sobral (1908, p. 1):

É preciso notar que se trata de gente de humilde camada social do Japão. Pois houve em Santos quem afirmasse que o navio japonês

³ Título e distinção militar usado antigamente no Japão, concedido pelo imperador.

⁴ Era Meiji – 1868-1912.

⁵ Ainda hoje, o Japão é considerado um dos países mais povoados do mundo, com 128 milhões de habitantes, conforme dados do censo de 2010, embora as taxas de crescimento tenham caído constantemente ano após ano. Estima-se que, em 2050, a população japonesa será de 100 milhões e, em 2100, apenas 64 milhões.

[sic] apresentava na sua 3ª classe mais asseio e limpeza que qualquer transatlântico europeu na 1ª classe.

Os japoneses causaram boa impressão não só pela higiene e boa educação, mas por muitos outros aspectos. A ordem e calma com que passaram pela alfândega e chegaram à Hospedaria de Imigrantes surpreendeu os funcionários dessas instituições que afirmaram nunca terem visto gente tão correta. Das mais de mil malas averiguadas rigorosamente em quase dois dias, nenhuma foi pega em mentira ou com objetos nas condições de pagar imposto. Além disso, trouxeram nas malas roupas europeias adquiridas no Japão com o próprio dinheiro, além de pequenas bandeiras japonesas e brasileiras confeccionadas em seda, mostrando “Delicadeza fina, reveladora de educação apreciável” (Sobral, 1908, p. 1).

Por outro lado, as expectativas dos japoneses foram frustradas e a realidade do Brasil ficou muito aquém do que eles esperavam. As empresas japonesas responsáveis pela imigração eram privadas e tinham muito lucro nesse negócio. Para incetivar os japoneses a emigrar para o Brasil, essas empresas faziam grandes propagandas sobre o país, muitas vezes, com informações que não eram verdadeiras ou com a realidade omitida. Por exemplo, a árvore de café era chamada de “árvore que dá ouro”, pois diziam que era tão produtiva que uma família seria capaz de colher 9 sacos de 50 Kg por dia e receber em dois dias de trabalho o equivalente ao salário mensal de um policial no Japão. No entanto, a produtividade e a economia do café naquele ano já apontavam sinais de instabilidade e as famílias japonesas mal conseguiam colher 2 sacos por dia.

Outro problema foi com relação à moradia e alimentação. Segundo as agências de imigração, a moradia ficaria por conta dos fazendeiros e a alimentação por conta dos próprios imigrantes. Entretanto, os alojamentos nada mais eram que as antigas senzalas, feitas de barro ou madeira, sem piso, móveis, água, esgoto ou sequer divisórias, abandonadas e sem manutenção há 20 anos, desde a abolição da escravidão no Brasil. Para terem luz, eram obrigados a comprar velas no armazém da fazenda, onde também compravam os alimentos a preços abusivos e em variedade bastante escassa, limitando-se a itens que os japoneses, muitas vezes, não estavam acostumados a preparar.

Com isso, desencadearam-se dois problemas: primeiramente, ao invés de juntar riquezas para voltar para o Japão e recomeçar a vida em

sua terra natal, os imigrantes estavam acumulando dívidas. Depois, com a alimentação insuficiente e péssimas condições de moradia, eles começaram a sofrer com a baixa nutrição e com doenças que vieram a levar à morte vários japoneses, como um surto de malária. Além disso, eram vigiados constantemente por capatazes, que impunham uma pesada jornada de trabalho, que ultrapassava as 12 horas.

Assim, a maioria dos imigrantes resolveu quebrar o contrato e sair das fazendas de café. Até o fim de 1908, menos da metade deles continuava nas fazendas. “Dos 781 imigrantes do Kasato Maru, menos de 200 seguiam nos cafezais um ano e três meses depois da chegada” (Takahashi, 2008, p. 1).

Depois que saíram das fazendas de café, os imigrantes que tinham experiência em outros trabalhos voltaram a exercer suas profissões de forma independente. Alguns foram trabalhar em outras áreas, como a construção civil. Ao perceber as dificuldades que os japoneses tinham para se adaptar à realidade do trabalho na agricultura do café nas fazendas brasileiras, as agências de imigração japonesas passaram a adotar uma nova estratégia para convencer os japoneses a quererem trabalhar no Brasil: compraram grandes áreas de mata virgem e lá implantaram as primeiras colônias japonesas. Os japoneses que chegavam adquiriam lotes de terra e se tornaram pequenos produtores agrícolas, principalmente de arroz e algodão.

Nessas colônias, rapidamente se organizou a vida comunitária, com a criação de associações para tratar de assuntos comunitários e de escolas para cuidar da educação dos filhos. Como muitos pretendiam voltar para o Japão, nessas escolas, ensinava-se, de forma básica, a língua japonesa e a matemática. Esperava-se ainda que as crianças pudessem aprender sobre a cultura japonesa. Alguns, no entanto, pretendiam ficar no Brasil definitivamente, por isso, procuraram obter instrução, certificação e naturalidade brasileiras.

Assim, conforme Sato (n.d.), em 1918, as duas primeiras japonesas que obtiveram diplomas de magistério no Rio de Janeiro foram as irmãs Teruko e Akiko Kumabe, sendo, no ano seguinte, naturalizadas brasileiras e, em 1923, Kinjo Yamato se formou na Escola de Odontologia de Pindamonhangaba (Takahashi, 2008). Outras ações dessas comunidades foram a criação de cooperativas agrícolas para a venda das produções e de uma imprensa em japonês, subsidiada pelas associações.

Adversamente, durante a Segunda Guerra Mundial, os imigrantes japoneses passaram a sofrer perseguição, principalmente a partir de 1941, quando o Brasil optou por colaborar com os Estados Unidos, país que lutava

em lado oposto ao Japão. A imprensa e a imigração japonesas foram proibidas e as escolas japonesas fechadas. Os serviços de correios foram suspensos e os imigrantes, alvo de suspeita e preconceito, receberam ordem de evacuação, levados a viver em fazendas de isolamento, tendo todos os seus bens de valor tomados pelo governo para inclusão no fundo de indenização de guerra.

Todo esse processo de chegada dos imigrantes, instalação, desenvolvimento de atividades agrícolas, prosperidade seguida de um período de crise e perseguição durante a guerra, aconteceu também em outras regiões do Brasil para onde os imigrantes começavam a ir. Uma dessas regiões foi o norte do Brasil, mais especificamente, o Pará, sobre qual discorreremos a seguir.

2 A imigração japonesa no Pará

A região amazônica sempre foi, e ainda continua sendo, um território com consideráveis dificuldades de acesso e com várias sub-regiões praticamente inabitadas, fato que pode ser justificado, provavelmente, devido ao clima equatorial, quente e úmido, com chuvas abundantes, o que contribui para as cheias nos rios.

Além disso, a própria biodiversidade pode representar perigo, com milhares de espécies de animais predatórios, parasitas e insetos transmissores de doenças. Apesar disso, os esforços das autoridades governamentais sempre buscaram traçar ações para povoar a região e para preservar as fronteiras do país.

Em meados do século 18, chegaram a Belém 430 colonos açorianos. Como incentivo, o governo do estado distribuiu, para cada família, lotes de terra, ferramenta, duas vacas e um boi, nas cidades de Bragança, Ourém e Macapá. No século seguinte, após a Guerra de Secessão nos Estados Unidos, alguns cidadãos estadunidenses também estiveram no Pará, na cidade de Santarém. E, no fim do século 19, imigrantes de várias nacionalidades (italianos, franceses, espanhóis, belgas, ingleses, suíços, argentinos e norte-americanos) foram assentados na recém-criada colônia de Benevides.

A imigração japonesa no Pará teve início, oficialmente, no final da segunda década do século 20, em 16 de setembro de 1929, quando chegaram 189 japoneses em Belém, no navio Manila-Marú. Ao chegarem à capital, foram encaminhados para o interior do estado, a bordo do barco

Tefé, e chegaram a Tomé-açu em 22 de setembro de 1929, data que ficou registrada como o Dia Comemorativo da Imigração Japonesa na Amazônia (Homma, 2016; Muto, 2010).

Entretanto, há alguns registros que mostram que, antes dessa data, já existiam alguns imigrantes nipônicos naquela região. É necessário fazer pesquisas mais aprofundadas para confirmar a presença de tais imigrantes, mas sabe-se que, já ao final do século 19 e início do século 20, alguns japoneses provenientes do Peru e navios de viajantes independentes foram atraídos para a Amazônia devido à riqueza gerada pela produção da borracha e por trabalhos na construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré, no estado de Rondônia, entre 1907 e 1912. Além disso, o Censo Demográfico Brasileiro realizado em 1920 indicava 3 japoneses no Pará (Homma, 2016; Sakurai & Coelho, 2008).

O fato é que, desde o início da década de 1920, o governo do Pará mostrava interesse em receber os imigrantes japoneses, interesse reportado pelo embaixador japonês ao Ministro das Relações Exteriores do Japão, que acreditava que, ao espalhar os japoneses para outros estados além de São Paulo, as autoridades estaduais e federais conheceriam melhor o valor do imigrante japonês.

Além disso, em 1924, os Estados Unidos, preferencial destino dos japoneses, aprovaram uma lei contra os imigrantes asiáticos. Outros países que proibiram, controlaram a entrada de japoneses ou até os expulsaram de seus territórios foram Equador, Chile, Peru e México, o que limitou as opções de destino dos imigrantes nipônicos.

Esses mais de 90 anos de imigração japonesa no Pará podem ser dimensionados em três fases: antes, durante e após a Segunda Guerra Mundial. O período conhecido como “a velha imigração”, antes da Segunda Guerra, é o momento em que os imigrantes japoneses começam a se deslocar para outros estados além de São Paulo. Primeiramente, os estados procurados eram Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul. Depois, a partir de 1929, com acordos firmados entre os governos estaduais da região amazônica e o governo japonês, os imigrantes começaram a desbravar essa região. Entre setembro de 1929 e setembro de 1937, foram cedidos 500 mil hectares de terras a 405 famílias japonesas.

A cidade de Tomé-açu (antiga colônia de Acará) foi a primeira colônia japonesa da Amazônia e se tornou, posteriormente, a maior produtora de pimenta-do-reino do Brasil. No entanto, foram muitas as dificuldades sofridas por esses imigrantes. Muitos foram pioneiros em regiões de mata

virgem e tiveram de deburrar árvores gigantes, como nunca tinham visto antes, com pouquíssimos equipamentos. Era um trabalho braçal árduo para aqueles jovens imigrantes.

Outro problema enfrentado foram as doenças causadas pelos mosquitos, que, por sua vez, aumentaram exponencialmente com a derrubada das florestas, as enchentes nas regiões ribeirinhas e a falta de saneamento. A malária e a febre amarela foram as causas das mortes de muitos imigrantes, que tinham a situação agravada devido à deficiência na alimentação, por não terem em sua base a proteína animal. Além disso, muitos foram os casos de afogamento nos rios ou óbito devido à picada de cobras venenosas. Por causa disso, muitos desistiram da vida na Amazônia, imigrando novamente para São Paulo ou voltando para a terra natal.

Quanto à produção agrícola, antes de chegar ao sucesso de produção da pimenta-do-reino, os imigrantes tiveram alguns insucessos. O cacau seria a principal cultura permanente, no entanto, o desconhecimento sobre o cultivo levou ao fracasso da produção. Passaram, então, à plantação de arroz e hortaliças (tomate, nabo, pimentão, berinjela, pepino, alface, repolho). O arroz teve boa venda, embora a preços baixos, mas as hortaliças não tinham muita saída, pois os japoneses não sabiam que a população nativa não tinha ainda o hábito de consumir tais produtos, o que levou, muitas vezes, ao descarte da produção.

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), após vários navios brasileiros serem afundados por submarinos alemães, o governo brasileiro resolveu, depois de muitas hesitações, declarar estado de guerra contra os países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão). Com isso, proibiu-se a entrada de novos imigrantes dessas nacionalidades no Brasil e os que já se encontravam no território brasileiro passaram a sofrer uma série de restrições. A primeira delas foi a restrição da liberdade de movimento: imigrantes japoneses, alemães e italianos precisavam comunicar ao Serviço de Registros de Estrangeiros a sua residência e não podiam mudar sem comunicação prévia. Em Belém, muitos imigrantes tiveram suas casas incendiadas e, para manter a integridade física deles, o governo resolveu confiná-los em Tomé-açu. Eles não podiam sair dessas áreas de isolamento sem a permissão do governo, mas mantinham o cotidiano “normal”, trabalhando na agricultura. Não houve maus tratos, mas os imigrantes tiveram a correspondência censurada nos correios em Belém e, por conta disso, ficaram sem notícias dos familiares no Japão, o que causara imensa

aflição. Além disso, todos eram obrigados a seguir o toque de recolher às 21h e eram proibidos de fazer reuniões.

O Consulado Imperial Japonês foi fechado depois que o Brasil cortou relações internacionais com o Japão. Algumas cooperativas e companhias que estavam sob responsabilidade japonesa foram fechadas ou suspensas e tiveram seu patrimônio confiscado, sob a justificativa de que os bens confiscados pelo governo seriam utilizados para compensar os prejuízos causados pelo afundamento dos navios brasileiros. “A colônia [de Tomé-açu] foi posta sob controle administrativo do estado do Pará, tornando-se Colônia Estadual de Tomé-açu (CETA)” (Muto, 2010, p. 169).

As relações diplomáticas entre o Brasil e o Japão só foram reatadas em 1952, sete anos após o fim da Segunda Guerra Mundial. O Japão enfrentava a pior crise econômica e social da sua história moderna. A solução encontrada pelo governo foi a emigração de uma parte da população. Para isso, o governo japonês empenhou-se em reatar acordos bilaterais, subsidiando todas as passagens internacionais dos emigrantes, “sob a condição de não retornarem tão cedo ao Japão” (Muto, 2010, p. 196). Enquanto isso, a economia brasileira continuava fundamentalmente agrária e precisava de mão-de-obra. Nesse período, a maior concentração populacional estava na região sudeste e aproximadamente 60% da população brasileira morava no campo.

Assim, o interesse do governo brasileiro na integração da Amazônia como área de produção agrícola e na ocupação das áreas de fronteira do Brasil coincidiu com a necessidade de mão-de-obra para trabalhar na produção e beneficiamento da juta no Amazonas e da pimenta-do-reino em Tomé-açu. Daí a possibilidade de introduzir novos imigrantes japoneses na Amazônia.

Uma porcentagem dos imigrantes que chegou à Amazônia, entretanto, não foi para as áreas designadas pelo governo ou permaneceu nas áreas mais remotas por um breve período de tempo. Eles procuraram se estabelecer em regiões próximas aos centros urbanos, como o Coqueiro, no distrito de Ananindeua, vizinho a Belém, próximo a uma estação da estrada de ferro Belém-Bragança, onde produziam hortaliças e pimenta-do-reino e, posteriormente, aves. Chegaram a fundar uma cooperativa, que foi transferida para Santa Izabel do Pará, algum tempo depois. Infelizmente, nos anos de 1960 e 1961, devido ao excesso de chuvas, quase todos os pimentais da região do Coqueiro morreram, o que fez com que os imigrantes procurassem outras áreas com terra firme para reiniciarem as plantações.

Assim, buscaram as cidades que ficavam aos arredores da rodovia Belém-Brasília, como Benevides, Santa Izabel do Pará, Santo Antonio do Tauá, Castanhal, Igarapé-açu, Santa Maria do Pará, Nova Timboteua, Capanema, Ourém, Capitão Poço, Paragominas, entre outras. Ainda hoje, a representatividade da comunidade japonesa nessas cidades é significativa.

A produção de pimenta-do-reino aumentou exponencialmente no período pós-guerra, assim como o seu preço, devido aos danos causados nas regiões asiáticas produtoras que foram atingidas pela guerra. Em 1968, a produção chegou a 5.700 toneladas desse que ficou conhecido como o “diamante negro”, devido ao lucro e à fartura advindos da produção desse produto.

Ainda nos anos 60, no auge da produtividade, as plantações começavam a apresentar problemas com fungos, que apodreciam o caule e a raiz dos pés de pimenta. Para escapar do prejuízo total, os agricultores procuraram deslocar as plantações ao longo das rodovias paraenses, no entanto, o ciclo de produtividade das pimenteiras ficou reduzido a um período de 8 a 10 anos.

Nos anos 70, a produção sofreu um declínio anual e, nos anos 80, mal conseguia chegar a 1000 toneladas, o que fez com que os produtores procurassem a diversificação da produção para tentar manter a estabilidade econômica. Foi quando passaram a ampliar a produção de frutas regionais e outros produtos. Muitos recomeçaram em outros ramos de vida, alguns com bastante sucesso na área comercial, de construção civil e metalurgia, ou ainda com restaurantes, entre outros (Homma, 2016; Muto, 2010).

A década de 1980 marcou o Brasil e muitos outros países por uma grave crise econômica e pelo rebaixamento do preço dos produtos agrícolas, o que levou muitos imigrantes e descendentes de japoneses a buscar meios de sobrevivência no Japão, movimento conhecido como *dekassegui*⁶. O Japão passava por uma fase de expansão industrial, porém, com diminuição da densidade demográfica e envelhecimento da população. Para suprir a necessidade de mão-de-obra para trabalhar nas indústrias, incentivavam o retorno dos emigrantes japoneses e seus descendentes que estavam no Brasil.

Uma parte dos *dekasseguis* acumulou recursos e voltou para o Brasil para investir em diversas áreas, não só na agricultura. Outros decidiram se fixar definitivamente no Japão, caracterizando o caminho inverso ao que

⁶ Termo utilizado para se referir aos japoneses ou descendentes que estavam no Brasil e retornaram para o Japão para trabalhar.

fizeram os pioneiros imigrantes em 1908. Conforme Kodama & Sakurai (2008, p. 28) “o “retorno” dos descendentes, assim, não é um ponto de chegada, mas um novo ponto de partida dessa história que, timidamente começada, enriqueceu o Brasil com trocas culturais sequer sonhadas pelos viajantes a bordo do *Kasato Maru*”.

Toda a história da imigração japonesa no Brasil nos mostra como é importante a presença desse povo, juntamente com sua língua e cultura na formação linguístico-cultural do Brasil. Hoje, depois de mais de noventa anos do início da imigração japonesa no Pará, muitos descendentes já não falam mais a língua japonesa, ou a aprendem como segunda língua. No entanto, muitas características dessa comunidade continuam presentes na região, seja linguística ou culturalmente.

A gastronomia, por exemplo, é muito apreciada. A Associação Nipo-Brasileira promove, com frequência, festivais, onde são apresentadas além da culinária, danças, jogos e músicas japonesas. Tais festivais são abertos a toda a comunidade, não só para os descendentes de japoneses. Além disso, palavras da língua japonesa estão presentes, por exemplo, no comércio (Lojas Yamada), nas fábricas (Oyamota do Brasil S/A), nos edifícios (Edifício Hideo Kataoka, Edifício Bonsai), ou em nomes de ruas (Travessa Kazuma Oyama, Alameda Osasco)⁷.

Faz-se necessário, portanto, abordar os caminhos educacionais que os imigrantes seguiram ao chegar ao Brasil, pois isso influenciou a forma como essa comunidade se tornou representativa na sociedade brasileira. Sobre esse tema, passamos a discutir a seguir.

3. A educação da comunidade japonesa

Como foi mencionado anteriormente, em torno de 80% dos imigrantes que chegaram ao Brasil em 1908 sabiam ler e escrever. Isso porque, desde o período feudal, os japoneses tinham a tradição de enviar as crianças para

⁷ As Lojas Yamada são uma rede de supermercados, parte do Grupo Y. Yamada, fundadas em Belém, em 1950. Chegaram a atuar em todo o Estado do Pará, entretanto, com a crise no grupo, atualmente existem apenas 5 lojas na capital do Estado. Ainda no setor econômico, a Oyamota do Brasil S/A está presente em segmentos da indústria pesada de base, como mineração e siderurgia, ativa em setores de infraestrutura ferroviária e portuária, na indústria de extração de óleo de palma e em obras comerciais complexas e fica localizada na cidade de Castanhal (Pará). Também nessa cidade estão os prédios e ruas citados.

escolas mantidas por templos budistas. A partir de 1868, o Imperador Meiji implantou o ensino compulsório de 4 a 5 anos para toda a população. A obrigatoriedade do ensino veio em 1890, com o Editó sobre a Educação.

Assim, toda a população foi obrigada a enviar seus filhos para a escola primária, ainda que, futuramente, fossem trabalhar na lavoura. Os alunos mais aplicados continuavam os estudos no então ginásio e, caso a família não tivesse condições financeiras para mantê-los estudando, pessoas de posses os apadrinhavam, pagando os estudos e hospedando-os em casa e, em troca, os jovens prestavam pequenos serviços domésticos nas folgas.

Após concluir o ginásio, a formação profissional era oferecida pelo governo gratuitamente nas áreas de formação de professores primários ou nas academias militares. A ascensão social era, portanto, o incentivo aos jovens de famílias humildes, para que se dedicassem aos estudos (Ninomiya, 2008).

Ao chegarem ao Brasil, os imigrantes, preocupados em manter a educação dos filhos, organizaram escolas nas associações, com o objetivo de ensinar a língua e os costumes japoneses para as crianças, já que eles pretendiam retornar ao Japão e queriam manter os filhos com o mesmo nível de conhecimento dos que tinham ficado lá. Essa ideia predominou até a Segunda Guerra Mundial, quando muitos tiveram que abandonar o sonho de regressar à terra natal.

Desde a sua chegada até a década de 1930, antes da Segunda Guerra Mundial, a educação da comunidade japonesa passou por duas fases: primeiramente, a criação de escolas particulares para os japoneses ficava sob responsabilidade deles mesmos, já que o governo brasileiro não se responsabilizava pela construção de escolas suficientes nem mesmo para as crianças brasileiras em idade escolar.

Na segunda fase, a partir de 1930, as medidas nacionalistas do governo Getúlio Vargas induziram ao fechamento ou transformação dessas escolas, quando “o Departamento de Educação do Estado de São Paulo tornou obrigatório o registro da escola dos núcleos de colonização como Escola Mista Rural; tal registro garantia o ensino do japonês como disciplina extracurricular, sendo o português parte do currículo regular” (Demartini, 2000, p. 47).

No entanto, havia alguns pais que preferiam que seus filhos fossem para a escola pública brasileira, já que os filhos tinham nascido no Brasil. Por não frequentarem a escola japonesa, muitos não aprendiam a língua e os costumes, ou apenas aprendiam a modalidade coloquial da língua, com a família. Esses pais eram criticados, pois, segundo os japoneses mais

tradicionais, “para continuar transmitindo os valores culturais japoneses era preciso dar educação à maneira japonesa, com ênfase principalmente na língua” (Demartini, 2000, p. 50).

Existiam diferentes tipos de escolas japonesas. Por exemplo, havia escolas mantidas pelas companhias de imigração, por particulares ou organizações religiosas. Havia ainda escolas noturnas para jovens e adultos e escolas profissionalizantes. Estas preparavam os alunos com técnicas agrícolas, aulas de língua portuguesa e japonesa, além de outras disciplinas fundamentais para se tornarem líderes nas comunidades japonesas.

Além dessas, havia também as escolas primárias médias profissionalizantes, muitas das quais ensinavam corte e costura às jovens. Depois, as atividades foram se diversificando para culinária, etiqueta, trabalhos manuais, além do ensino de língua japonesa. As alunas que frequentavam essas escolas eram preparadas para serem donas-de-casa, o que rendeu a esses estabelecimentos o apelido de “escolas de noivas”. Muitas jovens que lá se formavam voltavam para as colônias e “faziam bom casamento”, trabalhavam com costura ou abriam a própria escola de corte e costura (Demartini, 2000).

Portanto, os imigrantes e seus descendentes, sobretudo em São Paulo, nas primeiras décadas do processo imigratório, tiveram dois tipos de educação: a nacional, ministrada em escolas oficiais e japonesas, com o objetivo de inserí-los na sociedade da qual então faziam parte e também para prepará-los para o mercado de trabalho; e a japonesa, ministrada por escolas particulares com o objetivo de manter nos imigrantes o vínculo com sua cultura nipônica.

O fato é que os imigrantes que chegaram jovens ou adultos ao Brasil a partir da década de 1930 haviam cursado no Japão o ensino obrigatório, ou seja, pelo menos os 6 anos do primário e, metade deles, o ginásio. Já os que nasceram no Brasil ou chegaram durante a infância mal passaram pelo curso primário, pois tiveram a educação interrompida pela guerra, por dificuldades financeiras ou porque o trabalho no campo não exigia qualificação.

No Pará, a geração de japoneses e seus descendentes que chegaram àquela região entre 1930 e 1950 falava pouco o Português, por não terem se dedicado a aprender a língua, devido ao isolamento em que viviam nas colônias. Por consequência, o trabalho, que ficava condicionado às suas habilidades linguísticas pouco aprimoradas, os levava exclusivamente a serviços braçais na lavoura (Muto, 2010). Também não deram continuidade à educação formal japonesa e, por isso, o nível de escolaridade deles era baixo, embora falassem bem o japonês coloquial.

Conclusão

O povo japonês é conhecido por sua persistência e resiliência. Embora tenham passado por muitas perdas ao longo de sua história, sempre se reconstruíram e foram além: cresceram, ainda que tivessem que buscar esse crescimento fora de seu país. O Brasil foi uma terra que os acolheu com o objetivo de utilizar a mão-de-obra imigrante a um custo muito barato e em condições humanitárias precárias. Porém, após várias décadas de convivência com o povo japonês, é inegável a importância dessa comunidade na construção da nossa identidade, não só na área agrícola, industrial e econômica, mas também no que se refere à diversidade do nosso aspecto linguístico e cultural.

Referências

- Demartini, Z. B. F. (2000). Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: Elementos para a história da educação brasileira. *Educação & Sociedade*, XXI(72), 43–72.
- Homma, A. K. O. (2016). *A imigração japonesa na Amazônia: sua contribuição ao desenvolvimento agrícola* (2ª). Embrapa.
- Kodama, K., & Sakurai, C. (2008). Episódios da imigração: um balanço de 100 anos. In *Resistência & Integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil*. (pp. 17–29). IBGE.
- Muto, R. (2010). *O Japão na Amazônia: Condicionantes para fixação e mobilidade dos imigrantes japoneses (1929-2009)*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará]. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2039>
- Ninomiya, M. (2008). O tradicional e o moderno na educação dos filhos de imigrantes japoneses. In *Resistência & Integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil*. (pp. 151–165). IBGE.
- Sakurai, C., & Coelho, M. P. (2008). *Resistência & Integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil*. IBGE.
- Sato, F. N. (n.d.). *História Da Imigração – Parte 2*. Imigração Japonesa: Museus, história e depoimentos. <http://www.imigracaojaponesa.com.br/index.php/nossa-historia/historia-da-imigracao-parte-2/>
- Sobral, J. A. (1908, June 25). Os japonezes em S. Paulo. *Correio Paulistano*, 1. http://memoria.bn.br/pdf/090972/per090972_1908_16118.pdf
- Takahashi, F. (2008, June 18). Em busca da ‘árvore de ouro’. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj1806200818.htm>

CAPÍTULO 2

A Língua Portuguesa em Timor-Leste: panorama histórico e situação atual

Ricardo ANTUNES
Governo de Timor Leste-Gabinete de Tradução
rjorge.antunes@gmail.com

Neste artigo¹, dividido em três partes distintas, procuraremos analisar a situação da língua portuguesa em Timor-Leste. Numa primeira parte faremos uma abordagem histórica da presença da língua portuguesa na ilha de Timor, desde os primeiros contactos dos portugueses até 1975. Na segunda parte analisaremos o que aconteceu com a língua portuguesa durante os anos da ocupação indonésia (1975-1999). Na terceira e última parte vamos analisar alguns dados sobre a língua portuguesa em Timor-Leste na atualidade, tentando perceber qual a evolução que ela tem sofrido nestas duas décadas de independência.

A língua portuguesa chegou pela primeira vez à ilha de Timor² em inícios do século XVI, fruto das navegações quinhentistas. Foi pela mão de mercadores, missionários e outros viajantes que ela foi ficando, embora fruto de vicissitudes várias, que foram diminuindo a presença portuguesa naquela região do mundo.

¹ Neste artigo optamos por escrever de acordo com as normas do Acordo Ortográfico de 1990, sem, contudo, alterarmos a ortografia de fontes anteriores a esse acordo.

² A ilha de Timor é uma das muitas ilhas da Insulíndia, ou Sudeste Asiático. Foi colónia portuguesa e holandesa, tendo, em finais do século XIX, sido dividida em duas partes. A parte holandesa (parte ocidental) faz hoje parte da Indonésia, e a parte portuguesa (parte oriental), é atualmente (desde 2002) um país independente: República Democrática de Timor-Leste.

Neste artigo, apresenta-se um panorama do que foi este contacto de cinco séculos, marcados muitas vezes mais por ausências do que por presenças.

A importância desta análise reside no facto de os timorenses terem decidido, de moto próprio, escolher a língua portuguesa como língua oficial, inscrevendo-a em 2002 como uma das línguas oficiais do país: Artigo 13.º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste (Timor-Leste, 2002).

1. Período da colonização portuguesa³

Não sendo nós especialistas em História, para sistematizar o período da colonização portuguesa da ilha de Timor, socorremo-nos de um esquema apresentado por (Thomaz, 1985) e (2002)⁴. Nesse esquema, o autor divide a história da língua portuguesa, até 1975, em quatro momentos distintos:

Primeira fase: (1512-1515) – 1590 Chegada dos portugueses – contactos comerciais; **Segunda fase:** 1590 - 1702 – Missionação; **Terceira fase:** 1702 - 1894 – Domínio Político; **Quarta fase:** 1894 – 1975 - (entrada do Governador José Celestino da Silva) – Dominação efetiva sobre os reinos do interior e Pacificação geral.

Para compreendermos este percurso da língua portuguesa, teremos de seguir de perto também a evolução do sistema de ensino no então Timor português, já que, a partir de determinada altura, este vai contribuir decisivamente para a introdução da língua portuguesa. O sistema de ensino foi introduzido pelos missionários, continuado pela administração portuguesa, reformulado pela administração indonésia e, hoje, é mantido pelo Ministério da Educação Juventude e Desporto de Timor-Leste (MEJD). Durante estes cinco séculos, a língua que mais tempo serviu este sistema de ensino foi a portuguesa.

Retomando então a linha de pensamento que queremos seguir, afirmamos que todo o processo sobre o qual nos debruçamos teve início com a chegada dos portugueses ao Oriente. Impelidos pela vontade de comerciar

³ Esta parte segue de perto o capítulo II da minha dissertação de mestrado (Antunes, 2003).

⁴ Este autor alia a sua formação em História e Linguística, e a sua experiência em Timor, dando-nos uma visão muito clara do que foi a presença da língua portuguesa no Oriente e, em especial, na ilha de Timor, até 1975.

e de evangelizar, os portugueses foram contactando com as muitas ilhas do Índico. E, desse contacto regular, nasceu a introdução da língua portuguesa na ilha de Timor. Essa introdução, contudo, ocorreu de formas muito variadas. *O português espalhou-se pelas costas dos países que marginam o Oceano Índico essencialmente por três vias: por via da dominação política, por via do comércio e por via da missionação* (Thomaz, 2002, p. 132).

Eram estes, aliás, os objetivos da Coroa portuguesa com a expansão marítima, mas, em muitos casos, a presença portuguesa não implicou estes três vetores. Aliás, eles aconteciam normalmente em momentos diferentes. Por um lado, uma grande massa de exploradores particulares vivia deste comércio. Por outro, o grande número de ilhas impedia que houvesse uma política concertada e continuada. Ainda assim a língua portuguesa não deixou de penetrar. O forte dinamismo comercial dentro desta região (que já existia e que os portugueses vieram reforçar) e entre esta região e o resto do mundo, nomeadamente com a Europa, levou a que rapidamente o português (e vários crioulos de base portuguesa) se tenha tornado língua franca dos negócios na região. Por outro lado, a forte atividade religiosa, nomeadamente dos frades dominicanos (os primeiros a estabelecer-se na ilha de Timor) e dos jesuítas, também levaram a uma expansão rápida do português. De tal forma essa influência se instalou, que muitas entidades locais se converteram e os seus filhos foram educados pelos missionários, o que permitiu ainda que o português acabasse por ganhar também espaço como língua de diplomacia e para contactos entre entidades locais e regionais, numa região em que o plurilinguismo é enorme (Costa, 2013). Prova disso são as inúmeras marcas da língua portuguesa, ainda hoje em dia, em línguas, crioulos de base lexical portuguesa e dialetos deste grande espaço que é a Insulíndia, muitas vezes cristalizadas em rituais, como podemos encontrar em Malaca ou na ilha das Flores, na Indonésia, e outras atualizadas na vitalidade das línguas, como é o caso dos numerosos empréstimos lexicais do português na língua indonésia atual.

Dado o contexto, a mistura entre o português e as muitas línguas locais seria normal. *Onde esta [presença portuguesa] se traduziu pelo estabelecimento mais ou menos efetivo de uma soberania portuguesa, o português impôs-se como língua de administração. Nesse caso foi, obviamente, a língua oficial, o português na sua forma literária normal, que se difundiu* (Thomaz, 2002, p. 132). Apesar disso, as influências e consequentes fenómenos de crioulação não podiam deixar de acontecer.

Mas o que levava os povos dessas ilhas a quererem aprender esta língua, completamente estranha para eles? Antes de mais, os benefícios comerciais. *Nessa altura, as relações com as populações locais teriam sido apenas na base de trocas comerciais. Presume-se que se entendiam, no princípio, por meio de gestos e, aos poucos, na certeza de poderem fazer escoar os seus produtos, porque o negócio lhes trazia benefícios materiais, foram-se aperfeiçoando até poderem comunicar-se com menos embaraço com os portugueses.* (Ruak, 2001, p. 40). Mas havia outras motivações. *Para os que aspiravam a entrar a qualquer nível ou escalão nos quadros da função pública, a sua aprendizagem tornou-se uma necessidade; para os demais – para os que, pelo menos intermitentemente tinham de contactar a administração e recorrer ao documento escrito oficial, - uma conveniência* (Thomaz, 2002, p. 132).⁵

Além destas motivações, supõe-se que a Igreja, através da missão, também tenha cativado muitas populações para a nossa língua.

Ainda assim, e para que não se fique com uma ideia errada, esta introdução da língua portuguesa, mormente no caso da ilha de Timor, foi um fenómeno espontâneo, admirável às vezes (já que o número de falantes era muito reduzido), mas não planeado. *E as mais das vezes desnecessário se torna supor que tenha havido uma deliberada política em tal sentido para explicar a difusão do português* (Thomaz, 2002, p. 133). Só na última fase da colonização portuguesa, e depois da independência, se pode falar em programa planeado de introdução da língua portuguesa em Timor.

⁵ É curioso notar que a administração pública timorense também usa esta estratégia (tal como as Nações Unidas a usaram para beneficiar o inglês, durante o período 1999-2002) para “motivar” o timorenses a aprender português. Os deputados, por exemplo, começaram a ter aulas de língua portuguesa logo em 2002 porque, através de decisão do Presidente do Parlamento Nacional, as sessões deveriam decorrer em língua portuguesa, situação que se reverteu entretanto, com as sessões a decorrer maioritariamente em língua tétum, a outra língua oficial do país. Outro exemplo: os docentes da UNTL (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e) também iniciaram cursos de língua portuguesa em 2002, porque o Reitor da Universidade pretendia que as aulas decorressem nesta língua, com esse esforço a prolongar-se até aos dias de hoje, embora ainda sem que a maioria dos professores tenha um nível aceitável de língua. Em estudo realizado em 2015, pode perceber-se que dos 202 docentes avaliados, apenas 26% atingia o nível B2 ou superior em língua portuguesa (Viegas, Ramos, & Antunes, 2015). Estes são apenas alguns exemplos que levam progressivamente timorenses a ver na língua portuguesa uma *língua de poder* e a sentir a necessidade de a aprender.

Descoberta de Timor pelos portugueses

A primeira coisa a dizer-se a este respeito é que os primeiros contactos dos portugueses com a ilha de Timor terão ocorrido algures entre 1512 e 1515. Não se sabe exactamente quem teria sido o primeiro português a chegar a Timor. Este facto ficará a dever-se à situação de esta ilha não ter sido considerada muito importante durante os primeiros anos de contactos nesta região. Além disso, numa imensidão de ilhas como a que existe nesta região, seria fácil a ilha de Timor passar despercebida, entre trocas de produtos e pequenos contactos missionários.

Antes de mais, vamos ao nome da ilha. Timor é o nome que aparece em toda a documentação do período colonial. É um nome que deriva do *Malaio* e que significa *Oriente*. (Thomaz, 2002, p. 91) afirma que *nos textos mais antigos (como a Suma Oriental de Tomé Pires) é ainda usado em sentido lato para designar todas as Ilhas Menores de Sunda, isto é, todas as ilhas a oriente de Java; mas em breve se restringe à ilha que hoje conserva o nome*. O mesmo autor, logo a seguir, refere que o nome Timor *aparece pela primeira vez em documentos de 1512* (Thomaz, 2002, p. 91).

Vejamos agora os primeiros contactos. (Menezes, 1989, p. 34) afirma que *na sequência da conquista de Malaca, em 1511, e sendo este local uma encruzilhada comercial e económica daquela área, houve contactos com comerciantes que traziam alguns produtos de Timor, nomeadamente o famoso sândalo branco. Daí o interesse de [Afonso de] Albuquerque em conhecer Timor*. Sendo uma região nova, havia que explorar todas as ilhas para garantir os objetivos da Coroa portuguesa. Dessa forma, *em Dezembro de 1511, Afonso de Albuquerque envia o capitão-mor, António de Abreu, para as Molucas, mas este fez somente o reconhecimento das ilhas Sonda e do porto de Solor, passando Solor a ser não só porto de escala de navios que demandavam as Molucas, como até centro de irradiação da influência missionária. Por isso é de presumir que Timor, aproximadamente a trinta milhas de Solor, começasse a ser visitado principalmente pelos Paraús de Larantuca, na ilha de Flores, frequentada pelos portugueses que vinham das ilhas vizinhas*.

Como já afirmámos, as referências à ilha são poucas. Ainda assim podem encontrar-se duas, referidas por (Menezes, 1989, p. 34): *Já o Atlas de Francisco Rodrigues, em 1515, inclui entre as ilhas de Banda, Timor,*

cuja forma se aproxima da realidade. (...) Também em 1514, o cronista Rui de Brito deu notícia a D. Manuel da ilha de Timor, dizendo-lhe que esta tinha muito sândalo, cera e mel.

(Thomaz, 2002, p. 110) diz-nos que *os portugueses chegaram a Timor por volta de 1515 e continuaram a visitar as suas costas durante o século XVI, por mor do comércio do sândalo.* No mesmo texto, este autor fala mesmo em *visitas anuais*, o que faz supor um contacto descontinuado, do qual não resultaram fixação de colonos ou influência sobre as populações. Na mesma sequência, (Thomaz, 2002, p. 110) refere que *por volta de 1556 chegaram os primeiros missionários, que se fixaram nas ilhas de Solor e Flores, a partir das quais iniciaram, um pouco mais tarde a evangelização de Timor.* Esta referência à presença dos missionários é importante na medida em que eles criaram, no imaginário timorense, o símbolo dos portugueses. Não é de estranhar, por isso mesmo, que as lendas sobre a chegada dos portugueses a Timor envolvam situações com os missionários. Uma das mais curiosas, recolhida e publicada por (Sá, 1961, pp. 88-102) e resumida por (Tavares) relata o acontecimento desta forma:

Há muitos séculos, encontrando-se todos os Liurai (senhor da terra, régulo, chefe de Timor) numa cerimónia sagrada, notaram que se aproximava uma grande armada. Temerosos que lhes fosse fazer guerra, reuniram-se os Liurai na praia com os seus homens todos armados, à espera do desembarque dos desconhecidos. No entanto, a armada lançou ferro ao largo e só um bote se aproximou de terra, no qual vinha um homem de grandes barbas brancas, vestido com uma batina preta, empunhando na mão esquerda um crucifixo. Quando chegava à praia, perguntaram-lhe de terra, através de uma «língua», o que queriam e para que eram as suas armas, respondendo o homem da batina preta que queriam desembarcar pois «vinham do outro lado do mar, de muito longe, de um grande reino, por ordem de Deus, para vos anunciar os Seus mandamentos». Traduzida a resposta pelo intérprete, o régulo chefe mandou dizer que não podiam desembarcar e que se tentassem os matariam a todos. Perante tal firmeza pediram os do barco que ao menos os deixassem abastecer-se de água, o que foi aceite com a condição de serem só alguns deles a ir a terra, e nada mais tentassem. (...) Ao ver que estavam sozinhos, o frade disse aos marinheiros para enterrarem na fonte, bem

fundo, a âncora da nau e depois que esticassem a corrente, feito o que regressaram todos a bordo e içaram o pano, ficando o barco parado devido à prisão do ferro. Avisado o régulo do acontecido, convocou todos os guerreiros que tudo fizeram para soltar a âncora do fundo do poço, e como nada conseguissem mandou perguntar aos do barco o porquê de tão estranha atitude, tendo o homem da batina respondido que o fizeram porque não tendo eles querido tomar conhecimento dos mandamentos de Deus, iam rebocar a ilha até Portugal. Como ninguém de terra acreditasse e ainda os insultassem, o homem do hábito preto subiu ao castelo da popa para que o vissem bem, pôs-se de joelhos e levantando os braços aos céus deu ordem de partida. Imediatamente a nau começou a mover-se e toda a terra estremeceu, arrastada pelo barco. Os de terra, cheios de pavor, gritaram para que parasse pois não queriam ir para Portugal, respondendo o homem da batina que só parariam o barco se autorizassem o seu desembarque e quisessem ouvir os mandamentos de Deus que ali os trouxera. Os régulos e o povo concordaram numa só voz, pelo que o missionário voltou a terra, tendo os da nau cortado a amarra e seguido a sua rota. Pouco tempo depois o régulo e muita outra gente aceitavam os mandamentos de Deus e convertiam-se ao cristianismo, que a breve trecho se espalhou pela ilha. (1999, pp. 39-41).

Naturalmente que *quanto à âncora, reza a história, continua presa no fundo do poço, de onde ninguém ainda a conseguiu arrancar por lá ter sido posta a mando de Deus (...)* (Tavares, 1999).

Com este retrato romântico da chegada dos portugueses, ficamos com a ideia da forma como os timorenses mitificaram esse momento que alterou a vida das suas comunidades. Não podemos, no entanto, deixar de referir, apesar de não ser relevante para o nosso estudo [na medida em que nos interessamos apenas pela presença da língua portuguesa], que são conhecidas evidências históricas e mesmo pré-históricas da ocupação humana da ilha de Timor muito anteriores à chegada dos portugueses. Com alguma segurança, afirma a arqueologia que existem vestígios do neolítico (que nesta zona terá tido início entre 3500 e 2500 a.C.).

Observemos então os vários momentos da presença da língua portuguesa em Timor, partindo do esquema apresentado por (Thomaz, 1985) e (2002).

Primeira Fase: (de 1512/1515 – chegada dos portugueses a 1590 – contactos comerciais)

Numa primeira fase, e como já vimos, acreditamos que o contacto entre os portugueses e os povos que habitavam a ilha de Timor se baseou apenas de trocas comerciais. (Thomaz, 2002, p. 136) afirma que *os portugueses devem ter visitado pela primeira vez o litoral timorense em 1515. (...) Desde então até 1556, a sua presença foi exclusivamente comercial: a ilha era regularmente escala por vários navios mercantes, da Coroa ou, mais geralmente, de particulares que vinham trocar tecidos, armas e ferramentas por sândalo e um pouco de cera e mel.* Os contactos iniciais baseavam-se provavelmente em linguagem gestual e oferendas, mas também no apoio de tradutores locais, que viajavam com os portugueses, mas como isso limitava muito as trocas comerciais, uns e outros devem ter feito esforços para que uma linguagem pudesse estabelecer-se. Além disso é de supor que comerciantes locais contactassem com várias ilhas vizinhas, o que permitia uma troca de informações e de vocabulário. A língua que servia de base a estas trocas comerciais era o português (que rapidamente se misturou com outras línguas, originando crioulos de que ainda hoje há notícia): *se o português se divulgou foi nos ancoradouros da costa norte, como língua de comércio* (Thomaz, 2002, p. 136).

Deste período pouco mais há a dizer. A presença portuguesa era diminuta e a língua portuguesa pouco usada.

Segunda Fase: (de 1590 até 1702 - período de missionação)

Uma segunda fase da introdução da língua portuguesa em Timor terá tido início nos últimos anos do séc. XVI. E agora já, principalmente, pela mão dos missionários.

A importância dada pelos missionários ao ensino é conhecida, mas a explicação que nos dá o P.e João Felgueiras (Felgueiras, 2001, p. 44) para a introdução da língua portuguesa, não deixa de ser importante: *Como noutros continentes, naqueles séculos, os missionários eram os que mais precisavam de mais “vocabulário” para poder contactar “almas”, espíritos, corações e levá-los à mudança de critérios, novas ideias, realidades, novas esperanças. Precisavam afinal de um vocabulário mais rico do que o necessário para o comércio daquele tempo.* Portanto, a necessidade de vocabulário novo,

para realidades novas, instaura uma nova linguagem, baseada numa nova ordem de simbólico. Esta nova ordem é já a base do catolicismo.

Mas a estratégia não se fica por aqui. *Por 1590 é baptizado com o nome de D. Lourenço, após educado em Malaca, o primeiro chefe timorense, o herdeiro do reino de Mena – a que outros se seguem, sobretudo depois de 1633* (Thomaz, 2002, p. 136). É de grande importância este aspeto, já que ele denota uma estratégia da Coroa portuguesa (ou pelo menos dos missionários) para estabelecer sistemas de influência sobre estes territórios: não tendo pessoal militar próprio, nem população para “colonizar”, havia que criar aliados entre os poderosos locais. Não sendo a religião católica conhecida, havia que converter os mais influentes. E esse trabalho é desempenhado habilmente pelos missionários, que assim conseguiam também aumentar a sua área de influência. Deste modo, não é de espantar a informação de que *em 1640 havia em Timor 22 igrejas* (Thomaz, 2002, p. 136).

Há, durante o século XVII, algo que vai transformar a importância relativa de Timor no espaço geográfico em que se insere. *Após a queda de Malaca (...) em 1641, passaram os Bispos dessa cidade, cuja diocese incluía toda a Insulíndia, a ter residência normal em Timor, até à extinção do bispado, no séc. XIX* (Thomaz, 2002, p. 136). Imagina-se então que este período, de presença efetiva em Timor, correspondeu a um aumento da presença da língua portuguesa, por via da missionação. E esse aumento acontecia da forma mais natural que os missionários tinham para desenvolver a sua missão: criando colégios e escolas onde as crianças aprendiam a ler e escrever, mas também aprendiam o catecismo. Prova disso é que *em 1738 foi instituído outro [colégio] em Timor, provavelmente em Manatuto, onde ensinaram os Oratorianos de Goa. Pelo menos ao nível de um pequeno escol de letrados nativos, estes estabelecimentos foram, sem dúvida, centros de difusão da língua portuguesa, falada e escrita.* (Thomaz, 2002, p. 136).

De qualquer modo, apesar destes esforços, não há notícia de que grande número de habitantes da ilha falasse o português fluentemente durante este período.

Terceira Fase: (de 1702 até 1894 – período de domínio Político)

Desde 1702, data em que desembarcou o primeiro Governador de Timor, a presença portuguesa assumia já um carácter político. *O primeiro*

[governador] a exercer funções, António Coelho Guerreiro, desembarcou assim em começos de 1702, com uma força de uma trintena de homens; e logo procedeu à estruturação político-militar do território, atribuindo aos régulos e chefes timorenses, patentes de oficial do exército português, organizando em “companhias de moradores” os seus arraiais de tropas (Thomaz, 2002, p. 137). Esta presença política não representava um assumir de que Timor era já uma colónia portuguesa. (Thomaz, 2002, p. 137) afirma que o território passou a constituir um protectorado português. Talvez por isso, e porque se tratava de um território pequeno, com poucos recursos, a administração colonial só mais tarde, no século XX assume o controlo de todo o espaço territorial.

Ainda assim, o território passou a estar estruturado e passou a existir uma tentativa de administração central. Isto ajudou certamente a difundir a língua portuguesa. *Nas sucessivas capitais – Lifau até 1769, Díli, desde então – foi organizado um esboço de administração central. O português foi, logicamente, a língua administrativa, e a sua difusão deve ter-se então incrementado.* (Thomaz, 2002, p. 137). A difusão passava, obviamente, pelos contactos com a administração central. Deve notar-se, porém, que, em circunstâncias destas, a língua da elite dominante (e essa elite era muito pequena) é frequentemente associada ao estatuto de poder dessa elite. Desse modo, os povos tendem a procurar imitar e seguir os comportamentos dessa elite. *Em todas as sociedades etnicamente não homogéneas, com efeito, a língua da etnia dominante adquire, ipso facto, um considerável prestígio: falá-la é mostrar-se integrado no grupo que ocupa o cimo da hierarquia social, é, pelo menos, aproximar-se e poder comunicar com ele.* (Thomaz, 2002, p. 133).

Terá sido este facto, aliado aos outros fatores que referimos até agora, que motivou um comentário de estranheza e admiração, prestado em 1772, nas suas memórias, por Francois-Etienne de Rosily, comandante de um navio francês que visitou Timor, citado por (Thomaz, 2002, p. 137). *Presque tous les chefs parlent portugais et dans les royaumes voisins des Portugais c'est la langue générale (...). J'en ai connu de très sensés, spirituels, ingénieux, sincères et de bonne foy, entr'autres un qui m'a paru fort versé dans l'histoire de l'Europe.*⁶ Este comentário vem, agora sim, provar que, de facto, a língua portuguesa estava presente na vida destes reinos, se não

⁶ LOMBARD-JOURDAN, Anne. (1982). « Un Mémoire inédit de F.E. de Rosily sur l'île de Timor (1772) ». In *Archipel*. n.o 23. Paris.

em termos de língua materna, pelo menos em termos de língua franca e de comércio. Esta presença da língua portuguesa em toda esta região e, em especial, em Timor, manteve-se durante algum tempo. *É natural que após a extinção das ordens religiosas, em 1834, a instrução, e com ela, o uso do português tenham regredido muito – pois desapareceram os seminários e conventos dos Dominicanos e o clero chegou a reduzir-se, no terceiro quartel do século XIX, a dois sacerdotes seculares goeses. A despeito disso, o português continuava, pelo menos no meio urbano de Díli, a ser de uso corrente, em contraste com o que se passava nas possessões holandesas, onde era o malaio que imperava.* (Thomaz, 2002, p. 137).

Mais uma vez, a visita de um estrangeiro a estas paragens gerou curiosos comentários, conforme nos apresenta (Thomaz, 2002, p. 137): *Esta situação surpreendeu em 1885 o viajante inglês Forbes: “in going into the various offices and shops I was struck to find all business conducted not as in the Dutch possessions, in the lingua franca of Archipelago, Malay, but in Portuguese.”*⁷

Ainda assim, se a presença portuguesa estava consolidada, o mesmo não se pode afirmar em relação a um domínio efetivo de todo o território. Na verdade, como refere Thomaz (2002) eram ainda frequentes guerras entre reinos dentro de Timor, muitas vezes exploradas pelos portugueses para benefício próprio, aliando-se ou criando condições para alianças, bem como algumas revoltas contra os portugueses.

Quarta Fase: (de 1894 a 1975 – Dominação efetiva sobre os reinos do interior e Pacificação geral)

Só entre finais do séc. XIX e princípios do séc. XX se estabelece o início do que viria a ser o controlo efetivo sobre todo o espaço geográfico e social de Timor. Aqui começa a quarta fase da entrada da língua portuguesa em Timor. A esse feito fica ligado um Governador, José Celestino da Silva. Além de estabelecer este domínio, abriu também as portas da administração a quadros timorenses, o que veio ajudar a criar um grupo mais alargado de falantes da língua portuguesa (certamente fator decisivo para a seleção de quadros locais).

⁷ FORBES, Henry. (1885). *A Naturalist's Wanderings in the East Archipelago*. Londres.

Tudo isto fica então a dever-se ao governo de José Celestino da Silva (1894 – 1908). *Uma série de campanhas militares vitoriosas levou ao estabelecimento de uma dominação efectiva sobre os reinos do interior e todo o território se viu desde então compreendido numa apertada malha de uma cinquentena de “postos militares”, mais tarde entregues à administração civil. Os régulos perderam parte dos seus poderes, tutelados agora por uma administração burocrática de tipo colonial, presente em todos os cantos da província e não já, como até então, na capital. Os quadros do funcionalismo dilataram-se e neles começaram a penetrar aos poucos os timorenses letrados.* (Thomaz, 2002, p. 138).

Podemos afirmar que esta época foi muito importante em termos da divulgação da língua portuguesa em Timor. Mesmo alguns anos antes, o Governador Afonso de Castro (1859 – 1863) já tinha criado um Colégio para os filhos dos Liurais. É bom não esquecer que, nesta altura, os muitos anos de contacto já tinham permitido que se desenvolvesse o tétum-praça ou tétum-Díli, uma criouliização do tétum, língua originária de Timor, com o português, e que permitia o contacto das populações locais com os portugueses. *Como Governador de Timor, Afonso de Castro observou, a meados do séc. XIX, em Díli, que a maioria dos chefes indígenas falava crioulo. Segundo foi descrito por Raphael das Dores (1907) e outros lexicógrafos, a meados do séc. XIX, muitas centenas de palavras portuguesas entraram no Tétum-Praça, a língua franca de Díli. O Governador Castro explicou que as palavras portuguesas eram usadas na ausência de termos para objectos inexistentes antes da conquista* (Gunn, 2001, p. 18).

Também neste período a Igreja Católica volta a ter destaque, daí que uma das ideias comuns é a de que a língua portuguesa e a Igreja Católica andam de mãos dadas em Timor. De facto, na ausência de meios públicos e de vontade política para divulgar a língua portuguesa, a Igreja assumiu essa tarefa muitas vezes. Fê-lo com o objetivo de chegar mais perto das populações, e de criar laços com elas, ao mesmo tempo que preparava catequistas e religiosos locais, que pudessem ser o sustentáculo da sua missão. Essa intervenção, assumiu, contudo, várias vezes, contornos também eles políticos, já que aos seus colégios eram frequentemente admitidos os filhos dos reis, chefes e liurais, figuras proeminentes deste território. Não é por acaso que a maioria dos atuais líderes timorenses são ainda resultado da formação em escolas católicas. A este propósito, vejam-se autores como (Thomaz, 2002), (Marcos, 1995), (Taylor, 1991), (Ramos-Horta, 1994) entre outros.

O padre A. J. de Medeiros, enquanto bispo de Macau (1885 – 1897), *diocese de que Timor dependia então, reorganizou desde 1877 as missões católicas, criando igrejas, escolas, a cargo do clero secular e seus auxiliares e das Madres Canossianas*⁸, *que trouxe para Timor* (Thomaz, 2002, p. 138). A grande inovação introduzida por esta congregação foi o ensino às raparigas. Claro que isso implicava alguma diplomacia junto dos Liurais, como testemunha (Thomaz, 2002, p. 138) *não sem uma campanha de persuasão, do bispo, junto dos Liurais, pouco afeitos a tal ideia*. Esta referência reveste-se de grande importância, uma vez que terá sido nesta altura que as jovens de Timor tiveram o primeiro contacto com o ensino formal e, consequentemente, com o ensino da língua portuguesa. Ou seja, quase quatro séculos depois de os portugueses terem chegado a esta ilha.

O próximo marco importante (um dos mais marcantes, diga-se) deste breve historial da presença da língua portuguesa em Timor, é a criação do Colégio de Soibada⁹. Vejamos então o que nos diz (Thomaz, 2002, p. 138) acerca deste Colégio: *mas o evento mais significativo da história cultural de Timor no período em questão, foi a fundação, em 1898, do Colégio da Soibada, dirigido até 1910 pelos Jesuítas. Destinava-se à formação de professores – catequistas, incumbidos ao mesmo tempo da alfabetização e da instrução religiosa das populações rurais. Por aí passaram sucessivas gerações de Timorenses que têm constituído até aos dias de hoje a elite cultural do território. Muitos permaneceram fiéis ao tradicional mister de mestre-escola, classe prestigiosa nos meios rurais do interior*¹⁰, *onde constitui, ao mesmo tempo, através das funções de catequista, o braço direito do*

⁸ É curioso que, ainda hoje, uma das melhores Escolas Básicas e Secundárias de Díli é dirigida por esta congregação, que se manteve no território durante todos estes anos. Durante o período da ocupação indonésia o ensino foi ministrado em indonésio, mas depois da independência voltou a ser ministrado em língua portuguesa. Outros exemplos importantes na mesma linha são o Externato São José, o Colégio Paulo VI ou o Colégio S. Miguel. Durante a ocupação indonésia houve uma exceção, uma única escola manteve ensino em língua portuguesa, o Externato de São José, que funcionou em articulação com o Seminário de Nossa Senhora de Fátima.

⁹ Colégio localizado no interior de Timor-Leste, foi um centro irradiador de instrução e de língua portuguesa. Por lá passaram alguns dos líderes históricos de Timor-Leste. Para se ter uma ideia da sua importância do ponto de vista cultural, diremos apenas que chegou a ser referido como “a Coimbra de Timor” (Paulino, 2012, p. 165), fazendo o paralelismo com a importância académica e cultural de Coimbra no contexto português.

¹⁰ Mesmo hoje em dia, em Timor-Leste independente, há quem se orgulhe de ter pertencido a esse grupo que ajudou a “colonizar” Timor.

*clero e o seu prolongamento nos pequenos centros populacionais*¹¹. Outros ingressaram pouco a pouco no funcionalismo público – em cujos quadros, formavam os quadros timorenses, nas vésperas da invasão [1975], 81 por cento do pessoal.

É claro que os dirigentes portugueses perceberam a importância de um espaço como este para o desenvolvimento de Timor. Eles tinham compreendido que era necessário e conveniente que se fizesse um trabalho de educação e formação das populações rurais, mais pobres e isoladas. Infelizmente, essa formação passava muitas vezes por uma tentativa de apagamento das raízes culturais desses jovens. Introduzia-se um ensino em que praticamente não havia referências a Timor. O que se ensinava lá era praticamente igual ao que se ensinava numa escola em Portugal ou em Angola (Ramos-Horta, 1994).

Vários foram os timorenses mais destacados que por lá passaram. Registamos aqui o testemunho de (Ramos-Horta, 1994, pp. 50-53), prémio Nobel, ressaltando que estas palavras correspondem a uma experiência vivida na década de 60/70 do século XX. *Quando completei os sete anos de idade fui enviado para iniciar os estudos primários, aliás, o «ABC», em Soibada (...). O Colégio de Soibada era a mais antiga de todas as poucas escolas instaladas na ilha. (...) Os professores eram todos timorenses, nenhum com formação pedagógica, mas de extrema paciência e dedicação.* Esse desenraizamento era realizado por via dos programas escolares, mas, sobretudo, por via da língua. A este propósito, relembra ainda (Ramos-Horta, 1994, p. 53), *as línguas timorenses eram proibidas em Soibada. O tetun foi também a minha primeira língua e não conhecia (nem tão pouco os meus irmãos) uma única palavra em português quando aos sete anos de idade fui enviado para Soibada. Havia a chamada «mandioca seca», uma versão menor da famigerada palmatória colonial que passava de mão em mão durante o dia. Quem estivesse de posse da mesma tinha que estar vigilante para a passar ao colega apanhado a falar tetun ou a falar nos períodos de silêncio. A passagem da palmatória para outro era precedida de duas fustigadas valentes nas palmas da mão. (...) À noite, à hora de recolher, o último detentor da «mandioca seca» recebia a punição do mestre em serviço (...).* Ainda assim, com todos estes constrangimentos, a nostalgia

¹¹ Aqui está, mais uma vez, a ligação, quase de sangue, diríamos nós, entre a religião católica e a língua portuguesa, que veio a marcar definitivamente a identidade timorense.

por este colégio está presente em cada um dos seus alunos. De lá saíram os timorenses que compuseram a elite dominante desde a década de 70 do século XX. Mas eram poucos os que prosseguiram os estudos. Ainda nas palavras de (Ramos-Horta, 1994, p. 54), *completei a educação básica em Soibada, com distinção. O Pe. Guterres (...) preparou-me exaustivamente para o exame de admissão ao liceu de Díli. Eu era um dos primeiros dois ou três candidatos de Soibada a ir para estudos mais avançados. Para a maioria, Soibada era o fim da caminhada. Éramos umas poucas centenas de alunos internos, quase todos filhos de gente simples, humilde, pobre.*

Na continuação deste período mais fértil na divulgação da língua portuguesa, em 1915 abriu a primeira Escola Oficial em Díli, a que outras se seguiram, espalhadas pelo território, embora em profusão menor que as escolas missionárias. Juntaram-se-lhes, na década de 60 as escolas militares, mantidas pelo exército nas zonas mais recônditas, cujo número chegou a ultrapassar a centena (Thomaz, 2002, p. 138).

Este desenvolvimento aparente de Timor acontece também por causa das mudanças que iam acontecendo em Portugal. Na verdade, estabelecido por meio de um golpe militar em 1926, o “estado Novo” de António Salazar começou a dar forma à “missão civilizadora” de Portugal nas suas colónias (Taylor, 1991, p. 41). Entre as novidades introduzidas, surge o conceito de *assimilado*. Criado pelo Acto Colonial, de 1930, o conceito implicava o nascimento de duas categorias de pessoas na colónia: *indígenas (nativos não assimilados)* e *não indígenas, incluindo mestiços (brancos) e assimilados (nativos assimilados)*. Para adquirir o estatuto de *assimilado*, e a consequente cidadania portuguesa, um timorense tinha que **falar português**, ter um rendimento suficiente para sustentar a família e provar que tinha um bom carácter. Naturalmente, este facto propiciou a aprendizagem da língua portuguesa, já que, entre outras vantagens, o assimilado poderia votar para a Assembleia Nacional Portuguesa e para o Conselho Legislativo local. Outro dado, não menos importante, é que *esta distinção entre indígenas / não indígenas, conjuntamente com o recrutamento de um número limitado de timorenses para o sistema político colonial, viria a ter importante efeito na emergência de elites políticas locais* (Taylor, 1991, p. 41).

Há, no entanto, durante o século XX, um período de recessão no crescimento e expansão da língua portuguesa no então Timor português. Trata-se da 2.ª Guerra Mundial e da ocupação pelos japoneses. (Taylor, 1991, p. 42) afirma que *este sistema* [o tal desenvolvimento, de que falámos] *foi*

despedaçado pela Guerra do Pacífico¹². A invasão japonesa da ilha, induzida pela utilização de Timor pelos Aliados como uma base avançada para a defesa da Austrália, afectou profundamente tanto o sistema colonial como a sociedade timorense. Após a invasão de Pearl Harbour pelos japoneses, 400 soldados holandeses e australianos desembarcaram em Díli, contra a vontade do Governador Português. O seu objectivo era antecipar uma invasão japonesa, que os Aliados consideravam iminente. Como resultado desta acção, os japoneses (...) mandaram 20 000 soldados para a ilha.

Depois de dois anos de ocupação e lutas, que terão provocado cerca de 60 000 baixas entre os habitantes do Timor português, os portugueses voltaram, na esperança de poder continuar o padrão de governo colonial tradicional. Recorrendo ao trabalho forçado (frequentemente disponibilizado pelos liurais, autoridades locais, a troco de benesses e reconhecimento), a Administração tentou recuperar a débil estrutura económica de Timor. Depois disto, *com estas tarefas económicas e políticas concluídas, o domínio português voltou-se para os seus objectivos de antes da guerra* (Taylor, 1991, p. 44). Entre esses objetivos estava o alargamento da capacidade educacional, por via das escolas católicas. O mesmo autor afirma que, em meados da década de sessenta do séc. XX, a igreja ainda detinha 60 por cento da instrução primária. De qualquer modo, desde a década de cinquenta até à década de setenta, nota-se um aumento significativo de escolas e de alunos. Ainda assim, tratava-se de um ensino desajustado da realidade. (Taylor, 1991, p. 45), citando Hill (1978)¹³ descreve desta forma o ensino primário: *o primeiro ano nas escolas do posto ou do suco, dirigidas pelas missões, era um ano preparatório, destinado a dar às crianças um domínio da língua portuguesa. Os que não tivessem sucesso nesse primeiro ano ficavam seriamente limitados para o resto da sua educação. Como um camponês timorense não falava, geralmente, português em casa, a percentagem destes deve ter sido muito elevada. O currículo dos quatro anos seguintes consistia em leitura, escrita, aritmética e história de Portugal. Mesmo nas mais remotas aldeias, as crianças tinham que aprender de cor os rios, linhas de caminhos-de-ferro e cidades de Portugal. A cultura e tradições timorenses não eram mencionadas nas aulas e os vizinhos Estados*

¹² Guerra do pacífico foi a expressão utilizada para Segunda Guerra Mundial no Sudeste Asiático.

¹³ HILL, H. M. (1978). *Fretilin: the Origins, Ideologies and Strategies of a Nationalist Movement in East Timor*. Tese de Licenciatura. Monash University. Melbourne.

asiáticos raramente eram referidos. Havia uma grande taxa de abandono, mesmo ao nível da escola primária.

Ao mesmo tempo que não se desenvolvia o sistema de ensino, também a possibilidade de nascimento de “massa crítica” ficava ameaçada. (Magalhães, 1992, p. 19), comparando o caso de Timor com o das colónias africanas portuguesas, em que já havia movimentos de libertação e, em alguns casos, guerra, afirma que *em Timor Leste o sentimento nacionalista desenvolvia-se na sombra, buscando ainda formas de expressão política. A insipiência do sistema educativo, até finais da década de cinquenta, e o sub-desenvolvimento social e económico do território dificultaram a constituição de uma elite capaz de canalizar os sentimentos nacionalistas, atrasando a sua organização.* Mas se a situação até finais da década de cinquenta era esta, já nos anos que antecederam o 25 de Abril em Portugal, as coisas começam a mudar. Assim, *o grande investimento que, desde o início da década de sessenta, o Estado Português começou a fazer na instrução em Timor Leste, e também a criação, embora mais lenta, de infra-estruturas para o desenvolvimento económico e social da colónia, começaram a alterar-lhe a fisionomia, promovendo, finalmente (e ainda que indirectamente), condições para o surgimento de uma elite capaz de organizar os sentimento e vontade nacionais timorenses. Estas começaram a expressar-se ainda durante o regime colonial, nomeadamente em artigos do semanário da diocese, ao mesmo tempo que formas insipientes e camufladas de organização começaram a germinar* (Magalhães, 1992, p. 20). Como veremos adiante, é esta elite que toma como sua a batalha pela língua portuguesa.

Como já referimos, a partir da década de 60, e com especial empenho nos anos de 1972, 1973 e 1974, houve um forte incremento da escolaridade. Desta forma, criaram-se escolas por todo o território, com o auxílio dos militares, tentando alfabetizar toda a população em idade escolar. *Se não se pensava em recuperar os analfabetos adultos, mediante campanhas de alfabetização, tanto o governo como a Igreja e o próprio exército (que abriu mais de um cento de escolas primárias, sobretudo em zonas rurais, de acesso difícil) concentraram esforços na escolarização das crianças em idade escolar. A taxa de alfabetização subiu assim rapidamente (de 28 por cento em 1970-1971, para 77 por cento em 1973-1974)* (Thomaz, 2002, p. 140).

Quanto aos níveis mais avançados de educação, podemos afirmar que os números de alunos eram quase insignificantes. Ainda assim, pelo

menos o Ensino Secundário proporcionou o aparecimento e manutenção de uma pequena elite urbana (Thomaz, 2002), educada, localizada em especial em Díli.

Para os timorenses, as hipóteses de estudar depois do ensino secundário eram diminutas: a primeira hipótese era a Escola Técnica. Os que não queriam esta opção, ou ingressavam numa Escola Superior, ou numa de treino Militar, ou ainda tentavam frequentar uma Universidade em Portugal. Eram muito poucos os que o faziam. (Taylor, 1991, p. 50) afirma que antes de 1970, apenas dois timorenses por ano frequentavam a Universidade, mas em 1974, havia 34. O Engenheiro Mário Carrascalão, que chegou a ser Governador de Timor no período da invasão indonésia, foi um dos primeiros timorenses a ir estudar no ensino superior em Portugal. Em várias conversas e cerimónias, afirmou que essa falta de oferta de ensino superior foi uma das suas motivações para a criação da primeira Universidade em Timor.

Poderia parecer que com todo este trabalho de introdução da língua portuguesa, esta se tivesse tornado, de facto, língua de uso corrente. A verdade é que isso não se verificou. E porquê? A existência de uma língua franca, local, o tétum¹⁴, e a facilidade com que os portugueses aprendiam o tétum-praça ou tétum-Díli¹⁵ serão com certeza fatores a ter em conta para esta situação. *O português não chegou, pois, a tornar-se em Timor a língua normal de comunicação oral, nem mesmo entre etnias de diferente falar.* (Thomaz, 2002, p. 140).

Com esta ideia partimos para a fase seguinte da presença da língua portuguesa em Timor, perspetivando já a reflexão sobre a identidade nacional, que se desenrola agora em todas as frentes.

¹⁴ (Esperança, Política Linguística em Timor Leste. Alfabetos e tentativas de normalização ortográfica do Tétum, 1997) afirma que *Em toda a história moderna de Timor Leste, o Tétum é a língua franca de comunicação inter-étnica. Expandindo-se na ilha provavelmente pela influência do poderio político-militar dos reinos de onde era originário, foi mais tarde aproveitado pelos colonos e missionários portugueses como língua de comunicação entre as populações. O tétum foi mesmo promovido como língua de alfabetização recomendada pela legislação da antiga Província Ultramarina de Timor. Diz a portaria n.o 41, de 9 de Fevereiro de 1935, no § único do seu Art.o 3.o: “como língua intermediária e simplesmente para facilitar o ensino, é permitido o uso do tétum, no período dedicado ao ensino primário elementar”.*

¹⁵ Sobre a descrição das variedades do tétum, veja-se (Esperança, 1997) e (2001) e (Hull, Manual de Língua Tétum para Timor Leste, 2001).

2. Período da Invasão Indonésia: 1975 a 1999¹⁶

A língua é um factor de identidade e parte importante da herança cultural de um povo. No caso do povo de Timor Leste (...) a língua é também uma das formas de resistência civil, de diferenciação perante o invasor [indonésio]” (Esperança, 1997).

O período de que falaremos agora é normalmente apresentado como um período negro na história de Timor. Observemos alguns factos. Em 7 de Dezembro de 1975, a Indonésia deu início oficial à invasão do então Timor português¹⁷. Como, à sua chegada, os indonésios encontraram resistência, iniciou-se um conflito armado que durou 24 anos. Sem entrar em pormenores, destaque-se, no entanto que, em termos demográficos, se registaram alterações dignas de registo. Assim, *dos perto de 700.000 habitantes que tinha Timor em 1975, em 1980 a Igreja recenseou apenas 425.000* (Magalhães, 1992, p. 56). São dados fornecidos pela indonésia que comprovam esta diminuição brusca da população: *o censo de 1970 registava 609.477 pessoas no Timor Português, e os Serviços de Estatística da Repartição do Gabinete de Timor assinalavam 645.155 habitantes em 1973. As deficiências dos Serviços levam a pensar que os números reais seriam um pouco maiores. Em 1974 uma estatística da Igreja Católica estima a população do Timor Português em 688.771 almas, o que corresponderia, em 1975, a perto de 700 mil, dada a elevada taxa de crescimento verificada a partir da década de sessenta. Em 27 de Dezembro de 1978 (três anos depois da invasão), as autoridades indonésias estimavam a população de Timor Leste em 498.433 pessoas!* (Magalhães, 1992, p. 56).

Motivados pelas violações dos direitos humanos praticadas pelos indonésios, na sua tentativa de anexar este território, muitos autores imaginaram que a língua portuguesa fosse banida por completo, já que além da percentagem de falantes em 1975, ser reduzida, o número imenso de mortes levava a supor que muitos daqueles que aprenderam a língua antes de 1975 terão desaparecido. Além disso, os indonésios, conotando a língua portuguesa com a resistência (Mattoso, 2005) procuraram a todo o custo fazê-la desaparecer. Ao mesmo tempo, forçavam a entrada da sua língua.

¹⁶ Esta parte segue de perto o capítulo III da minha dissertação de mestrado (Antunes, 2003).

¹⁷ Na verdade, a invasão tinha já iniciado algum tempo antes, com incursões nas zonas de fronteira, a meio da ilha.

Sendo assim, e voltando a 1975, questionamos: o que explica que a elite timorense, falante do português, que *passou de 450 anos de colonização negligente por parte de Portugal, para o desvario esperançoso que o 25 de Abril ali subitamente desencadeou, e para a incredulidade do abandono pelas tropas portuguesas, em 1975* (Gomes, 2002, p. 4), adotasse esta língua como sua, usando-a como elemento distintivo, quando a maioria da população não a conhecia? E não estamos a exagerar. Diz-nos o P.e (Felgueiras, 2001, p. 46)¹⁸ *Em Outubro de 1975, dizia-me, no Quartel-General de Taibessi*¹⁹, o líder Nicolau Lobato²⁰: “*Nós escolhemos como língua nacional de Timor a Língua Portuguesa*”. Esta afirmação vem provar que a decisão de escolher a língua portuguesa como língua oficial, pelos líderes timorenses, não resultou apenas da ocupação indonésia e da perseguição que a língua teve durante esse período. Era uma convicção mais antiga.

A questão que se levanta, a nosso ver, é clara: porque é que a elite que quer tornar-se independente de Portugal, deseja fortemente ter a língua portuguesa como língua oficial? A resposta passa, pelo menos em parte, pela assunção de uma visão mítica da língua portuguesa. Essa visão foi elevada a um expoente mais alto pelas agressões brutais dos indonésios. Quer em termos físicos, de destruição das infraestruturas, através de uma ocupação militar, quer em termos simbólicos, através do desprezo demonstrado pelas raízes culturais timorenses. Diríamos que os timorenses, que já em 1975 tinham vontade de escolher esta língua, optaram por aquilo que era óbvio: a única língua local que poderia assumir esse papel nacional era o tétum, mas não havia quase nada feito para normalizar e fixar esta língua²¹. A opção pelo português apareceu, por isso, naturalmente. Vejamos: *Os países colonizados por Portugal, tal como outros, ficaram com as fronteiras outrora criadas pelas potências*

¹⁸ O P.e João Felgueiras é um missionário português que permaneceu no território durante estes anos de ocupação. Pela sua dedicação na manutenção da língua portuguesa, é muitas vezes designado como um dos “bastiões” desta língua. A propósito do seu trabalho veja-se o seu artigo (Felgueiras, 2001) ou o livro de memórias (Felgueiras & Martins, 2007).

¹⁹ Taibessi é um bairro da cidade de Díli, onde se situou o Quartel General da Fretilin, em 1975, e onde existiam, antes disso, instalações militares portuguesas.

²⁰ Nicolau dos Reis Lobato foi um dos heróis da Resistência Timorense. Foi primeiro-ministro de 28 de novembro a 7 de dezembro de 1975 e o 2.º Presidente da República Democrática de Timor-Leste, de 1977 a 1978.

²¹ O levantamento sobre a história da padronização da língua tétum foi feito pelo Instituto Nacional de Linguística, num pequeno documento intitulado “A Ortografia

coloniais. Eram estados artificiais pois agrupavam populações de diferentes línguas, tradições e religiões. Uma vez que não existia uma cultura comum, os novos governos, e cito o professor Geoffrey Hull, da Universidade de Western Sydney, Austrália, (Hull, 2000) viram-se impossibilitados de elevar um dos múltiplos vernáculos ao estatuto de língua nacional, devido ao receio de alienar grupos linguísticos minoritários. Foi por esta razão que a maioria destes estados decidiu manter como língua oficial, a língua da sua potência colonizadora – quer o português, o francês ou o inglês. A língua em questão, apesar de ser estrangeira na origem, tinha indubitavelmente a enorme vantagem de ser neutra (Antunes, O ensino da língua portuguesa em Timor Leste: uma questão de identidade?, 2001).

No caso da língua portuguesa, a situação gerada com os processos de descolonização era no mínimo, estranha. (Mateus, 1996, p. 8) conclui que *no momento em que o ultramar começou a abrir fissuras, a situação da língua portuguesa tornou-se paradoxal: a língua “companheira do império” transformou-se em “camarada da revolução”*. E o português nascia como língua de unidade nacional, *abrindo nações plurilingues e funcionando como bandeira*.

Não existindo em Timor, até 1974, uma consciência de identidade nacional tão forte que fizesse eclodir movimentos independentistas, foi então uma pequena elite, herdeira dessa consciência lusíada e cristã, ainda hoje assumida, que avançou. E a língua portuguesa foi um dos esteios

Padronizada do Tétum: os seus 115 anos de construção”, publicado em 2004 (INL, 2004). Aí se sistematizam os principais momentos:

- a) Sebastião Maria Aparício da Silva (1889) *Diccionario de Português-Tétum*
- b) Raphael das Dores (1907) *Diccionario Teto-Português*
- c) Manuel Patrício Mendes e Manuel Mendes Laranjeira (1935) *Dicionário Tétum-Português*
- d) Artur Basílio de Sá (1952) *Notas sobre linguística timorense: Sistema de representação fonética*
- e) Comité da FRETILIN para a Literacia (1975) *Como vamos alfabetizar o nosso povo Mau Bere de Timor Leste*
- f) Comissão Litúrgica da Diocese de Díli (1980) *1.º Ordinário da Missa: Texto Oficial Tétum; lecionários*
- g) Comissão Internacional para o Desenvolvimento de Timor-Leste; Línguas (IACDETL) (1996) *Princípios de Ortografia Tétum: Sistema Fonémico; Standard Tetum- English Dictionary*
- h) Instituto Nacional de Linguística (INL) (2002) *Matadalan Ortográfiku ba Tetun Nasionál; Hakerek Tetun Tuir Banati*

usados para erguer a, ainda mítica e sonhada, “Pátria”. *Um pouco como o latim na Idade Média ocidental, o português manteve em Timor o carácter de língua clerical, administrativa e de cultura. Isto não significa que seja despreciando o seu papel. (...) A sua função é relevante, quer no plano interno, como cimento da unidade cultural entre as populações da metade oriental da ilha, retalhadas numa trintena de grupos etno-linguísticos, através de uma pouco numerosa, mas omnipresente elite de letrados timorenses; quer no plano externo, como cordão umbilical que articula as culturas locais, em maior ou menor grau ocidentalizadas por uma ocidentalização quadrissecular, mas de expressão exclusivamente oral, com todo o universo mental do cristianismo e da cultura lusíada, de expressão predominantemente escrita, de que aquelas tradicionalmente se alimentam.* (Thomaz, 2002, p. 140).

Para compreendermos a tomada de posição dos habitantes do então Timor português, temos de partir do pressuposto de que há uma certa unidade nacional, algo que une estas pessoas e que as leva a agir concertadamente para obtenção de um objetivo. Pelo estudo da história de Timor-Leste, podemos afirmar que, até esta altura (1975), poucas vezes os timorenses tinham tomado consciência do seu país²².

Como já afirmámos antes, a língua portuguesa não teve oportunidade e condições de se afirmar como língua de uso corrente. São os próprios dirigentes timorenses que o reconhecem: *Como era de esperar (...) até 1975, apenas 5% da população se podia exprimir em português e talvez menos de metade se comunicava na mesma língua, oscilando esta apenas da elite administrativa para o clero católico.* (RUAK; 2001: 40)²³

A verdade, porém, é que a língua portuguesa foi usada durante esse período. Não numa forma fácil, já que falar português significava estar conotado com Portugal e com a Resistência. Vejamos de que forma este líder da Resistência explica o fenómeno da manutenção da língua portuguesa na sociedade timorense: *Três factores chave estiveram na base da manutenção*

²² Podemos afirmar que o primeiro momento do que viria mais tarde a ser Timor-Leste como entidade com carácter próprio acontece com a definição das suas fronteiras. Curiosamente isso acontece muito depois de os portugueses terem chegado à ilha de Timor. Na prática, o que viria a ser Timor-Leste nasceu com a divisão da ilha entre os portugueses e os holandeses, a 20 de Abril de 1859, revista a 10 de Junho de 1893 e aprovada em definitivo em 1902 (por se terem mantido algumas pequenas zonas de conflito em relação a essa fronteira, existe atualmente um processo de tentativa de fixação da fronteira terrestre entre Timor-Leste e a Indonésia).

²³ Taur Matan Ruak foi guerrilheiro das FALINTIL, tornou-se líder da Resistência nos últimos anos da luta da libertação, foi o Chefe de Estado Maior das Forças Armadas, Presidente da República e é atualmente o Primeiro-Ministro.

da língua portuguesa: primeiro, a presença de intelectuais, falantes da língua; segundo, a existência de um elevado número de timorenses conhecedores da língua escrita²⁴; terceiro, por ser a única ortograficamente desenvolvida (Ruak, 2001, p. 41). O mesmo autor, ao testemunhar a manutenção da língua portuguesa no ambiente específico da Resistência Timorense, refere: *Quando nos debruçamos sobre as relações entre a língua portuguesa e a Frente Armada, em particular, veremos que quatro factores estiveram na base da manutenção dessa língua: primeiro, a presença da classe dirigente lusófona; segundo, por ser a única língua ortograficamente desenvolvida; terceiro, porque era a nossa língua oficial definida desde sempre; por último, porque era uma das armas para contrapor à língua malaia no âmbito da luta cultural* (Ruak, 2001, p. 41).

Destas palavras podemos já destacar alguns vetores importantes, a saber: em primeiro lugar, a importância de a língua portuguesa estar estabelecida entre a elite de Timor (pelo que a sua ortografia era “normal” e aceite facilmente), em segundo lugar, a validade da afirmação, já reiterada por vários autores, de que a língua portuguesa concorre para a formação de uma identidade leste-timorense e, em terceiro lugar, a visão de uma “guerra cultural”, em que a língua se afirma como arma indispensável. Notável é verificar que, isolados do mundo, os timorenses que resistiam nas montanhas, em condições absolutamente miseráveis, tinham condições para “pensar” desta forma a língua portuguesa, dando corpo a uma luta cultural desta envergadura. Pouco conhecida desta forma em Portugal, a Indonésia, liderada por uma elite militarista, herdeira da cultura javanesa, apresentava-se como um Golias, perante o pequeno David, o território de Timor, com as suas raízes.

Continua (Ruak, 2001, p. 41): *Nos tempos da guerra de posição²⁵, de 1975 a 1979, a língua oficialmente utilizada pela resistência era o português, falado e escrito em qualquer tipo de comunicação, desde o topo até à*

²⁴ Este fenómeno pudemos nós constatar, em 2002 e a partir de 2014, durante a nossa permanência no país, ao lidar com timorenses com mais de 40 anos. Uma grande parte deles apresenta um domínio (maior ou menor, afinal passaram-se 24 anos!) relativamente bom da escrita do português. Por exemplo no Parlamento, entre os deputados ou funcionários, ou noutros cursos de adultos, todos os que tinham tido frequência escolar (normalmente até à 3.^a ou 4.^a classe) facilmente identificavam erros de escrita do português, embora muitos deles apresentassem dificuldades na expressão oral.

²⁵ Guerra de posição era uma estratégia de guerrilha, adotada na época pela Resistência. Sobre este conceito, veja-se (Gusmão, 1994).

base. Daqui podemos então pressupor que os timorenses usaram a língua portuguesa, já não como língua de poder, de administração, mas como veículo de identidade, para se afirmarem diferentes.

Mas, se em teoria, esta vontade de manter a língua portuguesa (em parte devido ao tal valor mítico que ela foi ganhando) existia, foi preciso mais do que boa vontade para que, na prática, ela sobrevivesse: *Embora lutássemos com dificuldades de toda a ordem, utilizávamos todos os recursos disponíveis para, não só preservar a língua, mas, essencialmente expandi-la aos menores e analfabetos, através da aprendizagem, até utilizando para isso carvão e casca de certas plantas para servir de papel* (Ruak, 2001, p. 41). A estas práticas não será alheio o facto de, na década de 60 e inícios da década de 70, o exército português ter colaborado com o sistema de ensino, nomeadamente com a criação de escolas nas zonas mais isoladas de Timor. Esta forma de atuar deve ter surgido precisamente dessa experiência dos, já então, militares timorenses integrados no exército português.

Assim, este período é o período clandestino da língua portuguesa em Timor. Mas sendo clandestino não deixou de ser mítico e simbólico. E a língua portuguesa passa a assumir outro papel: símbolo de nacionalidade e de modernidade. *Os homens mauberes da Fretilin eram tão simbólicos quanto a invenção de Timor Leste. Também pela primeira vez o Tétum surgiu como uma língua franca indígena, primus inter pares, ao mesmo título que o português, a língua da modernidade. Por exemplo, o jornal da Fretilin era impresso em português* (Gunn, 2001, p. 22). Aqui o importante é notar que a língua portuguesa foi o veículo dessa reflexão sobre a identidade. Notamos também que o tétum continuava a ser usado como língua nacional.

A Igreja Católica, ao ver-se impedida de usar o português, deu início ao uso do tétum, não só na pregação, mas também através da tradução dos textos bíblicos.

Com todas as dificuldades, inerentes a uma situação de dominação política e cultural, e sem apoios de outra espécie, naturalmente a língua portuguesa começa a perder terreno. *Quando se deu a queda das Bases de Apoio²⁶, as coisas mudaram, porque aquela classe detentora da língua portuguesa minguou fatalmente e esta quase que desapareceu de circulação, à excepção de certas correspondências entre os poucos dirigentes de topo*

²⁶ Estratégia desenvolvida pela Resistência, que permitia a existência de uma grande massa de civis que apoiavam os Resistentes, clandestinamente. Sobre as técnicas usadas pela Resistência, veja-se (Gusmão, 1994) e (Mattoso, 2005).

ainda sobreviventes (Ruak, 2001, p. 41). A esta diminuição do uso da língua portuguesa não será alheia a subida acentuada do número de timorenses a frequentar as escolas em língua indonésia. De 13.816 alunos no ano letivo 1976/1977, passou-se para 157.354 no ano letivo 1986/1987 (Saldanha, 1994) ou seja, em dez anos, o número de alunos subiu mais de 1000%.

Isto fez parte da estratégia de integração da indonésia: escolarizar e por essa via inculcar os valores indonésios, e, simultaneamente, a língua, à semelhança do que se fez por toda a Indonésia, um verdadeiro puzzle de línguas e grupos etnolinguísticos.

Em poucos anos, as mudanças foram notórias: mais do que um domínio da língua indonésia, havia o uso, regular, em situações do quotidiano. Desde os mais novos aos mais velhos. A respeito desta situação, (Esperança, 2001, p. 136) [num artigo de 1993] afirma que *em Dili, onde o número de indonésios transmigrados já ultrapassa, provavelmente, o da população autóctone, o bahasa indonesia é já amplamente falado, substituindo por vezes o Tétum (e o Português) nas conversas do dia-a-dia entre familiares e amigos.*

Esta imagem não chegou aos portugueses e europeus em geral. Pensamos que apenas por uma questão de filtragem política e mediática da informação. *É óbvio que os 24 anos de ocupação indonésia constituíram uma ruptura significativa dos 500 anos de história de contacto europeu. (...) Através da linguagem, especialmente e em consequência do sistema escolar indonésio, os habitantes de Timor-Leste foram esclarecidos acerca da sua identidade indonésia. (...) No entanto, também é verdade que pela primeira vez em 500 anos de organização social, os jovens de Timor-Leste alargaram os seus horizontes mentais à amplitude do Arquipélago* (Gunn, 2001, p. 22). E não há dúvidas de que isso era necessário para a reflexão acerca da identidade nacional. Sem querer, os indonésios acabaram por contribuir para a resistência e a independência de Timor. Ana Gomes, participante ativa nos acontecimentos pós 1999, afirma a este respeito que *a resistência à opressão foi o factor decisivo que consolidou, realmente, a unidade e identidade nacionais timorenses (pouco se tem falado no papel fundamental que, mais do que os séculos de colonialismo português, tiveram os 24 anos de presença indonésia, para forjar a nação timorense.* (Gomes, 2002, p. 4).

Com todos estes acontecimentos, o desaparecimento da presença da língua portuguesa foi-se acentuando. *O fraccionamento da sociedade timorense, imposto pela invasão e posterior ocupação militar da ilha teve impactos negativos na evolução da língua [portuguesa].* (Ruak, 2001, p. 41).

Os indonésios exploraram a divisão que eles próprios criaram na sociedade timorense. A sociedade leste-timorense estava dividida entre os que ficaram nas vilas e cidades, controlados pelos indonésios, e os que resistiam a partir das montanhas. Essa divisão estendia-se à possibilidade de aprender português. *Aos que ficaram no país, particularmente sob o controlo administrativo do ocupante, foi-lhes retirada progressiva e inteligentemente a possibilidade de continuarem a falar português, com pesadas imposições, nomeadamente a proibição do uso da língua portuguesa, introdução e projecção da língua malaia, restrições e limitações ao uso do português, reservando-a apenas no ensino do Externato S. José e no Seminário de Balide, para mais tarde a abolir totalmente* (Ruak, 2001, p. 41). (Esperança, 2001, p. 158) afirma mesmo que *actualmente [esta comunicação foi apresentada em 1997, no II Encontro da APP] em várias das cento e tal escolas primárias, 36 ciclos preparatórios e 14 liceus que a Igreja tem, nos quais se segue o currículo oficial indonésio, ensina-se o português como disciplina extracurricular. Aproveita-se uma lei indonésia que estipula que as escolas podem ocupar algumas horas semanais com bahasa daerahi, a língua local de cada lugar, e usa-se este tempo para a língua portuguesa. Isso tem sido mais ou menos tolerado, mas certamente apenas por não estar generalizado e por não haver meios para realizar um bom trabalho. Um contentor com livros, que foi enviado pela Fundação Gulbenkian há algum tempo, acabou no fundo do mar...*

Todas estas informações vêm provar que, de facto, ensinar e aprender língua portuguesa em Timor, durante este período, não era fácil. Ainda assim, a vontade parecia sobrepor-se às dificuldades. Todos os testemunhos que nos chegaram até hoje dessa coragem e determinação do povo timorense na defesa da língua portuguesa seriam, porventura, suficientes. Não resistimos, ainda assim, a deixar aqui um relato do P.e João Felgueiras a este respeito:

O génio da língua portuguesa, que já estava na medula da identidade cultural de Timor, conseguiu cultivar o ensino desta língua, mesmo nos piores tempos das perseguições da “Intel” indonésia. (...) As forças invasoras bombardearam e destruíram o Seminário de Nossa Senhora de Fátima, em Dare, a uns 10 quilómetros a Sul de Díli, pelas 10 da manhã do dia 13 de Dezembro de 1975. Milagrosamente escapámos todos com vida, os que abrigámos debaixo dos fortes bancos da Capela. Porém os livros da biblioteca contígua é que não escaparam ao poder dos morteiros. Vimos muitos livros verdadeiramente “serrados”

pelos estilhaços. As chuvas da época foram tão destruidoras como os morteiros de 120 mm. O barro das paredes misturado com a chuva transformou os livros nuns “tijolos”. Pois destes destroços os Seminaristas de então conseguiram salvar milhares de livros. Entretanto os oficiais que nos visitavam e observavam aqueles livros de novo ordenados, em estantes noutra parte, e vendo que eram em português, pediam para nós os queimarmos! Eram para nós uma relíquia. Em 1978, transferimos o Seminário para a cidade de Díli. E os tais livros, salvos da barbárie, foram transportados cuidadosamente pelos seminaristas para uma nova Biblioteca, no Colégio Bispo Medeiros. (...) Os primeiros 10 anos de guerra foram, muitas vezes, de risco para quem tivesse livros ou fizesse uso da língua portuguesa. Nesses primeiros anos os livros eram escondidos, enterrados, à espera de melhores tempos. Em geral, o livro não sobrevivia enterrado, mesmo dentro de sacos de plástico. Era com tristeza que se ouvia o timorense a lamentar que os seus livros tinham apodrecido. Quando começou a ser negligenciada a perseguição cultural, os livros começaram a emergir de variados modos, espalhando-se cautelosamente por toda a parte. E era um tesouro quando apareciam! (...) Para compensar a anterior devastação de livros queimados ou estragados, começaram a vulgarizar-se as fotocópias. (...) Assim, muitas gramáticas de Ulisses Machado foram fotocopiadas às dezenas em Jacarta e, por amigos de confiança, trazidas para Díli. (...) Entretanto havia em Díli um pequeno livro que certamente arrecada para si a medalha de invencível e de ter chegado a toda a parte e em todos os tempos, e ter chegado às mãos de toda a gente. Até o “bapa” (administrador indonésio) o queria. Era um livrinho de orações, editado ininterruptamente em Braga desde há anos. É o DIA SANTIFICADO. (...) Em 1999, à falta de outro livro, o DS servia de livro de “leitura”. (Felgueiras, 2001, pp. 47-48).

Pensamos que os indonésios se aperceberam disso. Tal como perceberam que o ensino da língua portuguesa ajudava a manter as células de resistência à sua política cultural.

Ora se aqueles bastiões da língua portuguesa (o Colégio e o Seminário) existiram durante alguns anos, *escusado será dizer que com o encerramento da última Escola Portuguesa em Díli, no rescaldo do massacre de Sta. Cruz, em Novembro de 1991, o português se tornou uma língua proibida* (Gunn, 2001, p. 24).

Mas o que fica destes 24 anos de luta é um conceito, uma ideia de país, formulada em língua portuguesa, por pensadores verdadeiramente

lusófilos²⁷. *A língua portuguesa estava tão arraigada já de séculos em Timor que a destruição resultante da invasão fez despertar no povo a sabedoria para a transformar numa arma eficiente de defesa e de resistência* (Felgueiras, 2001, p. 41).

No exterior, os timorenses não deixaram de refletir sobre a realidade da língua portuguesa. Assim, várias vezes é referida a importância da língua portuguesa como “arma cultural”, não esquecendo o papel a atribuir ao tétum, num estado que se acreditava, viria a ser independente. E defende-se, em vários encontros, que estas línguas venham a ser escolhidas para línguas oficiais. No artigo intitulado «Cultura e Estrutura Social», a propósito do futuro, um proeminente linguista timorense afirma que *na educação, a língua a utilizar será o português, mas, ao mesmo tempo, deve-se incrementar o ensino do Tétum, língua nacional, desenvolvendo e divulgando o imaginário lendário e contista do seu povo.* (Costa, 1992, p. 138) Na mesma ocasião, outra timorense vai mais longe na defesa das línguas locais, mas realçando sempre a importância da língua portuguesa. *O povo utilizará como língua nacional, o Tétum, que é falada quase em todo o território, e o português como língua oficial. As línguas e dialectos deverão ser toleradas, porque está dentro dos nossos princípios democráticos* (Guterres, 1992, p. 159).

Fica, então, claro que, em Timor ou no exterior, a vontade de preservar a língua portuguesa era grande. Razões para deixar de a usar seriam muitas: o quase abandono de Portugal nesta questão, a pressão indonésia, a falta de meios para a difusão, a praxis da diplomacia internacional, que obrigava a um recurso ao inglês, a facilidade de uma língua como o tétum, são razões que poderiam levar a um desaparecimento da língua portuguesa. Mas a verdade é que isso não aconteceu.

Pode afirmar-se que quase nada foi feito por Portugal, durante estes 24 anos de ocupação indonésia, que pudesse ser interpretado como uma política para a manutenção da língua portuguesa em Timor. Em Portugal, nomeadamente no apoio àqueles que por cá procuraram refúgio, a única coisa digna de registo é o que (Esperança, 2001, p. 160) classifica de “o que há de mau”: *E entre o que há de mau, posso citar o facto de alguns jovens terem passado, desde a chegada, por vários “cursos de iniciação” ao português, promovidos por diferentes associações, nunca saindo dos aspectos*

²⁷ Por Lusófilo entendemos aqui alguém que, mesmo não conhecendo quase nada da língua e cultura portuguesas, e por isso mesmo não se enquadrando no conceito mais divulgado de lusofonia, mantém uma ligação afetiva com uma certa ideia de Portugal e dos portugueses, mas também de todo o universo da lusofonia.

básicos, e sem programação de objectivos e conteúdos adequada, o que é bastante desmotivante para estes formandos. Acresce a isto que muitos destes cursos são leccionados por pessoas cheias de boa vontade, mas sem competências no ensino do português como língua estrangeira.

Ainda nesta área de intervenção, novamente os timorenses renovam o apelo a Portugal, sabendo que a “batalha cultural” seria tão ou mais importante que a militar. Num artigo intitulado *Estratégias para alcançar a Paz e a Autodeterminação*, (Costa, 1992, p. 185) afirma que *se realmente Portugal está interessado na autodeterminação do Povo Maubere, deve garantir quadros timorenses especializados para o futuro de Timor. Para isso, sugiro que o Governo [português] estabeleça um programa especial de apoio ao ensino secundário, com material escolar e com programas complementares de apoio escolar [para os alunos que estão em Portugal], e ainda de cooperação com as Universidades para a facilidade de entrada, sem as exigências do numerus clausus.*

A língua portuguesa, durante o período de ocupação indonésia, e ao contrário do que todas as expectativas fariam prever, não desapareceu em Timor. Sentida como elemento quase natural, ela foi acarinhada e acabou por sobreviver às perseguições e abandono a que foi votada.

Parece-nos claro, pelo que fica exposto, que a influência da língua portuguesa (sozinha ou acompanhada da Igreja Católica) é fundamental para o processo de criação de uma identidade timorense. Seja pela presença de séculos através de uma administração (pouco vigorosa, mas de alto valor simbólico), seja pela relação com a Igreja Católica e o ensino, a língua portuguesa foi um dos meios para o fim desejado. *Queremos, enfim, afirmar que nunca perdemos a vontade de manter a língua portuguesa, tanto oral como ortograficamente, apesar das várias dificuldades e limitações impostas na redução física dos falantes de língua portuguesa.* (Ruak, 2001, p. 41).

Em especial durante o período da Resistência, os próprios timorenses usaram a língua para se definirem a si próprios e para se situarem num espaço diferente do espaço cultural indonésio. Isso mesmo era também reconhecido no pós-independência pela diplomacia portuguesa. *O diplomata Pedro Moitinho de Almeida, representante de Portugal em Timor Leste até à véspera da independência, afirmou [em Maio de 2003]: «a escolha da língua portuguesa para língua oficial foi um acto de identidade de Timor face aos seus vizinhos e os timorenses irão continuar, legitimamente, a esperar durante muito tempo o apoio de Portugal e do povo português.»* (Sampaio, 2003).

Percorridos os anos da Resistência, fica-nos uma certeza: a língua portuguesa faz parte da identidade leste-timorense, já que, como afirma (Hull, 2000), *o contacto com Portugal renovou e consolidou a cultura timorense*. E continua dizendo que *este contacto com Portugal transformou a cultura indígena numa cultura mais complexa, híbrida, de tal modo que é hoje impossível separar os elementos nativos, dos europeus, sem destruir a cultura em si mesma*. Também quem viveu em Timor durante todos estes anos tem uma ideia semelhante. *Uma língua que foi banida ostensivamente durante mais de 20 anos, proibida nas escolas, e que se apresenta viçosa logo a seguir à libertação, mostra que estava mesmo com profundas raízes nos valores culturais mais sagrados deste povo. Os fenómenos dos últimos 5 – 8 anos até agora comprovam que aquelas raízes estavam vigorosas* (Felgueiras, 2001, p. 49).

Estas palavras demonstram que o sonho estava lá, e tornou-se realidade através da língua portuguesa.

3. Período da Independência

A partir de 1999, e depois de toda a destruição provocada pelos indonésios, na sequência dos resultados do Referendo de 30 de agosto, foi necessário reconstruir um país, e os desafios linguísticos cedo se afirmaram.

Os dados estatísticos só mais tarde começam a ter alguma fiabilidade, mas sabe-se que neste período, foi necessário começar do zero em muitas áreas, nomeadamente no sistema educativo, na administração pública e nos media, áreas altamente sensíveis para qualquer política linguística.

O objetivo é verificar a evolução da língua portuguesa no país, nomeadamente entre 1999 e a atualidade.

Em termos genéricos, sabemos que, no pós-independência, apenas 5% da população teria algum domínio da língua portuguesa (UNTAET, 2001). Estes dados vêm do *Survey of Sucos*²⁸, um questionário semelhante a um Censos, que foi desenvolvido por várias Instituições em Timor-Leste, no período de transição (1999-2002). Também sabemos, por variadas declarações públicas dos responsáveis políticos, que havia a intenção de materializar a escolha da língua portuguesa como língua oficial, por via do seu uso mais corrente no dia a dia.

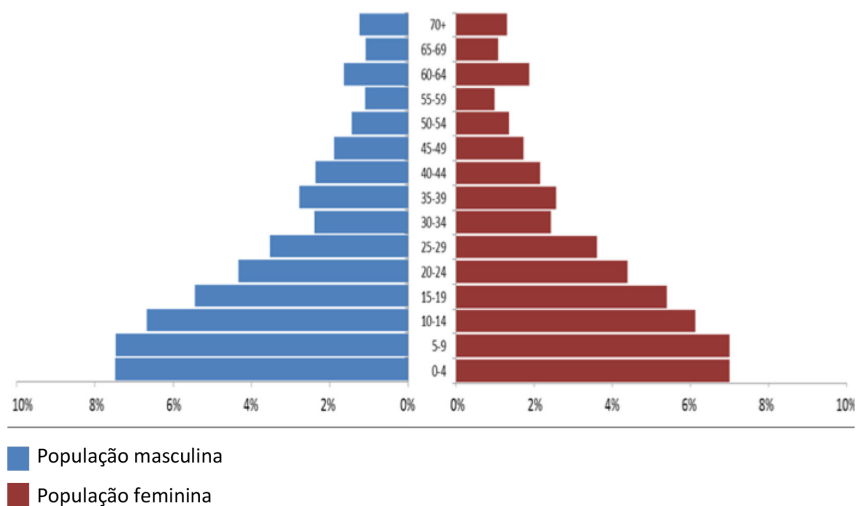
²⁸ Suco é uma divisão administrativa do território, abaixo de Município e Posto Administrativo.

Os dados que apresentamos de seguida vêm de 3 Censos da população, em 2004 (Timor-Leste D. G., 2006), 2010 (Timor-Leste D. G., 2010) e 2015 (Timor-Leste D. G., 2015), além do já referido *Survey of Sucos* (UNTAET, 2001).

Timor-Leste tinha, de acordo com o Censos de 2015 (Timor-Leste D. G., 2015), uma população total de 1.3 milhões de habitantes (atualmente terá entre 1.4 e 1.5 milhões).

Como já referimos anteriormente, e com base na enorme importância que tem aqui o fator etário, para a frequência escolar e consequentemente para o crescimento da língua portuguesa, vamos analisando e comentando sempre esses dois aspetos em simultâneo.

Gráfico 1. Pirâmide etária de Timor-Leste (Timor-Leste D. G., 2015)



Os dados de 2015 mostram que Timor-Leste tem uma população maioritariamente jovem, com mais de 50% abaixo dos 25 anos. Isso faz da do sistema educativo um excelente meio para políticas linguísticas, já que se consegue cobrir uma grande parte da população por essa via.

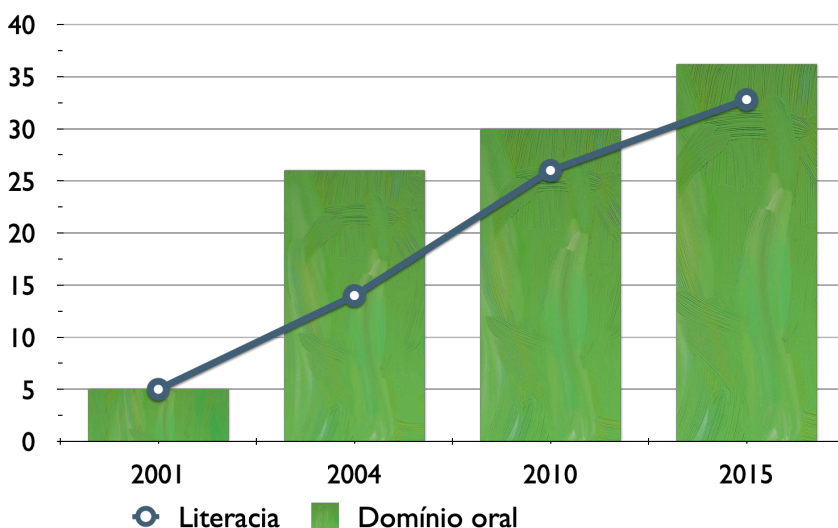
Considerando os dados gerais, há uma diferença metodológica significativa a considerar desde logo. No inquérito realizado em 2001, dada a falta de condições no terreno, os questionários foram frequentemente realizados em grupo, e muitas vezes foi o chefe de aldeia ou de família, que respondeu às perguntas, provavelmente sem a presença de muitos

indivíduos. Isso leva a que os dados tenham sido recolhidos de forma menos direta e que haja maior probabilidade de pouca fiabilidade.

Acresce a isso o facto de que os dados recolhidos sobre as línguas, em todos os questionários, mostrarem apenas uma percepção em relação à proficiência e não avaliarem essa proficiência efetivamente. Como contraponto dessa menor fiabilidade dos dados, está o facto de, em geral, as pessoas serem conservadoras, ou pessimistas quando questionadas sobre a sua proficiência em língua não materna, o que poder significar que, em alguns casos, pelo menos, a percepção individual da sua proficiência é menor do que a realidade²⁹.

Comecemos então por uma análise mais geral.

Gráfico 2. Evolução do domínio da língua portuguesa pelos falantes timorenses.
(UNTAET, 2001) (Timor-Leste D. G., 2006) (Timor-Leste D. G., 2010)
(Timor-Leste D. G., 2015)



Os dados recolhidos em 2001 não especificavam a questão das competências de leitura e escrita, pelo que assumimos o mesmo valor para os dois domínios (Domínio oral da língua e literacia). Em 2001 esse valor seria de 5% da população. Uma nota deve ser feita desde já, com base na nossa

²⁹ Esta diferença entre a percepção individual e a realidade, com a percepção a ser frequentemente mais baixa do que a realidade, é uma constante na nossa experiência com trabalho com adultos, em diferentes contextos, em Timor-Leste, desde 2014.

experiência de terreno, em Timor-Leste, em 2002 e entre 2014 e 2021: estes 5% da população com domínio da língua portuguesa eram essencialmente indivíduos com mais de 40 anos, ou seja, escolarizados durante o período colonial português (até 1975). Em geral, apresentavam um domínio elevado da língua, com boa proficiência quer na oralidade, quer em termos de literacia.

Nos dados do Censo de 2004, já realizado casa a casa, verifica-se uma subida significativa do valor dos que admitem ter algum domínio oral³⁰ da língua portuguesa, a atingir os 26%, com os níveis de literacia nos 14%. Estes dados, muito pouco tempo depois do Inquérito de 2001, podem mostrar que efetivamente os valores desse primeiro momento estavam abaixo da realidade. Os números de literacia em língua portuguesa (14%) podem justificar-se com o esforço feito naqueles primeiros anos, nomeadamente com a vinda de muitos professores portugueses e brasileiros, para apoio à reconstrução do sistema educativo e para a reintrodução do português. Nessa fase, todo o ensino básico (até ao 9.º ano de escolaridade) seria, teoricamente, feito em língua portuguesa.

Quando avançamos para os dados de 2010, o mais significativo é a subida expressiva da literacia (aproximando os valores dos da perceção em relação à oralidade). Isto mostra que a aposta feita através do sistema de ensino teve efeitos, uma vez que cerca de ¼ da população refere ter já alguma capacidade de literacia nesta língua. Os resultados também se explicam pelo facto de Timor-Leste apresentar uma população estudantil muito alargada, resultante da sua pirâmide etária, o que a torna mais permeável aos efeitos do uso das línguas no sistema educativo.

Uma vez mais se alerta para o facto de estes dados serem apenas uma perceção individual, e não configurarem qualquer avaliação à proficiência. Neste momento (2010), 30% da população refere ter algum domínio de oralidade da língua portuguesa.

Quando avançamos para 2015, os dados são ainda mais expressivos, mais de 36% da população refere ter algum domínio oral desta língua e 33% domínio de literacia. O crescimento dos valores em ambos os casos é constante, com os valores de literacia gradualmente a aproximarem-se dos da oralidade.

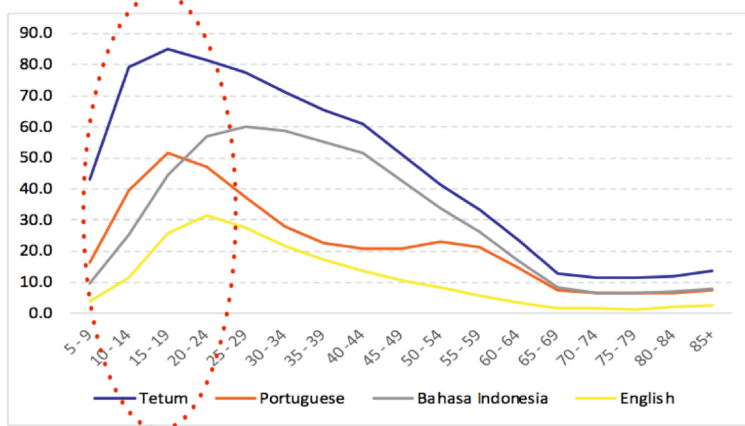
³⁰ As opções de resposta colocadas eram as seguintes, em relação a cada língua: “Não fala, lê ou escreve”; “Apenas fala”; “Apenas lê”; “Apenas fala e lê”; “Fala, lê e escreve”. Não havia qualquer questão sobre a capacidade de compreensão oral, pelo que assumimos o valor de “fala” para as competências de compreensão e expressão oral.

Estes dados vêm provar que, apesar das inúmeras discussões³¹ sobre o papel das línguas no sistema educativo, em relação ao conhecimento das línguas, o crescimento da percepção da proficiência em português é evidente.

Observando os dados numa outra perspetiva, e comparando agora apenas os resultados de 2010 com os de 2015, podemos observar que no Censo de 2010, 49.5% referem “não ser capaz de falar, ler ou escrever” português, o que significa que cerca de metade da população tinha algum domínio da língua portuguesa. No Censo de 2015, esse valor desce para 39.3%, o que significa que cerca de 60% da população refere ter algum domínio da língua portuguesa.

Observando a literacia por língua, versus grupos etários, percebe-se melhor ainda o efeito já referido do sistema de ensino.

Gráfico 3. Literacia por língua
(Timor-Leste D. G., 2015)



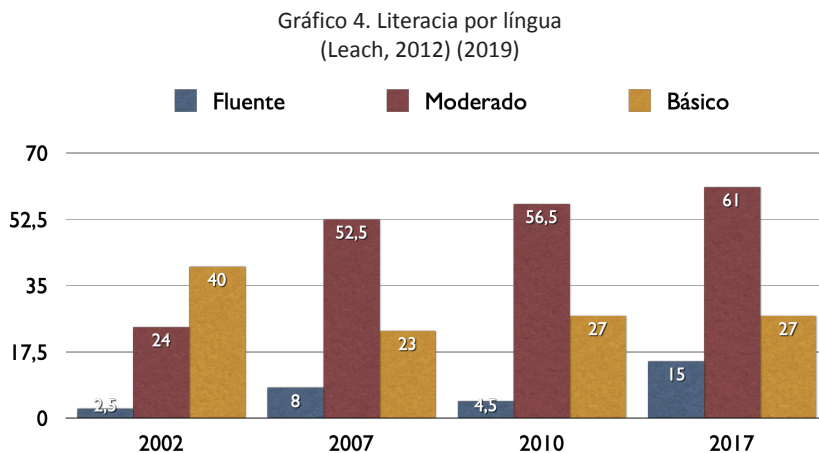
³¹ Em Timor-Leste, debater a questão das línguas é sempre motivo de forte argumentação, com muitos prós e contras. Durante algum tempo, no pós independência, julgou-se que, com a chegada de uma nova geração ao poder, essa questão seria ultrapassada, mas não é assim. Em 2014/2015, com a discussão e aprovação de uma reforma curricular que introduziu a literacia do tétum antes da literacia do português, num sistema progressivo, os debates acenderam-se de novo, e com muita força. Atualmente ainda não há dados fiáveis sobre essa mudança e sobre os seus resultados em termos de literacia. Contudo, dada a enorme percentagem de empréstimos lexicais que o tétum académico (e mesmo o tétum do dia a dia) usa, praticamente todos vindos do português, mantendo-lhe o significado e o som, e alterando apenas a forma ortográfica das palavras, e o facto de o sistema ser progressivo, iniciando a literacia em tétum no 1.º ano, e avançando depois, no 3.º ano, com a literacia em português, com o objetivo de que os níveis de literacia estejam equiparados no final do ensino básico (9.º ano de escolaridade) supõe-se que essa mudança não acarrete mudanças muito significativas na aquisição do português, em termos gerais.

Como se pode observar, o português, a par do tétum, são já as duas línguas com maiores níveis de literacia até aos 20 anos³².

Como referimos atrás, os dados que existem não são muitos e carecem, em geral, de uma continuidade e sistematicidade de recolha. Faltam estudos de natureza longitudinal, para se perceberem tendências. Contudo, há um que merece ser analisados aqui, porque mostra outras facetas desta questão.

Esse estudo tem vindo a ser desenvolvido por Michael Leach, um investigador australiano. O seu estudo relaciona-se com a evolução das atitudes dos estudantes do ensino superior timorense em relação à identidade nacional. O estudo longitudinal, iniciado em 2002, e que se mantém até ao presente, inclui uma secção em que os estudantes são convidados a manifestar as suas atitudes em relação às línguas. Os dados aqui apresentados resultam de duas fontes: (Leach, Longitudinal change in East Timorese tertiary student attitudes to national identity and nation building, 2002-2010, 2012) e (Leach, 2019).

Uma primeira pergunta procura aferir a perceção individual sobre o nível de proficiência.

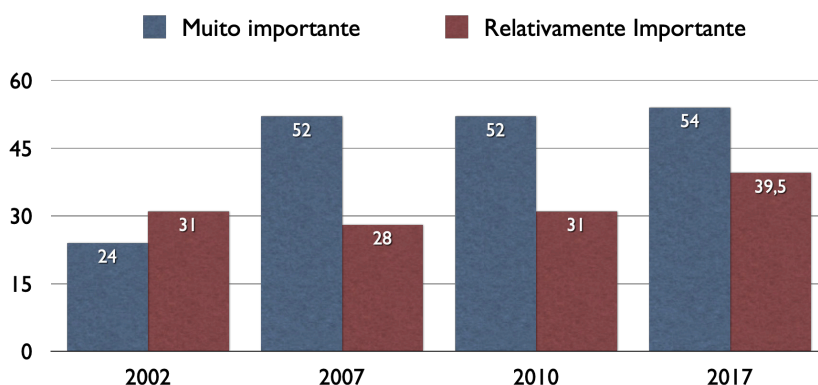


³² Uma nota breve sobre o indonésio. Esta língua, usada no sistema educativo até 1999, continuou, depois, presente na vida de muitas escolas. Por um lado, a esmagadora maioria dos professores eram já fruto do ensino nessa língua. Os alunos também só tinham alfabetização nessa língua. Assim, se no ensino básico de procurou, desde logo, que essa língua fosse substituída pelo português, no ensino secundário essa alteração formalmente só se efetuou em 2010 (em muitos casos ainda se usa), e no ensino superior, apesar dos esforços de formação de professores em língua portuguesa, são escassos ainda os cursos em que o indonésio já saiu por completo do uso diário. Atualmente, a maioria dos cursos na Universidade Pública são lecionados em tétum, com algumas faculdades e departamentos a usar o português em exclusivo. Nas Universidades privadas há notícia de que muitos cursos continuam ainda a ser lecionados em língua indonésia.

Como podemos observar, a percentagem de estudantes que refere ter um domínio moderado da língua portuguesa é de 61% em 2017, e é um crescimento constante, a que se junta o crescimento também significativo, de 2,5% em 2002, para 15% em 2017, dos que referem ter fluência nesta língua.

Uma segunda pergunta refere-se à importância de falar português para a identidade timorense.

Gráfico 5. Importância da língua portuguesa para a identidade nacional (Leach, 2012) (2019)



Aqui podemos observar que em 2017, mais de metade dos estudantes refere que falar português é “muito importante”, e se lhes juntarmos os que referem “relativamente importante”, essa percentagem sobe para praticamente 95%, o que é muito expressivo e demonstra uma subida muito importante em relação a 2002, em que apenas 55% dava essa importância à língua portuguesa.

Outros dois estudos a que faremos aqui referência procuraram avaliar a proficiência em língua portuguesa de professores.

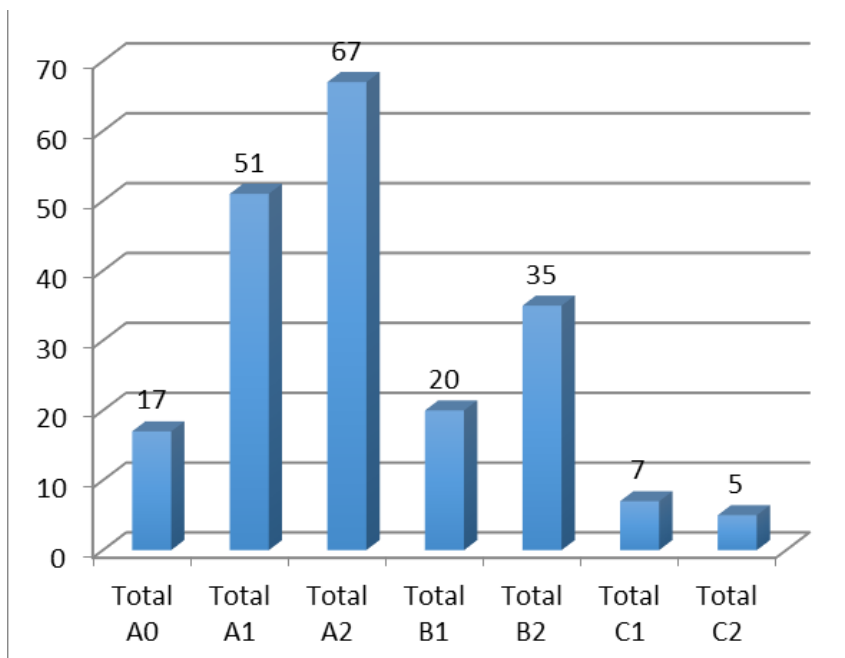
O primeiro desses estudos, (Viegas, Ramos, & Antunes, 2015), fez uma avaliação da proficiência em língua portuguesa dos docentes da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e.

Este estudo pretendeu avaliar a proficiência em língua portuguesa dos docentes da UNTL, posicionando-os nos níveis definidos pelo Referencial de Proficiência em Língua Portuguesa para Timor-Leste, adaptado do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Foi a primeira vez que se fez um estudo desta natureza na UNTL.

Participaram no estudo 202 professores, cerca de metade do corpo docente total.

Os resultados gerais foram os seguintes:

Gráfico 6. Distribuição dos docentes da UNTL por nível de proficiência (Viegas, Ramos, & Antunes, 2015)



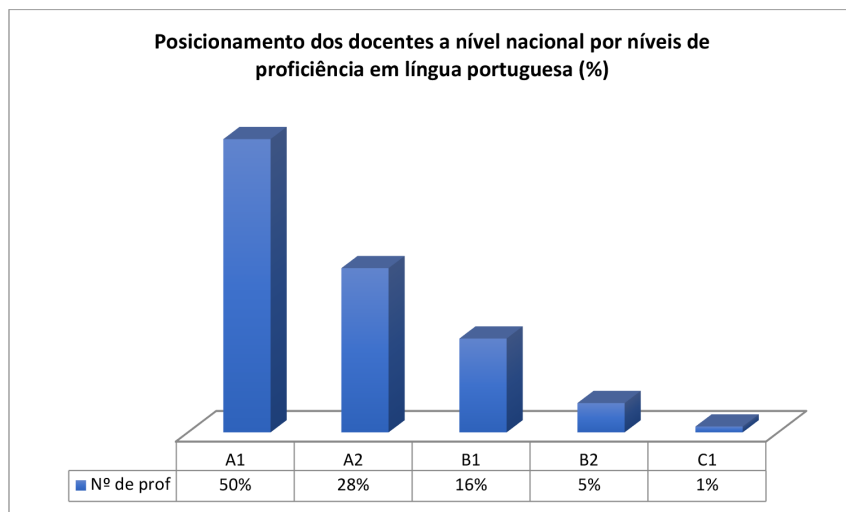
Os resultados mostram que a proficiência em língua portuguesa é insuficiente para assegurar aulas, recomendação de bibliografia, produção de materiais pedagógicos, pesquisa e divulgação, uma vez que apenas 47 dos 202 docentes avaliados (26%) possuem proficiência de nível B2 ou superior.

Um outro estudo (MEJD, 2016) foi levado a cabo pelo Centro de Língua Portuguesa da UNTL, a pedido do Ministério da Educação e Ciência de Timor-Leste. O pedido teve por objetivo o processo de avaliação da proficiência em Língua Portuguesa do corpo docente dos diferentes níveis de escolaridade em Timor-Leste, desde o pré-escolar ao secundário. O Centro de Língua Portuguesa preparou o teste e o mesmo foi realizado no dia 19 de dezembro de 2015 a um universo de 12.529 professores (82% de um

total de 15.175), para determinar a sua proficiência linguística em vários domínios e determinar qual o nível geral obtido à luz dos níveis definidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

Estes foram os resultados gerais do estudo:

Gráfico 7. Distribuição dos docentes timorenses por nível de proficiência (MEJD, 2016)



Os dados permitem perceber que, à semelhança (mas com maior peso) do que acontece no ensino superior, o grupo de professores com um nível de proficiência em língua portuguesa B2 ou superior é muito reduzido (6% do total), e 78% dos professores avaliados encontram-se distribuídos pelos níveis A1 e A2, o que significa que a esmagadora maioria dos professores não tem condições para ensinar de forma adequada em língua portuguesa.

Com base nestes dados, fica claro que o nível de proficiência de quem usa hoje o português em Timor-Leste é baixo, uma vez que o nível dos professores também o é ³³.

³³ Curiosamente, em cursos de formação em língua portuguesa para docentes da UNTL, em 2014-2015, quando estavam a começar a chegar à universidade os primeiros alunos cujo percurso escolar foi realizado todo em língua portuguesa (relembro que só a partir de 2010 o ensino secundário passou a ser lecionado em português), os professores queixavam-se de que o nível de proficiência em língua portuguesa dos novos alunos era, em muitos casos, superior ao seu.

Analisados os dados dos vários estudos, aquilo que se percebe é que, apesar das inúmeras dificuldades, há uma evidente progressão da língua portuguesa em Timor-Leste, desde 1999 até hoje. Podemos mesmo afirmar, sem dúvida, que nunca se escreveu e falou tanto em português como hoje, nesta história de mais de cinco séculos.

Mesmo que se admita que os valores do *Survey of Sucos* (UNTAET, 2001), que apresentavam apenas 5% de falantes, não correspondessem à realidade, a verdade é que os valores dos vários Censos à população, conjugados com os restantes dados apresentados, permitem perceber que a perceção da proficiência em língua portuguesa tem vindo a subir de forma constante, e aproxima-se hoje em dia dos 50% da população, o que é muito significativo.

Devemos alertar, contudo, que essa percentagem não é de falantes de português como língua materna. Timor-Leste tem, até hoje, uma percentagem muito baixa de falantes cuja língua materna seja o português. No Censo de 2015 (Timor-Leste D. G., 2015), apenas 1384 timorenses (0.1% da população) registaram o português como a sua língua materna. A maior parte destes estão na faixa entre os 10 e os 34 anos. Admitindo que uma parte sejam filhos de timorenses que viveram no estrangeiro e voltaram depois de 1999, e que tem havido um grande crescimento da população em centros urbanos, é um dado que é interessante acompanhar, já que nos PALOP, foi precisamente nos centros urbanos que mais cresceu a população com o português como língua materna.

Como conclusão, podemos afirmar que a proficiência em língua portuguesa está a subir, de forma constante, com os resultados a manifestar-se em diferentes estudos. O perfil do falante de português, em 2021, em Timor-Leste, mudou, sendo hoje os falantes maioritariamente jovens, mas com níveis de proficiência mais baixos, quando comparamos com o perfil do que eram os falantes de português em 2001. Ou seja, temos hoje muito mais falantes, mas com uma proficiência da língua bem mais baixa, em geral, apesar de também na franja dos mais proficientes termos uma subida. Por outro lado, a perceção do valor da língua, enquanto instrumento identitário, também está a subir, e é significativo que essa subida se tenha manifestado entre os mais jovens, nomeadamente estudantes universitários. Por fim, o sistema educativo parece ser o motor destas subidas³⁴, mas a baixa pro-

³⁴ Até porque quer a administração pública (com exceção para a produção legislativa e o topo da pirâmide), quer os media, têm vindo a privilegiar sistematicamente o uso do tétum, pelo que o efeito dessas duas instâncias na progressão da proficiência em português por parte da sociedade será praticamente nulo.

ficiência em língua portuguesa, por parte dos professores, pode explicar, em parte, a velocidade menos rápida deste crescimento.

Em suma, cinco séculos depois dos primeiros contactos, podemos afirmar sem dúvida que a língua portuguesa lançou raízes, foi instrumento político e de resistência, serviu novas funções, mudou de estatuto, formal e informalmente, ganhou espaço e é, sem dúvidas, uma língua de Timor-Leste, para e com futuro.

Referências bibliográficas

Antunes, R. (2001). O ensino da língua portuguesa em Timor Leste: uma questão de identidade? *Congresso Raízes da Nossa Identidade – Actas*. Câmara Municipal da Maia.

Antunes, R. (2003). *A Língua Portuguesa em Timor Lorosa'e - contributos para a sua didáctica* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/21769>

Costa, E. L. da (2013). O Português, língua de diplomacia e negócio no mundo malaio-indonésio (séculos XVI-XIX). In Jorge Santos Alves (Coord.). *Portugal e Indonésia: História do Relacionamento Político e Diplomático (1509-1974). Volume II* (pp. 142-160). Instituto Internacional de Macau.

Costa, L. (1992). Cultura e Estrutura Social. Em A. B. Magalhães, *Timor Leste: terra de esperança – II Jornadas de Timor da Universidade do Porto*. Reitoria da Universidade do Porto.

Esperança, J. P. (1997). *Política Linguística em Timor Leste. Alfabetos e tentativas de normalização ortográfica do Tétum*. Associação Luso-Timorense de Informação e Cultura.

Esperança, J. P. (2001). *Estudos de Linguística Timorenses*. SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento.

Felgueiras, J. (Jul-Set de 2001). As raízes da Resistência. *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, 14.

Felgueiras, J., & Martins, J. A. (2007). *Nossas Memórias de vida em Timor*. Lisboa: Apostolado da Oração.

Gomes, A. (2002). Balanço do processo de autodeterminação de Timor-Leste e do papel nele desempenhado por Portugal. *Cooperação*, 2.

Gunn, G. (Jul-Set de 2001). Língua e Cultura na Construção da Identidade de Timor-Leste. *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, 14.

Gusmão, X. (1994). *Timor Leste: um povo, uma pátria*. Colibri.

Guterres, F. (1992). O Timor Leste de Amanhã. Em A. B. Magalhães, *Timor Leste: terra de esperança – II Jornadas de Timor da Universidade do Porto*. Reitoria da Universidade do Porto.

Hull, G. (2000). *Identidade, Língua e Política Educacional*. Instituto Camões.

Hull, G. (2001). *Manual de Língua Tétum para Timor Leste*. Winston Hills.

- INL, I. N. (2004). A ortografia padronizada do Tétum: os seus 115 anos de construção. *A ortografia padronizada do Tétum: os seus 115 anos de construção*. Instituto Nacional de Linguística.
- Leach, M. (2012). Longitudinal change in East Timorese tertiary student attitudes to national identity and nation building, 2002-2010. *Bijdragen Tot De Taal-, Land- En Volkenkunde*, 168(2/3), 219-252.
- Leach, M. (2019). Changing attitudes to national identity among Timor-Leste tertiary students: 2002-2017. *Timor-Leste: politics, policies and prospects 20 years after the independence vote*. Australia National University.
- Magalhães, A. B. (1992). Introdução Histórica: Timor Leste – ocupação e genocídio na hora da descolonização. Em A. B. Magalhães, *Timor Leste: terra de esperança – II Jornadas de Timor da Universidade do Porto*. Reitoria da Universidade do Porto.
- Marcos, A. (1995). *Timor Timorense – com suas línguas, literaturas, lusofonia*. Colibri.
- Mateus, M. H. (1996). O português: caminhos da investigação. *Actas do Congresso Internacional sobre o Português. I*, pp. 7-22. Colibri.
- Mattoso, José. (2005). *A Dignidade - Konis Santana e a Resistência Timorense*. Temas e Debates.
- MEJD, M. d. (2016). *Relatório do Teste Diagnóstico de língua portuguesa*. Ministério da Educação, Juventude e Desporto; Centro de Língua Portuguesa - UNTL. Ministério da Educação, Juventude e Desporto; Centro de Língua Portuguesa - UNTL.
- Menezes, F. X. (1989). [comunicação apresentada]. *Actas das Primeiras Jornadas de Timor da Universidade do Porto*. Reitoria da Universidade do Porto.
- Paulino, V. (2012). *Representação Identitária em Timor-Leste: culturas e os media*. Universidade de Lisboa.
- Ramos-Horta, J. (1994). *Timor-Leste: amanhã em Díli*. Dom Quixote.
- Ruak, T. M. (2001). A importância da Língua Portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia. *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas N.º 14 Jul-Set*.
- Sá, A. B. (1961). *Textos em Teto da Literatura Oral Timorense* (Vol. 1). Junta de Investigações do Ultramar.
- Saldanha, J. M. (1994). *The Political Economy of East Timor Development*. Jakarta: Pustaka Sinar Harapan.
- Sampaio, A. (2003). Timor Leste: esperança num país justo e democrático – Pedro Moitinho de Almeida. *Agência LUSA*.
- Tavares, M. V. (1999). Bua sei saren malus dikin loron ida. Em *A integração dos timorenses na sociedade portuguesa*. Instituto Piaget.
- Taylor, J. G. (1991). *Timor: a história oculta*. Bertrand.
- Thomaz, L. F. (1985). A língua Portuguesa em Timor. *Congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no mundo – Actas*. ICALP.
- Thomaz, L. F. (2002). *Babel Lorosa'e – o problema linguístico de Timor Leste*. Instituto Camões.

Timor-Leste. (2002). Constituição da República Democrática de Timor-Leste. Parlamento Nacional de Timor-Leste.

Timor-Leste, D. G. (2006). Timor-Leste Population and Housing Census 2004. *Timor-Leste Population and Housing Census 2004*. Díli, Timor-Leste.

Timor-Leste, D. G. (2010). Timor-Leste Population and Housing Census 2010. *Timor-Leste Population and Housing Census 2010*. Díli, Timor-Leste.

Timor-Leste, D. G. (2015). Timor-Leste Population and Housing Census 2015. *Timor-Leste Population and Housing Census 2015*. Díli, Timor-Leste.

UNTAET. (2001). *Survey of Sucos*. Timor-Leste: ETTA, ADB, Banco Mundial, UNDP.

Viegas, E., Ramos, R., & Antunes, R. (2015). Avaliação da proficiência em língua portuguesa dos docentes da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Timor-Leste. *Indagatio Didactica*, 7, 58-82.

CAPÍTULO 3

Diversidade Linguística e Cultural: complexidades para os professores no/do ensino de Português Língua Não Materna em Portugal

Ana Patrícia BORGES
Universidade de Aveiro
anapborges@ua.pt

Introdução

Atualmente vivemos num mundo complexo, plural e em constante mudança. Devido à globalização, às migrações internacionais e nacionais, aos conflitos internacionais e à construção de uma cidadania europeia os professores começam por sentir necessidades em adquirir competências para o ensino e para a aprendizagem da Língua portuguesa que lhes facilitem conviver e comunicar numa sociedade multicultural em que a diversidade linguística e cultural é uma realidade incontornável e que, por sua vez, corresponde a uma fonte de enriquecimento. Foi o que investigamos e comprovamos em nosso Relatório de Mestrado com apresentação Pública em 2018 (Borges, 2018). Os movimentos migratórios continuam a ser a principal causa para a existência desta diversidade, quer na nossa sociedade, quer no mundo. Basta consultarmos os dados fornecidos pelo ACIDI – Alto Comissariado para a Integração e Diálogo Intercultural para logo compreendermos de que trata a diversidade que abordamos.

Perante esta realidade, e enquanto futuros professores de línguas, estamos conscientes de que a competência comunicativa numa língua implica a compreensão de padrões e práticas culturais inerentes a essa mesma língua,

pelo que tentámos procurar leituras que nos mantenham informados sobre as políticas linguísticas e curriculares a nível da lecionação de línguas, de forma a tentarmos contribuir para o desenvolvimento de uma competência intercultural nos nossos alunos. Nesse sentido, o objetivo essencial deste texto é informar sobre este tema, sempre atual e preocupante, que, como já anunciado anteriormente, desenvolvemos em nosso Curso de Mestrado, na Universidade de Aveiro, sob orientação da Profa. Doutora Maria Helena Ançã, aprovado com excelentes notas pelo júri em um momento de envolvimento real com a questão migratória em Portugal. Além disso, o que aqui relatamos diz respeito ao que presenciamos junto a três (3) professoras que, apesar de não possuírem, naquela data, formação específica sobre o ensino do Português Língua Não Materna, tentavam exercê-lo e praticá-lo junto a seus alunos migrantes e falantes de línguas estrangeiras, presentes em suas salas de aulas. Neste âmbito, interessa-nos estar conscientes das realidades escolares de forma a adquirirmos bagagem teórica, relativa à importância da integração e da valorização da identidade dos alunos imigrantes na comunidade escolar, adequando o currículo de forma a fomentar o respeito pelo Outro e pelas diferenças, procurando formar cidadãos íntegros e solidários, uma vez que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã.

1. Origem e evolução histórica das migrações e a imigração em Portugal

As migrações assumem-se como um dos fenómenos na história da humanidade, as quais apresentam consequências a diversos níveis, tanto social, cultural, económico ou político. Nas sociedades atuais, numa época de globalização, assiste-se a uma crescente diversidade de culturas devido ao aumento de fluxos de pessoas (com migrações nacionais e internacionais), de serviços, de viagens e redes de comunicação e de informação. É possível constatar este facto ao olharmos para o “arco-íris cultural” (Stoer & Cortesão, 1999) que configura a nossa sociedade para nos apercebermos dessa multiculturalidade. Esta realidade cria novos desafios nas escolas portuguesas, devido à presença de diversificados grupos sociais, culturais e étnicos resultantes dos fenómenos migratórios.

Como sabemos, as migrações têm cada vez mais relevância nas sociedades atuais, pois estamos constantemente a deparar-nos com famílias

que imigram na esperança de uma vida melhor, a nível social e económico, para que as suas famílias consigam manter-se estáveis e consigam sobreviver perante as adversidades.

Em primeiro lugar, é pertinente que se reflita sobre o conceito de migração que, segundo a OIM (2010), corresponde ao “processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas. De acordo com Jackson (1991, p. 2) “a migração implica o movimento de indivíduos e grupos entre duas sociedades: a que acabaram de deixar e aquela em que procuram inserir-se.” Já para Rocha-Trindade (1995, p. 141), “os movimentos internacionais de população, independentemente das suas causas, tanto próximas como estruturais, conduzem necessariamente à criação de contextos multiculturais”.

Considerando os ensinamentos que nos dão estas citações e o contexto migratório de Portugal, espera-se que a escola portuguesa promova igualdade de oportunidades, quer ao nível do acesso quer ao nível do sucesso a todas as crianças, respeitando as diferentes culturas e que desenvolva práticas de justiça social, solidariedade e respeito por todos os parceiros envolvidos no processo educativo (Araújo, 2004).

A história migratória de qualquer país está indissociavelmente ligada às suas características económicas, demográficas, culturais e políticas. Os países europeus foram, sistematicamente, ao longo dos tempos, confrontados com problemas migratórios, uns mais marcados pelo fenómeno da migração, noutros a imigração manifestou-se mais acentuada (Gonçalves, 2012; Lopes, 2016).

De forma sucinta, tal como refere Ançã (2006, 2008), podemos mencionar três grandes gerações de imigrantes em Portugal:

- *Antes do 25 de abril de 1974*, com os ingleses, espanhóis, alemães, franceses, e ainda com os refugiados de Goa, Damão e Diu (após a anexação destes territórios pela União Indiana);
- *Depois de 1975*, com a dependência de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, o que provocou a vinda de mais de meio milhão de cidadãos destes países para Portugal;
- *No início deste milénio*, com imigrantes vindos sobretudo da Europa de Leste e Ásia Central (sequência do desmembramento

da União das Repúblicas Socialistas, Soviéticas/ URSS) da América Latina e da Europa Comunitária, nomeadamente lusodescendentes.

Em relação ao contexto global, os últimos anos são marcados pela emergência de um grande fluxo migratório com destino à União Europeia (UE), sendo que esse fluxo resultou, essencialmente, da emergência do conflito civil armado na Síria, da expansão do autoproclamado Estado Islâmico e da proliferação de conflitos nos países do norte de África (Costa & Teles 2017).

As grandes vagas de transição para a democracia têm sido associadas à estação primaveril, como uma metáfora para explicar a bonança após o inverno. Podemos tomar como exemplos a Primavera dos Povos, relativa às revoluções que ocorreram por toda a Europa durante o ano de 1848 ou a Primavera de Praga, movimento que ocorreu na Checoslováquia em 1968 (Luz, 2014). De igual modo, a onda revolucionária dos países árabes do Médio Oriente e norte de África foi apelidada de Primavera Árabe, numa referência implícita à Primavera de Praga (Bijos & Almeida, 2013). Estes protestos populares surgiram como resultado da corrupção e de políticas repressivas ao longo de várias décadas. Segundo os Editores do History.com (History.com Editors, 2020), estas revoltas estão plenamente explicitadas em textos sobre a “Primavera Árabe”, termo popularizado pela mídia ocidental para referir-se às revoltas e protestos populares que ocorreram em diversos países do Oriente Médio e norte da África a partir de 2010 (History.com Editors, 2020). Neste contexto, tal como refere Filippo Grandi, devemos ter a consciência de que “o conflito na Síria não é sobre números, mas sobre pessoas” (ACNUR – Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, 2017, p. 4). De facto, as estatísticas são imprescindíveis para que consigamos ter a perceção da devastação que a guerra na Síria está a causar na população, mas, acima de tudo, devem servir para que as políticas sejam revistas e adaptadas às necessidades dos cidadãos, pois, embora existam políticas de apoio aos refugiados oriundos destas crises humanitárias, nem sempre são tão eficazes como foram idealizadas.

Muitos são os cidadãos que se vêm obrigados a imigrar, devido a situações de gravidade extrema, como é o caso de se encontrarem em situações de total privação de recursos que, por conseguinte, não conseguem assegurar, sequer, a sua sobrevivência diária. Neste caso, podemos

referir-nos a cidadãos vítimas de grandes catástrofes, tais como a invasão e a guerra, a fome, os efeitos de terremotos e erupções vulcânicas, entre outros. No entanto, tal como afirma Rocha-Trindade (1995, p. 101) “quaisquer que sejam os motivos que possam influenciar a deslocação de indivíduos de um para outro lugar, a questão do ajustamento dos imigrantes a um novo meio ambiente constitui um dos aspetos fundamentais relativos ao processo migratório”. De facto, ao refletirmos acerca dos processos migratórios ao longo dos tempos, constatamos que houve vários acontecimentos que contribuíram para a construção de políticas migratórias capazes de se adequarem às necessidades dos Cidadãos Europeus. É importante salientar que a adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (CEE) inaugurou uma nova etapa que significou grandes mudanças quer nos movimentos migratórios quer nas políticas migratórias do país.

A atual crise migratória tem devastado inúmeros cidadãos que se vêm obrigados a abandonar as suas habitações e, das formas possíveis, tentam alcançar os países vizinhos, onde têm a esperança de encontrar a tranquilidade desejada. Muitas destas famílias não conseguem sobreviver, acabando por falecer no decorrer da viagem que muitas vezes é feita através da travessia do Mar Mediterrâneo.

Estamos perante uma das maiores crises humanitárias da história (ACNUR, 2011), neste sentido, é necessário que os membros políticos direcionem a máxima atenção para a realidade dos cidadãos imigrantes e refugiados, de modo a que a burocracia não seja um impedimento para que estas famílias reconstruam as suas vidas, lutando para que a sua identidade seja valorizada e não seja um entrave à integração destes cidadãos no país de acolhimento.

2. Conceito e estatuto de refugiado

É pertinente referir, logo à partida, que “nenhuma pessoa será expulsa, entregue ou extraditada para um Estado onde possa ser sujeita a perseguição” (ACNUR, 2011, p. 506).

No sentido de regular legalmente a problemática dos refugiados, foram concebidos instrumentos fundamentais de proteção internacional a essas pessoas, nomeadamente a Convenção de Genebra relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, e o Protocolo de 1967, considerados

como elementos fundamentais para a atribuição do estatuto de refugiado e de requerentes de asilo.

É fulcral que a todo o ser humano seja prestado auxílio assim que se justifique, particularmente, em casos tão extremos como a migração forçada, o da fuga por razões de insegurança e do incumprimento dos direitos humanos. Neste sentido, devem ser apoiados, de modo a lhes serem fornecidos recursos e meios eficazes que os auxiliem na reestruturação das suas vidas, sem entraves nem complicações, principalmente jurídicas. Importa destacar a diferença entre migrante económico e refugiado, pois é recorrente serem conceitos confundidos entre si na sociedade. Convém, neste pressuposto, fazermos a distinção entre ambos. Desta forma, um migrante é uma pessoa que, por razões diferentes daquelas já mencionadas na definição de refugiado, deixa voluntariamente o seu país para se instalar num outro lugar. Sendo assim, o migrante é motivado a deixar o seu país de origem pelo desejo de mudança ou de aventura, por razões familiares ou de carácter pessoal, predominando a esperança de alcançar um futuro economicamente melhor para o seu núcleo familiar. Segundos dados do ACNUR (2017), estima-se que cerca de 65 milhões de pessoas sejam deslocadas à força, por todo o mundo, como resultado de conflitos, em diferentes partes do mundo, sendo que 40 milhões entre essas 65 milhões são pessoas que migram dentro dos seus próprios países por diversas razões, tais como: motivos bélicos, de pobreza ou de perseguição política, correspondendo 22,5 milhões de cidadãos a refugiados.

De acordo com esta linha de pensamento, tal como refere a ACNUR (2011, p. 16), “por detrás de medidas económicas que afetam os modos de vida de uma pessoa, pode haver intenções ou objetivos de cunho racial, religioso ou político dirigidos contra um grupo específico.” Além desses fatores, a leitura das informações da ACNUR (2011), supracitadas, nos levam a compreender que, conforme as medidas económicas adotadas em regiões diversas, podem ocorrer fatores comprometedores para a sobrevivência de parcelas populacionais. Nesse sentido, torna-se relevante esclarecermos que refugiados e migrantes económicos (imigrantes) são realidades diferentes e, como tal, devem ter um tratamento jurídico e político diferente. A incorreta “aglutinação” dos dois termos pode gerar sérias consequências na vida e na segurança dos refugiados. É imperativo que os governos tenham a capacidade e os meios corretos de ação, no sentido de assegurar os devidos procedimentos para ambos os casos. Nesse sentido, também se torna relevante e necessários aos professores

de Português como Língua Não Materna (PLNM) o conhecimento sobre as políticas, de qualquer género, que digam respeito à migração e asilo na atualidade, inclusive conhecimentos sobre o Estatuto do Refugiado.

O reconhecimento do estatuto de refugiado é um processo moroso e complexo, por vezes desadequado às necessidades efetivas dos requerentes de asilo, uma vez que o cenário de retorno ao país de origem pode colocar em perigo a vida destes indivíduos. Neste processo, os estados desempenham um papel primordial no sentido de estabelecerem políticas de acolhimento direcionadas às necessidades dos refugiados, bem como nas políticas que visem a efetiva integração dos mesmos na sociedade, considerando que o combate inicial incide, igualmente, sobre as perspetivas discriminatórias, racistas e xenófobas.

As políticas de migração e de asilo são consideradas políticas relacionadas. Em termos de adoção de decisões não podem ser tomadas da mesma forma, uma vez que as finalidades são completamente diferentes (Hatton, 2004). As políticas migratórias têm como principal finalidade controlar as entradas e saídas em território nacional, enquanto as políticas de asilo visam a proteção do refugiado (Gonçalves, 2012). Por outro lado, a Europa deve limar algumas das suas variadas arestas, tais como: a capacidade de combate ao tráfico ilegal e criminoso de seres humanos, mas também na concretização de um espaço de direito e de liberdade extensivo aos imigrantes e aos refugiados. António Lopes (2016, p. 83) refere que

(...) a política migratória europeia tem de ser tratada em conformidade com os princípios e valores que informam a nossa sociedade democrática, que tem no respeito pelos direitos do homem e na sua tradição humanista dois dos fundamentos principais para garantir a proteção dos que aqui procuram refúgio e melhores condições de vida do que nos seus países de origem.

Em torno da temática dos refugiados, António Guterres, secretário-geral da ONU (Organização das Nações Unidas), refere "(...) a importância do compromisso da EU (União Europeia) em cooperação com a ONU em garantir o restabelecimento do regime de proteção dos refugiados de acordo com o direito internacional" (Guterres, 2016).

António Guterres (2016) afirma ainda que a migração deve resultar de uma escolha e não de uma necessidade. É, neste âmbito, essencial uma

coordenação internacional mais forte no combate aos traficantes e contrabandistas de pessoas que são, na sua perspetiva, os maiores criminosos dos nossos dias. O secretário-geral da ONU reitera ainda que é necessário criar mais oportunidades de migração legal, uma comunicação e uma cooperação mais efetiva entre os países de origem, os países de trânsito e os países de destino. Neste sentido, a UE deve estar no centro deste diálogo, promovendo e protegendo fortemente os direitos humanos em todo o mundo e para todos os cidadãos (Guterres, 2016).

3. Educação intercultural e Português Língua Não Materna

A sociedade atual depara-se com uma realidade escolar cada vez mais plural quer a nível cultural quer a nível linguístico. As migrações representam um grande desafio às instituições escolares e, neste sentido, deveria apostar-se na formação de professores, na pedagogia intercultural, no privilegiar das opções vocacionais da população migrante e das suas realidades linguísticas e socioculturais, no conhecimento das situações experimentadas no país de origem e da cultura de cada uma das comunidades (Ramos, 2003). Neste sentido, é necessária uma transformação da educação escolar, de modo a quebrar o seu tradicionalismo e a abranger na sua cultura outras (sub)culturas tendo em conta as realidades locais e mundiais. É imperativo que os professores se atualizem e se adaptem às necessidades dos seus alunos, de forma a construírem materiais didáticos que se adequem às necessidades de todos os alunos presentes na turma.

Se a diversidade for vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da vertente democrática da instituição escolar e do sistema educativo, a educação intercultural faz todo o sentido enquanto resposta ao desafio da formação de cidadãos ativos, críticos, conscientes das suas diferenças e portadores da sua identidade cultural e linguística (Pedro, Pires, & González, 2007). Na nossa perspetiva, a educação intercultural é, atualmente, uma componente essencial na formação de crianças e jovens.

No que concerne à igualdade de oportunidades, referimos que, perante a Lei de Bases do Sistema Educativo, todos os indivíduos, independentemente das suas condições socioeconómicas, étnicas e culturais, têm direito a ingressar, participar no sistema educativo e dele beneficiar. Partindo destes pressupostos, espera-se que a escola e os seus professo-

res estejam atentos às complexidades sociais e às relações entre culturas e pessoas, tendo em conta as diversidades / particularidades existentes.

Os autores Ferreira e Guimarães (2003, p. 37) referem que “(...) os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São, então, diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente”.

A reflexão sobre a diversidade cultural e a descentralização dos valores da sua própria cultura para conseguir olhar a sociedade na perspetiva das minorias, são atitudes indispensáveis que o professor deve adotar para organizar e estruturar atividades escolares que promovam igualdade de oportunidades para todos. Para isso, é necessário conhecer e valorizar as características das culturas minoritárias e ter em atenção que os alunos, quando entram na escola, já são portadores dos fundamentos de uma identidade cultural adquiridos durante a socialização primária, na família e na comunidade de origem. Neste sentido, “a escola e os docentes têm o dever de valorizar, aceitar, valorizar quer as culturas dos alunos quer os interesses e as competências de cada um, pois eles não entram para a escola como uma tábua rasa, uma mente vazia” (Perrenoud, 2008, p. 28).

Dentro da escola é necessário criarem pontes – dispositivos pedagógicos, interculturais- que propiciem uma permeabilidade entre valores, saberes e estilos de vida e das culturas maioritárias e minoritárias (Sousa, 2015). Contudo, a educação intercultural não pode ser separada de uma educação para a cidadania, visto que é, no contexto de educação, que são adquiridos valores essenciais para a (con)vivência em sociedade. Não sendo a educação intercultural apenas uma ação vasta e complexa, esta envolve toda a sociedade, tornando todos os indivíduos participantes, através de uma educação para a cidadania. Para tanto torna-se necessário refletir sobre conceitos que consideramos importantíssimos à compreensão da temática do ensino de PLNM, nomeadamente: Língua Materna, Língua Não Materna, Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua de Acolhimento, Português Língua Materna e Português Língua Não Materna.

De uma forma geral, num espaço multicultural como são as aulas de Português Língua Não Materna (PLNM), os professores devem ser o principal motor para que o espírito de solidariedade e de inclusão estejam presentes nas suas aulas, inculcando nos alunos o entusiasmo e a motivação necessária, quer para a aprendizagem da língua do país que os acolhe, quer para darem a conhecer e partilhar a sua língua e cultura aos colegas.

Lourenço (2017) afirma que o mundo está globalizado e também marcado por avanços tecnológicos. Lembra-nos ainda que a mobilidade de pessoas e bens com a situação das migrações fazem com que se torne relevante repensarmos a Formação de Professores. Nesse sentido, deduzimos que seria necessário intervir nessa Formação repensando a operacionalização de programas de formação. A mesma autora afirma inclusive que é importante que os programas de formação “promovam uma compreensão mais integrada da diversidade linguística e cultural e das questões mundiais”. (Lourenço 2017, p.77). Assumimos, também, com o trabalho dessa autora de que se faz necessário intervir na Formação de Professores, desde que tal intervenção “auxiliem os professores a desenvolverem práticas mais capazes de educar as crianças para (com)viverem e agirem em sociedades plurais e em permanente mudança.” (Lourenço, 2017, p. 77).

Conclusão

Em jeito de conclusão, acreditamos na ideia de que a partilha de saberes e de aspetos culturais contribuem para a integração dos alunos imigrantes/migrantes, tornando-os cidadãos participativos quer na comunidade escolar quer na sociedade que os rodeia. Como nos referimos anteriormente, o ensino de Português a este público de migrantes, está requerendo conhecimentos para além da Formação dos Professores de Língua Portuguesa porque tal ensino poderá exigir articulações didático-pedagógicas diferenciadas que contribuam para a valorização da identidade dos alunos.

Neste sentido, reforçamos a importância da aprendizagem da língua de acolhimento, pois sem o domínio da mesma, limitamos a capacidade de integração e de igualdade de oportunidades. Desta forma, o ensino de PLNMM deve ser um dos pilares formativos para os alunos imigrantes, pois é através desse espaço curricular que os alunos adquirem bagagem linguística que lhes permita reestruturar as suas vidas em termos escolares e sociais.

Como afirmamos na introdução deste texto, socializar a investigação que realizamos no Curso de Mestrado foi o objetivo essencial desta produção textual. Entretanto, e para finalizar nossas perspectivas de alcance a todos que tenham acesso a esta produção, acreditamos ser pertinente uma reflexão séria ao que significa um contexto complexo como o é o contexto

de migrações para o ensino do PLNM, pois, tal contexto sempre exigirá conhecimentos não imaginados aos professores de Língua Portuguesa durante as suas formações profissionais.

Referências bibliográficas

ACIDI – Alto Comissariado para a Integração e Diálogo Intercultural. (2018). *Rede Comum de conhecimento*. <http://www.rcc.gov.pt/Paginas/Home.aspx>

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. (2011). *Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado de acordo com a convenção de 1951 e o protocolo de 1967 relativos ao estatuto dos refugiados*. ACNUR. <http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/pdf>

ACNUR (2017). *Relatório de Impacto 2017*. ACNUR. https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/07/RelatorioDeImpacto_2017.pdf

Araújo, S. A. (2004). *Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e alunos em contextos multiculturais* [Master's Thesis, Universidade Aberta de Lisboa]. Repositório do Observatório das Migrações. https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese_17.pdf/eb3c4d34-e215-46f2-9799-8a2e295070a6

Ançã, M. H. (2006). Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. In *XIII ENDIPE* (pp. 23-26). Universidade Federal de Pernambuco. <http://endipe.pro.br/antecedentes/13/>

Ançã, M. H. (2008). Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, (13), 71-87. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/924/2/SeELínguaPortuguesa>

Bijos, L., & Almeida, P. (2013). A análise da primavera árabe: Um estudo de caso sobre a revolução jovem no Egito. *Revista CEJ*, 17(59), 58-71.

Borges, A.P. (2018). Relatório de Mestrado.UA.PT.

Costa, F. B., & Teles, G. (2017A) política de acolhimento de refugiados – considerações sobre o caso Português. *REMHU- Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, 25(5), 26-46.

Ferreira, M. E. C., & Guimarães, M. (2003). *Educação inclusiva*. DP&A.

Gonçalves, P. P. M. (2012). Políticas de asilo na União Europeia: Imigrantes refugiados ou refugiar imigrantes? In *Atas do VII Congresso português e sociologia – junho 2012*. (pp. 1-14). Universidade do Porto. http://associacaoportuguesasociologia.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP1104_ed.pdf

Guterres, A. (2016, December 12). *Discurso: António Guterres (em inglês, francês e espanhol)* [vídeo]. ONU News. <https://news.un.org/pt/tags/cerimonia-de-posse>

Hatton, T. (2004). Seeking asylum in Europe. *Economic Policy*, 19(38), 5-62. <https://www.jstor.org/stable/1344715>

History.com Editors (2020, March 29). *Arab Spring*. HISTORY. <https://www.history.com/topics/middle-east/arab-spring>

Jackson, J. A. (1991). *A migração como processo social*. Ed. Escher.

Lopes, A. F. (2016). *Políticas de imigração e asilo num Espaço de Liberdade, Segurança e Justiça*. Novas Fronteiras.

Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores: rumo a uma educação global na aula de línguas. In A. P. Vilela, & A. Moura (Eds.), *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global* (Cadernos, Escola e Formação, pp. 63-92). Centro de Formação Braga Sul. <https://issuu.com/cfae/docs/ebookjornadaspiafe>

Luz, C. (2014). *Propagação da democracia na primavera árabe: a influência dos fatores internacionais na difusão da democratização na Tunísia, no Egito e na Líbia*. [Master's Thesis, UFSCAR]. Repositório Institucional da UFSCAR. <https://core.ac.uk/download/pdf/30404424.pdf>

OIM – Organização Internacional de Migração. (2010). *Glossário sobre Migração – Direito Internacional da Migração* (N.º 22). Organização Internacional para as Migrações. <http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>

Pires, Pedro, A., Pires, L., & Gonzalez, R. C. (2007). Contributos da Educação Intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada - Portugal e Espanha. *Revista Antropológicas*, 10, 227-255.

Perrenoud, P. (2008). *Dez novas competências para ensinar*. Editorial Artmed.

Ramos, O. (2013). *A primavera árabe no Egito e na Síria: Repercussões no Conflito Israelo-palestiniano* [Master's Thesis, Universidade Técnica de Lisboa. Repositório Institucional da Universidade Técnica de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/6468>

Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das migrações: As migrações – permanência e diversidade* Universidade Aberta de Lisboa. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7324>

Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra - Da pedagogia Inter/Multicultural às políticas educativas numa época de desnacionalização*. Edições Afrontamento.

CAPÍTULO 4

Desafios da contemporaneidade: o português como Língua de Acolhimento

Agenor Francisco de CARVALHO
Departamento de Letras
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil)
agenor.carvalho@fms.br

Introdução

Este estudo surgiu a partir das investigações realizadas para o desenho do marco teórico da Tese de Doutorado em curso sob o título: “Formação em serviço de professores de língua de acolhimento de estudantes imigrantes/refugiados venezuelanos”.

Nos últimos anos, os deslocamentos forçados têm marcado e alterado o cenário migratório brasileiro. Basicamente até os anos de 2010, o Brasil não figurava como rota do fluxo migratório internacional. No entanto, com a chegada de deslocados forçados do Haiti, o país passa a ter um novo desafio: acolher falantes de língua materna diferente do Português. Acrescido a isso, no ano de 2015, começa a ser intensificada a chegada de deslocados forçados da Venezuela.

A maior parte desse contingente que chega ao Brasil é composta de crianças e adolescentes em idade escolar. Com a chegada em massa de venezuelanos, o sistema educacional, notadamente em Roraima, passa por uma série de transformações e expõe as mazelas já existentes. dentre as quais destacamos a carência de estrutura escolar e de pessoal para acolher estudantes oriundos de deslocamentos forçados. A necessidade de capa-

citação de pessoal docente é urgente num Estado em que as licenciaturas são formadas, na maioria, para lidar apenas com um país monolíngue.

A modalidade de ensino para estudantes imigrantes/refugiados (IR) possui especificidades peculiares e exige do profissional de educação uma postura interdisciplinar, pautada na interculturalidade e na intercompreensão. Os IR trazem em suas bagagens suas histórias de fuga e esperança num território onde possam sobreviver e construir uma nova vida. O processo de aprendizagem da nova língua deve representar a conquista de uma nova forma de ler o mundo, de poder comunicar-se em língua portuguesa, ensinar aos familiares e comunidade, ser sujeito de direito e deveres nas terras brasileiras.

Assim, este estudo, de início, fará algumas abordagens sobre os conceitos da língua, enquanto instrumento de acolhimento e de legitimação (Bourdieu, 1991), e a diferença entre o ensino da língua portuguesa para os autóctones e o ensino do Português como língua de acolhimento de IR venezuelanos, pois a condição básica da língua de acolhimento é o ensino no contexto migratório da língua que possibilitará ao IR ter condições para realizar as atividades de rotina no país de assentamento, bem como ter acesso e sucesso na sua vida escolar. Serão abordadas, também, as origens do ensino de Português como língua de acolhimento (PLA) e a forma como é realizado o seu ensino tendo por base a interculturalidade, a intercompreensão e a interdisciplinaridade.

Este estudo, de natureza teórica, buscou referências que possibilitassem dar respostas às seguintes questões:

- 1) O que é o Português como língua de acolhimento (PLA)?
- 2) A quem se destina o ensino do PLA?
- 3) Quais são as possibilidades para o ensino interdisciplinar do PLA tendo a interculturalidade e a intercompreensão como base?

Foram realizados levantamentos bibliográficos, coletando-se material em fontes científicas e de divulgação de ideias (livros, artigos, teses, dissertações). Tais levantamentos permitiram a contextualização, a problematização e o estabelecimento de relações com produções anteriores. As temáticas recorrentes possibilitaram a identificação de novas perspectivas, contribuindo para fundamentar as orientações pedagógicas para a formação em serviço de professores de PLA. Dentre as obras consultadas, relacionadas

com o tema, estão as dos seguintes autores entre outros: Amado (2013); Ançã (2017); Aydos (2010); Bizon (1994); Byram (2006); Fazenda (2008); Grosso (2010); Lopez (2018); São Bernardo, 2016).

1. A língua como instrumento de acolhimento

A condição de maior influência que uma língua pode conferir é o status da legitimidade. É a legitimidade que promoverá a inserção do deslocado forçado na nova sociedade. Para Bourdieu (1991), a legitimidade é o status mais poderoso da linguagem, pois é a partir da legitimidade que o cidadão pode ser respeitado e reconhecido diante das instituições estatais, seja no sistema de ensino ou no judiciário.

As políticas linguísticas para deslocados forçados ainda não foram efetivadas no Brasil, em razão de que o país foi recentemente atingido pelo aumento do fluxo migratório. Por esse motivo as investigações acadêmicas, além das práticas de ensino e extensão voltadas para o contexto migratório, são cada vez mais requeridas. De igual maneira, o Brasil resente a fragilidade da formação em serviço de professores que atuam no ensino de línguas para imigrantes (Amado, 2013; Sousa, 2015). Tais eventos contribuem para que o uso do PLA emerja no país como uma especialidade (Amado, 2013, 2016; Ançã, 2003; Grosso, 2010; São Bernardo, 2016; Sousa, 2015; entre outros).

O PLA genericamente está associado ao domínio da Linguística Aplicada (LA). O Português como Língua Adicional ou Língua Portuguesa como Língua Adicional refere-se ao ensino da língua portuguesa para os deslocados forçados que não possuem o Português como Língua Materna (Aydos, 2010).

A Língua Portuguesa na condição de Língua Adicional (LPLA) é evidenciada pela aspiração do aprendiz em ampliar a sua bagagem linguística ao agregar mais uma estratégia comunicativa, para que possa colaborar com a sua interação social (Aquino, 2018).

Neste estudo, será utilizada a sigla PLA para designar Português como Língua de Acolhimento, PLAd para Português como Língua Adicional e LPLA para Língua Portuguesa como Língua Adicional.

Para o IR estar legitimado na LA é necessário que tenha a possibilidade de aproximação do diálogo com os cidadãos nativos e tal afinidade representa a facilidade na busca por emprego, alimento e alojamento.

Dominar a LA representa a oportunidade de situações de coexistência e a oferta de experiências para a consolidação da proficiência na língua do país no qual se estabelecem. Estar legitimado altera o entendimento que os IR e nativos têm sobre si e sobre o outro. Também, as representações de ambos influenciam as atitudes, a receptividade e o estreitamento de laços efetivos.

O conceito de LA aproxima-se dos conceitos de LE e L2. No entanto, ancora-se nos contextos migratórios, voltado para instrumentalizar o IR dos conceitos basilares para a sua sobrevivência no país de acolhida (Grosso, 2010). O Português como segunda língua, segundo Baralo (1999), tem a possibilidade de ser aprendido em corpos sociais que possuem estreito contato linguístico, a referir-se mais uma vez aos povos indígenas brasileiros e a comunidades dos povos de fronteiras, nas quais o contato da Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Francesa e Inglesa é frequente. Tal é o caso dos residentes em Pacaraima-RR e dos moradores de Santa Elena do Uairén, na Venezuela, Pero Juan Caballero, no Paraguai, e Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul (Brasil), ou até mesmo Guajará-Mirim, na Rondônia (Brasil) e Guayará-Mirin, na República da Bolívia, cujos povos mantêm estreitas relações comerciais e de interação social e rotineiramente fazem uso da língua de fronteira (Pessoa, 2011; Marchesan & Ramos, 2014).

O conceito de LA emerge justamente da necessidade não apenas de ensinar o Português no contexto migratório, mas também de ensinar uma língua na qual o migrante pudesse se comunicar, se (re)identificar, (re)conquistar a dignidade, exercer a cidadania numa nova pátria, dar um novo significado à sua competência comunicativa.

Os fenômenos migratórios da contemporaneidade formaram um novo público para a educação em PLA. De acordo com Grosso (2007, 2010), o conceito de LA emerge como resultado do fluxo migratório para Portugal de IR procedentes da África, Ásia e Leste Europeu. Ançã (2003) sustenta o préstimo do termo “Língua de Acolhimento” para episódios de experiências de aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) com IR (na terminologia usada por Lüdi & Py, 1986, referindo-se às crianças providas da imigração em contexto suíço). A LA revela-se como uma das vias mais poderosas de integração do IR e a sua aprendizagem primordial para que possa desfrutar de melhores condições de “... exercício da plena cidadania” (Ançã, 2017).

O ensino de uma língua estrangeira (LE) enquanto conceito, diferencia-se do ensino de LA pelo caráter voluntário. Enquanto o ensino de uma LE tem por escopo proporcionar o aumento do arcabouço do conhecimento,

ter contato com outras culturas, desfrutar de lazer e realização pessoal, pois trata-se do ensino de uma língua não materna, de uma língua não oficial do aprendiz, a aprendizagem da LA remete à sobrevivência. Trata-se de adquirir um instrumento que permitirá ao IR vencer as barreiras linguísticas, exercer dentro da pátria de acolhimento a cidadania, o resgate da dignidade própria, o acesso às garantias sociais (saúde, habitação, emprego, educação, segurança – Art. 6 da CF). Dessa maneira, poderá evitar o usual preconceito do nacional para com o imigrante e, por conseguinte, os costumeiros equívocos decorrentes dos falsos cognatos (Grosso, 2010).

A garantia do desenvolvimento da competência comunicativa é uma das condições essenciais para que o imigrante seja de facto acolhido, pois é a partir desse domínio que ele plenamente poderá (con)viver em igualdade com os cidadãos nacionais. Ançã (2017) considera que “o conceito “língua de acolhimento”, por ser dinâmico, vai-se moldando aos tempos, às situações e aos contextos, e “(...) é verdadeiramente na vertente mais inclusiva, que o (re)configuro: língua de acolhimento, shelter language, língua abrigo.” (Ançã, 2017, p. 41). Para Grosso (2010), “(...) as crescentes trocas linguísticas e os diferentes contextos de ensino aprendizagem promovem novas formas de se ver a educação em línguas”.

O contingente de IR, para além do desafio da barreira linguística, dos mal-entendidos e das próprias condições de sobrevivência, precisa se comunicar. Assim, os imigrantes que chegavam a Portugal precisavam realizar as atividades básicas, seja junto aos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), seja nos balcões de empregos, farmácia, mercado, matrícula de filhos na escola. Precisavam de se afirmar na nova cultura e em língua portuguesa (LP). Daí surge a necessidade de aprender a LP voltada para atender tais necessidades, numa sociedade na qual o preconceito desembarca antes (Grosso, 2010).

Dessa condição emerge o conceito de LA, como premissa essencial para que o imigrante pudesse ter condições de qualidade de vida e acesso aos serviços, exercício de direitos e deveres na sociedade na qual apeteçam pertencer. Ançã (2005, 39) afirma que o maior desafio na contemporaneidade é refletir sobre a função da língua Portuguesa “de modo que o Português seja, de facto, uma língua de acolhimento, no seu sentido literal (refúgio em casa, forte cidade, praça”.

A LA é definida na prática e no contexto imigratório como a língua que recebe e acolhe o IR, o insere e integra na aprendizagem e nas con-

dições mínimas de sobrevivência. É a responsável para que tenha acesso aos serviços de educação, saúde e trabalho. Nesse entendimento, a aprendizagem do PLA é condição básica para que o IR possa desenvolver a sua competência comunicativa e aceder a novo universo língua-casa-cultura-sociedade, cuja procura será responsável pela ampliação das condutas culturais e sociolinguísticas (São Bernardo, 2016).

O contexto de quem chega não é diferente, pois “quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar” (Grosso, 2010, p. 66). Embora as características dos deslocados forçados (Aydos, 2010) possam existir em diferentes contextos e apresentar características peculiares, Grosso (2010) considera que o ensino da PLA deve levar em conta algumas características essenciais desse contingente: “variação do nível de proficiência em língua portuguesa (...); variação do conhecimento de sua língua materna e da sua própria cultura (...); variação de conhecimento e de uso de outras línguas (...) e; variação socioeconômica (...)” (Grosso, 2010, p. 67-68). Tais características orientam as posturas didático-linguísticas que poderão ser adotadas com relação aos deslocados forçados. A dificuldade em conceituar PLA reside no fato de existir diversas variações e contextos de ensino (Grosso, 2010).

2. Como surge o ensino do Português como Língua de Acolhimento?

O ensino do Português como LA surge no contexto do ensino da nova língua aos IR que chegavam a Portugal.

Até à década de 1990, o país recebia migrantes de várias partes do mundo, no entanto, a maior parte tinha por origens as suas ex-colónias. Notadamente vinham de países de contacto com a língua portuguesa ou que tinham por língua oficial o Português, como é o caso dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e os demais que juntos compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (Brasil, Portugal e Timor-Leste). Dessa forma, não havia a preocupação do Estado Português na elaboração de ação voltada ao ensino da língua portuguesa para migrantes. No entanto, com o aumento do fluxo migratório a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, o país luso é confirmado

como rota de migração originada em países do Leste Europeu, continentes africano e asiático. Dessa forma, o aumento no número de migrantes/refugiados requer a adoção de ações efetivas que pudessem ensinar a língua portuguesa ao estrangeiro na condição de deslocado forçado.

O ensino do PLA a estudantes IR deve oferecer as circunstâncias imprescindíveis para que se possa ter condições para além da mestria, possibilitar a aprendizagem das condições básicas de sobrevivência no país de acolhida. O aprendizado do PLA afasta-se do ensino de LE, pois tal modalidade tem suas características próprias e no contexto do refúgio e imigração, redundante em excluir e afastar, isolar (Grosso, 2010). O domínio da língua oficial no país de acolhida é uma das primeiras e mais poderosas vias de acolhimento (Ançã, 2017; Grosso, 2010).

No contexto de Portugal, o ensino do PLA foi criado a partir do programa “Portugal Acolhe – Português” em continuação do Plano de Integração de Imigrantes de Portugal (Portugal, 2007). Cabete (2010) corrobora com o pensamento de Grosso (2010), entende que ensinar PLA, para IR trabalhadores, deve estar ancorado em dois focos: promover o respeito para que o IR estabeleça um nível de comunicação elementar de modo a suprir as suas necessidades laborais. O segundo foco refere-se a vida social, a integração, a interação com a nova sociedade. Cabete (2010) enfatiza ainda que deve ser evitado o pré-julgamento de que o fato de o IR enfrentar dificuldades com a aprendizagem da nova língua decorre de aspetos culturais (determinismo cultural). Tal posicionamento pode ser largamente utilizado no contexto do ensino do PLA no Brasil.

Entretanto, no Brasil, como já foi afirmado, não há uma Política Linguística e Social efetiva como a existente em Portugal (Anúnciação, 2017). Tal afirmação remete a necessidade do ensino do PLA estar assente sobre as bases: da formação do professor, do trabalho em equipa e da prática. A formação surge enquanto meio para instrumentalizar os professores para trabalhar com uma educação translingue, transcultural e crítica (Canagarajah, 2013; Garcia & Wei, 2014; Guilherme & Dietz, 2014).

3. O ensino do Português como Língua de Acolhimento

A formação dos professores, seja no carácter continuado ou em serviço, deve focar nos fatores educacionais motivacionais e de adaptação,

de modo a dialogar, conhecer as histórias e percursos dos estudantes. Ao dialogar com os estudantes é preciso valorizar as práticas translingues, em sala de aula, reconhecer que as hibridizações linguísticas em espaços plurilingues são práticas necessárias para o processo de aprendizagem e não devem ser entendidas como erros. Pelo exposto, em sala de aula, a pedagogia do *translanguaging* deve ser incentivada, pois vai além da simples tradução das palavras, ancora-se no contexto e possibilita ao aluno a impingir a sua própria característica e os seus valores socioculturais, aliado ao uso da diversidade de modos e recursos utilizados para se comunicar nos contextos sociais a que estão expostos (Canagarajah, 2013; Garcia & Wei, 2014; Pereira, 2017; São Bernardo, 2016).

O conhecimento da transculturalidade, interculturalidade e interdisciplinaridade é essencial para a formação do professor. É estar consciente e atento às diversas formas de manifestação, para que possa compreender os diferentes pontos de vista e mediar os possíveis conflitos. Dessa forma a voz do estudante IR deve ser respeitada, pois um simples equívoco linguístico pode resultar num acto de constrangimento e repressão, de marginalização da língua minoritária, ou pode transformar-se num momento ímpar de troca de conhecimento, de interação, de contato com a diversidade cultural (Guilherme & Dietz, 2014).

A formação académica acaba por não contemplar tal situação e, no contexto brasileiro, a procura de estudantes IR é recente, por isso o professor ao ensinar o PLA carece de passar por uma formação específica. Os cursos de Português para falantes de outras línguas não deveriam ter por objetivo que os aprendizes conseguissem adquirir um nível de proficiência nativa, preponderantemente se o curso é de PLA. Pois, em geral, não consideram as identidades linguísticas em contacto, as práticas transculturais, translingues e partem de padrões dominantes e de homogeneização, de modo a transformar as identidades linguísticas do IR em identidades minoritárias (Canagarajah, 2013; César & Cavalcanti, 2007).

Para o IR a aprendizagem da nova língua representa um instrumento de consolidação da sua autonomia, liberdade e respeito enquanto cidadão e o seu exercício pleno de cidadania no país de acolhimento. Ao desenvolver as competências comunicativas na nova língua o IR terá a possibilidade de integração no país de assentamento, de ser respeitado e estar em condições de igualdade. Para Ançã (2008, p. 74), “O problema da língua de acolhimento coloca-se com toda a premência, sendo o domínio da LP uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto no nível

individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social)". A LA, no contexto migratório, é a aprendizagem de uma língua não materna com a finalidade de contribuir para a acomodação do IR. A LA corresponde ao termo, na língua espanhola, *lengua de acogida*; já em língua francesa, *langue d'accueil* e, em inglês, *host language* (Candide, 2001, p. 112; Rajput, 2012, p. 29; Soto Aranda & El-Madkuri, 2006, p. 387).

O ensino do PLA é o ensino da língua portuguesa "para estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros" (Amado, 2013, s/p). O ensino do PLA serve de instrumento que os IR poderão utilizar para dar solução às questões de rotina, para minorar dessa forma os flagelos a que estão expostos enquanto desembaraçam as questões relacionadas com documentação, alojamento, alimentação, escola, saúde e, sem acesso ao PLA o IR terá dificuldade em resolver tais situações (Amado, 2013).

O ensino do PLA deve ter em conta as peculiaridades dos IR, especificamente quanto aos factores linguísticos, pois muitos são multilíngues, com frequência tiveram contato com diversas línguas. Mas há também a incidência dos factores extralinguísticos, os quais envolvem os aspectos psicossociais impulsionados pela fuga do país de origem. Os IR deixam as suas origens e trazem apenas a esperança de sobrevivência e essa forte motivação é que explicaria tamanho esforço despendido para alcançarem os países de acolhimento (Grosso, 2010).

Dessa forma, ao adotar o ensino do PLA para o estudante IR, deve-se partir do princípio de que: é um complexo processo de ensino e aprendizagem decorrente do envolvimento de múltiplos ambientes, nos quais o aprendiz desenvolve a sua rotina, dos diferentes contextos de aprendizagem, além da sala de aula, com cenários e paisagens completamente diferentes do ambiente escolar. Estamos a referir-nos a ambientes tão complexos quanto o são os centros de acolhimento de imigrantes, cujas pressões para adaptações à nova cultura são muito maiores (Oliveira, 2010).

A língua, que deveria ser fator de acolhimento, pode transformar-se em fator de afastamento, especificamente quando o Estado deixa de seguir e efetivar as medidas de acolhimento. Para Ançã (2006, p. 12):

(...) não pode, de forma alguma, negar aos que chegam a possibilidade de aprender a língua do país (...) de língua de acolhimento, a LP transformar-se-á em língua de afastamento, amputando aos sujeitos

oportunidades de agir socialmente. (...) a vocação da LP só poderá ser a de uma língua de acolhimento: acolhida, refúgio em casa, forte.

O efetivo de deslocados forçados é considerado como um duplo desafio para a sociedade que o acolhe. Enquanto desafio social, é preciso oferecer as condições básicas de acolhimento. Enquanto desafio político, é preciso apelar para a população local para que dividam os poucos recursos disponibilizados pelo Estado para acolher. No entanto, a chegada de IR revela uma outra faceta que muitos não conseguem ver: a possibilidade de contacto com outra cultura, com outra língua, colocar-se no lugar do outro, além de ser esse movimento o responsável pela própria consolidação da espécie humana, por oferecer a condição básica para que nos humanizarmos, pela troca de experiências, de saberes e sobrevivência (Castles, 2010).

Heinemann (2017) alerta, entretanto, que as salas de aulas são espaços de contactos linguísticos e culturais, mas também de confrontos entre as diferenças, em que o poder deve ser negociado. É uma “zona de contato” (Heinemann, 2017, p. 182) na qual pode-se perceber os discursos nacionalistas, as relações “altamente assimétricas, como o colonialismo, a escravidão ou seus resultados” (Heinemann, 2017, p. 182). Se as salas de aulas forem entendidas como “zona de contato”, espaço destinado à estratégia do Estado em integrar o IR, devem, também, ser transformadas em áreas de encontro, de negociação, de diálogo entre os códigos e valores culturais do país que acolhe.

Somado a isso, para proporcionar a autonomia linguística do IR, está um outro elemento: o tempo. Para Sansó, Navarro & Huguet (2015, p. 412):

... different analyzes confirm that, despite the rapid acquisition of fluency in conversation, it takes more than five years to equalize linguistic knowledge to their native contemporaries, although the linguistic knowledge of immigrants is significantly less than that of their native peers, evident when the time spent in the host society decreases.

O acolhimento do estudante IR é uma questão muito mais complexa, pois em nada adianta a existência de uma política por parte do Estado, se não houver uma atitude do professor em acolher. Essa atitude deve decorrer de uma formação com pressupostos teóricos e práticos sólidos, voltados para a interculturalidade, a intercompreensão e a integração do IR. O sucesso do estudante IR decorre do domínio e autonomia linguística

na língua do país de acolhimento. Observa-se que, apesar de esse esforço estar previsto em pressupostos legais, a língua do país de acolhimento acaba sendo ensinada, não como língua de acolhida e sim como mais uma língua estrangeira. Balerdi & Aduriz (2010, p. 38) consideram que:

En otras palabras, estamos atendiendo a un alumnado inmigrante de modo que no le facilitamos la integración escolar y social, empujándolos al fracaso escolar y al desconocimiento de la lengua de acogida, por un lado, y por otra parte a la ruptura con sus señas de identidad, al desprestigio o el abandono respecto a la lengua y cultura familiar. No les enseñamos de modo adecuado lo nuestro, ni les ayudamos a desarrollar lo suyo. No llegamos siquiera a la mera asimilación. La respuesta que les damos se mueve entre la asimilación y la marginación.

O acolhimento do estudante IR deve se pautar pelo respeito ao seu estatuto linguístico próprio, pois o imigrante pode ser designado como um aluno que, pelo fato de não possuir competência linguística na língua de abrigo, possa ser considerado como não-falante. Entretanto, grande parte dos IR possuem contato com numerosas línguas por virem de países multilingues, podendo ser considerados como pessoas de identidade pluricultural e plurilingue. O ponto fulcral para que ocorra a integração do IR é justamente a língua, pois ela será a chave que resultará no seu êxito ou fracasso diante da nova sociedade que o acolhe, desde que a língua de origem seja utilizada como base para essa integração (Oliveira, 2010).

Portugal é um exemplo de políticas de acolhimento de IR, pois, desde o ano de 2001, ações de caráter voluntário de instituições não governamentais e religiosas ofereciam aos IR o ensino de Português. Tal realidade é parecida com a do Brasil na actualidade. A partir de 2008, a atuação do Estado português é reformulada e o Programa Portugal Acolhe passa a oferecer cursos de Português focados na inclusão do IR no mercado de trabalho. O Brasil, na contemporaneidade, assume a condição de rota de assentamento de IR. Entretanto, permanece sem ter uma política de ensino do Português como língua de acolhimento (Amado, 2013; Andrighetti, Perna & Porto, 2017). Em consequência, as entidades e instituições não governamentais e religiosas assumem esse papel e tomam a linha de frente ao oferecer o curso de Português para os IR. Temos aqui uma situação diferente da de países europeus como Portugal, França e Alemanha, cujas políticas públicas de ensino de línguas nacionais para IR já estão consolidadas (São Bernardo, 2016; Sousa, 2015).

Em razão do constante fluxo migratório desde 2011 com a chegada em massa de haitianos, o Brasil passa a ter um crescente movimento do ensino do PLA. Iniciativas como as das Instituições Federais de ensino, que passaram a oferecer o curso de Português como Língua Estrangeira (PLE), voltado para atender a procura de migrantes de crise, possibilitaram a elaboração de inúmeros projetos e ações, mudanças didáticas e metodológicas. Mesmo com esse movimento, o Brasil está aquém de uma política linguística de acolhimento (Amado, 2016; Fontana & Abrantes 2019), distanciando-se da União Europeia que ratificou, em 1996, na Carta Social Europeia, o dever do Estado em oferecer o ensino do idioma nacional em preceitos de acolhimento para os migrantes.

As ações desenvolvidas por iniciativa não governamental e até mesmo governamental devem afastar-se dos actos de caridade. O IR perdeu a sua pátria, mas não deixou de ter dignidade, cultura, capacidade cognitiva e tantos outros elementos que o mantêm e o diferenciam enquanto ser humano. É preciso entender que não existem receitas prontas para o ensino do PLA. No entanto, o seu pontapé inicial deve ser dado com um diálogo que possibilite conhecer as culturas envolvidas, as tradições em contacto, os caminhos a serem percorridos, a (re)territorialização e acolhimento na nova sociedade.

É um diálogo de trocas e interação permanente, de interculturalidade, de intercompreensão e de interdisciplinaridade (Fazenda, 1994; 2008), pois é com e a partir do conhecimento da LP que poderá ter contacto com as demais áreas do conhecimento. E, nesse diálogo, é que se permite o contato, as aproximações e afastamentos das culturas e valores. Pois, nesse movimento de aproximações e afastamentos é que se pode conhecer a cultura do outro, ter um olhar diferente sobre a própria cultura e refletir positivamente em um diálogo de acolhimento. De modo que as diferenças significam oportunidades de ampliação da bagagem entre as culturas muito além das questões essencialmente linguísticas (Maher, 2007; Bizon, 2013; Lopez, 2016). A esse respeito, Cabete (2010, p. 69), revela que pelo contacto com as “diferenças culturais deverão ser vistas como uma contribuição para melhorar a tarefa do docente e a elaboração de instrumentos”.

A inclusão do IR no país de acolhimento deve estar ancorada num ensino de PLA que vá além da simples assimilação. Por isso, esse estudo pauta-se pela prática da interculturalidade, da intercompreensão e da interdisciplinaridade (Maher, 2007; Fazenda, 1994, 2008; Bizon, 1994; Fazenda & Godoy, 2014), de forma a reforçar três aspetos defendidos por Maher (2007): consolidar politicamente o grupo; evoluir na legislação de acolhimento; efe-

tivar a educação do entorno. Desta maneira, o IR poderá ter o desempenho pleno dos seus direitos, em condições de representatividade (Bizon, 2013).

4. Ensino de Português como Língua de Acolhimento: interculturalidade

O ensino de uma nova língua com enfoque na interculturalidade significa “que é preciso estar aberto para o outro e a experiência que ele traz; permitir um diálogo das nossas experiências com as do outro; juntarmo-nos ao outro para compreender o mundo; por fim, é preciso receber o outro sem receio de compartilhar medos, emoções, dúvidas” (Schoffen & Martins, 2016, p. 5).

Dessa forma, ao adotar o ensino do PLA para o estudante IR, se deve partir do princípio de que: é um complexo processo de ensino e aprendizagem decorrente do envolvimento de múltiplos ambientes nos quais o aprendiz desenvolve a sua rotina, dos diferentes contextos de aprendizagem, além da sala de aula, com cenários e paisagens completamente diferentes do ambiente escolar. Estamos a pensar em ambientes tão complexos quanto o são os centros de acolhimento de imigrantes, cujas pressões para adaptações à nova cultura são muito maiores (Oliveira, 2010). Terrón, Cárdenas y Rodríguez (2017, p. 26), neste contexto, apontam que:

El modelo intercultural, como discurso ante la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas, exige medidas, a nivel pedagógico, basadas en una educación intercultural e igualitaria propiciando las condiciones para que las personas sean conscientes de la diversidad cultural que les rodea y de la igualdad de derechos de todas las personas.

Lopez (2018, p. 396) indica que o ensino do PLA necessariamente deve ter por base a interculturalidade e estar voltado para duas metas importantes que significam “o fortalecimento político dos imigrantes e da educação do entorno”. Sem esse alicerce, os IR encontrarão dificuldade no exercício pleno da cidadania, ou ainda poderão de maneira fragilizada requerer de maneira deficiente tal exercício (Lopez, 2018; Maher, 2007; Haesbaert, 2016). O mesmo autor (Lopez, 2016) considera, ainda, que é importante perceber que as pessoas mudam, porém isso não representa que perderam parte de

sua cultura quando se apropriam da cultura do país de assentamento. Uma outra questão se refere aos padrões de uma determinada cultura e implica compreender que a “a cultura não é algo homogêneo ou estático, muito menos algo que pode ser ‘possuído’.” (Lopez, 2018, p. 396).

A interculturalidade, contudo, foca no embate entre as diferentes culturas, meramente para corroborar com os espaços de contato, e ambiciona ultrapassar a fronteira da tolerância e da heterogeneidade cultural e alcançar um espaço de paz, harmonia, aceitação da diversidade cultural e aprendizagem de e pelo outro (Byram, 1997). O cenário da interculturalidade está a ser modificado rapidamente com a intensificação das imigrações no mundo. Para Campos-Bustos (2019, p.29):

Respecto a la interculturalidad que se produce por la inmigración desde el resto de América se avanza muy lentamente. Sin embargo, el país cambió y hoy se abre indiscutiblemente a la riqueza de nuevas culturas y lenguas. Gracias a los avances en el conocimiento de la interculturalidad lingüística en el aula y sus desafíos realizados en contextos culturales (...) podemos aproximarnos al fenómeno con mayor solidez.

A realidade de imigração vivida nos Estados Unidos é marcada por vivências rotineiras de bilinguismo e da heterogeneidade em constante tensão com o idealizado monolinguismo do país, com uma política linguística de supremacia da língua inglesa em educação e na formação da identidade do IR. Este conflito redundando na “normalization of monolingual national identities” (Palpacuer-Lee & Curtis, 2017, p. 163). Embora o professor tenha o conhecimento necessário para a mediação intercultural, é a sua postura que poderá contribuir para uma educação intercultural. Os mesmos autores indicam que “The capacity to mediate intercultural (with others) and intra-cultural (with self) encounters in diverse classrooms has recently become an imperative in teacher education worldwide” (Palpacuer-Lee & Curtis, 2017, p. 163). Ao conquistar a capacidade de mediação intercultural com IR, os professores passam a por em prática a sua competência intercultural (Byram, 1997). Palpacuer-Lee & Curtis (2017, p. 164) apontam ainda que:

Intercultural competence is undoubtedly viewed as a necessary quality for both language learners and teachers (...) Several scholars have laid the groundwork to define, theorize and operationalize interculturality and intercultural competence in applied linguistics and

teacher education (...) Overall, intercultural competence, sometimes referred to as global competence in educational policy documents, is a multidimensional construct that references the symbolic capacity to mediate between cultures, to seek ways 'to understand the Other on the other side of the border'. (Kramsch, 1998, p. 81)".

A interculturalidade representa ainda o ato contínuo de oposição reflexiva, crítica e ética, no qual os professores ancoram suas mediações com os IR no enfrentamento de embates metodológicos, pragmáticos e práticos. Tais embates decorrem da situação de emergência que é o ensino de LA para IR, envolve a perspectiva simbólica; decorre ainda de que os ambientes escolares centram numa agenda de práxis e na consciência dos alunos na perspectiva da alteridade e, numa última perspectiva, os professores buscam intermediar divergências e estabelecer uma pedagogia intercultural como defesa da oposição (Palpacuer-Lee & Curtis, 2017).

Nesses espaços de tensão entre as diferentes culturas, a interculturalidade é intermediada e concretizada de forma a possibilitar a manifestação da expressividade dos estudantes. Desse modo conseguem manifestar as suas inquietudes com as relações de poder, de equidade e de reciprocidade a resultar num ambiente colaborativo e reflexivo, com envolvimento de todos estudantes (Palpacuer-Lee & Curtis, 2017).

Compreender a cultura do outro, sob o olhar do outro é um dos primeiros passos para obter-se êxito no processo de ensino-aprendizagem, quando se trabalha com turmas multiculturais. O diálogo, o colocar-se no lugar do outro facilitam a comunicação e, conseqüentemente a aprendizagem. As estratégias educativas utilizando-se da interculturalidade e da intercompreensão mostraram-se como uma opção acertada na condução de classes multiculturais.

5. Ensino de Português como Língua de Acolhimento: Intercompreensão

O conceito de intercompreensão, em decorrência das dinâmicas dos fluxos migratórios da contemporaneidade, tem se revelado com maior amplitude. Essa diversidade de conceitos decorre das escolas teóricas dos autores, as inclinações epistemológicas de cada comunidade de pesquisadores. Tal profusão de conceitos pode até indicar a existência de múltiplas

alusões conceituais. A visão no ensino de línguas é de que as proximidades dos modelos linguísticos unem os movimentos para se expressarem e compreenderem a expressão do outro. Essa diversidade de entendimentos decorre das escolas teóricas dos autores e das inclinações epistemológicas de cada comunidade de pesquisadores. Tal profusão de interpretações pode até indicar a existência de múltiplas alusões conceituais.

A visão no ensino de línguas é de que as proximidades dos modelos linguísticos unem os movimentos para se expressarem e compreenderem a expressão do outro. Na intercompreensão, a comunicação de falantes de línguas diferentes é estabelecida, em uma situação em que cada um fala a sua própria língua. A diversidade de olhares revela o permanente crescimento de investigações sobre a intercompreensão. Esse é um ponto de vista polêmico em razão das diversas tendências em seu uso nos grupos de investigação, o que sempre gera a busca de novas referências (Araújo e Sá, 2013, p. 80; Palmerini & Faone, 2014, p. 151; R. G. Souza, 2017, p. 60; Sturza, 2019, p. 107; Vailatti & del Olmo, 2018, p. 28; Vita, 2005, p. 70).

Ainda que o termo possa parecer inconsistente sob o prisma da epistemologia, a intercompreensão é usual, espontânea e ocorre de forma voluntária entre os falantes, notadamente entre aqueles de línguas adjacentes e até mesmo entre os que possuem línguas mais afastadas. De acordo com Sheeren (2016), mesmo com as contribuições observadas nas línguas românicas ao aproveitar o conhecimento concentrado pelas matérias da filologia e da linguística, tal conceito, enquanto recurso didático é impulsionado ao final do século XX. Para Benucci (2011, p. 28): “líntercomprensione in funzione dell’apprendimento liguistico e viene a costituire l’anello di congiunzione tra epistemologia e pratiche applicative, ridefinendo approcci, metodi, tecniche e risorse tecnologiche utili per facilitare lo sviluppo delle capacità semiotiche”

Dentre as vantagens da abordagem da intercompreensão colocadas por Sheeren (2016), citamos: (1) a maior rapidez de aprendizado da língua na compreensão escrita e oral; (2) o uso de documentos autênticos que desinfantiliza e estimula o aprendizado; (3) a desconstrução da noção de erro, inclusive em relação ao sentimento de culpa e incapacidade do aluno; (4) o estabelecimento de relações entre as línguas no sentido de fazer uma reflexão comparativa sobre suas estruturas.

Sob o ponto de vista dessa abordagem, a intercompreensão enquanto estratégia didática possibilitaria ao aluno identificar as diferenças, semelhanças e aproximações entre as línguas. Nesse entendimento, poderia ser

alargadamente utilizada para a aprendizagem do PLA, de modo a favorecer a integração do IR na nova sociedade (Grosso, 2010).

6. Ensino de Português como Língua de Acolhimento: Interdisciplinaridade

Interdisciplinaridade é outro elemento muito importante no processo de ensino e aprendizagem do PLA, justamente por conjugar e integrar diferentes áreas do conhecimento, tais como: pedagogia, antropologia, linguística, matemática, assistência social, letras e economia. A noção de interdisciplinaridade dentro deste trabalho se inspira no pensamento de Fazenda (2008, p. 13), com sua visão de confluência entre diferentes áreas, projetos, conhecimentos e ideias, com as necessárias negociações, para o enfrentamento das questões globais impostas pela sociedade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a interdisciplinaridade (Ministério da Educação, 1997, p. 16):

(...) refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentalizada (disciplinar), que apenas informa sobre a realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Já a transversalidade refere-se a uma abordagem pedagógica que possibilite ao aluno uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo bem como sua participação social.

A postura interdisciplinar do professor propõe a superação da forma de organização das disciplinas separadas e avança para “a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (Ministério da Educação, 1997, p. 17). A interdisciplinaridade não intenciona individualizar as disciplinas, mas integrá-las tendo por ponto de partida a diversidade de princípios que interferem no mundo real. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, reforça, ao afirmar que os componentes curriculares devem ser organizados de maneira interdisciplinar para “fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 2020, p. 16).

Japiassu (1976, p. 29) considera a interdisciplinaridade uma exigência interna dessas ciências, “uma necessidade para uma melhor inteligência da realidade que elas nos fazem conhecer”. Partindo do ponto de vista epistemológico, chega a afirmar a necessidade de evolução da concepção de conhecimento, em razão de que a fragmentação do saber leva o mundo a um permanente desequilíbrio. Japiassu (1976) baseia-se nas ideias de Gusdorf (1967, 1974). Considerado como um dos idealizadores dos projetos interdisciplinares na França, identifica o desequilíbrio do mundo como sendo uma relação epistemológica, evitando realizar apontamentos sobre o contexto histórico, pois considera que haveria sim uma necessidade de alteração no currículo. Embora tenha proposto uma metodologia cuja base é a interdisciplinaridade, o autor vislumbra que tal intento deve partir primeiro da verificação e sensibilidade do indivíduo.

Dessa forma, a interdisciplinaridade não é concebida como redentora da educação, mas como uma forma de integração das especialidades, quando esta se faz necessária. Nesse sentido, a epistemologia da interdisciplinaridade não pode estar focada apenas na vontade de um grupo ou indivíduo, mas na necessidade de inter-relações, de atitude para melhor resolver as situações-problema. Os outros autores que compõem os textos organizados por Jantsch & Bianchetti (2002) adotam concepções semelhantes.

Considerações finais

Este estudo buscou aportes na literatura sobre o tema para que pudessem ser respondidas as seguintes questões: O que é Português como de língua de acolhimento? A quem se destina o ensino do PLA? Quais são as possibilidades para o ensino interdisciplinar do PLA tendo a interculturalidade e a intercompreensão como base?

No decorrer do estudo foi observado que os autores de referência indicam que a LA surge no contexto dos deslocamentos forçados. O seu ensino está focado em IR para que consigam sobreviver no país de acolhimento. Os projetos interdisciplinares com atividades de intercompreensão e interculturalidade podem ter resultados mais efetivos.

O PLA surge no contexto migratório de Portugal, na década de 1990, quando o país tem modificada a origem do fluxo migratório. Até então, provinha das ex-colônias dos PALOP e da CPLP, a partir daí o país começou

a receber deslocados forçados oriundos da África, Ásia e Leste Europeu, não-falantes da língua portuguesa. O Estado português criou o programa “Portugal Acolhe – Português” em continuação do Plano de Integração de Imigrantes de Portugal. Tal programa buscava promover a adaptação rápida e oferecer condições para que o deslocado forçado pudesse ter a garantia de acesso aos direitos e deveres, ao abrigo, à alimentação, à escola, à saúde, a documentos. A base desse programa é justamente o ensino da língua portuguesa em seu nível básico para dar respostas às primeiras necessidades dos deslocados forçados.

O Brasil ressentia a ausência de uma política linguística de acolhimento de deslocados forçados. Até o ano de 2010, o país não figurava no destino das rotas migratórias. Com a fuga de deslocados forçados do Haiti a partir de 2010 e da Venezuela a partir de 2015, o Brasil passa a conviver com diferentes línguas de contato. Boa parte desse contingente está em idade escolar e, dessa maneira, o sistema educacional passa a ser requerido. Todavia, tem enfrentado desafios quanto à estruturação material e de pessoal para atender ao crescente fluxo de deslocados forçados venezuelanos, no Estado de Roraima. A necessidade de capacitação dos professores e formação em serviço é premente para que também traga resultados urgentes àqueles que foram atingidos por essa crise humanitária. O PLA tem um papel imprescindível na vida do IR, pois oferece as condições básicas para que a comunicação com o país de acolhimento seja estabelecida.

De acordo com os estudos, observou-se que a formação de professores de PLA deve estar centrada numa postura interdisciplinar e na promoção de um espaço de intercompreensão e interculturalidade. Dessa forma, o professor estará possibilitando a valorização dos fatores educacionais motivacionais e de adaptação dos estudantes IR. Proporcionar um espaço de interculturalidade e de intercompreensão significa acolher, ultrapassar as barreiras invisíveis – tanto culturais, quanto linguísticas – que dificultam o acolhimento do IR. As tensões geradas nos espaços de contato das diferentes culturas e línguas são intermediadas por tais atividades, de maneira que o estudante IR possa manifestar a sua expressividade e inquietudes e, efetivamente, aprender o Português como língua de acolhimento.

Face à dinâmica dos deslocamentos forçados, o ensino do PLA está em constante mudança e necessariamente a evoluir em conceito e olhares, especificamente por estar a ser realizado, validado, na maioria, por aqueles que estão na linha de frente e que, heroicamente, desempenham um

papel pioneiro. A despeito do papel do Estado e em sua suplementação, as iniciativas de Organizações não governamentais, igrejas e associações e até mesmo iniciativas individuais vêm sendo realizadas para verdadeiramente acolher o IR. Assim, este estudo poderá ser utilizado em investigações futuras que abordem do tema do Português como língua de acolhimento.

Referências bibliográficas

Amado, R. D. S. (2013). *O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados*, 4(2), 2316-6894. https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_para_refugiados

Amado, R. D. S. (2016). O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. In R. B. Sã (Org.), *Português para Falantes de Outras Línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas, Volume 1* (pp. 69-86). Pontes Editores.

Ançã, M. H. (2003). Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In A. M. Martinho (Org.), *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor*, (pp. 1-6).

Ançã, M. H. (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras*, 27, 37-39.

Ançã, M. H. (2006). Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. In *XIII ENDIPE* (pp. 23-26). <http://endipe.pro.br/anteriores/13/>

Ançã, M. H. (2008) Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, (13), 71-87. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/924/2/SeE_13LinguaPortuguesa.pdf

Ançã, M. H. (2017). A Língua de Acolhimento na Educação em Português. In E. Mendes et al. (Orgs.), *Anais do XI CONSIPLÉ: Formação De Professores De PLE/PL2 no Contexto do Multilinguismo Global* (pp. 34-44). SIPLE.

Andrighetti, G. H., Perna, C. B. L., & Porto, M. M. (2017). Portuguese language as instrument of reception in Lomba do Pinheiro: reports of pedagogical practices. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 8(2), 191-208. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2017.2.29876>

Anunciação, R. (2017). *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento* [Master's thesis, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325573>

Aquino, M. C. (2018). Português como língua adicional em turmas multilíngues: um relato de experiência didática. *Domínios da Linguagem*, 12 (2). 857-870. <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-5>

Araújo e Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *LINGVARVM ARENA: Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 4, 79-106. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12008.pdf>

- Aydos, M. R. (2010). *Migração Forçada: Uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, Brasil (1970-2006)* [Master's thesis, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1611226>
- Balerdi, F. E., & Aduriz, M. C. E. (2010). Alumnado inmigrante: entre la asimilación y la marginación. *SL&i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, (4), 21-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060271>
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.
- Benucci, A. (2011). L'intercomprensione educativa e le "buone pratiche" per il plurilinguismo. In C. Degache, & C. F. Tavares (Coords.), *REDINTER-Intercomprensão: Investigação sobre metodologia de ensino da intercomprensão 2* (pp. 19-40). Edições Cosmos.
- Bizon, A. C. C. (1994). *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português-língua estrangeira*. [Master's thesis, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269404>
- Bizon, A. C. C. (2013). *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. [Doctoral dissertation, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/911713>
- Bourdieu, P. (1991), *Language and Symbolic Power*. Polity Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2006). Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons* (pp. 109-129). Multilingual Matters. <http://dx.doi.org/10.21832/9781853599200-008>
- Cabete, M. A. C. S. D. S. (2010). *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório ULisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf
- Campos-Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Educación*, 43(1), 433-450. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Castles, S. (2010). Understanding global migration: A social transformation perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1565-1586.
- Fazenda, I. C. A. (1994). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Papirus Editora.
- Fazenda, I. C. A. (2008). *Didática e interdisciplinaridade*. 13.ª ed. Papirus Editora.
- Fazenda, I. C. A., & Godoy, H. P. (2014). Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir. *Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade*, 4, 98-101.
- Fontana, A. C. O., & Abrantes, V. V. (2019). Uma visão linguística e jus-filosófica da

- integração dos imigrantes forçados em Juiz de Fora – Minas Gerais. In *A construção de um pensamento: 20 anos do NEADi-PUCPR* (pp. 333-334). Instituto Memória.
- García, O., & Wei, L. (2014). Language, bilingualism and education. In *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 46-62). Palgrave Macmillan.
- Grosso, M. J. (2007). As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento. In M. H. Ançã, & T. Ferreira (Eds.), *Língua portuguesa e integração: actas do seminário* (pp. 14-24). <http://hdl.handle.net/10773/13609>
- Grosso, M. J. (2010) Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 20(40), 13-36.
- Haesbaert, R. (2016). *O mito da desterritorialização. Do “Fim dos Territórios” à multiterritorialidade*. 10.ª ed. Editora Bertrand Brasil.
- Heinemann, A. (2017). “The Making of ‘Good Citizens’: German Courses for Migrants and Refugees”. *Studies in the Education of Adults*, 49(2), 177-195. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1186599>
- Jantsch, A. P., & Bianchetti, L. (2008). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito Interdisciplinaridade. para além da filosofia do sujeito. In G. Frigotto, N. J. Etges, F. Waliner, R. Follali, & A. J. Severino (Orgs.), *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito* (pp. 144-149). Vozes. <https://www.revistas.ufg.br/ter/article/view/27337/15480>
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Imago.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.
- Kochmann, R. (1982). Y a-t-il une langue maternelle dans la salle ? *Langue française*, 54, 119-128.
- Lopez, A. P. A. (2016). *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. [Master's thesis, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional Universidade Federal de Minas Gerais. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-AJTNHQ/1/disserta__o_poslin_ana_lopez_2016.pdf
- Lopez, A. P. A. (2018). Portuguese as a Welcoming Language for forcibly displaced immigrants in Brazil: some principles for teaching in light of Interculturality *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(2), 389-416. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812048>
- Maher, T. M. (2007). A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In Kleiman, A. B. e Cavalcanti, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces* (pp. 255-270). Mercado de Letras.
- Marchesan, M. T. N., & Ramos, A. G. (2014). Língua, fronteira e o ensino de português como língua estrangeira. *Fórum Linguístico*, 11(2), 178-187. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2014v11n2p178>
- Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*. Secretária de Educação Fundamental. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular/BNCC – Educação é a base: Ensino Médio*. República Federativa do Brasil. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf
- Oliveira, A. (2010). Processamento da Informação num contexto migratório e de integração. In M. H. Ançã (org.), *Educação em português e migrações* (pp. 11-41). Lidel.
- Palpacuer-Lee, C. P., & Curtis, J. H. (2017). “Into the Realm of the Politically Incorrect”: Intercultural Encounters in a Service-Learning Program. *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 163-181. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148052>
- Pereira, G. F. (2017). O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, 17(1), 118-134. <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248>
- Pessoa, M. S. (2011). Socioamada: sociolinguística na formação de professores para atuarem nos ambientes pluri-linguísticos-dialetais do(s) povo(s) amazônico(s)/amazônida(s). *Pesquisa & Criação*, 10 (1), 151-162. <https://www.periodicos.unir.br/index.php/propeq/article/viewFile/401/431>
- Sansó, C., Navarro, J., & Huguet, Á. (2015). La evolución del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante en Cataluña - El papel de la lengua familiar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 409-430. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5224616>
- São Bernardo, M. A. D. (2016). *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. [Doctoral dissertation, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFScar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126>
- Schoffen, J. R., & Martins, A. F. (2016). Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 14(26), 271-306.
- Sheeren, H. (2016). L’intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ? *Lengas*, (79), 1-16. <https://doi.org/10.4000/lengas.1060>
- Soto Aranda, B., & El-Madkuri, M. (2006). La Adquisición de una L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Educación y Futuro*, 14, 55- 95.
- Sousa, E. N. B. (2015). A situação dos refugiados no Brasil e as políticas linguísticas: um recorte histórico. In Sousa, S. C. T. de e Roca, M. del P. (Org.). *Políticas linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas* (pp. 423-462). Editora da UFPB.
- Terrón, T., Cárdenas, R., & Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogia Social*, 29, 25-40. <https://doi.org/10.7179/PSRI>

CAPÍTULO 5

Narrativas de vida e percursos escolares

Ana Cristina COSTA
Ministério da Educação de Portugal
cris_costa63@hotmail.com

1. Introdução

Os fluxos migratórios são um fenómeno social, que convoca o interesse de diversos pesquisadores e de distintas áreas, assumindo uma importância cada vez maior no contexto mundial atual. O final dos anos 90 foi marcado pela imigração da União Europeia, surgindo um novo foco com origem nos países de leste e de centro de Europa.

A queda dos regimes do Leste Europeu, os conflitos e as dificuldades que daí resultaram têm provocado a mobilidade para o exterior de uma parte significativa das populações originárias dessa parte do globo e, ainda, da Ásia Central.

Em contexto nacional, o acolhimento dessa população traduz a mudança de paradigmas socioculturais, bem como a necessidade de re-dimensionar modelos ao nível da educação escolar. A diversidade cultural e o pluralismo que se verifica atualmente em Portugal leva a questionar e a refletir sobre a própria diversidade linguístico-cultural das crianças que chegam à escola portuguesa e que adotam o Português como segunda língua, reconhecida como tal para alunos cuja língua materna seja outra (art. 8º do DL nº6/2001, de 18 de Janeiro). Sendo o Português a língua de ensino e na qualidade de professora de Português, essa heterogeneidade cultural e linguística suscitou-me, por um lado, a vontade de refletir sobre as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem do Português

Língua Segunda e, por outro lado, a necessidade de me consciencializar para as especificidades desses alunos, de modo a melhor compreendê-los e, subsequentemente, a corresponder às exigências do ensino de uma língua não materna.

O presente trabalho, resultante de um percurso que se foi fazendo de certezas e incertezas, avanços e recuos, só foi possível devido ao apoio e à confiança que me chegou pela Professora Doutora Maria Helena Ançã. À minha “bússola orientadora”, convertida, igualmente, em amizade, dirijo o meu profundo agradecimento: pela paciência, por acreditar no projeto, pela sua eterna disponibilidade, pela ajuda e esclarecimento profissional, pelas palavras de incentivo que me levaram a não desistir.

2. Narrativas de vida/Récits de vie

As narrativas de vida tornam-se pertinentes na Didática para podermos conhecer, compreender e acompanhar os percursos dos aprendentes e, assim, como docentes, refletirmos sobre as nossas práticas e ajudá-los a aprender uma segunda língua. É a compreensão sociológica de um fenómeno social que tem como objetivo estudar um fragmento particular da realidade sociohistórica. O recurso às narrativas de vida como descrição, sob a forma narrativa, da experiência vivida, confere-lhe uma dimensão diacrónica, a qual permite compreender, relacionar as lógicas de Ação no seu desenvolvimento biográfico e as configurações das relações sociais no seu desenvolvimento histórico.

O que é “récit de vie”?

A expressão “récit de vie” foi introduzida há cerca de 30 anos (Bertaux, 1976), uma vez que, até aqui, o termo preferido pelas Ciências Sociais era “história de vida”. Contudo, este termo não distinguia entre “l’histoire” realmente vivida e o “récit” que a pessoa podia fazer, dessa vivência, quando questionado pelo investigador. Daí que, entre outros, Pierre Bourdieu tenha observado: *“l’histoire de vie est une de ses notions du sens commun entrée en contrebande dans l’univers savant: d’abord sans tambour ni trompette chez les ethnologues, puis, plus récemment et non sans fracas chez les sociologues”*.

O que é história de vida?

História de vida é a narrativa que cada pessoa faz de si mesma. É a visão do mundo que cada um transmite aos outros. Neste sentido, a nossa história de vida não se refere apenas ao passado, garante a direção e coesão necessárias para cada um agir no presente e pensar no futuro. Desta forma, a nossa história de vida é a explicação e a narrativa que criamos a partir de marcos que guardamos seletivamente na nossa memória.

O que é memória?

Memória é tudo aquilo de que uma pessoa se lembra. Fisicamente é o processo de aprender, armazenar e recordar uma informação. Memória não é História. Memória é o que registamos no nosso corpo. História é a narrativa que construímos a partir da nossa memória. A memória é seletiva, por isso, guardamos aquilo que teve, de um modo ou de outro, importância. Ela constitui o suporte fundamental da identidade individual e coletiva.

Quando falamos das nossas vidas fazemo-lo narrando e, ainda que, à primeira vista, estabeleçamos relações causais com os aspetos que ressaltamos, no fundo o que fazemos é interpretar e não explicar. Pretende-se exprimir a realidade, acontecimentos que se produziram, há uma vontade de contar a verdade. Contar, contar-se não gera indiferença.

No quadro das ciências humanas, a narrativa autobiográfica preocupa de igual forma psicólogos, psicanalistas, sociólogos e psicossociólogos. A narrativa de vida como modo de investigar os percursos humanos e processos sociais, os efeitos de construção do sujeito e de transformação identitária através da formação.

Pela narrativa, o processo de formação leva a questionar o desenvolver de um percurso, os meios utilizados para construir progressivamente uma história pessoal. Quem narra coloca-se numa situação diacrónica situando o seu itinerário no meio familiar, profissional, social..., pelo que logo que alguém inicia a narrativa de vida inicia-se o encadeamento das dimensões coletivas em que cada qual se insere. O ser humano não se desenvolve só, mas indubitavelmente ligado às estruturas familiares, profissionais e institucionais.

Numa perspetiva de investigação, a narrativa de vida é recolhida como um testemunho significativo ao serviço de um objeto de conhecimento, o do

investigador; deram origem a um vasto conjunto de estudos logo a seguir à 1.ª Guerra Mundial. A forma de encarar as histórias de vida, muda radicalmente. O relato de um percurso singular torna-se numa janela aberta para perceber o Outro. O primeiro estudo de referência foi o de W. Thomas e F. Znaniecki (1918-1920), intitulado “The Polish Peasant in Europe and America”. Mas as contribuições mais significativas e a sua entrada nas Ciências Sociais deram-se, nos anos 20, com a “Escola de Chicago”, que influenciada por Robert Park, produziu vários estudos onde é patente o interacionismo simbólico de George Herbert Mead (1863-1931). Mead trouxe para as Ciências Sociais uma nova maneira de pensar o comportamento social dos indivíduos. Uma pessoa deixa de ser vista como algo unitário, independente dos outros e passa a ser visto como um ser complexo com várias dimensões diferentes, construído a partir das suas relações com aquilo que ele designa por “outros significantes”, cujo comportamento tem importância social ou consequências para nós. As ações humanas inserem-se, assim, no interior de um processo comunicativo. Para que se dê comunicação, cada indivíduo deve conhecer a maneira de reagir do outro perante os seus atos. Desta forma, compreendendo as representações do indivíduo compreendemos as representações do grupo social em que o mesmo se move. A tradicional separação entre o indivíduo e a sociedade seria, assim, superada pelo estudo das suas representações. A partir da subjetividade, acedia-se à objetividade.

Vários sociólogos fizeram um estudo da sociedade recolhendo “narrativas de vida” de imigrantes polacos. Foi através do “contar”, das suas vivências, que foi possível a compreensão dos fenómenos a estudar.

Após um retrocesso, a narrativa de vida, reaparece sobretudo, nos anos 80, em que é utilizada no campo da formação de adultos e pensada como arte formadora da existência, num contexto de constantes mudanças socioprofissionais e familiares.

O método biográfico coloca um vasto conjunto de problemas sobre a sua cientificidade, nomeadamente como aceder ao social a partir daquilo que é único e irrepetível, a subjetividade de cada indivíduo e isto remete para duas visões sobre a sociedade, as quais determinam, a forma como são encaradas as histórias de vida.

Narrando a sua história de vida, ou segmentos dessa história, o entrevistado dá a sua versão dos acontecimentos, fornecendo assim a sua diferença específica. As histórias de vida permitem, deste modo, captar as várias perspetivas dos intervenientes num dado acontecimento, descobrindo novos detalhes ignorados por outros intervenientes.

Interpretar uma história de vida é descobrir, nesta perspectiva, um grupo social ou mesmo uma sociedade. Ferrarotti (1983) surge como o principal teórico desta corrente, sustentando que a biografia é em si mesma uma “*micro-relação social, através da qual se pode ler uma sociedade*”. Não toda a sociedade, mas uma parte da mesma, isto porque, cada indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global, mas sim, a mediação do seu contexto social, dado pelos grupos restritos de pertença, os grupos primários, tais como a família, grupos de trabalho, a vizinhança, a classe social...

As narrativas de vida permitem-nos olhar de forma retrospectiva a experiência passada e presente dos aprendentes, como reitera Bertaux : « *Les vérités inhérentes à tout récit personnelle naissent d’un véritable ancrage dans le monde, dans ce qui fait la vie – les passions, les désirs, les idées, les systèmes conceptuels. Les récits personnels des individus sont autant d’efforts pour saisir la confusion et la complexité de la condition humaine*”. Dão-nos, ainda, a oportunidade de conhecer melhor o que hoje somos enquanto profissionais, refletindo sobre a nossa própria identidade, mas também lançar, de forma prospectiva, um olhar crítico para o amanhã, perspectivando o que irá ser a nossa profissão no futuro, apontando linhas e tendências que, certamente, não ficarão esquecidas na gaveta.

A conceção de narrativa, proposta por Bertaux, e que pretendi fazer dos aprendentes, não é uma retrospectiva das suas vidas, considerada na totalidade, mas uma forma oral e mais espontânea, em que os aprendentes, através do diálogo, são convidados a considerar as suas experiências após uma prévia apresentação e informação acerca do interesse da minha investigação. Na nossa pesquisa sobre este tema, o objetivo foi procurar informações sobre a sua cultura, país, experiência escolar e de vida. As entrevistas foram gravadas de acordo com a disponibilidade de todos os envolvidos, durante o ano letivo de 2003/2004, mais concretamente nos meses de outubro, fevereiro e março.

Analisaram-se os dados recolhidos a partir das primeiras entrevistas, seguindo-se os das segundas, sempre que possível. Contudo, o objetivo que norteia esta análise segue o Quadro de Categorias Descritivas (ver anexo 2), e respetivas categorias e subcategorias nele expressos.

Procedeu-se, ainda, à análise comparativa de alguns aspetos, nos diferentes entrevistados, para podermos inferir de alguma modificação nas representações e atitudes e estratégias relevantes para a aprendizagem da língua portuguesa e consequente integração na nossa sociedade.

Baseámo-nos nos resultados das análises feitas e, sempre que necessário, recorremos a dados suplementares, recolhidos ao longo do trabalho (tomada de notas, conversas com os professores dos apoios, com os pais...).

3. Metodologia: o Ciclo da Vida

Para a recolha dos dados foram realizadas entrevistas, orientadas pelo “Ciclo da Vida” das crianças, isto é, a sua identificação, o país de origem, a composição e habilitações do agregado, a língua materna e as perspetivas futuras.

Os entrevistados são crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, oriundos de distintos países do Leste, como a Moldávia, a Rússia, a Letónia, a Lituânia e a Ucrânia.

3.1. Demonstração dos dados

Dos dados apurados, apresentam-se abaixo os que resultaram de cinco entrevistas:

a) O primeiro entrevistado é o Andre, da Moldávia, tem 12 anos e frequenta o 5ºano. Vive com a irmã de 7 anos (com quem veio para o nosso país) e os pais. Estes imigraram para Portugal cerca de 5 anos antes, primeiro o pai e, posteriormente, a mãe. Possuem habilitações literárias ao nível do ensino superior. A família pretende ficar cá até ter melhores condições para voltar. Professam a religião da maioria, na Moldávia, a cristã ortodoxa. O Andre considera-se moldavo, refere esta língua como sendo a materna, a primeira a ser adquirida, no seio familiar e denota uma grande ligação afetiva à mesma.

37 A – Em primeiro lugar aprendi a falar a minha língua!!!

45 A – Desde bebé falo Moldavo.

62 P – **Portanto a tua língua materna é?**

63 A – É, é a da mãe, falava a primeira vez com mãe.

Contudo, uma vez que o Russo ainda era, também, língua oficial aprendeu-a, quase em simultâneo, com a mãe.

51 A – Aprendi russa.

55 A – Em casa, sim.

65 A – Foi, essa é a segunda.

b) O Martinas é letão, frequenta o 6ºano e tem 12 anos. Vive só com a mãe, uma vez que os pais se divorciaram e este ficou na Letónia, com o filho mais velho (24 anos). Parece muito tímido e ainda não tem amigos portugueses. A mãe era bibliotecária no seu país, com formação superior. Em Portugal trabalha numa fábrica de peixe. Frequentam a igreja protestante.

O Letão foi a língua ensinada pela mãe e a língua da escola.

45 P – **Qual é a tua língua materna, a primeira língua que aprendeste?**

46 M – Letão.

47 P – **Quem é que te ensinou?**

48 M – Foi a mãe.

49 P – **E na escola, aprendias o quê?**

50 M – O mesmo!

51 P – **Era em Letão?**

52 M – Sim.

c) O terceiro entrevistado tem 11 anos, chama-se Tomas e vem da Lituânia. Filho de pais divorciados vive com a mãe, o atual marido desta, o irmão mais novo, já nascido em Portugal e a avó materna. A mãe era professora de Inglês, o marido tinha um emprego numa fábrica de automóveis. Atualmente ela trabalha como empregada de limpeza e ele é mecânico, numa oficina. A sua religião é a católica.

O Tomas considera-se bilingue e atribui a mesma importância a ambas as línguas. Parece-me que foi exposto desde o seu nascimento a duas línguas, uma vez que o progenitor falava em Lituano e a mãe em Russo...

32 T – Eu quando nasci aprendi duas línguas duma vez.

34 T – Foi Russo e Lituano, porque o meu pai é lituano e a minha mãe é russa

38 T –...foi duas duma vez.

39 P – **Qual é que achas que é a tua língua materna, então? A primeira?**

40 T – Não sei, eu penso que são duas.

É de referir que os lituanos não são etnograficamente uniformes (80%de lituanos, 9,4% de russos, 7%de polacos e 3,6% pertencem a outras nacionalidades), sendo a língua lituana da família das indo-europeias, ramo das línguas bálticas oriental, a par do Letão e Esloveno, e é uma das mais

arcaicas, com semelhanças ao Sânscrito. O Russo é da mesma família e apesar de semelhanças pertence ao ramo eslavo oriental; usa o alfabeto cirílico.

d) O Andrea é proveniente da Ucrânia, frequenta o 5ºano e tem 10 anos de idade. Vive com os pais e a irmã (12 anos, 6ºano, na mesma escola). Os pais concluíram o 12ºano e eram empregados fabris. Cá, o pai é técnico da Vulcano e a mãe trabalha num centro comercial, local, na restauração. Pertencem à religião cristã ortodoxa.

e) A Anastacia é irmã do entrevistado anterior, vem da Ucrânia, também. Apesar de dizerem que são originários da Ucrânia e lá terem vivido e frequentado a escola, o Andrea e a Anastacia consideram a sua nacionalidade, bem como a sua língua materna, o Russo.

14 An – Primeiro falei Russo...sou russo!!! Mas agora sou da Ucrânia...

15 P – **Desculpa...podes explicar melhor, outra vez? Achas que és russo?**

16 An – Sim... Eu prefiro ser russo.

17 P – **Porquê?**

18 An – Porque o meu pai é russo, e eu também gosto de ser.

A irmã diz algo semelhante:

17 P – **Então a tua língua materna é?**

18 At – Russo, mas tenho muitos ucranianos e russos com quem falo sempre. Assim com pais falava primeiro Russo, pai russo, mãe ucraniana

Estes factos anteriormente citados ilustram como o percurso vital determina a ligação à língua. Para perceber melhor foi necessário conhecer, também, um pouco da história do seu país.

Em meados do século XVII, o “hetman” da Ucrânia fez um acordo com o czar russo que levou à adesão de uma grande parte do território ucraniano à Rússia. No reinado de Catarina II, século XVIII, Moscovo conquistou o sul da Ucrânia ao Império Otomano. Após uma curta independência, no início do século XX, em 1922, torna-se numa das 15 repúblicas da antiga União Soviética até à Independência em 1991.

O Russo era língua veicular na União Soviética. Contrariamente ao regime czarista, que não teve verdadeira política linguística, a União Soviética atribuiu um lugar importante às línguas das numerosas etnias, dispersas por um imenso território, enquanto peças mestras da definição das entidades nacionais. Falavam-se mais de 130 línguas tendo o Russo estatuto de língua comum / internacional / segunda / língua materna.

Uma reforma escolar de 1958 deixava aos pais a escolha da língua de educação e tinha por intenção e teve por efeito, uma forte promoção do Russo, língua de prestígio, porque era não simplesmente a língua do socialismo, mas também a língua dos ofícios da indústria e do progresso científico e económico.

A maior parte das repúblicas, que não a Rússia, publicou leis linguísticas a partir de 1988 (época de graves fraturas na União Soviética). Estas leis reconheciam o estatuto veicular do Russo, mas defendiam igualmente as outras línguas.

Todos os aprendentes denotam a influência do Russo como língua veicular. Contudo, Andre e Anastacia manifestam fortemente a marca destes factos, a afetividade e a ligação de posse ao seu grupo étnico, considerando-se russos e a sua língua materna, o Russo (apesar do ucraniano ser a língua oficial da Ucrânia, aquando do seu nascimento e também língua de escolaridade):

5 P – **De onde vens?**

6 At – Da Rússia, da Ucrânia, queria dizer...

24 At – Assim com pais falava primeiro Russo, pai russo, mas também ucraniano, mãe ucraniana...

14 An – ...sou russo!!!

24 An – Falava Russo, e com os meus amigos lá também.

Não têm uma imagem muito positiva nem uma atitude muito acolhedora em relação à Ucrânia e à língua.

102 An – Eu não volto.

52 An – Alguns, também, na Ucrânia...só alguns... são simpáticos.

30 At – Porque era naquela cidade, eram maus, mandavam falar Ucraniano, todos na escola mesmo quem falava Russo antes.

12 At – Hum... difícil é Ucraniano.

O Tomas refere-se do mesmo modo ao seu país...

44 T – Temos escola e trabalho e casa, aqui. Lá é tudo mau.

As famílias começam a sentir-se integradas e não pensam voltar, brevemente, para os seus países, a não ser em férias.

36 A – Sim, mas só em férias. Aqui é bom, agora.

74 An – Sim, a família, nós queremos viver cá.

26 T – Voltar só por algumas semanas.

36 M – Vamos nas férias, este ano, mas ficamos aqui, há trabalho, casa, juntos.

As condições climatéricas do país também são um motivo para que se sintam bem.

124 T – Gostamos muito de estar cá, é pouco frio, muito quentinho.

4 M – Sim porque há trabalho e não está sempre neve nem frio.

Infere-se dos testemunhos recolhidos que os aprendentes provêm de famílias com elevada formação académica superior, o que pressupõe que o ensino é rigoroso e disciplinado, nos seus países, e que o Estado financia os mesmos até à sua finalização. Imigraram para Portugal por motivos económicos, principalmente, uma vez que nos seus países se viviam situações de desordem e desequilíbrio político e socioeconómico. Talvez este seja o motivo pelo qual não desejem voltar (só para férias e visitar a família). A grande dificuldade de integração prende-se com a dificuldade no domínio da Língua Portuguesa. A sua escolarização revela um currículo em que predomina a aprendizagem de mais do que uma língua, o que os diferencia da nossa população escolar.

Relativamente aos critérios utilizados pelos aprendentes, para designarem a língua materna, baseiam-se, sobretudo, no facto de ser a língua da mãe ou do pai e a primeira língua aprendida. Presente, também, a noção de que a língua materna é um importante fator de identidade nacional e cultural.

4. Conclusões

Através da aprendizagem da Língua Portuguesa, os sujeitos poderão reduzir distâncias, incompreensões e diferenças que os conduza a uma verdadeira integração e na qual vivenciem situações de comunicação felizes.

Partilhando da ideia de Hyltenstam (1985) *“Eu não acredito que a investigação em aquisição de L2 seja a chave para todos os problemas do ensino das línguas” (...)* *“De qualquer modo, não podemos continuar a trabalhar exclusivamente com base na intuição” (...)* *“Acredito, no entanto, que o conhecimento que este campo de estudos põe à nossa disposição é necessário para um bom ensino, embora deva ser secundado por conhecimentos de natureza política, social e pedagógica”*, o presente trabalho, com a sua pesquisa teórica, as Narrativas de Vida e Percursos Escolares traçados pelos aprendentes, cujos dados analisei, permitiu-me entrecruzar ideias e enriquecer a minha experiência. Pretende, ainda, mostrar a importância do conhecimento destes aprendentes que nos chegam cada vez mais às escolas e alertar para uma atitude acompanhada de processos, que permitam o seu real conhecimento e a interação entre os diversos grupos de alunos.

O Português também é língua segunda, como já reconhece o Ministério da Educação (artigo 8º do DL nº6 / 2001 de 18 de janeiro) e os professores de Língua Portuguesa não podem esquecer-se de tal facto, bem como de que a Língua Portuguesa é o pilar para a sua integração social e para o sucesso educativo e profissional. Contudo, é toda a comunidade escolar que deve promover estratégias e atividades para a integração destas crianças nas escolas portuguesas. Como disse Gardner *“as constantes em educação são para ajudar o indivíduo a compreender o seu mundo, a ser capaz de lidar com a mudança e a ser humano cívico. Como fazer essas mudanças é algo que muda em certos aspetos, mas continua constante noutros. Uma vez que existe tanto a aprender, precisamos ser mais seletivos e estratégicos, e precisamos ajudar os indivíduos a continuar aprendendo depois de saírem da escola”*.

O objetivo primordial deste trabalho – conhecer e caracterizar repertórios linguísticos, culturais e escolares de aprendentes de Leste (2º CEB) e verificar as representações que têm da aprendizagem da Língua Portuguesa – foi cumprido e mostrou o contributo que estas crianças e suas famílias podem dar a cada um de nós, individualmente, e a toda a sociedade e não apenas culturalmente, uma vez que quase todos têm elevadas qualificações académicas. Recorrer aos conhecimentos prévios dos aprendentes para clarificar determinados aspetos do Português como Língua Segunda e incentivá-los a estabelecerem contrastes e a orientarem a sua própria aprendizagem de uma forma mais consciente, de modo a permitir-lhes obter melhores resultados, pode ser uma mais valia.

Ao estudá-los, divulgá-los, valorizá-los e entendê-los estaremos, quem sabe, a lançar uma luz sobre tesouros que possam estar escondidos...

Urge não só perspetivar, mas também refletir e promover a educação intercultural, a integração social e que cada um de nós tome consciência da diversidade e respeite o outro, quer se trate de colegas, amigos ou alunos... portugueses ou estrangeiros.

Referências bibliográficas

Ançã, M.H. (1999, 14-16). Português – da Língua Materna à Língua Segunda: conceitos e pressupostos., *Noesis*, 51.

Ançã, M.H. (2003, 61-69). Didática do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In Mello, Cristina et alii (2002), *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de*

existência e modos de desenvolvimento Actas do I Encontro Nacional da SPDLL. Pé de Página Editores.

Bertax, D. (2001). *Les récits de vie*. Nathan.

Bogdan, R.C. & Bilken, S. K (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Edições Asa (trad.).

Conselho da Europa, (2001). *Portfolio Europeu das Línguas - Educação Básica (10-15 anos)*. DEB.

Costa, A. C. (2004). Narrativas de vida e percursos escolares de dois aprendentes de Leste (2ª CEB). 3º Congresso de Português Língua Não Materna. APP.

Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie – la méthode biographique dans les sciences sociales*. Librairie des Méridiens.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Hyltenstam, K. (1985, 113-136). *L2 Learners, variable output and language teaching*. In Hyltenstam, K.; Pienemann, M. (eds.), Moore, D. (coord.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Didier.

CAPÍTULO 6

Contributos do LEIP na investigação em Educação em Português: um olhar sobre o ensino-aprendizagem do português língua de herança em contexto associativo em França

Rosa Maria FANECA
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro
rfaneca@ua.pt

Introdução

O presente estudo integrou a investigação realizada no Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP)¹ e o desenvolvimento de um projeto de doutoramento de investigação².

Em França, no século XX, foram poucas as investigações a debruçarem-se sobre a análise das línguas da migração. O Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), algumas regiões ou associações locais concentraram-se em inventários linguísticos. Entre estes estudos, referimos o mais divulgado, o inquérito às “Familles” de 1999 e a sua componente linguística que fornece informação estatística sobre as línguas presentes no território francês. Durante esse inquérito, realizado pela primeira vez durante o censo de março de 1999, 380.000

¹ Coordenação de Maria Helena Ançã e de Cristina Manuela Sá.

² O projeto intitulado “Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes” foi desenvolvido no âmbito do LEIP/CIDTFF/Universidade de Aveiro, coordenado pela Prof.^ª Doutora Maria Helena Ançã, aprovado e financiado pela FCT/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, SFRH/BD/24144/2005

adultos migrantes foram questionados sobre a transmissão familiar de línguas: os resultados revelaram que apenas um terço dos adultos que têm uma língua de herança (LH) diferente do francês a transmitiram aos seus próprios filhos (Lefèvre & Filhon, 2005).

Após os trabalhos de Fishman (1991), vemos a família como o lugar que funciona como uma fronteira natural, uma barreira contra as pressões externas. Parece-nos que questionar as questões de transmissão ou não transmissão de línguas entre os irmãos do ponto de vista das políticas linguísticas da família é primordial, uma vez que, como escreveu Spolsky (2004), é a política linguística ao nível da família que determina, em última análise, a manutenção ou perda de uma língua.

Além disso, o trabalho sobre políticas linguísticas das famílias permitiria uma visão renovada das interações, da utilização das línguas e das diferentes formas de transmissão das línguas em contextos de migração. De facto, os poucos estudos (Cognini, 2007; Deprez, 1999; Dreyfus, 1996; Haque, 2012, 2019) sobre a questão da transmissão da língua entre os irmãos, realizados de forma dispersa ao longo dos últimos anos, tornaram possível iniciar caminhos sólidos e valiosos de reflexão.

Nas famílias, as representações das línguas e do(s) seu(s) estatuto(s) desempenham um papel importante nas escolhas linguísticas feitas não só em termos de transmissão/manutenção, mas também em termos de comunicação mono ou plurilingue.

Os trabalhos de Haque (2012, 2019) mostraram que a questão das políticas linguísticas das famílias não pode ser abordada sem ter em conta as ideologias linguísticas dos países de acolhimento, uma vez que estão implícitas ou explicitamente atualizadas nas políticas linguísticas de educação e nas políticas linguísticas das famílias, as quais influenciam fortemente a forma como as transmissões intergeracionais de línguas são organizadas.

Nesta contribuição, que se centra nas políticas linguísticas das famílias que enquadram o ensino da LP nas escolas associativas em França, nas representações de lusodescendentes e professores, nos repertórios plurilingues dos lusodescendentes e nas relações que estabelecem com a LP, apresentamos a contextualização teórica do estudo, seguindo-se a metodologia de recolha de dados e a metodologia de tratamento/análise dos dados, os resultados do estudo e, por fim, algumas reflexões em torno do ensino-aprendizagem do PLH em França.

1. Enquadramento teórico

1.1. Políticas linguísticas educativas vs políticas linguísticas das famílias

Desde 1950 que vários autores propõem denominações diferentes para os termos “política de língua e planeamento linguístico”: language engineering (Miller, 1950), language development (Noss, 1967) e, mais recentemente, language management (Jernudd & Neustupný, 1986). Esta evolução que tentava encontrar respostas às problemáticas de cada época, acabou por generalizar o termo Language Planning, assim como Language Policy, em Portugal denominado política de língua, como exemplifica a publicação intitulada “Uma Política de Língua para o Português” (Mateus, 2002). Podemos definir como política de língua, as decisões tomadas por um estado, um ator social, uma associação ou autoridade, destinadas a orientar a utilização de uma ou várias línguas sobre um território.

Em muitos casos a política linguística é simplesmente o reconhecimento da existência de práticas linguísticas. Um dos fatores para o êxito de uma política linguística é a necessidade, como afirma Calvet (1996, p.122), “(...) Que la politique linguistique soit expliquée à la population et acceptée par elle”.

A dimensão mais visível numa política de língua é a vertente “macro” relacionada com as decisões políticas de governos, mas a vertente “micro” relacionada com as opções pessoais dos pais ou das associações, também são práticas de política de língua. A língua tem também uma função importante na vida privada como língua das relações afetivas, na comunicação familiar e nos contactos entre as pessoas a nível particular. Nesta perspetiva, as opções tomadas pelas associações de portugueses da diáspora de promover ou não a língua e a cultura portuguesas nas suas atividades; as decisões dos pais de inscrever ou não os seus filhos nas aulas de português nos países onde residem constituem também opções de política de língua. Que política de língua praticam as associações? Será que a rede associativa da comunidade portuguesa salvaguarda ou abandona a sua riqueza linguística e cultural? Os pais ainda praticam a LP em casa com os filhos? Inscrevem os filhos nas aulas de português? Reivindicam a integração do português no currículo escolar dos seus filhos? Foram algumas das perguntas que orientaram a nossa investigação.

A LP beneficiou das políticas linguísticas educativas adotadas em França a partir de 1970 e que promovem uma educação plurilingue e pluricultural e foi, rapidamente, introduzida no sistema educativo francês, ensinada como LE embora não valorizada como LH. A integração do português nos currículos

do sistema de ensino francês constitui um avanço significativo na valorização local e internacional tanto da LP como dos seus falantes. Paralelamente a esse sistema, a Coordenação Geral de Ensino do português em França, Camões Instituto da Cooperação e da Língua, introduziu em 1977 o ensino da Língua e Cultura de Origem. A coabitação dos dois sistemas nunca foi harmoniosa. Atualmente, a polémica ainda existe porque muitos são os encarregados de educação que não têm opção de escolha de modo a consolidar a sua aprendizagem e dominar os dois códigos linguísticos, para que se sintam realizados no universo familiar e no mundo social, preferindo outra alternativa linguística no sistema francês (inglês, espanhol, alemão,..).

1.2. Português Língua de herança: um conceito híbrido

Perante a complexidade e as tensões que se reconhecem nos contextos sociais e educativos em França, cresce a consciencialização da necessidade de compreender os lusodescendentes, reconhecendo e valorizando o papel da LP na construção da competência plurilingue e nas dinâmicas que caracterizam os repertórios plurilingues (Blommaert, 2010; Jessner, 2006). O conceito de LH tem vindo a receber uma crescente atenção nos últimos quarenta anos (Cummins, 1983) pela vitalidade interpretativa na forma como explica a relação dos sujeitos com uma língua cujo estatuto se torna, por vezes, difícil de designar: língua materna (LM), língua primeira (L1), língua segunda (L2), língua não materna (LNM) (Ançã, 1999). Em Portugal, este conceito tem vindo a conquistar um espaço próprio (Faneca, 2018), tendo acabado por abranger uma diversidade de situações de utilização e de ensino-aprendizagem cuja complexidade e heterogeneidade não poderiam ser apreendidas pelo uso dos conceitos anteriormente elencados. O conceito de LH designa, nas suas aceções mais comuns, uma língua minoritária associada à presença de comunidades estrangeiras na sociedade dita de acolhimento, maioritária, cuja aquisição começa geralmente em ambiente familiar, combinando-se com a(s) língua(s) do país de acolhimento. Todos estes rótulos associados à LH abarcam em si a complexidade dos contextos em que os sujeitos adquiriram estas línguas, num cruzamento de fronteiras: LM, L1, L2, língua dominante, língua familiar, desenvolvimento ou até aquisição da língua escrita etc., contextos estes que se cruzam e devem ser tidos em conta ao analisarmos e caracterizarmos o perfil linguístico dos falantes de LH. A par dos contextos, a questão da identidade, dos laços culturais, da identificação cultural e sentimentos de pertença a uma determinada

comunidade parecem ser fatores decisivos na definição do perfil do falante de LH (Fishman, 2001; Little, 2010; Valdés, 2005). Assim, a LM é, muitas vezes, a língua que é falada por um dos pais, ou por quem a domina melhor. A LM é um conceito ambíguo (Robert, 2007) que pode ser sinónimo de LH. Finalmente a LH, também designada como “língua da casa”, é muitas vezes a língua da família migratória (mesmo parcial) e assume vários papéis, dependendo do assunto, idade, contexto e motivação. Perante estas (im)precisões conceituais, designamos a LH como a língua associada à presença de uma comunidade de imigrantes na sociedade do país de acolhimento da família, cuja aquisição começa, geralmente, em ambiente familiar e que faz parte do repertório plurilingue de cada aluno. Neste sentido, a LH e a LM são parte integrante da “cultura de origem” dos grupos provenientes das migrações, ou seja, um conjunto de traços culturais transmitidos durante a primeira socialização pela família de origem e pelo(s) seu(s) grupo(s) de pertença(s). Considerando as entrevistas biográficas a lusodescendentes plurilingues que realizamos, as tentativas de definição da LM, por exemplo, cobrem cinco critérios (segundo Skutnabb-Kangas, 1984: i): a origem das língua(s) aprendida(s) em primeiro lugar; (ii) a competência na(s) língua(s) mais conhecida(s); (iii) a função (a língua que utilizam mais), (iv) a(s) língua(s) com a qual(ais) se identificam, v) a(s) língua(s) que é/são usada(s) por outros para identificar o falante enquanto nativo (Faneca, Araújo e Sá, & Melo-Pfeifer, 2015; 2016). Por fim, importa referir que as definições podem depender do grau de abertura dos direitos linguísticos de uma determinada sociedade.

2. Percurso metodológico da investigação

O estudo aqui patente foi desenvolvido no LEIP e teve como finalidade a produção de conhecimento sobre o tríptico políticas linguísticas das famílias, discursos de lusodescendentes e professores e práticas nas associações portuguesas em França. A investigação aqui apresentada enquadra-se no paradigma interpretativo, de natureza qualitativa (Coutinho, 2018), assumindo-se numa abordagem metodológica de estudo de caso (Yin, 2014). Esta modalidade de estudo visa a descoberta e a análise detalhada de um fenómeno bem definido (Stake, 2009). No nosso estudo em particular, o fenómeno a observar foram associações, um contexto de educação não formal, onde se leciona a LP. Deste modo, pretende-se refletir sobre a peculiaridade do caso em estudo (Amado, 2017), procurando compreender quais as mais-valias deste contexto

de educação não-formal, no que diz respeito ao ensino aprendizagem da LP no estrangeiro. O projeto privilegiou “a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), pretendendo-se “compreender os indivíduos; compreender os significados; compreender os factos humanos (as ideias, os valores, a cultura); as “realidades internas ao sujeito” (Boavida & Amado, 2006, p. 86).

Para compreender o objeto em estudo, adotamos um modelo de análise exploratório e cruzamos e problematizamos conceitos teóricos sobre os estatutos das LP, sobre as representações sociais da LP, sobre os repertórios plurilingues dos lusodescendentes e sobre as representações de professores acerca do ensino-aprendizagem da LP.

Para tal, foram recolhidos vários dados provenientes das seguintes fontes: i) observações de aulas ii) os inquéritos por questionário (um para os lusodescendentes e outro para os professores), iii) os inquéritos por entrevista semiestruturada realizados com as lusodescendentes e professores. Esta técnica de recolha de dados permitiu que a entrevistadora registe a informação de que necessita, conferindo alguma liberdade de resposta aos inquiridos (Bogdan & Biklen, 1994).

No nosso estudo, foi privilegiada a análise de conteúdo de forma objetiva, sistemática e comparativa dos dados recolhidos (Bardin, 2009), tendo sido criadas categorias apriorísticas. Os dados selecionados para o texto que aqui apresentamos são provenientes da análise estatística das respostas às questões fechadas dos questionários e da análise de conteúdo das respostas às questões abertas (Bardin, 2009).

3. Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Política de língua na rede associativa

Segundo a estatísticas do INSEE (2021), em 2020, a população portuguesa em França representa (8,6%) dos 6,8 milhões de imigrantes, cerca de 587000 portugueses³ e uns 450.000 lusodescendentes⁴.

³ Imigrantes portugueses: pessoas nascidas em Portugal e residentes em França.

⁴ Lusodescendentes: pessoas nascidas em França descendentes de imigrantes portugueses tendo pelo menos um dos pais imigrado. Cerca de 450.000, com idades superiores a 18 anos.

Estudos anteriores referem que a maioria das famílias de emigrantes portugueses não transmite a língua de origem aos seus próprios filhos. Já em 2002, Calvet revelava que 55% dos imigrantes portugueses não transmitiam a LP. Dados do Ministère de l'Éducation Nationale, retirados do estudo das famílias (Filion & Lefèvre, 2005), mostram também que, entre os imigrantes portugueses, 74 % das mães e 66% dos pais declaravam falar principalmente o francês com os seus filhos.

Podemos assim constatar que a língua privilegiada na comunicação familiar dos emigrantes portugueses e dos lusodescendentes é o francês. Vimos que a principal preocupação dos imigrantes portugueses em França é a sua rápida integração económica e social. Esta integração passou pela apropriação da língua francesa muitas vezes em detrimento da preservação da LP. No contacto entre as duas línguas, assistimos assim a duas atitudes por parte das famílias: a coabitação das duas línguas num bilinguismo onde o francês é dominante, ou a adoção total do francês como única língua na comunicação familiar. Esta opção pessoal não pode ser analisada sem ter em conta outros fatores externos à família, que podem condicionar as suas decisões, como por exemplo o nível de prestígio que elas têm da LP e sobretudo o estatuto sociocultural que esta ocupa no currículo escolar do país de acolhimento. O facto de a aprendizagem do português estar muito pouco integrada no currículo do ensino básico e secundário francês dá uma imagem pouco prestigiante da LP. Atualmente, o português está integrado no atual Enseignement International de Langues Étrangères (EILE) integrado no horário escolar do 1.º ciclo.

A atitude da comunidade portuguesa e dos seus descendentes face à LP (pouco ou nunca falada em família) mostra também uma falta de empenhamento para a sua promoção, impedindo a sua gradual implantação no sistema escolar francês, podendo até conduzir à perda da aprendizagem da língua de origem nas novas gerações. A escolarização da terceira geração no sistema educativo francês, onde, na maioria das escolas, a LP não é proposta nem reivindicada, pode provocar um progressivo desaparecimento da língua em 3 ou 4 gerações.

Existem diferentes tipos de associações que coexistem no movimento associativo criado pela comunidade portuguesa desde os anos 70. Inventariam-se, aproximadamente, umas 600 associações, das quais metade são ativas na organização de atividades e eventos. Um grande número destas associações desenvolve atividades culturais. Outras desenvolvem, simultaneamente, ativi-

dades educativas, desportivas, musicais ou de ação social. Menos de metade destas associações organizam cursos de português na própria associação. As razões que levam os alunos a frequentar os cursos nas associações e não nas escolas francesas, prendem-se pelo facto de não haver outra alternativa mais próxima. O facto de não haver aulas de português em muitas escolas primárias e que, no ensino secundário, “muitas vezes a escola francesa não aceita inscrições dizendo que não há número suficiente de alunos para abrir o curso”, são outras razões apresentadas. O ensino associativo aparece assim como alternativa para perpetuar o ensino da primária. Muitas das associações não organizam cursos de português por diversas razões como a falta de meios, de professor ou de local apropriado. No geral, o ensino associativo é, antes de mais, um ensino complementar (para compensar ausência de um ensino público) e não um ensino destinado à certificação das competências reconhecido oficialmente. Estes cursos realizam-se fora do horário escolar: aos fins da tarde, às quartas-feiras e aos sábados, representando uma sobrecarga horária para os alunos. Este facto pode provocar um sentimento de discriminação e de rejeição por parte dos lusodescendentes.

3.2. Representações de lusodescendentes

3.2.1. Perfil sociolinguístico dos lusodescendentes e as Identidades plurais

Participaram neste estudo 71 lusodescendentes, do 5.º ao 12.º ano de escolaridade com percursos migratórios diversos, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos (inscritos em quatro associações da região parisiense, França). 56% dos alunos inquiridos são do sexo feminino e 43% do sexo masculino. De acordo com os dados recolhidos, 79,7% dos alunos inquiridos já nasceram em França e os restantes 20,3% nasceram em Portugal. De referir que 47,1% dos sujeitos declaram ter nacionalidade portuguesa contra 11,4% que mencionaram a francesa e 40% ambas as nacionalidades. Paralelamente, quando questionados acerca da sua identidade, 45,7% afirmaram ter identidade portuguesa contra 4,3% que referiram a identidade francesa e 48,6% a dupla identidade (portuguesa e francesa).

Os principais argumentos avançados pelos sujeitos para a definição da sua identidade assentaram nos critérios da “natividade” e da “paternidade”.

Na verdade, para o público-alvo deste projeto, ser francês, português ou outro, por exemplo, significa, em primeiro lugar, ter nascido em determinado território conotado com um país/nação e, em segundo lugar, ser descendente de pais oriundos desse país.

Face ao exposto, vários lusodescendentes possuem uma representação da sua identidade como algo imutável e estável, já que o nascimento e as origens da família determinam a forma como se veem.

Para estes lusodescendentes afirmar a sua nacionalidade foi um processo fácil, no entanto, a definição da sua identidade-pertença foi mais complexa, pela consideração, isolada ou combinada, de fatores cognitivos, discursivos e sócio históricos próprios de cada indivíduo e de cada grupo. Constatamos, em particular, que estas construções da identidade não são apenas um processo de construção de uma outra pertença, mas também um processo de construção de uma identidade que se transforma. Verificamos ainda que alguns destes jovens afirmam possuir uma identidade dupla e, na maioria dos casos, uma dupla pertença.

3.2.2. Lusodescendentes e diversidade cultural

Nos casos observados, as associações portuguesas em França têm 100% de alunos com pais, ou um deles, provenientes de Portugal. A pertença à cultura portuguesa reencaminha para uma identidade própria e uma memória coletiva.

Na tarefa de identificação e de compreensão do processo de descoberta das pertenças destes lusodescendentes, foi importante perceber o significado de Identidade-Pertença na sociedade francesa e nas associações portuguesas. Muitos destes jovens afirmam possuir múltiplas pertenças, funcionando o seu “ser” como mediador e como ponto de contacto com essa multiplicidade de influências, vivências, contextos e discursos.

Revelaram ainda representações simbólicas das culturas e um posicionamento muito individual na relação que têm com cada uma dessas culturas. Nas respostas dadas a uma das questões acerca da relação com a cultura do país de herança, 90,1% dos inquiridos referem que ‘gostam muito’ do país de origem dos pais.

No que à pertença cultural diz respeito, 45,1% dos alunos dizem-se de cultura portuguesa e 45,1% de cultura dupla. Para muitos destes jovens,

manter viva a cultura de herança dos familiares é a forma de dar continuidade e fortalecer a sua identidade cultural e nacional, desenvolvendo assim a dimensão intercultural da sua identidade.

Na verdade, se os lusodescendentes afirmam pertencer a, pelo menos, duas culturas, a dimensão intercultural está já presente no seu universo ontológico, que reconhece, por vezes, as tensões inerentes à heterogeneidade das referências culturais que possui.

3.2.3. Os repertórios plurilingues dos lusodescendentes e as relações que estabelecem com a LP

O jovem lusodescendente possui uma língua e competências duplas, com as quais faz um “bricolage” identitário que lhe permitem desenvolver uma competência plurilingue (CP) (Andrade & Araújo e Sá, 2003) e intercultural complexa, que vai organizando com motivações e representações heterogêneas. Como a dimensão da(s) sua(s) língua(s) é/são multifacetada(s), e as fronteiras mal definidas, compreendemos que o ensino/ aprendizagem do Português em França seja problemático, sobretudo, quando lecionado, em paralelo, em contexto associativo. Não se trata, portanto, de uma mera reivindicação linguística.

Estes lusodescendentes são todos escolarizados no sistema de ensino francês e, por escolha dos pais, frequentam o ensino paralelo em português nas associações portuguesas, português lecionado quer como LM quer como LH. Os dados evidenciaram que, para 53,5% destes lusodescendentes, a LP foi a primeira língua que aprenderam e que, para 42,3 %, aprenderam ambas. Além disso, 84,5% dos inquiridos afirmam dominar melhor o francês, contra 15,5% que afirmam dominar melhor o português. No entanto, 28,2% diz que a LM deles é o português e 57,7% deles diz ter duas LM contra 9,9% o francês. Como todos têm de agir linguisticamente, desenvolvendo competências comunicativas necessárias à sua integração nos diferentes domínios em que se movem (educativo, público, privado), todos eles entendem que a aprendizagem do francês é crucial.

Para além do francês, língua de escolarização, os alunos aprendem duas das LE que integram o currículo da escola francesa, sendo elas o inglês, o espanhol e/ou o alemão. O português fica, portanto, excluído do cenário

curricular da maioria das escolas francesas, exceto algumas escolas que o oferecem como LE.

O posicionamento de muitos destes lusodescendentes em relação à LP é fortemente influenciado pelo seu estatuto mais confidencial e confina-se a um uso íntimo na esfera familiar e privada, entre amigos, na comunidade, percebida como língua da comunidade portuguesa, da sua família, dos afetos e das emoções, portanto, minoritária, sem lugar no espaço escolar, à exceção de algumas escolas do 2º, 3º ciclos e secundário que a integram, como LE1, 2 ou 3.

3.2.4. Que conceito de língua para estes jovens: PLH

Querer definir os conceitos de língua para o nosso público-alvo é pertinente, as variedades da LP que utilizam são muito peculiares porque acompanham as suas histórias de vida e dos seus familiares. Apesar de se considerarem bilingues (português/ francês), o estatuto da língua é complexo e assim a dificuldade de definição é muito grande. Em certos casos, a LP foi adquirida através da família, noutros, foi aprendida como LH na escola primária, portanto ganhou maior ou menor peso em função das funções que lhe são atribuídas. A LP é-lhes familiar, mas com graus diferentes segundo o respetivo quadro *intra-muros*, mas quase sempre com estatuto confidencial, confinado a um uso íntimo, sem lugar no espaço público ou muito raramente. Todos os entrevistados dizem compreender e falar as duas línguas, 96%. Só uma aluna entrevistada é que falou em francês. Foi entrevistada em português e respondeu em francês. No caso destes jovens, foi difícil definir a sua LM. Daí 24% deles dizerem que a LP é a 1ª língua, mas dupla, 24% dizerem que a LP é a materna e 52% ser a segunda. As percentagens do questionário deixam planear essas dúvidas. Eles interagem com os irmãos em francês 55%, nas duas línguas com o pai 64%, com a mãe 58%. Com os amigos, 45% interagem em francês e 38% nas duas línguas. Para todos o francês é a língua que se domina melhor, a que fornece a estes jovens maior quantidade de *imput* linguístico, é aquela com que a maioria se identifica. Para os mais novos a língua reivindicada é a francesa porque se sentem mais seguros, e como a língua é fator de identidade e de pertença ao grupo social, eles atribuem-lhe muita importância.

Os lusodescendentes do estudo são plurilingues porque vivem todos num contexto de contacto de várias línguas (mínimo duas). Poucos alunos (os que nasceram em Portugal, os que falam só português em casa e que falam regularmente com os familiares) mostraram possuir um discurso bilingue equilibrado. Eles alternam os dois códigos segundo os locutores que partilharam o ato comunicativo. Na grande maioria possuem um bilinguismo oral desequilibrado, com mais facilidade em francês, oscilando entre a alternância e a mistura de códigos, mais por desconhecimento *paralinguístico* do que linguístico. Possuem, na maioria, um capital linguístico muito pobre porque a LP, quando ainda falada no seio da família, é um vai-e-vem entre dois idiomas copresentes, submetidos a adaptações recíprocas. Apresentam pouco domínio na pronúncia. Essa pronúncia do português, variante de contacto, possui marcas fonéticas do francês no que diz respeito à prosódia, formando uma melodia francesa que se sobrepõe à articulação das palavras em Português. Cometem erros ortográficos devidos à influência do francês, sob forma de decalques e/ou empréstimos utilizando estruturas de substituição de uma palavra ou de uma expressão desconhecidas em português, que por vezes tomam forma de explicação em vez do termo exato, ou o uso da palavra francesa, transformada. Fazem essas misturas códicicas maquinalmente e nem sempre se apercebem que fazem estas incursões na outra língua. É uma interlíngua natural, que todos eles percebem. O discurso, em quase todos os casos, é feito exclusivamente em português, mas é polvilhado, salpicado com um ritmo e uma melodia próprios do francês. Possuem um conhecimento passivo da LP e são capazes de seguir uma conversa bilingue, quando criadas as condições mínimas de motivação.

A LP é para eles uma língua mais “passiva” do que o francês. Eles são bilingues utilizando muitas alternâncias códicicas, mas com consciência linguística. Eles possuem, na maioria, uma competência de comunicação pobre porque não possuem os dois códigos de forma equilibrada.

3.3. Professores e desenvolvimento profissional em contextos associativos

Uma análise das representações dos dez professores em relação à apropriação da LP e às respetivas práticas dos docentes trouxeram à luz todo um conjunto de aspetos detetáveis através dos próprios questionários e en-

trevistas. Os dados recolhidos demonstram que a inserção destes professores em contextos educativos não-formais influenciam - com maior ou menor incidência - o processo de reflexão sobre as suas práticas em contexto de ensino-aprendizagem da LP - nomeadamente, o diagnóstico das necessidades linguístico-comunicativas dos lusodescendentes, a ênfase colocada nos diferentes conteúdos de ensino-aprendizagem, a perscrutação das necessidades desta geração e, finalmente, o modo como veem o seu contributo enquanto professores na formação para a cidadania de lusodescendentes. Não se apresentam como professores sem formação académica adequada nem profissionais que entendem a educação de forma ingénua e arbitrária, mas professores formadores e transformadores de conhecimento, autónomos e conscientes das finalidades que este tipo de ensino-aprendizagem requer, dos conteúdos a privilegiar com vista a ajudar o lusodescendente a construir o seu projeto de vida como cidadão bilingue e bicultural e como futuro profissional europeu. O professor, em contexto não-formal, possui capacidades de reflexão sobre a sua prática, sobre as suas competências profissionais e sobre a capacidade de diagnosticar as necessidades dos lusodescendentes. Apresenta-se como um mobilizador de atitudes e valores favoráveis ao ensino-aprendizagem da LP. Ele tem consciência da importância de desenvolver, no lusodescendente, estratégias, métodos e capacidades que lhe permitam uma atitude positiva perante a sua aprendizagem.

O que parece ser consensual é a valorização da Associação como o lugar de aprendizagem do PLH e de construção de saberes. A relação dos professores com o saber não nos parece ser reduzido à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática, expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos. A prática profissional destes professores está marcada por uma trama de histórias, culturas que ultrapassam a dimensão pedagógica *stricto sensu*. Apesar do contexto difícil e hostil em que estes professores trabalham, foi lhes sendo possível dar alguns importantes passos no sentido de motivar estes jovens para a aprendizagem do PLH. Um dos elementos comuns aos diversos discursos produzidos pelos professores é a crença no papel de primacial importância da Associação no sentido de aprendizagem e aperfeiçoamento linguístico do aluno. Cabe ainda ao professor a responsabilidade de tornar a aquisição da LP mais atrativa, motivando os seus alunos para o desenvolvimento de competências orais e escritas, em função do perfil do lusodescendente. De acordo com o que observámos, e no que respeita às

planificações didáticas, constatámos que são da responsabilidade do professor que colabora também na escolha dos manuais, sujeitos à aprovação dos professores da Associação. Estamos na presença de uma construção de uma comunidade profissional simbólica no seio da qual foram sendo partilhadas crenças, valores, conhecimentos especializados e práticas desejáveis.

A nível do discurso, os docentes apresentam a conceção de atividades lúdicas, motivadoras, que despertem essencialmente o interesse dos lusodescendentes, ficando as aprendizagens de tipo cognitivo relegadas para um plano secundário. Referem, sobretudo, como objetivo principal promover atitudes, tais como o desenvolvimento do interesse, da abertura, da curiosidade face à LP e de motivação e entusiasmo perante a aprendizagem da LP. Tal posicionamento leva-os a referir, várias vezes, estes dois aspetos como interligados: a construção de atitudes positivas relativamente à LP, à cultura e a sua própria representação de professor - sobretudo, - preocupados com os aspetos sócio afetivos e atitudinais do ensino. Em suma, os docentes assumiram a necessidade de planificar atividades mais consentâneas com o nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos lusodescendentes, apostando em tarefas mais lúdicas e com menor recurso à exposição escrita, sobretudo, no 2.º ciclo. Ainda surgem professores com estratégias e recursos de uma “escola mais tradicional”, mas, na sua maioria, assiste-se a uma mudança na forma como estes sujeitos concebem o ensino não formal: são professores que privilegiam o trabalho centrado nos alunos e em negociação com eles, que recorrem a histórias, a jogos e ao diálogo estimulador da aprendizagem. A Associação é considerada como um espaço em que o professor assume um papel não transmissivo, mas de dinamizador e propiciador das aprendizagens, orientador pelo questionário, aprendendo juntamente com os alunos, encarando a ensino associativo como uma comunidade de aprendizagem.

Considerações finais

Este projeto, desenvolvido no LEIP (atual LabELing⁵), permitiu perceber que o ensino praticado nas Associações vem, na sua maioria, colmatar a lacuna do sistema oficial francês, uma vez que os alunos, por iniciativa dos pais, prosseguem a sua escolarização em português.

⁵ Laboratório de Educação em línguas. <https://www.ua.pt/pt/labeling>

Os resultados do longo e complexo processo de ensinar a LP e a cultura portuguesa para filhos de portugueses nascidos em França variam conforme inúmeros fatores, a começar pelas políticas educativas das famílias, a idade em que as crianças começam a frequentar a escola francesa, a idade com que iniciam a aprendizagem do português fora de casa e a existência de ofertas de escolas que lecionam a LP.

A visão que estes lusodescendentes têm da língua dos seus pais e avós é, ainda, sentida de maneira viva e dolorosa e constitui muitas vezes uma das causas da atitude de revolta e intolerância que manifestam em relação à sua cultura. Face a esta situação, os lusodescendentes podem tomar duas atitudes divergentes. Uns negam as suas origens e a LP e outros tentam ultrapassar essa dificuldade. Todas essas variáveis facilitam ou complicam todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. As imagens, as sensações mentais, as impressões que sentem são altamente condicionadas pelas opiniões e juízos que os outros fazem e, em função dessas representações, cada família decide se os filhos devem ou não aprender a LP. O contacto com a LP no seio da família e o ensino aprendizagem são os fatores que mais influenciam o seu desenvolvimento e contribuem para a sua manutenção e uma proficiência bilingue equilibrada.

Este projeto permitiu, ainda, perceber que a escolha da aprendizagem do PLH faz-se de acordo com determinados critérios, sendo o afetivo um pré-julgamento favorável relacionado com a sua história, com as relações harmoniosas com a comunidade portuguesa, a LP e a sociedade portuguesa. Este ensino-aprendizagem valoriza a partilha de um contexto sociocultural que permite a esses jovens lusodescendentes a interação e a comunicação como também uma certa valorização da identidade cultural portuguesa *extra-muros*.

Referências bibliográficas

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2003). Análise e construção da Competência Plurilingue – alguns percursos didáticos. Comunicação apresentada no *IV Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da Educação, Percursos e Desafios*. Universidade de Évora.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (Coord.), Bartolomeu, I.; Martins, F.; Melo, S.; Santos, L.; Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – Alguns percursos didáticos. In Neto, A.; Nico, J.; Chourico, J.; Costa, P. & Mendes, P. (Org.). *Didáctica e metodologias da educação – percursos e desafios*. Universidade de Évora, pp. 489-506.

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (3.ª Edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ançã, M. H. (1999). Português - Da língua materna à língua segunda: conceitos e pressupostos. *Noesis* 51, 14-16.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Blommaert, J. (2010). The Sociolinguistics of Globalization. *Cambridge Approaches to Language Contact*. Cambridge University Press.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (40-1), p. 43-61. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_2
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brutel, C. (2015). L'analyse des flux migratoires entre la France et l'étranger entre 2006 et 2013. Un accroissement des mobilités. *Insee Analyses* n° 22, 4 p
- Calvet, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Presses universitaires de France, (Que sais-je ? 3075).
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues - Les effets linguistiques de la mondialisation*. Plon.
- Cognini, E. (2007). Vivere la migrazione tra e con le lingue : funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda. Wizarts.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.ª Edição). Edições Almedina.
- Cummins, J. (1983). *Heritage language education: A literature review*. Ministry of Education.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Deprez, C. (1999). Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère, *Estudios de Sociolingüística*, 1, 59-74.
- Dreyfus, M. (1996). Politiques linguistiques familiales et individuelles : quels modèles ? in Juillard, C. & Calvet, Louis-Jean, AUF Editions.
- Faneca, R. M. (2018). *O papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com história(s) migratória(s): um estudo de caso nas escolas do centro de Portugal*. [Cadernos do LALE – Série Reflexões – n.º 8]. UA Editora.
- Faneca, R. M., Araújo e Sá, M.H., & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 44-68. <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>
- Faneca, R. M., Araújo e Sá, M.H., & Melo-Pfeifer, S. (2015). Le rôle des langues d'origine dans la compétence plurilingue des jeunes de minorités linguistiques et culturelles : une étude de cas dans les écoles au Portugal. In *Migrations Société* : «Éducation à la diversité et langues immigrées : expériences européennes», 162(27), 101-120.

- Faneca, R. M. (2011). *Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes* [Tese de Doutoramento não publicada]. University of Aveiro. <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4306/1/tese.pdf>
- Fishman, J-A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.
- Haque, S. (2019). Family language policy. Dynamics in language transmission under a migratory context. *Languages of the World* 59.
- Haque, S. (2012). Étude sociolinguistique de familles indiennes en Europe : pratiques langagières & politiques linguistiques nationales et familiales. [Thèse de doctorat]. Université de Grenoble.
- Jernudd, B. H., & Neustupný, J. V. (1987). Language planning: for whom. In *Proceedings of the international colloquium on language planning* (pp. 69-84). Les Presses de L'Université Laval.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh University Press.
- Lefèvre, C. & Filhon, A. (2005). Histoires de familles, histoires familiales : les résultats de l'enquête Famille de 1999. *Les cahiers de l'Ined*, n.º 156, Paris.
- Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Brussels : Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf
- Mateus, M.H.M. (2002). *Uma Política de Língua para o Português*. Edições Colibri.
- Miller, G. (1950). Language engineering. *The Journal of the Acoustical Society of America* 22, 720. <https://doi.org/10.1121/1.1906678>
- Noss, R. (1967). Higher Education and Development in South-East Asia. *Language Policy and Higher Education* 3(2).
- Robert, J-P. (2007). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*. Multilingual Matters.
- Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), Special Issue: Methodology, Epistemology and Ethics in Instructed SLA Research, 410-426.
- Wihtol de Wenden, C. (2013). *La question migratoire au XXIe siècle. Migrants, réfugiés et relations internationales*. Presses de Sciences Po.
- Yin, R. K. (2014). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (5.ª Edição). Bookman.

CAPÍTULO 7

Educação e formação continuada de professores em contexto migratório: desafios do ensino da Língua Portuguesa para Imigrantes e/ou Refugiados

Fátima Bandeira HARTWIG
Instituto Federal de Brasília (Brasil)
fatima.hartwig@ifb.edu.br

Introdução

Na esperança de encontrar maiores oportunidades de trabalho e melhores condições de vida, a migração interna é constante no Brasil. Todavia, é importante ressaltar que além dessa mobilidade interna, também ocorrem os fluxos migratórios internacionais oriundos de diversos países como Síria, Colômbia, Angola, República Democrática do Congo, Senegal, Venezuela, Haiti, entre outros.

Recentemente, um dos fluxos mais expressivos chegados ao Brasil foi o de imigrantes haitianos. Além desse, também deve ser considerado o de cidadãos sírios e venezuelanos. Relativamente aos sírios, estes buscam o Brasil devido à guerra instalada em seu país. No caso dos venezuelanos, por precisarem abandonar seu país de origem em decorrência da situação de conflito econômico e político vivido na Venezuela. Em relação a estes dois últimos, trata-se de públicos bem distintos em termos de língua materna. Isso ao considerar que, em tese, o primeiro encontra maiores dificuldades para a aprendizagem da Língua Portuguesa – LP –, pois são famílias linguísticas distintas. Já o segundo encontra maior facilidade (Lima; Muñoz; Nazareno & Amaral, 2017).

Destarte, para que a escola possa atender a diversidade existente, é preciso compreender a educação intercultural como uma maneira de contribuir para o respeito pelas diferentes identidades, culturas e idiomas. Perceber a pluralidade como uma forma de enriquecimento da sociedade e compreender que as escolas não ficam à margem do fenômeno migratório é imperativo para o relacionamento entre os diferentes sujeitos. Devido à riqueza que as trocas culturais proporcionam e, ainda, ao papel da escola nesse processo de diálogo com o *Outro*, é pertinente refletir acerca da atuação dos professores e do papel da LP na integração de estudantes Imigrantes – I – ou Refugiados – R (I/R).

No que se refere à escola, o ensino do idioma é uma das formas mais eficazes de integrar os indivíduos à sociedade de acolhimento, necessitando para tal de uma proposta de ensino diferenciada. Nesse sentido, é preciso refletir a respeito da importância do papel da língua no processo de integração à sociedade, dado que de acordo com Ançã (2008) é na diversidade de culturas e etnias e, nas interações entre elas, que o domínio da língua precisa ser destacado, visto que será um fator fundamental na promoção do real acolhimento na nova sociedade permitindo o direito à cidadania e aos espaços sociais e laborais.

Com o intuito de identificar como essa realidade linguística diferenciada é trabalhada nas escolas, será a prática educativa de uma professora de Português da rede pública de ensino brasileira que contribuirá para lançar luz sobre esse tema. O presente artigo tem como objetivo dar a conhecer, por um lado, a percepção da professora a respeito do fenômeno migratório atual com o qual está trabalhando em sala de aula, particularmente composto por alunos I e/ou R. Por outro lado, destacar a importância da utilização da técnica de recolha de dados mais assertiva para o alcance dos objetivos propostos.

Para a prossecução dos objetivos atrás enunciados e o alcance de um conjunto de objetivos específicos, como a compreensão das especificidades, dificuldades e necessidades vividas pela professora; a sua percepção sobre educação intercultural; diversidade linguística e cultural; o papel da LP na integração dos estudantes I e/ou R; e a formação continuada para a prática educativa diante do fenômeno migratório atual, foi utilizada a entrevista como técnica de recolha de dados. Nesse caso específico, a entrevista realizada serviu como teste do guião de entrevistas previamente elaborado junto à orientação científica quando da elaboração da Tese de

Doutoramento, o qual foi aplicado posteriormente junto aos participantes da investigação inerente.

O trabalho corresponde a um estudo exploratório, focado no caso de um Instituto Federal de Educação (IF), localizado em uma cidade da região centro-oeste do Brasil. A professora entrevistada esteve à frente de uma turma de “Português para Estrangeiros”, ofertada entre os anos 2017/2018.

Quanto à estrutura, o artigo é dividido em cinco tópicos, além da Introdução. A produção teórica é apresentada nos tópicos iniciais. O primeiro deles apresenta uma breve contextualização a respeito da educação e do contexto migratório atual chegado às escolas. Já o segundo está relacionado com a necessária formação continuada de professores, especificamente para aqueles que desenvolvem as suas práticas educativas em contexto migratório. No terceiro tópico é apresentada a importância do aprendizado da Língua Portuguesa numa perspectiva de Português Língua Não Materna para a integração de estudantes I e/ou R. Com relação ao quarto tópico, é apresentada a metodologia para coleta de dados e a análise e interpretação dos resultados. Finalmente, o quinto tópico diz respeito às reflexões e conclusões.

1. Educação e contexto migratório: um desafio que requer políticas públicas

A sociedade atual pode ser caracterizada pela globalização crescente e suas profundas transformações e avanços tecnológicos, que acontecem numa velocidade instantânea e espantosa, trazendo conquistas e benefícios, porém também perplexidades e incertezas que desestabilizam as relações sociais, muitas vezes marcadas pela tendência ao individualismo e desrespeito pelo *Outro*. É nesse tecido social que a educação se depara com algumas demandas com as quais precisa dialogar e refletir criticamente. Dentre esses desafios um merece destaque: a chegada de estudantes advindos dos fluxos migratórios atuais, que provocam a necessidade de se aprender a conviver com a multiculturalidade. Nesse contexto, a sociedade contemporânea é desafiada para o acolhimento e integração de I e/ou R, na qual a educação desempenha um papel fundamental: o de propor-se à educação intercultural.

Para Bauman (2017), atualmente a sociedade contemporânea vive uma verdadeira crise humanitária, advinda da efemeridade geográfica pela qual passam vidas em busca de locais dignos para viver. De acordo

com o autor, é possível dizer que a crise humanitária é consequência da crisemigratória vivida atualmente. Não que esta exista há pouco tempo, pois sempre esteve presente na História da Humanidade. Porém, não de forma a causar pânico e medo de que algo terrível possa vir a ameaçar o bem-estar social dos indivíduos, como agotra tão veementemente acontece. Os novos fluxos migratórios que chegam ao Brasil em muito se diferenciam dos imigrantes anteriores, desde o período colonial e em decorrência de efeitos impositivos pela II Guerra Mundial, os quais eram oriundos de diversos países, como Portugal, Itália, Espanha, Alemanha, Japão. Mesmo que a chegada das primeiras vagas de imigrantes ao Brasil tenha seguido um determinado padrão, de predominância europeia, sem desconsiderar muitas pessoas que vieram do continente africano em regime de escravidão, atualmente os novos fluxos diversificam-se entre europeus, asiáticos e africanos. Para além desses, ocorreu recentemente um elevado fluxo de imigrantes oriundos de países fronteiriços, como Uruguai, Paraguai, Argentina, Peru e Venezuela (Fernandes, 2015; Lussi, 2015).

São indivíduos em busca de melhores condições de vida e de trabalho, que saíram de seus países onde a situação econômica estava em crise. Porém, ainda é importante destacar que existem casos em que as pessoas saem de seus países não por motivos puramente econômicos ou em busca de emprego, mas por questões ideológicas, políticas, religiosas, pertencimento a grupo social, conflitos e guerras. Essas são, regra geral, consideradas pessoas refugiadas (Barros, 2011; Fernandes, 2015; Lussi, 2015 Sprandel, 2015).

Nesse sentido, o fenômeno dos fluxos migratórios atuais também está presente dentro das escolas brasileiras, tornando-se um desafio para os professores. Por esse motivo é preciso tratar a chegada de alunos I e/ou R como um fenômeno social complexo e desafiante, o qual não aceitará determinados formatos e certezas absolutas ainda presentes nas escolas brasileiras. Entretanto, a falta de políticas públicas prejudica o acesso a direitos e aos serviços públicos básicos, entre eles o acesso à educação, permanência na sociedade e êxito escolar. Ademais, a oferta de formação continuada para os professores que atuam com o público oriundo dos fluxos migratórios atuais é emergente, visto que é preciso fornecer aos docentes condições para atuarem diante da diversidade linguística e cultural que se apresenta em decorrência do fenômeno migratório.

Ao falar em políticas públicas, faz-se referência a políticas educacionais, as quais englobam as linguísticas, as de formação de professores,

entre outras. É preciso ter clareza que as políticas públicas se diferenciam de ordenamentos legais que tratam da educação no Brasil. Esses já garantem ao cidadão não nacional o direito de acesso à educação. Por mais que o *IsF* seja considerado como uma política educacional, é preciso destacar que enquanto o programa estava em vigor, o foco maior foi no ensino do Inglês, até mesmo porque antes do *Idioma Sem Fronteiras* existia somente o *Inglês Sem Fronteiras*. O interesse centrou-se na internacionalização do ensino superior. Esse direcionamento acompanha uma linha de colonialidade, pois os investimentos são voltados para línguas vistas como dominantes e que conferem maior poder econômico e político ao Estado (Oliveira, 2010). Contudo, demonstrando um viés menos neoliberal, com o tempo outras línguas foram agregadas, incluindo o Espanhol e o “Português para Estrangeiros”, tornando-se efetivamente em *Idioma Sem Fronteiras* (Frazatto, 2020). Segundo a autora Maher, a internacionalização das universidades, mesmo que conduzida de forma distorcida pela supervalorização do Inglês, pode ser considerada uma política linguística, visto que a falta de políticas se torna uma política (Maher, 2013 *apud* Frazatto, 2020, p. 293).

Para Frazatto (2020), uma política linguística de fato seria aquela que utilizaria um mecanismo para transformar uma ideologia em algo prático. Por exemplo, um exame de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, como o Celp-Bras ou a política de internacionalização das universidades, por meio do *Idiomas Sem Fronteiras*. Essas são Políticas Educacionais Linguísticas (*language education policies* – LEP), as quais poderiam ser consideradas políticas linguísticas, porém nem sempre é assim que acontece. Particularmente no que se refere à oferta do “Português para Estrangeiros” e, no caso específico do Instituto Federal de Educação (IF) analisado nesse estudo, a oferta deveria ser voltada para o ensino do Português como Língua Não Materna – uma Língua Adicional. Somente assim uma política educacional tem a capacidade de se transformar em política linguística.

2. Formação continuada de professores: um processo reflexivo, colaborativo, crítico e transformador

Frente à complexidade do mundo, é fundamental uma educação que contribua para o empoderamento dos sujeitos e o desenvolvimento global dos seres humanos. Nesse contexto, é papel dos professores desen-

volverem ações de intervenção que gerem conhecimentos e competências necessárias para uma sociedade mais equilibrada e mais justa. Tais ações de intervenção devem considerar a importância da formação reflexiva dos professores que trabalham em escolas que têm alunos I e/ou R matriculados, dado que o momento atual exige uma ruptura paradigmática que atenda fenômenos sociais e humanos de intrínseca complexidade e fluidez, em que todos têm a responsabilidade de acolher e respeitar as singularidades dos sujeitos, nomeadamente aquelas relacionadas à cultura e à língua (Hermann, 2014; Sá-Chaves, 2017).

Além disso, a atitude reflexiva deve contribuir para a compreensão de que não é possível viver em um “mundo encantado” que considera possível transformar o aluno real no aluno ideal. Nesse sentido, os estudantes I e/ou R não são, definitivamente, aqueles idealizados pelos professores. Eles são *Outros* constantemente marginalizados e que previamente precisam ser acolhidos nas instituições educativas. Para tal é necessária uma reflexão por parte dos professores que possa romper a lógica da universalização de máximas válidas para toda e qualquer pessoa. Como tem vindo a preferir vícios especialistas é crucial refletir a respeito de princípios e paradigmas homogeneizantes ainda presentes dentro da escola, os quais geram uma distância imensurável entre aquilo que os professores oferecem como acolhimento e ensino e aquilo que realmente os estudantes têm como necessidade e interesse de aprender (Chauí, 2000; Freire, 1987; 1996; Lopes, 2006; Nóvoa, 1991; Pimenta, 1999; Severino, 2011; Tardif&Lessard, 2005; Zeichner, 1993).

Tais paradigmas e princípios nem sempre são superados na formação inicial dos professores, dificultando a formação de suas identidades profissionais. É preciso o contato com a prática educativa e a reflexão sobre a mesma para que se concretizem alguns rompimentos. São as rupturas e a compreensão do necessário compromisso com as mudanças sociais que precisam orientar o caminho dos docentes, espejalmentr por meio da efetivação de uma formação continuada e colaborativa que se empenhe em abordagens voltadas para a educação intercultural. Desse modo, a formação continuada de professores para o ensino junto a estudantes I e/ou R deve constituir-se de um viés intercultural, através de uma ação integradora que seja capaz de incentivar comportamentos e atitudes comprometidos com o respeito pelo *Outro* e com a diversidade cultural que define todo processo de ensino e de aprendizagem, seja o de línguas ou de qualquer outra disciplina escolar (Imbernón, 2009; 2016; Mendes, 2012).

Acima de qualquer compreensão sobre a formação continuada considerada a “ideal”, é imprescindível entender que o mais importante é o papel da interculturalidade, seus usos e sentidos diversos. Segundo Walsh (2009), o fundamental é saber distinguir a interculturalidade funcional e dominante daquela que realmente deve ser almejada e concebida dentro da escola e na formação permanente dos professores. Quer dizer, uma formação intercultural para uma educação intercultural precisa ser um projeto comprometido com a descolonização, a transformação e a criação. O entendimento da autora referida é corroborado por Hooks (2013), a qual defende uma interculturalidade significativa e crítica. Ambas entendem a interculturalidade como um ato político-pedagógico a ser perseguido pelos sujeitos docentes, o que se aproxima do pensamento de Paulo Freire (1987). Esse último acreditava que somente por meio de uma pedagogia engajada, libertadora e voltada para a mudança e a transformação necessárias é possível confrontar valores homogeneizantes, os quais buscam unicamente a manutenção de interesses reforçadores de um modelo de escola excludente. Essa transformação deve ser o objetivo principal da formação continuada de professores, principalmente quando a ênfase está voltada para docentes que trabalham em contexto migratório.

3. O aprendizado da Língua Portuguesa e suas interrelações com a Língua Materna de alunos Imigrantes e/ou Refugiados

Efetivamente “A Língua Portuguesa que nos une, não deve desvalorizar as línguas maternas que nos diferenciam”. É a partir dessa concepção defendida por Carmen Domingues Reste (2015) que se inicia a compreensão mais aprofundada do papel da LP na nossa sociedade e, por assim dizer, as formas como essa língua é assimilada por falantes de outros idiomas. Esses são sujeitos que precisam ter suas línguas maternas e suas biografias linguísticas respeitadas, considerando os constantes processos migratórios internacionais que vêm exigindo um novo olhar sobre a realidade em busca de mais respeito às diferenças, incluindo o respeito pela diversidade cultural e linguística (Reste, 2015).

Assim, mesmo que de forma sucinta, é importante abordar os conceitos de Língua Materna (LM), Língua Não Materna (LNM), Língua Segunda (LS/L2) e Língua Estrangeira (LE). Com efeito, parece um tanto óbvio o conceito

de LM, pois seria aquela língua que ao associar-se ao nome da ‘mãe’ leva a entender que materna seria a primeira língua. No entanto, além desta denominação mais óbvia, comparada com os demais conceitos, também deve ser levado em consideração o fator identitário associado à LM, já que é a língua “na qual se pensa ou que se domina melhor” (Andrade, 1997, p.54). Portanto, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do sujeito. A identificação da LM é um processo complexo, pois está intrinsecamente relacionado com a construção da personalidade do sujeito e, muito provavelmente, servirá de base para a aquisição de uma LNM, também entendida como LS/L2 (Cerqueira & Andrade, 2004; Spinassé, 2011). É factível dizer que a LM é caracterizada pelo fato de ser aquela que a criança aprende na infância, já a aquisição de uma LNM/LS/L2/LE acontece quando o sujeito já domina em parte ou totalmente a sua LM. Além disso, uma LS não é necessariamente uma segunda, no sentido que terá uma terceira ou uma quarta e assim sucessivamente. ‘Segunda’ se relaciona com outra que não a ‘primeira’, entendida como materna (Ançã, 2005; Spinassé, 2011).

A LS pode ser entendida como uma não-primeira-língua, diferenciando-se do conceito de LE, dado que aquela é aprendida devido à necessidade de comunicação e dentro de um contexto de socialização. Geralmente é uma das línguas oficiais do país, sendo indispensável para a participação na vida política e econômica do Estado. Já esta não serve necessariamente para a comunicação, sequer é essencial para a integração. Em vista disso, a aprendizagem de uma LE não exige uma aproximação tão intensa como de uma LS, visto que essa obriga um contato mais intensivo com o meio físico e geográfico, bem como com a nova língua, pois desempenha um papel vital na sociedade e substancial no caso de sujeitos L e/ou R (Leiria, 2004; Spinassé, 2011).

Levando em conta o contexto migratório ainda é importante falar da Língua de Acolhimento (LA), em virtude da chegada de um público mais específico que necessitará aprender uma nova língua. Quer dizer, uma LS que não sua LM. Este público, seja ele formado por crianças ou jovens e adultos, precisará encontrar as condições adequadas para a aprendizagem da nova língua, superando o aspecto da proficiência e avançando para compreensão do aprendizado como forma de sobrevivência no país de acolhimento (Pereira, 2017). O conceito Língua de Acolhimento (LA) surge em Portugal, a partir do ano 2000, quando o país teve um aumento significativo na chegada de imigrantes oriundos de países do leste europeu e dos continentes asiático e

africano. A partir de então, Maria Helena Ançã começou a defender a utilização da expressão LA para as ocorrências de aprendizagem da LP pelos imigrantes adultos e seus filhos. De acordo com a autorareferida, era o momento de repensar o papel da LP na sociedade e na escola, valorizando a diversidade linguística e cultural trazida com os processos migratórios, tornando o Português efetivamente numa LA (Ançã, 2002; 2003; 2008).

Na mesma perspectiva, Grosso (2010) fala que a utilização da expressão LE deve ser evitada junto ao público I e/ou R, por ser este um conceito *ostracizante* tendo em vista que exclui, marginaliza e isola, sendo inversamente proporcional ao conceito de LA. Distingue, por seu turno, que a LA se propõe a acolher, sendo esta a aprendizagem fundamental para a melhoria da qualidade de vida e a integração na nova sociedade, sem desconsiderar a LM que deve ser mantida e valorizada para contribuir com a aprendizagem da nova língua, assim como para a manutenção e valorização da cultura dos sujeitos migrantes (Amado, 2013; Grosso, 2010). Por sua vez, Barbosa e Bernardo (2017), também concordam com esse conceito, pois destacam o fato de que a LA deve ser considerada como aquela que toma emprestados aspectos e configurações das diversas nomenclaturas voltadas para o ensino e aprendizagem de línguas, porém com especificações próprias ao contexto migratório. As autoras ainda ressaltam que cabe aos professores transformar essa necessidade emergente de aprendizagem da língua do local de acolhimento em estratégias e ações para a plena integração de estudantes I e/ou R. Nesse sentido, asseveram que a LA deve instigar uma revisão a respeito do papel da formação dos professores que atuam em contexto migratório.

Dessa maneira, é preciso refletir sobre qual a tarefa da escola diante de tal realidade. Ou seja, como as instituições educativas podem caminhar para uma proposta de educação intercultural e interlinguística. Educação essa que permita que as línguas minoritárias de alunos que não têm a LP como LM possa ser vista como uma oportunidade de valorização do conhecimento e do desenvolvimento das competências plurilíngues e pluriculturais, nomeadamente para a integração de estudantes I e/ou R (Bagno & Rangel, 2005; Reste, 2015). Portanto, a institucionalização do ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM) para I e/ou R precisa ser implementada como uma política pública educativa brasileira, que se consolide como política linguística. No Brasil há a oferta do Português Língua Estrangeira (PLE) direcionado para indivíduos estudantes de intercâmbio, turistas e empresários de multinacionais, os quais permanecem por pouco tempo

no país. Contudo, existe uma deficiência no ensino adequado da LP para sujeitos I e/ou R que chegam ao Brasil, na sua grande maioria em situação de vulnerabilidade (Amado, 2013). Essa é uma constatação que exige repensar o papel da LP na sociedade e na escola, valorizando a diversidade cultural e linguística de I e/ou R, para que o Português se torne efetivamente numa língua capaz de acolher. (Ançã, 2003; 2008).

4. Recolha de dados, análise e interpretação dos resultados

Reforço que os dados aqui analisados são advindos da aplicação do guião de entrevistas utilizado como teste anterior a aplicação do mesmo para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado cujo tema é “Educação e Formação Continuada de Professores em Contexto Migratório: desafios da prática educativa de professores de Português para Imigrantes e/ou Refugiados”.

Vale ressaltar que a partir da elaboração do guião de entrevista inicial se buscou respeitar uma organização em grandes tópicos semiestruturados que fugissem da dita regularidade, o que permitiu espaço para que perguntas adicionais pudessem ser introduzidas, caso o entrevistado não as referisse. Do mesmo modo, se alguma informação fosse abordada em tópico distinto do previamente planejado, era exigido o esforço de lembrança por parte desta entrevistadora para que questões não se tornassem repetitivas e cansativas para o sujeito participante da pesquisa. Cabe reforçar, ainda, que o guião pode ser completado no decorrer do tempo, assim como deve inicialmente ser construído para alcançar os objetivos que envolvem a problemática de investigação (Guerra, 2006).

Cumprir registrar que a elaboração do guião de entrevista foi amplamente amparada pela orientadora científica. Inicialmente, ocorreu a apreciação e validação interna do guião pela mesma. E, para garantir a qualidade na coleta de dados, ao mesmo tempo ainda solicitou um teste ao inquérito, antes de ser efetivamente aplicado junto aos participantes selecionados para a pesquisa de doutorado. A entrevista-teste ocorreu no dia 21/06/2018. Após a realização e transcrição dessa primeira entrevista, alguns ajustes foram realizados, tópicos foram retirados e outros inseridos ao guião inicial. Ressalto que tal entrevista não foi contabilizada dentro do grupo total de participantes entrevistados posteriormente. Contudo, foi de grande valia para aprimorar as questões que deveriam ser abordadas

na sequência, visto que se trata de uma investigação do tipo qualitativo, na qual a entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados e análise de conteúdo para a interpretação dos resultados, são questões metodológicas fundamentais (Bogdan&Biklen, 1994; Guerra, 2006; Gil, 2011).

A informação levantada por meio da entrevista foi organizada por áreas temáticas, mais precisamente em duas áreas. Sendo assim, de acordo com os objetivos específicos deste trabalho, a primeira área temática faz uma abordagem exploratória a respeito das especificidades, dificuldades e necessidades vividas pela professora, nomeadamente aquelas relacionadas à diversidade linguística e cultural advinda dos fluxos migratórios. Na segunda área temática foi dado conhecimento a *aspectos específicos da atuação docente*, tais como: percepção docente relativamente à educação intercultural e ao papel da LP na integração dos estudantes I e/ou R e identificação do papel da formação continuada para a prática educativa diante do fenômeno migratório atual.

Antes de adentrar na análise e discussão das categorias é importante destacar algumas informações relevantes, como a autorização da docente para a gravação do áudio e a garantia da total confidencialidade dos dados da mesma, a qual terá seu nome alterado para “Ekos” (nome fictício). Quanto ao perfil profissional de Ekos, a docente afirmou ter 42 anos de idade, cursou Letras/Português e tem Mestrado em Literatura. Disse ter 20 anos de experiência em sala de aula, sempre no ensino da LP.

5. Especificidades, dificuldades e necessidades vividas pela professora

Relativamente à sua experiência junto a estudantes I e/ou R, a professora relatou ter sido a primeira vez. Ressaltou que tinha conhecimento de que era uma turma de “Português para Estrangeiros”, mas não sabia que poderia ter estudantes refugiados, pois não obteve informações mais detalhadas. Afirmou não saber se seriam realmente os estudantes que se interessariam pelo curso. Além disso, destacou que a respeito da temática migratória não tinha muito conhecimento, o que pode ter dificultado uma maior aproximação com os estudantes.

“Olha pra você ver, toda essa experiência minha de 20 anos de sala de aula, eu nunca tive aluno “estrangeiro” (Professora Ekos).

Especificamente em relação às dificuldades que enfrentou, a principal volta-se para a questão da diversidade linguística presente em sala de aula, considerando o público heterogêneo que buscou o curso.

“... eu senti muita dificuldade na questão mesmo do número de línguas, de ser muito heterogêneo, então, isso me assustou um pouco no início porque eu sabia que eu não tinha necessidade de falar todas aquelas línguas, mas ter um método que consiga alcançar todas essas línguas, eu achei muito complicado” (Professora Ekos).

A heterogeneidade do público atendido é percebida por meio das nacionalidades presentes na turma, de acordo com a professora. Eram alunos oriundos de países como Venezuela, Colômbia, República Democrática do Congo, Síria e Haiti. Essa foi uma das principais dificuldades enfrentadas por Ekos, pois referiu que alguns estudantes haitianos e outros do continente africano, falavam apenas a LM. Pese embora essa realidade destacou que alunos destes mesmos locais também sabiam falar Inglês ou Francês, o que contribuiu para que fosse estabelecida alguma comunicação com os estudantes que falavam apenas a LM. Nesse sentido, a LM dos estudantes não foi explorada com profundidade em sala de aula. Ou seja, não foram utilizadas as aproximações ou distanciamentos entre tais línguas e a aprendizagem da LP. É fato que a utilização de uma terceira língua pode contribuir para estabelecer a comunicação e possíveis análises de diferenças e semelhanças com a LP. De acordo com Ançã (2005, p. 39), “é impossível apagar/negar o que se aprendeu/viveu na língua materna”. Para a autora, a LM sempre atuará como base para as outras línguas e culturas a aprender.

De acordo com a professora Ekos, inicialmente achava que seu maior problema seria a questão da diversidade de idiomas. Todavia, com o tempo foi percebendo que havia um problema maior, que era o letramento digital. Alguns estudantes estavam fazendo mestrado e doutorado aqui no Brasil e tinham bastante intimidade com as tecnologias. Entretanto a maioria mal conseguia clicar no *mouse*. Essa realidade trouxe muita dificuldade para o desenvolvimento das aulas, tanto presenciais quanto a distância, dado que as atividades deveriam ser feitas via plataforma na internet. Porém, muitos não tinham acesso à internet, nem mesmo computador. Para Ekos esse foi um enorme dificultador no desenvolvimento do ensino

da LP, mas sabia que os alunos queriam e precisavam aprender o idioma. Relatou que os mesmos não faltavam um dia sequer aos encontros presenciais, dado que era o momento no qual apresentavam muitas dúvidas e solicitavam ajuda para acesso à plataforma digital, já que tinham de cumprir com as atividades propostas para aquela semana.

Foi possível perceber que a professora associou suas maiores dificuldades com a falta de planejamento para a oferta da turma, considerando sua fala inicial de que ninguém na instituição sabia quem seria o público que buscaria o curso, pois o edital não definiu o perfil esperado dos estudantes, seja no aspecto linguístico, ao direcionar para pessoas de línguas próximas à LP, seja no aspecto relacionado ao letramento digital.

“E num curso de línguas específico como o que a gente teve aqui, é se atentar para essas coisas, por exemplo, no caso da EaD, seria a questão da formação, do letramento digital necessário por parte dos alunos, seria um ponto importante, ficar atento para isso”
(Professora Ekos).

Além destas questões, outro fator trazido pela docente foi em relação ao material didático proposto para o curso. Ressaltou o fato de que é preciso a utilização de material adequado, de acordo com as especificidades do público.

“O material elaborado também, será que é o certo para aquele público, ele vai atender a todos da mesma forma, ter esse cuidado. Se a gente for continuar com a oferta desse curso, esse será um ponto que eu vou bater, nós teríamos que pelo menos traduzir o material para o Inglês, caso se continue com turmas heterogêneas, de várias línguas. Se for só para o Espanhol, tudo bem, continuamos com esse, além de ter letramento digital. Se não for EaD, adaptação do material, e por aí vai, esses ajustes, esse cuidado com o público, com as especificidades de quem você está recebendo”
(Professora Ekos).

Por mais que tenha encontrado tal dificuldade e compreendesse que o material didático não era o mais apropriado para os estudantes, destacou que o mesmo foi um norte para que pudesse desenvolver sua prática docente e que sem tal referencial não teria conseguido.

“Eu sabia o conteúdo que eu podia trabalhar e tal, embora eles não tenham utilizado tanto os vídeos nem as atividades on-line, mas ele foi um norte para mim, a partir desse material que eu consegui pensar nas aulas e aí eu adaptava” (Professora Ekos).

É perceptível que a professora, a partir do material didático disponibilizado na plataforma, conseguiu adaptar as atividades para atender minimamente as necessidades dos estudantes. Ademais, afirmou que boa parte de sua aula era voltada para o letramento digital, dado que aconteciam no laboratório de informática e os estudantes aproveitavam para acessar a plataforma. Era durante a aula presencial que realizavam alguma atividade para que pudesse ficar registrada e, assim, avaliada, considerando que o curso era EaD e as avaliações deveriam ocorrer dentro da plataforma. No entanto, diversas atividades foram realizadas presencialmente, sem estarem dispostas na plataforma digital, refletindo a importância da autonomia docente para a proposição de tarefas. Muito embora esse fato seja incentivado pela proposta pedagógica do curso *IsF*, a professora não obteve a formação necessária para inserir devidamente estas atividades na matriz do mesmo, em formato digital.

Como estratégia para aproveitar algumas das atividades disponibilizadas na plataforma, que poderiam ser usadas pelos estudantes, a professora decidiu imprimir o material. Todavia, para que os estudantes realizassem as atividades era preciso acessar a plataforma para assistir aos vídeos que traziam a explicação teórica e contextualizada sobre o tema de estudo. Isso tornou-se numa barreira, pois além de muitos não terem computador e acesso à internet, também não compreendiam a tradução do áudio, a qual era em castelhano. De acordo com Ekos, estas foram questões que trouxeram muita dificuldade para os estudantes que não eram de origem hispânica. Estes obstáculos podem ser percebidos no trecho transcrito na sequência:

“Aí eu comecei a imprimir o material, mas mesmo assim não era o objetivo da EaD, porque eles tinham que assistir aos vídeos, porque é como se fosse uma série (história), esse material já veio para nós pronto, se não me engano do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mas esse material já existe, ele já está pronto e nós trabalhamos com ele, só que quando nós nos atentamos, esse material de português foi elaborado para línguas próximas. Outro problema! Então acho que isso foi um erro de estratégia ou, então, a gente abriu as vagas

e não selecionou. Então esses alunos, se realmente a gente fosse usar esse material pra que esse curso realmente tivesse tido assim, pelo menos 90% de êxito, ele teria que ter selecionado o aluno nesse sentido. Olha, língua próxima e acesso à internet, além de saber lidar, saber mexer, abrir um arquivo, enviar um arquivo, porque tem que fazer isso” (Professora Ekos).

No que tange às questões culturais, a professora afirmou tentar conduzir suas aulas por meio da valorização da diversidade cultural dos estudantes, porém tinha certo medo de abordar algumas temáticas. Uma delas se referia às questões religiosas, visto que não sabia se poderia falar sobre, já que a cultura era diferente e poderia gerar algum tipo de conflito. Destacou o fato de se arrepender em não ter aprofundado mais as questões culturais, bem como fazer as interrelações com a cultura brasileira.

“Eu só me arrependo de não ter puxado mais da história deles, porque eu não sabia se eu podia ou não, sabe, não sabia se eu podia avançar mais e perguntar ou se estaria invadindo” (Professora Ekos).

A professora destacou a importância de uma atividade proposta por ela aos estudantes, por meio de um jantar cultural em que os mesmos levaram pratos típicos de seus países, além de compartilharem as músicas e danças que mais gostavam. Afirmou que todos dançaram, comeram e brincaram. O mais importante, pelo olhar da docente, foi a aproximação entre os estudantes, o que não foi possível por meio das atividades da plataforma. Tampouco era atingida nos encontros presenciais no laboratório de informática, pois era apenas um encontro por semana.

A partir das percepções da entrevistada com relação às suas maiores dificuldades na condução da turma e no ensino da LP, é possível inferir que estas partiram da proposta de curso ofertada, visto que foi demasiadamente abrangente e sem definições mínimas para a inscrição. Tal entendimento já se justifica pela nomenclatura utilizada para a oferta do curso – “Português para Estrangeiros”. Considerando o entendimento mais aceitável sobre a forma como abordar tal oferta e respeitando as especificidades do público em questão, o nome do curso não deveria trazer o termo “estrangeiros” (Amado, 2013).

Entretanto, como o curso foi uma tentativa de ofertar o ensino da LP em que não fosse preciso maiores esforços pedagógicos, didáticos e

metodológicos por parte da instituição e da professora, visto que era uma proposta já devidamente elaborada e disposta numa plataforma digital com materiais e atividades prontas, a intervenção da docente Ekos seria mínima. A proposta do curso é voltada mais no sentido de estímulo docente para a elaboração das atividades, assim como para a correção das tarefas e pequenas intervenções nos encontros presenciais. Contudo, devido à falta de oferta de cursos específicos de Português para o público I e/ou R, tais indivíduos buscam incansavelmente a oferta de todo o tipo de curso em que possam aprender a língua oficial do Brasil. Ademais, como o edital não especificou claramente qual deveria ser o perfil do público, os estudantes efetuaram a matrícula e se depararam com uma metodologia que não atendia devidamente suas necessidades. Isto posto, foi preciso muito mais do que simples intervenções por parte da professora Ekos. Até mesmo um maior número de momentos presenciais foi solicitado pela mesma junto à coordenação do curso para que conseguisse interagir com a turma e, assim, os estudantes pudessem aprender melhor a LP.

Devido ao público que buscou o curso, a oferta deveria ser de ensino do Português como LNM. Ou seja, uma LA à LM dos estudantes, pois se diferenciam do Português como LE, dado que têm o papel de ser uma língua que acolha e promova a integração social no Brasil (Amado, 2013; Ançã, 2005; Grosso, 2010).

6. Aspectos específicos da atuação docente

Em relação aos aspectos específicos da atuação docente, foram abordadas temáticas consideradas cruciais em função do contexto analisado, entre elas o desenvolvimento de uma proposta de educação intercultural. Nesse sentido, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, a professora relatou que acredita ter desenvolvido uma abordagem intercultural, considerando sua experiência de 20 anos de sala de aula e sua autonomia docente, a qual permitiu fazer adaptações no formato e na proposta do curso.

“Eu acho que se eu tomar a minha turma por exemplo, creio que sim. Nem sei se foi pensado dessa forma, mas aconteceu. Tinha um viés intercultural” (Professora Ekos).

Porém, por mais que a professora perceba que sua prática educativa teve um viés intercultural, acredita que poderiam ter acontecido atividades que proporcionassem maior integração entre os estudantes do curso e as outras turmas.

“Não aconteceram atividades coletivas desenvolvidas pela instituição junto com as demais turmas. E os estudantes talvez tenham percebido, mas não houve comentário. Eu acho que teria sido bom né! Digamos misturar um pouco, para eles se sentirem ainda mais acolhidos, mas eu acho que como é o primeiro curso ofertado, faltou pensar nisso, pensar nessa interação, nessa integração, participação em algum evento. Creio que eles tenham se sentido integrados, por terem tido a oportunidade de fazer o curso, mas integrados ao todo não” (Professora Ekos).

Em relação ao papel da LP para a integração dos estudantes, a professora ressaltou sua angústia diante de tal realidade, pois sabe da importância da língua para a efetiva integração de uma pessoa L e/ou R em outro país cuja língua é diferente de sua LM.

“Nossa, é um fator muito importante, na verdade não é importante, é primordial! Assim, é essencial porque muitos precisam trabalhar e não conseguem emprego porque não falam a língua. Eu senti muito isso, tinha aluno com mestrado e que não estava conseguindo nada porque precisava da língua para poder arrumar algum emprego e tal. Eu ficava angustiada com isso” (Professora Ekos).

De acordo com o relato da professora, aqueles estudantes que permaneceram no curso até ao final, mesmo enfrentando muitas dificuldades, adquiriram maior intimidade com a LP, o que contribuiu para que aprimorassem seus conhecimentos e conseguissem melhores oportunidades de integração na sociedade. Contudo, entende que as suas dificuldades como docente atuando em contexto migratório podem ter impedido o progresso dos alunos. É fato que muitas das dificuldades enfrentadas na prática docente, assim como aquelas que surgiram devido à falta de conhecimento da instituição sobre o tipo de curso ofertado e as especificidades dos estudantes que se matriculariam, relacionam-se com a ausência de experiência e com a necessidade de formação continuada, nomeadamente a docente. Cumpre mencionar que a professora destacou o fato de não ter realizado nenhum tipo de formação continuada específica para esse contexto de educação e

migrações, o que a deixou profundamente angustiada. Ekos, acredita que precisa deste tipo de formação, visto que é uma realidade muito diferente do que sempre esteve acostumada durante sua experiência profissional. Desse jeito, papel de relevo deve ser dado ao fragmento transcrito na sequência:

“Eu acho que é essencial, eu acho que tem que ser constante porque além de você ter que saber lidar com o aluno que é “estrangeiro”, tem questões, assim, muito de geografia, de sócia... então assim, é interessante, por exemplo, eu saber muito antes que tipo de aluno que eu vou ter, de onde ele veio. Eu preciso saber geografia mesmo, história, cultura, o que está acontecendo naquele país, por que que ele chegou aqui. Acho que isso é muito importante e o professor precisa de uma orientação ou de um curso de formação que pudesse me atualizar, me preparar mais, ou então sei lá, alguma teoria que seja muito importante conhecer, alguma prática que deu muito certo em outro lugar e que pudesse ser aplicada, eu acho isso muito importante” (Professora Ekos).

Por esse motivo fica claro o quão essencial é a formação para o ensino do Português numa perspectiva de LNM e o quanto seria desejável que fosse realizada já na licenciatura. Não obstante, considerando que o desafio da educação em contexto migratório tem se intensificado mais recentemente, importa que a formação continuada seja devidamente promovida e incentivada, por meio de políticas públicas, sob um viés de Educação em Português. Podem acontecer por meio de especializações, mestrados e doutorados; todavia é uma formação pedagógica e intercultural especialmente almejada no próprio ambiente de trabalho (Ançã, 2017; Barbosa & Bernardo, 2017; Cabete, 2010; Mendes, 2012).

7. Conclusão

Considerando que o estudo em questão buscou analisar a experiência de uma professora com atuação em contexto migratório, foi a partir da percepção da mesma que se tornou possível constatar que o trabalho junto a estudantes L e/ou R é visto como um grande desafio, que muitas vezes é enfrentando de maneira solitária pelos docentes, os quais se veem pouco preparados para tal realidade, mesmo aqueles que acumulam anos de experiência de sala de aula, como foi o caso da professora que participou deste trabalho.

Os maiores desafios voltam-se para a pluralidade linguística e diversidade cultural presentes na sala de aula, nomeadamente devido à falta de formação para a atuação educativa em contexto migratório. Nesse diapasão, uma proposta de formação continuada poderia contribuir com abordagens, estudos e metodologias que apresentassem aos docentes a importância da valorização da cultura e da LM dos estudantes oriundos de outros países por meio de um processo de formação reflexiva dos professores. Outrossim, a formação para o ensino de PLNM deve ser considerada primordial, dado que há distinção considerável entre tal ensino e o de PLM. Essa realidade pode ser comprovada no caso da professora em questão, a qual possui extensa experiência de sala de aula, mas que evidenciou a necessidade de formação para o ensino do PLNM, para melhor aproveitar a LM dos aprendentes.

Cumprir lembrar a fala da professora Ekos no que tange à importância de o docente ter à sua disposição materiais didáticos que possam nortear o desenvolvimento das aulas e atividades. Por mais que o material que dispunha não fosse o mais adequado, contribuiu para que mesma elaborasse materiais para atender as singularidades dos estudantes em questão. Essa pode ser entendida como uma oportunidade de formação continuada e reflexiva, porém não descaracteriza a necessidade de oferta de formação docente específica para tal contexto.

De facto, a formação continuada voltada para uma abordagem educacional intercultural promove maiores oportunidades de integração e interações entre as pessoas, pois desenvolvem o respeito pelas diferentes culturas e idiomas. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem da LP, amparada pela valorização de um viés multilíngue e multicultural, contribui para a integração de estudantes I e/ou R na sociedade de acolhimento. Resta, portanto, a emergência em reafirmar a necessidade de elaboração de políticas públicas de formação de professores para atuação em contexto migratório.

Referências bibliográficas

Amado, R. de Sá (2013). O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*. Brasília, n.º 2. http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113

Andrade, A. I. (1997). Processos de interação verbal em aula de Francês Língua Estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna. [Tese

de doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro.

Ançã, M. H. (2002). Didática do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. Comunicação ao *Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 61-69). Pé de Página.

Ançã, M. H. (2003). Português Língua de Acolhimento: entre contornos e aproximações. Comunicação ao *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor*. Universidade Nova de Lisboa.

Ançã, M. H. (2005). Comentário da Conferência: *O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*, de Maria José Grosso. *Palavras*, 27, p. 37-39.

Ançã, M. H. (2008). Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, pp. 71-87. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/924>

Ançã, M. H. (2017). A Língua de Acolhimento na Educação em Português. In: Edleise Mendes et al. *Anais do XI CONSIPLE: Formação de Professores de PLE/PL2 no Contexto do Multilinguismo Global* (pp. 34-44). SIPLE (ebook). http://www.siple.org.br/images/2018/ANAIS_XI_CONSIPLE_2016_2017.pdf

Bagno, M., Rangel, E. de O. (2005). Tarefas de Educação Linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, nº 1, p. 63-81. <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>

Barbosa, L. M. de A., Bernardo, M. A. de São. (2017). Língua de Acolhimento. In: Cavalcanti, L. et al. (Orgs.). *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais*. (pp. 434-437). Universidade de Brasília.

Barros, M. D. (2011). *O drama dos refugiados ambientais no mundo globalizado*. 1ª ed. Consulex.

Bauman, Z. (2017). *Estranhos à nossa porta*. 1.ª ed. Zahar.

Bogdan, R. C., Biklen, S. K., (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Cabete, M. A. C. S. da S. (2010). O Processo de Ensino-Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento. Lisboa: [Dissertação de Mestrado não publicada]. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf

Cerqueira, A., Andrade, A. I. (2004). Alunos com Português Língua Não Materna: um estudo das representações dos professores em diferentes graus de ensino. In: Araújo e Sã, M. H.; Ançã, M. H.; Moreira, A. (Orgs.). *Transversalidades em didáctica das línguas* (pp. 135-147). Universidade de Aveiro.

Chauí, M. (2000). Mito fundador e sociedade autoritária. 1. ed. Fundação Perseu Abramo. <https://blogdorosuca.files.wordpress.com/2010/11/brasil-mito-fundador-e-sociedade-autoritaria.pdf>

Fernandes, D. (2015). O Brasil e a migração internacional no século XXI –notas introdutórias. In: Prado, E. P. P. do; Coelho, R. (Orgs.). *Migrações e trabalho* (pp. 19-39). Ministério Público do Trabalho.

Frazatto, E. B. (2020). Português como Língua Adicional no Programa Idiomas Sem Fronteiras na UNICAMP: internacionalização e políticas linguísticas em foco. *Revista X*, v. 15, n.º 5, 288-310. https://www.academia.edu/44425217/Portugu%C3%AAs_como_L%C3%ADngua_Adicional_no_Programa_Idiomas_sem_Fronteiras_na_Unicamp_Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o_e_Pol%C3%ADticas_Lingu%C3%ADsticas_em_Foco

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 22.^a ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33.^a ed. Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.^a ed. Atlas.
- Grosso, M. J. dos R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada – Ensino do Português Língua Estrangeira*, n.º 2, 61-77. <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. 3.^a ed. Principia.
- Hermann, N. (2014). *Ética e Educação: outra sensibilidade*. 1.^a ed. Autêntica.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Cortez.
- Imbernón, F. (2016). *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. 1.^a ed. Cortez.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. Idiomático. *Revista Digital de Didática de Português Língua Não Materna*, 3, 1-11. <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSELE.pdf>
- Lima, J. B. B., Muñoz, F. P. F., Nazareno, L. de., & Amaral, N. (2017). *Refúgio no Brasil: caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998 – 2014)*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.
- Lopes, F. (2006). Ser professor: um ofício em vias de extinção. Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do Século XXI. *Recensão Crítica de Cortesão, L.* (2000). *Revista Lusófona de Educação*, 7, 181-183. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/708>
- Lussi, C. (2015). Formulação legal e políticas públicas no trato das migrações nacionais e internacionais. In: Prado, E. J. P. do; Coelho, R. (Orgs). *Migrações e trabalho* (pp. 55-68). Ministério Público do Trabalho.
- Mendes, E. (2012). Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de Português LE/L2. In: Scheyerl, D.; Siqueira, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. (pp. 355-378). Edufba. https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf
- Nóvoa, A. (Org.). (1991). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Oliveira, G. M. (2010). O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *Synergies Brésil*, N.º Especial 1, 21-30. https://scholar.google.com.br/citations?user=1DC_pDsAAAAJ&hl=pt-BR
- Pereira, G. F. (2017). O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras, Dossiê Estudos Lusófonos e Historiografia Linguística: relações*, 1, 118-134. <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cppl/article/viewFile/10248/6507>
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência.

In: Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). Cortez. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20e%20SD.pdf

Reste, C. D. (2015). A Língua Portuguesa que nos une, não deve desvalorizar as línguas maternas que nos diferenciam: alunos oriundos de países lusófonos numa escola multicultural. In: Ançã, M. H.; Macário, M. J. (Orgs.). *A promoção da Língua Portuguesa e a Educação Linguística* (pp. 9-25). [Cadernos do LEIP, Série Temas, n.º 4]. UA Editora.

Rocha, E. P. G. (1988). *O que é etnocentrismo*. 5.ª ed. Brasiliense.

Sá-Chaves, I. (2017). Formação de professores: vinte anos sem DonaldSchön. O que fica das vidas que passam? In: Neto, A. S.; Fortunato, I. (Orgs.). *20 anos sem DonaldSchön: o que aconteceu com o professor reflexivo?* (pp. 54-81). Hipótese. <http://blogs.ua.pt/cidttf/wp-content/uploads/2017/01/Hipotese.Schon20anos.pdf>

Severino, F. E. S. (Org.). (2011). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. Cortez.

Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1, 1-10. <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>

Sprandel, M. A. (2015). Marcos legais e políticas migratórias no Brasil. In: Prado, E. J. P. do; Coelho, R. (Orgs.). *Migrações e trabalho* (pp. 41-54). Ministério Público do Trabalho.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3.ª ed. Vozes.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Conferência apresentada no Seminário "Interculturalidad y Educación Intercultural", Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz. <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa.

CAPÍTULO 8

Uma realidade, uma pesquisa e Encontros Linguísticos e Socios-Didáticos

Diana LEITE
Universidade de Aveiro
diana_sofya@hotmail.com

1. Refugiados e Imigração

Este texto é resultado de uma pesquisa realizada no âmbito de uma investigação, para a Dissertação de Mestrado intitulada “*Nem todos os muçulmanos são terroristas – perceções dos alunos do 2.º CEB*”. Nesse sentido, procura demonstrar os estudos teóricos e algumas realidades que proporcionaram concluir a pesquisa.

Nos últimos anos, Portugal tem-se tornado um país cada vez mais diversificado, com a presença de pessoas de todas as partes do mundo e, deste modo, pode-se dizer que, hoje em dia, é um país muito procurado pelos imigrantes. Como tal, sabemos que existem pessoas que imigram por diversas razões, no entanto todas em busca de uma vida melhor. O foco deste trabalho passa por um desses motivos que leva os indivíduos a abandonar o seu país, a guerra. Poderíamos abordar muitos temas relacionados com esta questão, mas focar-nos-emos nas pessoas que fogem dos países em guerra para sobreviver, ou seja, os refugiados.

Este tema surgiu na escola básica e secundária onde decorreu a prática pedagógica supervisionada (PPS), numa turma do 5.º ano na disciplina de História e Geografia de Portugal. No decorrer de uma aula, ao abordar o tema dos muçulmanos houve articulações com os assuntos

que estão muito presentes na atualidade. Desta forma, questionámos os alunos sobre o que se passa no mundo, de modo a perceber o que sabem sobre os muçulmanos e a guerra, que é o motivo para muitas pessoas abandonem os seus países. As opiniões dos alunos sobre este assunto demonstraram ser muito delicadas, como medo e discriminação, chegando mesmo a afirmarem que todos os muçulmanos são terroristas. Esta situação motivou-nos a realizar este trabalho com o intuito de ajudar os alunos a compreenderem este tema tão importante para a sociedade, nos dias de hoje.

Para além disso, o facto de conhecer uma família de refugiados sírios, para a qual me voluntariei a ajudar semanalmente, fez com que o meu interesse por este assunto aumentasse ainda mais, visto que convivo com eles e sei que esta família e todos os outros refugiados que se encontram pelo mundo merecem respeito e reconhecimento pelo motivo que os fez migrar, principalmente por parte dos alunos mais novos que, desde cedo, devem entender esta realidade. Perante esta situação, é necessário desconstruir as perceções negativas que existem, sensibilizando-os para este fenómeno e, para tal, foi pensada a seguinte pergunta de partida para a investigação de mestrado: “Como sensibilizar os alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico para os refugiados numa perspetiva de integração?”.

Com o intuito de responder à pergunta de partida, começámos por apresentar os vários processos de mudança, que por vezes a sociedade pode passar. Entre eles, existem os casos dos que precisam de optar por sair do seu país de origem e construir as suas vidas num ambiente diferente do que estão habituados. A este processo damos o nome de migração. Autores como Peixoto (2004) trazem definições importantes sobre o que é a migração. Este mesmo autor define imigração como a entrada de indivíduos, identificados como imigrantes, numa determinada região ou país. Por outras palavras, Rocha-Trindade (1995) esclarece que um imigrante é encarado como aquele que chega do exterior, encontrando uma sociedade que provavelmente desconhece e onde terá de se inserir, sujeitando-se às leis que administram esse local.

De acordo com o site do Instituto Nacional de Estatística (INE) (2003), o conceito de imigrante pode ser definido em duas formas: “Permanente – pessoa (nacional ou estrangeira) que, no período de referência, entrou no país com a intenção de aqui permanecer por um período igual ou superior a um ano, tendo residido no estrangeiro por um

período contínuo igual ou superior a um ano” ou “Temporário – pessoa (nacional ou estrangeira) que, no período de referência, entrou no país com a intenção de aqui permanecer por um período inferior a um ano, tendo residido no estrangeiro por um período contínuo igual ou superior a um ano”. Tal como é referido, para ser imigrante é necessário que exista uma deslocação para outro país e o tempo de permanência seja geralmente um ano.

Para falar da deslocação dos indivíduos para outros países, há designações importantes, mencionadas por Rocha-Trindade (1995), quando apresenta duas realidades a considerar, visto que dizem respeito ao processo de emigração/imigração: o país de origem e o país de acolhimento – são designações ligadas a situações que se desenvolvem desde o país de emigração ao país de imigração.

Quando um migrante deixa o seu país de origem e vai para outro local por um longo período, esta decisão não afeta apenas a pessoa em questão, mas também toda a sua família e os seus costumes. Este é um dos princípios que nos leva a pensar sobre quais as razões de migração existentes. Assim, a motivação das pessoas para abandonar o seu país e migrar tem de ser o ponto de partida para analisar os processos migratórios tal como é referido no site SOS Racismo¹ pelos autores Mamadou Ba e Miguel Brito (2002), “[...] não basta dizer que os imigrantes fogem da miséria à procura de uma vida melhor já que, o mais importante, é refletir sobre as políticas objetivas que provocam tais processos migratórios”.

Nesta linha de pensamento, os autores descrevem as principais razões de migração: a internacionalização da produção, o estrangulamento económico e a guerra. Relativamente ao primeiro tópico, os autores referem que a mundialização do mercado dos produtos agrícolas leva a maioria dos países em desenvolvimento para uma agricultura de grande escala, orientada pela exportação. Por outras palavras, podemos referir que a troca de produtos entre países faz com que haja a criação de novos postos de trabalho internacionais, que permita a mobilidade dos trabalhadores como eventuais candidatos aos fluxos migratórios. O estrangulamento económico diz respeito aos países em desenvolvimento, onde as pessoas mais necessitadas precisam de migrar em busca de estratégias de sobrevivência, procurando uma vida melhor a nível

¹ www.sosracismo.pt

económico. Esta motivação é a mais generalizada, sendo que afeta os países mais pobres que apresentam diversas razões para sair do país “a falta ou a insegurança de emprego; a insuficiência de recursos da terra ou do mar; a falta de horizontes de bem-estar para si e para os seus descendentes [...]” (Rocha-Trindade, 1995, p. 41). Por fim, Rocha-Trindade (1995) refere-se à guerra, situação essa relacionada com as pessoas refugiadas, que têm de fugir dos seus países em guerra para salvar a própria vida e a dos seus familiares. Estes conflitos tornaram a sua sobrevivência impossível e, por isso, a migração é a solução, a fim de obterem melhores condições de vida.

Face às razões apresentadas, foram assinados acordos, entre alguns países, com o intuito de facilitar os fluxos imigratórios. Um desses acordos foi o Schengen, que segundo a Organização Internacional das Migrações (2009, p. 7), é um:

Acordo intergovernamental assinado em 1985 para criar uma zona de livre circulação sem controlos nas fronteiras territoriais, marítimas e aéreas internas. A fim de manter a segurança interna, foram tomadas várias medidas, tais como, a coordenação do controlo dos vistos nas fronteiras externas dos Estados membros. O Acordo de Schengen foi celebrado fora do contexto da União Europeia, tendo sido trazido para o âmbito das comunidades Europeias/União Europeia pelo Tratado de Amesterdão, de 1997, e as decisões adotadas pelos membros do acordo de Schengen, foram integradas na União Europeia em 1 de maio de 1999.

Por outras palavras, corresponde à abertura das fronteiras para a circulação de pessoas entre os países que assinaram este tratado. Deste modo, sabe-se que este acordo facilitou a entrada de imigrantes na Europa e, especialmente, em Portugal.

Mas, para entrarem no território português e fazerem parte do seu quotidiano, Baganha e Marques (2001) afirmam que os nacionais de um país terceiro têm de satisfazer um conjunto de normas para permanecer no país: i) ter um documento de viagem válido; ii) dispor de suficientes meios de subsistência; iii) ser admissível no sistema de informação de Schengen ou nas listas nacionais; iv) possuir visto válido e adequado para o propósito da entrada; v) apresentar os vistos de curta duração aos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras e vi) obter vistos de

trabalho e de residência. Segundo o Decreto de Lei nº 102/2017, de 28 de agosto, os motivos que levam à expulsão dos imigrantes em Portugal passam por a violação do direito constitucional e criminal; e, a entrada e permanência de imigrantes ilegais dentro das fronteiras nacionais, Baganha e Marques (2001).

2. Tipos de imigrantes

Assim como referido anteriormente, existem diferentes tipos de imigrantes e os motivos para que tenham abandonado os seus países podem também ser diferenciados. Segundo Castles (2005), o Estado organiza em categorias os tipos de imigrantes para que se obtenha um maior controlo dos fluxos migratórios. Destas categorias apresentadas pelo autor em questão, destacam-se as seguintes:

- Imigrantes laborais temporários: pessoas que emigram por um período limitado para conseguir um emprego e enviar dinheiro para casa;
- Imigrantes altamente qualificados e empresários: profissionais de elevada qualificação que se movem no seio dos mercados de trabalho internos das empresas multinacionais e das organizações internacionais, ou que procuram emprego em mercados internacionais de qualificações raras;
- Imigrantes irregulares ou ilegais: referente a todos que entram num país, normalmente à procura de emprego, sem os documentos ou autorizações necessárias;
- Refugiados: pessoas que residem fora do seu país de nacionalidade, que não podem ou não querem regressar ao país e respeitam os critérios estabelecidos pela Convenção das Nações Unidas de 1951;
- Requerentes de asilo: pessoas que cruzam fronteiras em busca de proteção, mas que não cumprem os critérios criados pela Convenção das Nações Unidas em 1951;
- Migração forçada: este conceito é referente aos refugiados e aos requerentes de asilo, podendo também incluir as pessoas forçadas a deslocarem-se devido a catástrofes ambientais ou projetos de desenvolvimento;

- Membros da família ou reagrupamento familiar: imigrantes que se vêm juntar a pessoas que já entraram num país de imigração tipificados numa das categorias anteriores;
- Emigrantes retornados: pessoas que regressam ao seu país de origem depois de um período de tempo noutra país.

Todas estas categorias referidas são importantes, pois os indivíduos saem do seu país para melhorar a qualidade de vida. Em alguns casos, essas opções são realizadas com o intuito de progredir a nível profissional, mas, também se tornam difíceis, dado que na maior parte das vezes é só um elemento da família que vai em busca de um emprego melhor. Porém, noutras situações, pode nem existir escolha, uma vez que as famílias são obrigadas a sair do seu país de origem para sobreviver, ou seja, os indivíduos realizam uma migração forçada. Se pensarmos que as categorias para melhorar as qualidades de vida a nível profissional e económico são importantes, então as que dizem respeito à sobrevivência são essenciais para a vida.

3. História da imigração em Portugal

Durante muito tempo, Portugal foi considerado um país de emigração, mas, a partir do século XX, houve um aumento significativo de entradas em Portugal. Por outras palavras, Ançã (2008, p. 72) refere que “Portugal, com um longo passado de emigração, descobre a vocação de país de imigração. De facto, sem nunca ter deixado de ser um país de emigrantes, Portugal tornou-se, sobretudo nas últimas décadas, à semelhança de outros países europeus, uma rota de eleição de imigrantes. [...]”. De acordo com Ançã (2008), a imigração não será tão recente quanto pensamos, porque em todos os tempos houve entrada de estrangeiros, mas não intensamente como nas últimas décadas do século XX e inícios do século XXI. No entanto, a autora traça três gerações de não nativos em Portugal: antes do 25 de abril de 1974; depois de 1974, na sequência da descolonização dos territórios africanos e por volta do ano 2000.

A “primeira geração” inicia-se ainda no século XIX, com ingleses, espanhóis, sobretudo galegos – representando estes, em 1960, 40% da população estrangeira –, alemães, franceses, ligados à comercialização do vinho do Porto e à exploração mineira (Ançã, 2008). Por outras palavras,

Pires (2003) esclarece que até à década de 60, o número de estrangeiros residentes em Portugal permaneceu estável, sendo que a maioria dos imigrantes eram refugiados provenientes de Espanha ou imigrantes historicamente ligados à integração e ativação de determinados setores da economia portuguesa, como por exemplo, ligados à produção do vinho do Porto. Segundo Ançã (2008, p. 73), “nesta geração inclui-se ainda o fluxo de refugiados vindos diretamente para Portugal dos territórios ultramarinos da Ásia (Goa, Damão e Diu), após a ocupação destes pela União Indiana (um outro movimento paralelo teve como destino Moçambique)”.

A “segunda geração” diz respeito ao pós-25 de abril, com a independência dos 5 territórios africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe), em que Portugal acolheu quase um milhão de indivíduos, de origem portuguesa e africana. Mais tarde, “a partir de 1986, com a entrada para a União Europeia (na altura CEE), consolidou-se a abertura a outros povos e a outras culturas, com contactos e trocas mais ou menos estáveis, que se foram intensificando sobretudo através do espaço Schengen e da possibilidade de fixação de residência em Portugal” (Ançã, 2008, p. 72).

Por fim, por volta dos anos 2000, assiste-se a uma vaga proveniente da Europa de Leste e da Ásia Central. Segundo Lages (2006, p. 92) o motivo para os imigrantes de Leste imigrarem para Portugal designa-se pelo “fácil acesso aos documentos legais necessários ao exercício de uma profissão e/ou à menor capacidade inspetiva das autoridades portuguesas”. Ançã (2008) acrescenta que o cenário político se transformava desse 1989 com a queda do muro de Berlim, que simbolizou a queda do império soviético. Com o surgimento de novos países independentes, deslocaram-se fluxos migratórios consideráveis à procura de melhores condições de vida. Um dos motivos que coloca Portugal como um dos países escolhidos pelos imigrantes é devido à relativa facilidade de legalização e de obtenção de trabalho, como afirma Pena Pires (2003).

Na sequência destes dados, o fluxo migratório em Portugal passou a obter números significativos, como prova, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), com a apresentação do último relatório sobre a evolução dos fluxos migratórios em Portugal, publicado em 2018. Nesse relatório constata-se que, em 1980, Portugal tinha apenas 50.750 imigrantes legais e, desde aí, verificamos, através dos dados disponibilizados pelo SEF, a existência de uma evolução progressiva da população estrangeira residente em Portugal até 2009. A partir desse ano, podemos comprovar que existiu uma queda no número de imigrantes legais no nosso país. Este decréscimo

parou em 2015 e os números começaram a subir ligeiramente, atingindo assim os 416.684 imigrantes legais em Portugal.

De acordo com os dados apresentados no Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2017, do SEF, publicado em 2018, podemos verificar a inversão de decréscimo que é observado desde 2010, uma vez que houve um aumento de 6% face a 2016, apresentando um total de 421.711 cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência. Também se confirma o aumento na concessão de novos títulos de residência, o que nos faz pensar que Portugal está a receber mais imigrantes. Contudo, não se pode contabilizar o número total de imigrantes no território português, visto que existem muitos imigrantes ilegais que dão entrada no país. Depois desta análise, concluímos que após o decréscimo verificado até 2015, a imigração voltou a progredir no último ano considerado (2017), acolhendo imigrantes de diferentes locais de todo o mundo com diferentes culturas, línguas e religiões. Deste modo, sabe-se que este fator contribuiu também para o enriquecimento da diversidade cultural, linguística e religiosa, visto que a partilha de identidades e culturas é uma vantagem para a sociedade. Tal como menciona a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2002, p. 3) no artigo n.º 3, “[...] a diversidade cultural é uma das fontes de desenvolvimento, entendido não só como crescimento económico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória”. A interação entre portugueses e imigrantes é um dos fatores de maior relevância para o desenvolvimento da diversidade e partilha de culturas. Para além disso, como já foi referido anteriormente, sabe-se que para cada pessoa que chega ao país de acolhimento é realizada a atribuição de uma categoria que define o tipo de imigrante. Dentro dessas categorias encontramos pessoas que migraram por diversos motivos, em busca de um local para viver, sem opção de escolha. E é de algumas pessoas dessa mesma categoria que iremos falar de seguida, explicando o motivo da sua migração “forçada” para Portugal.

3.1. Razões da imigração muçulmana

Um fator bastante decisivo para a existência dos movimentos migratórios é a guerra. São, pois, os refugiados que protagonizam esses movimentos e fogem para salvar as suas vidas, ou porque o caos em que o seu país de origem mergulhou devido à guerra tornou o sustento da sua sobrevivência

impossível (Baganha & Marques, 2001). De modo a compreender um dos motivos que provocou a guerra em certos países, importa explicar em que consiste a segunda maior religião do mundo que é seguida pelos muçulmanos, ou seja, a religião islâmica. Alguns autores, nomeadamente Netton (1992) afirma que a religião islâmica “mais do que uma fé, caracteriza-se por uma maneira de viver ou ‘din’. ‘Não há outro Deus senão Alá, e Maomé é o seu profeta’, sendo o Corão, que significa recitação, a Palavra de Deus” (as cited in Amorim, 2005, p. 5).

Desta forma, podemos afirmar que o islamismo é uma religião monoteísta fundada pelo profeta Maomé, cuja doutrina está codificada no Alcorão, livro sagrado dos muçulmanos. A maioria dos seguidores desta religião defende uma mensagem de apoio e tolerância. Porém, alguns muçulmanos constituem grupos radicais que defendem uma expansão violenta do islamismo. Importa referir que a guerra que surgiu nestes países, como por exemplo no Iraque, na Síria, entre outros, não diz respeito apenas a questões religiosas, mas também a outras relacionadas com política e economia, tal como confirma o autor Raúl Martins (2010), referindo que o terrorismo envolve questões essencialmente políticas, religiosas, sociais e económicas, aliadas a um fanatismo extremo, que impulsionam a ação de grupos ou minorias para esta forma violenta de expressão. Estas manifestações violentas são reveladas de diversas formas: ameaças, perseguições e mortes, que podem conduzir à guerra. São usadas de duas formas, segundo Galito (2013, p. 13) “o terrorismo geralmente envolve violência física ou psicológica contra alvos não combatentes, selecionados ou aleatórios. É uma forma instrumental de impor o medo sobre um povo, um governo ou um Estado [...]”. Neste sentido, os muçulmanos radicais impõem o medo e o pânico usando violência física e psicológica por diversos motivos.

De acordo com Martins (2010), as razões do terrorismo “privado autónomo” são por definição de natureza política, embora se liguem intimamente a aspirações, interesses ou convicções de diversa natureza que se agrupam, conforme a classificação que este autor propôs, em: ideologias políticas baseadas em argumentos e perspetivas socioeconómicas; convicções religiosas, ligadas a aspirações políticas pretendendo a substituição de determinados regimes laicos, considerados corruptos e ímpios, por outros teocráticos ou claramente sujeitos ao domínio das regras religiosas, em que a pureza desejada para a aplicação destas se sobrepõe, condicionando as aspirações políticas; reivindicações autonomistas ou independentistas

que, muitas vezes, estão ligadas a determinadas ideologias políticas, mas podem também assentar em identidades religiosas (Martins, 2010, p. 37).

Segundo o que foi referido pelo mesmo autor, o motivo para a existência do terrorismo diz respeito a questões políticas, religiosas e económicas que se ligam a interesses de vários agentes sociais. O mesmo autor (2010, p.38) acrescenta que:

[...] o terrorismo é uma forma particular de utilização da violência num conflito, uma forma perversa, já que não só ignora, mas, pior ainda, deliberadamente contraria a moral e os mais elementares princípios de humanidade. A sistemática violação das normas, morais e legais, o desprezo pelas mais elementares regras humanitárias, a ausência de piedade, a não proporcionalidade da violência, a indiferença pelos inocentes e neutros, configuram a especial perversidade desta forma de violência.

Deste modo, os atos terroristas podem desencadear transições súbitas para conflito ou guerra. Quando existe guerra, as pessoas são obrigadas a fugir, para salvar a própria vida e a das suas famílias, ou seja, a migrar forçadamente e, mesmo que isso custe as suas vidas, as pessoas fogem para tentar sobreviver, o que não seria certo se permanecessem nos seus territórios de origem. A esses indivíduos que saem do seu país com o objetivo de conseguir um local que lhes dê as mínimas condições de sobrevivência, chamamos de refugiados.

4. Refugiados

As migrações forçadas são realizadas por todos os que são obrigados a partir e a Organização Internacional para as Migrações (2009, p. 41) define-as como o termo geral usado para caracterizar o movimento migratório em que existe um elemento de coação, nomeadamente ameaças à vida ou à sobrevivência, quer tenham origem em causas naturais, quer em causas provocadas pelo homem.

Segundo as últimas estatísticas do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2018), o número de migrações forçadas teve um aumento significativo nos últimos anos, ultrapassando os 68 milhões de pessoas que tentam procurar asilo em outro país. Essas pessoas que são

obrigadas a sair do seu país de origem, por vezes não conseguem chegar ao local pretendido por diversos fatores relacionados com as más condições na viagem. Quando chegam ao país de acolhimento, não têm a qualidade de vida necessária e, portanto, precisam de ajuda. Neste sentido, o ACNUR assume como missão ajudar e proteger todos os refugiados, permitindo a garantia de todos os seus direitos e o seu bem-estar.

De acordo com esta organização, importa referir que os termos “migrantes” e “refugiados” têm significados diferentes, uma vez que existe uma confusão entre eles por parte dos discursos dos media e pelo público em geral (ACNUR, 2015). Desta forma, torna-se relevante esclarecer o significado destes dois termos. Os migrantes têm opção de escolha e decidem sair do seu país para melhorar a sua vida em busca de trabalho ou educação e não por causa de uma ameaça de perseguição ou morte. Para além disso, continuam a receber proteção do seu governo. Por outro lado, os refugiados são pessoas que tentam fugir de conflitos ou perseguições e passam por situações perigosas, sendo obrigados a atravessar as fronteiras em busca de segurança nos países mais próximos.

Uma vez que este artigo fala sobre aqueles que procuram refúgio noutra país é importante mencionar a Convenção das Nações Unidas de 1951, um tratado que decide quem é considerado refugiado e refere quais são os seus direitos e deveres a serem cumpridos consoante o país de asilo. Esta Convenção descreve os refugiados como sendo pessoas que, por causa de fundados temores de perseguição devido à sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política, se encontram fora do seu país de origem e que, por causa dos ditos temores, não podem ou não querem regressar ao mesmo.

4.1. Direitos dos refugiados

Todos os cidadãos têm direitos e merecem sentirem-se seguros e livres, de acordo com o ACNUR (2016)². Um refugiado tem direito a um asilo seguro. Contudo, a proteção internacional abrange mais do que a segurança física. Os refugiados devem usufruir, pelo menos, dos mesmos direitos e da mesma assistência básica que qualquer outro estrangeiro residindo legalmente no país, incluindo direitos fundamentais que são

² <http://www.cidadevirtual.pt/acnur/un&ref/who/whois.htm#rights>

inerentes a todos os indivíduos. Portanto, os refugiados gozam dos direitos civis básicos, incluindo a liberdade de pensamento, a liberdade de deslocamento e a não sujeição à tortura e a tratamentos degradantes (ACNUR, 2016). Perante esta citação do ACNUR referente aos direitos dos refugiados, concluímos que os mesmos não devem ser privados da sua liberdade em geral e devem ser aceites pela sociedade do país de acolhimento, sendo que, para tal, a sociedade deve estar informada e preparada para auxiliar os que mais precisam, tal como ajudar em questões de saúde ou dilemas do dia a dia. Neste sentido, o ACNUR (2016) acrescenta que os direitos sociais e económicos dos refugiados são iguais para todos os indivíduos. Todos os refugiados devem ter acesso à assistência médica, devem ter direito a trabalhar e nenhuma criança refugiada deve ser privada de escolaridade.

De acordo com a legislação que se encontra em vigor em Portugal, podemos confirmar o que foi referido anteriormente, particularmente no artigo 3.º da lei n.º 27/2008, de 30 de junho:

1 - É garantido o direito de asilo aos estrangeiros e aos apátridas perseguidos ou gravemente ameaçados de perseguição, em consequência de atividade exercida no Estado da sua nacionalidade ou da sua residência habitual em favor da democracia, da libertação social e nacional, da paz entre os povos, da liberdade e dos direitos da pessoa humana. 2 - Têm ainda direito à concessão de asilo os estrangeiros e os apátridas que, receando com fundamento ser perseguidos em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, opiniões políticas ou integração em certo grupo social, não possam ou, por esse receio, não queiram voltar ao Estado da sua nacionalidade ou da sua residência habitual.

Esta lei defende a integração e o bem-estar dos refugiados, para que possam reconstruir as suas vidas com todos os direitos que os cidadãos do país usufruem, vivendo com tranquilidade e longe da guerra.

De modo a ajudar os recém-chegados, surgiu em setembro de 2015 a Plataforma de Apoio aos Refugiados (PAR), que é referente a uma rede de organizações da sociedade civil portuguesa para os apoiar. Essa iniciativa tem como missão acolher e integrar as famílias de refugiados no nosso país para dar resposta à atual crise mundial de refugiados. Para além das vertentes de auxílio criadas com esta plataforma, também se pode encontrar a PAR Sensibilização da Opinião Pública, com o intuito de sensibilizar a população

sobre a temática das pessoas refugiadas, esclarecendo rumores, apresentando testemunhos, entre outros desafios direcionados para a comunidade escolar.

A integração num novo país é algo essencial e não depende apenas dos imigrantes, mas também da sociedade do país de acolhimento, como referem diversos autores, tal como Baganha e Marques (2001) e Malheiros (2006). A Organização Internacional para as Migrações (2009, p. 34) define integração como

um processo através do qual o imigrante é aceite na sociedade, quer na sua qualidade de indivíduo, quer de membro de um grupo. As exigências específicas de aceitação por uma sociedade de acolhimento variam bastante de país para país; e a responsabilidade pela integração não é de um grupo em particular, mas de vários atores: do próprio imigrante, do Governo de acolhimento, das instituições e da comunidade.

Nessa mesma linha, a European Council on Refugees and Exiled 2 (ECRE, 2002) refere que a integração é um processo de mudança dinâmico, a longo prazo e multidimensional. Relativamente ao primeiro aspeto, o dinâmico, pode-se dizer que funciona em dois sentidos, colocando exigências às sociedades de acolhimento e aos refugiados. Da perspetiva da sociedade de acolhimento, a integração requer que as instituições públicas tenham vontade de mudar face aos novos perfis da população a quem prestam serviços, aceitando os refugiados e os imigrantes como parte da comunidade. Do ponto de vista dos refugiados, a integração requer uma preparação a fim de se adaptarem aos estilos de vida da sociedade recetora, sem perderem a sua identidade cultural. O segundo aspeto é referente ao processo de mudança a longo prazo e diz respeito a uma perspetiva psicológica, que começa com a chegada do refugiado ou do imigrante ao país de acolhimento e que termina quando este se torna um cidadão ativo dessa sociedade do ponto de vista legal, social, económico, educacional e cultural. Por fim, o aspeto multidimensional relaciona-se com as condições que o refugiado e o imigrante encontram para a sua participação e para a participação que efetivamente têm na vida económica, social, cultural, civil e política do país onde vive. Esse ponto relaciona-se ainda com a sua perceção relativamente à aceitação da sociedade de acolhimento quanto a essa participação e possibilidade de ser um membro ativo na sociedade (Malheiros, 2006).

De acordo com o que foi dito sobre a integração, pode-se afirmar que, para ser aceite na sociedade de acolhimento, existem algumas exi-

gências específicas de cada país. Para que a integração seja bem-sucedida, a responsabilidade não compete apenas a alguém em particular, mas sim a vários atores. Este processo de mudança requer que várias entidades, como por exemplo as organizações fundadas com o objetivo de ajudar os recém-chegados, se preocupem em dar apoio, para facilitar a adaptação ao novo país. Para isso foram criadas políticas de acolhimento e integração para auxiliar os imigrantes em Portugal.

O aumento da entrada de imigrantes no território português deu origem a modificações constantes na sociedade, no que diz respeito às origens culturais e linguísticas, que são cada vez mais variadas. Este fator obrigou a sociedade portuguesa a desenvolver políticas de acolhimento e integração de imigrantes organizado pelo Alto Comissariado para as Migrações e Minorias Étnicas (ACIME), pois promove o acolhimento e a integração, que “devem estar marcados pelos princípios civilizacionais da hospitalidade, do respeito mútuo e da igualdade entre cidadãos nacionais e cidadãos migrantes” (Calado, 2017, p. 114). Para além disso, as políticas de integração têm como missão cooperar com o governo, de modo a definir, realizar e avaliar políticas públicas que sejam vantajosas para atrair migrantes, integrar imigrantes e grupos étnicos e valorizar a diversidade entre culturas, etnias e religiões (Ferreira, 2017).

Após esta abordagem à integração dos imigrantes em Portugal, é fundamental direcionarmo-nos para o foco do trabalho de investigação, que se centra no acolhimento de alunos imigrantes e nos fatores que proporcionam a sua integração, nomeadamente o domínio da Língua Portuguesa. De seguida, faremos uma breve alusão a este assunto, usando o contexto escolar como meio integrador.

5. Os imigrantes e a Língua Portuguesa

Se referimos que a integração dos imigrantes num país de acolhimento desconhecido é difícil, o mesmo se poderá dizer das crianças que acompanham a sua família em busca de uma vida melhor. Desta forma, cabe à escola interferir na integração da população mais nova.

Atualmente, o sistema educativo é um espaço cada vez mais multicultural pela presença de alunos imigrantes, tal como acontece na escola onde foi realizada a investigação de mestrado, uma vez que existe diversos

alunos de diferentes nacionalidades. Nesta linha de pensamento, Hortas (2013) menciona que as escolas são espaços de intercâmbios culturais, uma vez que estão relacionadas com o acolhimento e integração de alunos de várias origens. Para além disso, essa mesma autora afirma que cabe à escola colocar em prática as políticas educativas, mas também promover a interação entre os jovens e desenvolver atitudes de cidadania. Assim, podemos referir que a escola é um local privilegiado que pretende formar cidadãos competentes e promover a interação entre indivíduos de diferentes países e, deste modo, de diversas culturas, aproveitando para partilhar identidades culturais, de forma a aprender e a promover a diversidade cultural e linguística.

Nessa mesma direção, o Ministério da Educação (2005, p. 3) refere que

a escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o fator essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola.

Este contexto tem como objetivo ajudar os alunos oriundos de outras nacionalidades a sentirem-se integrados. Um obstáculo à integração dos alunos é o desconhecimento da Língua Portuguesa (LP) e, nesse sentido, a escola deve ajudar os alunos a superar as suas dificuldades para que a integração seja como esperada. É necessário e fundamental que os alunos imigrantes dominem a LP, não só para conseguirem comunicar com os outros, mas também para conseguirem aprender os conteúdos que são abordados nas áreas disciplinares.

Tal como foi mencionado anteriormente, conhecer a língua do país de acolhimento é um fator fundamental “para interagir com as outras pessoas, para exercer uma profissão, para transmitir, receber e perpetuar conhecimentos, para expressar opiniões e sentimentos, para pedir informações, entre tantas outras funções que não são só comunicativas, mas antes também afectivas, cognitivas e socializantes” (Oliveira, Faneca, & Ferreira, 2007, p. 7). Por estes motivos, verifica-se que a comunicação é essencial para que os imigrantes consigam adaptar-se ao país de acolhimento. Assim sendo, concluímos que o domínio da LP é um fator poderoso para a integração dos estrangeiros no nosso país permitindo que os alunos possam ser autónomos e que interajam socialmente (Ançã, 2006). Nesse

contexto, a escola tem um papel fundamental, pois possibilita aos alunos recém-chegados a aprendizagem da Língua Portuguesa. Por outras palavras, (Portaria n.º 1262/2009, de 15 de outubro de 2009):

Conhecer a língua do país de acolhimento não é apenas uma condição necessária e indispensável para se ser autónomo, é também, e sobretudo, condição de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional. O seu desconhecimento constitui uma desigualdade que fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes e, por consequência mais vulneráveis. Poder aprender a língua do país é poder aprender os meios de comunicar, interagir, compreender, defender-se, confrontar-se com uma outra cultura e outros códigos, é poder escolher e abrir-se aos outros

Deste modo, podemos referir que, com a chegada de alunos imigrantes às escolas portuguesas, o sistema educativo está perante uma comunidade escolar heterogénea e, tendo em conta o desconhecimento da língua de acolhimento, as escolas têm a necessidade de seguir medidas implementadas pelo Ministério da Educação que dizem respeito ao ensino do Português Língua Não Materna.

Tal como refere o Decreto de Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no artigo 10º, “o currículo do ensino básico pode integrar a oferta da disciplina de Português Língua não Materna (PLNM), que tem como objetivo a aprendizagem do Português por alunos com outra língua materna”, uma vez que a aprendizagem da língua é a “via mais poderosa para a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania” (Ançã, 2006, p. 2).

Para ajudar os contextos escolares neste processo de acolhimento de alunos estrangeiros, o Ministério de Educação publicou em 2016 um documento intitulado *Agenda Europeia para as Migrações – Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário*, com o objetivo de apoiar as escolas e os docentes no acolhimento destes alunos no sistema educativo português. Este documento apresenta medidas a desenvolver a nível de acolhimento, de gestão educativa e de aprendizagem da Língua Não Materna. Para além disso, disponibiliza alguns recursos essenciais para apoiar os docentes no Ensino da LP e de apoio à Educação Intercultural.

Com o mesmo intuito, de forma a integrar as crianças refugiadas nas escolas e na comunidade foi desenvolvido em 2018 o projeto *Kit para inclusão de crianças migrantes e refugiadas* por uma equipa de investigadores da

Universidade de Coimbra. Este projeto envolve um conjunto de sugestões para trabalhar com as crianças, aludindo à interculturalidade e ao respeito pela diversidade. Este documento apresenta propostas de atividades que podem ser aplicadas por todos os agentes de Educação, tendo sido desenvolvidas no âmbito do estudo *Lend a Hand (Dar a Mão) – Programa de Inclusão Social nas Escolas para Crianças Migrantes e Refugiadas*. Este projeto, financiado pela União Europeia através do programa Erasmus+, tem como objetivo promover o diálogo intercultural, respeitando os direitos de todos.

Todos estes projetos serviram de mote para o estudo de mestrado. Em seguida, são apresentados os procedimentos e o tratamento de dados recolhidos de forma a responder à pergunta de partida do estudo.

6. Dados que foram relevantes na pesquisa

Para identificar as perceções dos alunos, aplicámos um questionário a 19 deles. Este instrumento de recolha de dados estava dividido em diferentes conjuntos de perguntas com o objetivo de analisar diversos fatores que poderiam influenciar as respostas e atitudes dos alunos perante o tema deste estudo. Após algumas perguntas relacionadas com a identificação do aluno e caracterização linguística, questionámos os participantes, de modo a entender se estavam a par das notícias que se passavam no mundo e, depois, perguntámos ao grupo se já tinham ouvido falar da guerra na Síria, tendo todos os alunos respondido que sim.

Posteriormente, quisemos saber se consideravam que todos os muçulmanos estavam envolvidos na guerra, sendo que dois alunos referiram que sim. Os dois inquiridos que afirmaram que todos os muçulmanos estavam envolvidos na guerra referiram motivos religiosos e medo. A maioria do grupo que respondeu que não, justificou a sua resposta de diferentes formas, afirmando que ter uma determinada religião não significa estar envolvido na guerra e mencionando que os muçulmanos procuram paz.

Depois de analisar as respostas, mesmo que os alunos tenham referido que nem todos os muçulmanos estão envolvidos na guerra, existiu alguma dificuldade em justificar a sua resposta. Para além disso, verificámos que três alunos não responderam. Desta forma, podemos constatar que, mesmo que a maioria dos participantes tenha referido que nem todos os muçulmanos são terroristas, verificámos que uma grande parte dos alunos

não tem a certeza ou não sabe referir por que razão não estão envolvidos na guerra, mostrando alguma confusão sobre este assunto.

A questão seguinte dizia respeito ao acolhimento de pessoas vindas da Síria, em Portugal. Sendo que apenas um aluno referiu que Portugal não deve acolher estas pessoas. De seguida, pedimos ao grupo para justificar a sua resposta, à qual o inquirido que respondeu que não, não justificou. Os restantes elementos do grupo justificaram a sua resposta demonstrando preocupação e necessidade de proteger e ajudar. Como se pode comprovar nesta questão, a maioria do grupo demonstrou ser recetivo ao acolhimento de pessoas vindas da Síria. Por outro lado, o aluno que respondeu que Portugal não deve acolher pessoas vindas da Síria tinha referido, anteriormente, que já tinha ouvido falar da guerra na Síria, especificando que nem todos os muçulmanos estão envolvidos na guerra, porque não querem morrer. Para além disso, o aluno tem familiares a viver no estrangeiro, o que nos faz pensar na hipótese de o participante ter ouvido alguns comentários menos positivos por parte de adultos.

De seguida, colocámos uma questão aberta, de modo a analisar quais as razões que levam as pessoas a migrar, na opinião dos alunos. A grande parte dos participantes mencionou a guerra e falta de condições. Uma minoria referiu que um dos motivos pode ser por escolha própria e um aluno não respondeu.

Posteriormente, quisemos perceber se os alunos sabiam a diferença entre um imigrante e um refugiado. Com esta questão, pudemos verificar que a maioria dos alunos conhecia a distinção, no entanto, três alunos não responderam e, pelo menos, quatro alunos mostraram uma certa confusão, não conseguindo referir a diferença. Tal como podemos verificar, alguns inquiridos mencionaram que: “Um imigrante foge e um refugiado esconde-se”, “Um imigrante é uma pessoa que muda de país e um refugiado é quando está sempre a mudar de casa”, “A diferença é que imigrante é uma pessoa que imigra e um refugiado é uma pessoa com doenças”, “Um imigrante muda por que quer e o refugiado é obrigado a fugir porque não quer morrer”.

Com a pergunta seguinte, pretendíamos compreender se o grupo estaria disposto a aceitar novos alunos vindos da Síria na sua escola e todas as respostas foram positivas. Depois quisemos saber de que forma estariam dispostos a aceitar os novos colegas. Analisando es-

tas questões percebemos que existem dúvidas relativamente a este assunto, o que faz com que alguns inquiridos não consigam explicar de que forma aceitariam estes alunos. Para além disso, a maioria do grupo referiu que ajudariam os novos alunos a integrar-se na escola e também a compreender a LP.

A última questão do questionário teve como objetivo compreender e analisar as palavras ou expressões em LP que os participantes achariam prioritárias para um aluno recém-chegado ao nosso país e, para tal, recorreremos à análise de conteúdo. Desta forma, com base no que foi dito pelos inquiridos, agrupámos as respostas por áreas semânticas: mais genéricas (categorias) e mais específicas (subcategorias). Assim, foram escolhidas as seguintes categorias: “Interação social”, “Troca de informações” e “Expressão de atitudes” e verificámos que a categoria que foi referida mais vezes pelos participantes diz respeito à “Interação social”, o que significa que os inquiridos achariam prioritário ensinar palavras e expressões, de modo a que os novos alunos consigam interagir com os outros socialmente, para conviver e integrarem-se no meio escolar e, para isso, seria necessário ter em conta algumas fórmulas que revelem atitudes de educação e cortesia. Com a apresentação deste inquérito foi possível identificar as perceções dos alunos relativamente à entrada de imigrantes em Portugal.

Para alcançar o segundo objetivo geral do estudo de mestrado, realizámos uma entrevista a uma menina síria refugiada em Portugal, que passou pelo processo de integração na sociedade, bem como numa escola portuguesa. De seguida, apresentámos o vídeo dessa entrevista aos nossos participantes, com o intuito de os sensibilizar, mostrando um caso real de aceitação e integração num novo país, após ter sido obrigada a fugir da guerra com a família (pais e irmãs). Na sequência da apresentação do vídeo foi feito um pequeno diálogo com o grupo para percebermos quais as opiniões presentes relativamente à entrevista, verificando o seu nível de interesse pela história de vida revelada. Para além disso, era importante perceber se os alunos tinham ficado sensibilizados com a sessão, uma vez que esse era o nosso objetivo.

Os participantes demonstraram-se muito interessados nas palavras da menina, visto que no final colocaram diversas questões relativamente à sua viagem para Portugal. Daí resultou uma pesquisa da Síria no mapa mundo, verificando a distância e a quantidade de países que é necessário atravessar para chegar a Portugal. Para além disso, demonstraram curiosi-

dade em relação às irmãs da entrevistada, com questões relacionadas com a idade e a integração delas na escola. Também se mostraram impressionados com as histórias partilhadas, principalmente com uma delas que dizia respeito a uma brincadeira no intervalo das aulas, quando alguns meninos tentavam assustar os colegas, arrastando a mochila de rodas no pátio da escola. O barulho provocado assustava os alunos e estes fugiam, porque pensavam que poderia ser um avião com uma bomba. Esta foi a história mais marcante para os nossos participantes.

Para terminar o pequeno diálogo, referimos que a religião não determina as atitudes relacionadas com o terrorismo, de modo a desconstruir possíveis preconceitos ainda existentes. Por outro lado, houve um participante que demonstrou interesse pelo vídeo, principalmente sobre a viagem até Portugal, uma vez que ele é ucraniano e, também, realizou uma longa viagem até ao nosso país. Desta curiosidade, surgiu, igualmente, uma pesquisa da Ucrânia no mapa mundo, de modo a verificar a distância dos dois países até Portugal, tal como o percurso por países que teve de atravessar para chegar ao seu destino.

Após esta abordagem, quando mencionámos que a menina era muçulmana e que a religião não estava relacionada com o terrorismo, este aluno contestou dizendo que todos os muçulmanos eram terroristas, porque queriam expandir a sua religião à força. De seguida, tentámos explicar ao aluno o facto de ela e a sua família seguirem a religião islâmica e não defenderem os atos terroristas, tinham sido vítimas da situação, tendo fugido do seu país em guerra à procura de proteção e refúgio. Após esta explicação, o aluno ficou em silêncio a pensar no assunto, mas notámos que ainda existiam certas perceções menos positivas sobre este tema, fruto da exposição aos media (televisão, internet ...).

Com esta sessão pudemos verificar que quase todos os alunos demonstravam já estarem sensibilizados e esclarecidos sobre temas como o terrorismo e refugiados. Para além disso, pensamos que a realização da entrevista foi um meio muito vantajoso para conseguir sensibilizar os alunos, já que ouviram experiências de vida de uma menina da idade dos participantes, que não está em guerra, mas sim a fugir dela. Por fim, é importante mencionar que esta sessão de sensibilização foi essencial para deixar os alunos conscientes do que se está a passar em certos países. Assim, caso cheguem à escola alunos refugiados, os participantes estarão consciencializados para as atitudes de acolhimento e integração, com

o intuito de ajudar os recém-chegados, uma vez que estes momentos “devem estar marcados pelos princípios civilizacionais da hospitalidade, do respeito mútuo e da igualdade entre cidadãos nacionais e migrantes” (Calado, 2017, p. 114).

Conclusão

A questão de investigação central do estudo de mestrado era a seguinte: “Como sensibilizar os alunos do 5.º ano do 2.º CEB para os refugiados numa perspetiva de integração?”. Para responder a esta questão foram elaborados dois objetivos gerais: identificar as perceções dos alunos do 5.º ano face à entrada de imigrantes muçulmanos em Portugal para, de seguida, sensibilizar os alunos para a problemática atual dos refugiados. Estes objetivos foram delineados, de forma a compreender se o grupo mantinha as mesmas perceções sobre os imigrantes muçulmanos relativamente ao momento inicial desta investigação que deu origem ao tema deste estudo. Para além disso, realizou-se uma abordagem à integração dos alunos refugiados e à importância do domínio da LP.

Com a realização do questionário pudemos verificar que a maioria dos alunos não refere que os muçulmanos estariam envolvidos nas guerras e demonstraram atitudes de aceitação, integração e partilha de costumes perante os alunos vindos de outro país. Após a entrega do questionário aos alunos, elaborámos um vídeo de uma entrevista a uma menina vinda da Síria que está neste momento refugiada em Portugal.

Quando o grupo assistiu à entrevista demonstrou-se sensibilizado com os momentos referidos pela menina. Por vezes, é difícil explicar ou fazer com que os alunos entendam devidamente o que queremos dizer quando abordamos os temas da atualidade referentes à problemática dos refugiados. Torna-se mais real apresentar uma aluna da idade dos participantes, que explique o que se está a passar no seu país, o que fez com que ela e a sua família viessem para Portugal. Todas as experiências partilhadas pela menina entrevistada foram marcantes para os alunos desta turma.

Deste modo, podemos referir que com a análise dos questionários, verificámos que a maior parte dos alunos já se demonstravam sensibilizados face à entrada de imigrantes muçulmanos no nosso país

e expressaram atitudes de aceitação e integração. Para além disso, os alunos foram consciencializados para o respeito e integração dos alunos refugiados com o objetivo de uma possível integração de um colega refugiado na sua escola.

Referências bibliográficas

ACNUR. (2016). O ACNUR e os Refugiados: Proteção de refugiados: perguntas & respostas. ACNUR: *Secção de Informação Pública do ACNUR*. <http://www.cidadevirtual.pt/acnur/un&ref/who/whois.htm#rights>.

Amorim, F. (2005). Tradições religiosas europeias: Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. Janus: *A guerra e a paz nos nossos dias*. https://www.janusonline.pt/arquivo/2005/2005_3_7.html.

Ançã, M. H. (2006). Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. XIII ENDIPE, 23-26 abril 2006. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

Ançã, M. H. (2008). LP em novos públicos. *Saber Educar*, 13,71-88.

Ba, M., & Brito, M. (2002). A imigração em Portugal: razões da imigração. <https://www.sosracismo.pt/geral/a-imigracao-em-portugal>

Baganha, M., & Marques, J. (2001). *Imigração política - o caso português*. Fundação Luso-Americana.

Calado, P. (2017). Do (mero) Acolhimento à (plena) Integração das Pessoas Migrantes: Experiências de Portugal. In P. Ferreira (Org.), *Migrações e Desenvolvimento* (pp. 114). Fundação Fé e Cooperação. https://issuu.com/imvf/docs/estudomigracoes_coerencia

Castles, S. (2005). *Globalização, Transnacionalismo e novos fluxos migratórios*. Fim de Século.

Direção Geral da Educação. (2016). *Agenda Europeia para as Migrações – Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário*. Direção-Geral da Educação.

Edwards, A. (2015). Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto. ACNUR: Agência da ONU para Refugiados. <http://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>.

Ferreira, P. (2017). *Migrações e Desenvolvimento*. Fundação Fé e Cooperação. https://issuu.com/imvf/docs/estudomigracoes_coerencia.

Galito, M. (2013). *Terrorismo, Conceptualização do Fenómeno*. Instituto Superior de Economia e Gestão – CEsa. 117. 1-25. Universidade Técnica de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/6057>.

Hortas, M. J. (2013). *Educação e Imigração: A integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. ACIDI.

Instituto Nacional de Estatística (INE) – Instituto Nacional de Estatística. Instituto Nacional de Estatística. <https://www.ine.pt/>

Lages, M.; Policarpo, M. V.; Marques, C. L. J.; Matos, L. P.; António, H. C. J. (2006). *Os imigrantes e a população portuguesa: imagens recíprocas*. ACIME.

Malheiros, J. (2006). *Integração social e profissional de imigrantes, refugiados e minorias étnicas*. Equal.

Martins, R. (2010). *Acerca de "Terrorismo" e de "Terrorismos"*. Instituto da Defesa Nacional.

Ministério da Educação (2005). *Português língua não materna no currículo nacional - Documento Orientador*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf.

Organização Internacional para as Migrações. (2009). Glossário sobre Migração. Direito Internacional da Migração Suíça: Organização Internacional para as Migrações, 22, 1-92. <http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>

Oliveira, A., Faneca, R., & Ferreira, T. (2007). Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do Projecto Aproximações. In M. H. Ançã & T. Ferreira (Orgs.), *Actas do Seminário "Língua Portuguesa e Integração"*. Universidade de Aveiro.

Peixoto, J. (2004). País de emigração ou país de imigração? Mudança e continuidade no regime migratório em Portugal. *Socius – Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações*, 2, 1-26. <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2028/1/wp200402.pdf>.

Pena Pires, R. (2003). *Migrações e integração*. Celta Editora.

Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das migrações*. Universidade Aberta.

Ribeiro, M. J., Estrela, J., Rosa, A. P., & Machado, R. (2018). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2017.pdf>

Legislação consultada:

Decreto-de-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho. Publicação: Diário da República, n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05.

Lei N.º 27/2008, de 30 de junho. Publicação: Diário da República, n.º 124/2008, Série I de 2008-06-30.

Portaria n.º 1262/2009 de 15 de outubro. Publicação: Diário da República, n.º 200/2009, Série I de 2009-10-15.

CAPÍTULO 9

Principais convergências e divergências entre a Cortesia Linguística em Português Europeu e em Chinês

Ye LIN
Universidade de Línguas Estrangeiras de Jilin (China)
ginny90lina@126.com

Introdução

Ocupando um lugar de destaque entre as línguas mundiais, as potencialidades e os valores da Língua de Camões têm sido registrados por Ançã (2015); Ançã, Macácio, Guzeva, & Gomes (2014); André (2016); Casteleiro (2016); Castilho (2013); Galito (2006); Henriques (2014); Laborinho (2010, 2012); AUTOR; Reto (2012); Reto, Machado, & Esperança (2016). Devido à posição importante e às necessidades de desenvolvimento internacional, “Aprender Português Língua Estrangeira (PLE)” tem recebido atenção e interesse crescente por parte da população chinesa, o que faz com que cada vez mais opte por uma licenciatura na área da Língua Portuguesa (LP).

Fazendo parte importante das competências sociolinguísticas, a pertinência e a necessidade da cortesia linguística (CL) são amplamente reconhecidos e constituem um tema de evidente relevância na área de Educação em Língua Estrangeira (LE).

Contudo, numa revisão de literatura sobre a CL no ensino do LE, embora vários estudos se tenham já debruçado sobre a temática, poucos se dedicaram ao ensino do português a alunos de língua materna chinesa

(LMC)¹ com referências em termos de articulação e distinção de CL entre os dois sistemas linguísticos distintos², num momento em que isso já se torna numa tarefa urgente para satisfazer as necessidades do ensino de PLE na China.

Nesse sentido, conscientes da importância e a urgência do estudo dessa temática, optámos por desenvolver o presente trabalho, que tem como objetivo esclarecer, de forma concisa, principais pontos de contacto e pontos de divergência entre a CL em Português Europeu (PE)³ e em Chinês.

1. Convergências

Os portugueses e os chineses são povos que têm valorizado, desde sempre, a adequação e a cortesia do seu comportamento no trato ou no contacto com os outros, possuindo cada um o seu próprio sistema de cortesia, do qual a CL ocupa uma parte deveras importante⁴.

Não obstante se inserirem em diferentes culturas e sistemas linguísticos, a realização da CL em PE e em Chinês são determinadas pelos mesmos fatores: a intenção comunicativa, o tempo, o local, as características dos participantes, a distância entre os interlocutores, a formalidade da situação comunicativa, entre outros.

Em geral, tanto a CL em PE como a CL em Chinês são correspondentes aos princípios e regras propostos por fundadores da área: Goffman (1955, 1967), Grice (1967, 1975), Lakoff (1973), Leech (1983), Brown e Levinson (1978, 1987) e Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994 e 1996), mesmo que as duas línguas possam dar importância diferente a cada princípio ou máxima.

¹ Como professora de PLE, a autora apercebe-se de muitos problemas apresentados pelos alunos de LMC em relação às competências sociolinguísticas, nomeadamente em termos de CL.

² Ellis (1985) acredita que muitos problemas encontrados na aprendizagem dum língua segunda (L2)/ LE se devem à língua materna. Para o linguista, possivelmente as diferenças entre as duas línguas podem interferir na aquisição da L2/ LE enquanto as semelhanças podem facilitar a sua aquisição, isto é, a *transferência negativa* e a *transferência positiva* da língua materna para a LE.

³ A nossa focagem no PE em vez de “português brasileiro” é explicada pelo facto de que na maioria dos casos, no ensino superior o ensino da LP na China incide sobre o PE.

⁴ Haverkate (1994) classificou a cortesia em CL e cortesia não linguística, a primeira é manifestada através da linguagem verbal, ao passo que a segunda é apresentada através de gestos ou silêncio. O mesmo autor também salientou que o silêncio pode desempenhar diferentes funções comunicativas, tanto cortesias como descortesias (Haverkate, 1994).

Tanto em Chinês como em PE, com diferentes entoações, podem-se atenuar ou intensificar a força dos enunciados, realizando-se atos de fala mais ou menos corteses. Além disso, em ambas as línguas, o tom da voz de acentuação ou reclamação (depende da situação) pode exercer a função de reforçar a cortesia dos enunciados de concordância, elogio, encorajamento...

A escolha adequada das formas de tratamento (FTs), tanto do PE como do Chinês, por um lado, é determinada por “caraterísticas dos interlocutores (idade, sexo, papel desempenhado, religião, poder, hierarquia...), a proximidade ou a distância da relação interpessoal, a formalidade da comunicação, tabus culturais, entre outros fatores socioculturais” (Lin & Ançã, 2019, p.72) , mas podendo ser atribuída importância diferente a cada fator; por outro lado, também interpreta as relações de poder e de solidariedade entre os participantes da comunicação.

O processo de indireção, por seu turno, através da transformação de atos diretos de injunção em atos indiretos, de diminuição da indiscrição de perguntas e recurso a eufemismos, constitui, não só em PE, e também em Chinês, um meio importante de atenuar os atos ameaçados à face (AAFs) e realizar manifestações mais delicadas.

Outros pontos de contacto encontram-se em algumas estratégias conversacionais, as quais são consideradas meios linguísticos para concretizar a cortesia e obter melhores efeitos comunicativos em ambas línguas:

- A atenuação de desacordo e afirmação absoluta (através de expressões com valor de incerteza, manifestação de concordância ou valorização antes da crítica, entre outros);
- A minimização de oferta de ajuda, serviço e oferta;
- A intensificação de concordância, elogio, agradecimento;
- Fórmulas de pedido de desculpa e justificação de razão numa imposição ao alocutário quando não puder ser evitada.

Ainda é de referir que, seja em PE, seja em Chinês, a CL pode ser reforçada com a combinação adequada de cortesia gestual (expressões faciais e movimentos gestuais)⁵.

⁵ Não obstante, em Chinês, em muitos casos, a cortesia é realizada apenas por meio gestual - quando não se apresenta a diferença do nível de cortesia na forma linguística, como veremos adiante.

2. Divergências

Visto que o Chinês (língua isolante) e o PE (língua flexional) são dois sistemas linguísticos distintos, uma divergência essencial entre a CL do Chinês e a do PE consiste em serem manifestados por meios linguísticos (regras lexicais e sintáticas) distintas.

Além do fator “sistema linguístico”⁶, as divergências de CL entre o PE e o Chinês são causadas pelas suas diferenças socioculturais. Já que é difícil identificar todos os pormenores de diferenças entre a CL do Português e a do Chinês por causa da sua grande complexidade, decidimos esclarecer, de forma resumida, alguns aspetos em que se apresentam divergências mais evidentes e que podem ser motivos suficientemente importantes para explicar problemas e dificuldades encontrados por alunos de LMC no seu estudo da LP.

2.1. Formas de cumprimento

Em Chinês e em PE, as formas de cumprimento são muito distintas. Em PE costumam utilizar-se as fórmulas de cumprimento, enquanto em Chinês, as fórmulas de cumprimento não representam a única forma nem a forma mais comum de cumprimento. Li (2012) indicou que, ao invés de serem utilizadas tradicionalmente, as fórmulas de cumprimento em Chinês (你好! (Em *Pinyin*: nǐhǎo.)⁷; 您好! (Em *Pinyin*: nínǐhǎo)⁸; 大家好! (Em *Pinyin*: dàjiāhǎo)⁹; 早上好! (Em *Pinyin*: zǎoshànghǎo)¹⁰; 晚上好! (Em *pinyin*: wǎnshànghǎo)¹¹...) ¹² foram traduzidas de Inglês para Chinês e assim começaram a ser utilizadas. Diferentes das fórmulas de cumprimento em PE, essas fórmulas em Chinês não aconte-

⁶ Em Chinês, não há flexões dos verbos em modos e tempos como em PE, por isso, a CL em Chinês pode dar mais peso à entoação, expressões faciais e gestos do que em PE.

⁷ Corresponde a “Olá!”, “Como estás?”, “Tudo bem?” ...

⁸ Forma com mais respeito e distanciamento de “你好! (Em *Pinyin*: nǐhǎo)”.

⁹ Significa “Olá, todos!”

¹⁰ Significa “Bom dia!”

¹¹ Significa “Boa noite!”

¹² Em Chinês, existem também 中午好 (Em *Pinyin*: zhōngwǔhǎo) – usado pelo meio dia, e “下午好 (Em *Pinyin*: xiàwǔhǎo)” – usado depois de uma hora.

cem nas relações próximas e íntimas, mas sim nas situações mais formais e normalmente entre pessoas desconhecidas (ou menos conhecidas).

No que se refere às formas de cumprimento mais frequentemente utilizadas na vida quotidiana dos chineses, de acordo com o mesmo autor (2012), são cumprimento por pergunta ou por FTs.

Relativamente ao cumprimento por pergunta em Chinês, consiste em fazer uma pergunta quando os interlocutores se encontram, por exemplo, “吃饭了吗?(Em *pinyin*: Chífàn le ma?)”¹³ - pode ser uma forma de cumprimento interessante ou até estranha para pessoas de outra cultura; “去哪儿啊?(Em *pinyin*: Qù nǎr a?)”¹⁴, “干嘛呢?(Em *pinyin*: Gàn má ne?)”¹⁵ – podem ser consideradas, em algumas culturas como portuguesa, como perguntas que correm o risco de invadir o território pessoal, ou melhor dizendo, a intimidade e a privacidade do alocutário¹⁶; “散步呢?(Em *pinyin*: Sànbù ne?)”¹⁷ - perguntas que na realidade não fazem sentido, porque a situação é óbvia e o locutor não necessita de fazer essas perguntas. Essas “perguntas”, com efeito, não são levantadas para pedir informações, funcionam puramente como uma forma de cumprimento.

Quanto à outra forma de cumprimento comumente utilizada pelos chineses – cumprimento somente por FTs, mais precisamente, FTs nominais dos destinatários, acontece normalmente nos casos de cumprimentos de inferior para superior (em idade, em classe social, em hierarquia). Isto é, chamar *tio, tia, avó, avô, professor, diretor* e, muitas vezes, colocando o apelido antes da FT escolhida. Diversamente, em PE, as FTs alocutivas, funcionam como um meio importante para iniciar um enunciado ou uma conversa e são seguidas quase sempre por mais informações.

Ainda é de referir que, muitas vezes, os chineses também cumprimentam os outros sem recurso a meio verbal. O cumprimento pode ser realizado simplesmente por um sorriso simpático e cortês com ou sem baixar

¹³ Significa “Já comeste/comeu/comeram?”, em Chinês, não há conjugação verbal, por isso, a mesma frase pode ser destinada a uma ou mais do que uma pessoa. Esta forma de cumprimento está associada ao facto de que a cultura chinesa dar muita importância às refeições.

¹⁴ Significa “Onde vais/vai/vão?”.

¹⁵ Significa “O que estás/está/estão a fazer?”.

¹⁶ Para os chineses, esses tipos de perguntas, quando funcionam como formas de cumprimento, não são atos que invadam a privacidade dos outros, nem são indiscretas, até podem ser um tipo de cuidado e atenção para com o destinatário.

¹⁷ Significa “Estás/Está/Estão a passear?”

levemente a cabeça, que não é considerado como um meio indiferente ou descortês como o que pode acontecer na cultura portuguesa.

Neste sentido, os alunos de LMC devem ser sensibilizados para essas divergências socioculturais para evitar possíveis problemas no uso da língua portuguesa, já que o cumprimento representa o começo (bom ou mau) de qualquer comunicação, o qual quase impossivelmente pode ser omitido.

2.2. Situações de utilização de *obrigado, por favor e se faz (o) favor*

Na CL em PE, as expressões “obrigado”¹⁸, “por favor” e “se faz (o) favor”¹⁹ são fórmulas de cortesia que estão sempre presentes em todos os tipos de comunicação – informais, formais e oficiais – e entre todas as relações interpessoais - de intimidade e de distância, entre os conhecidos e os desconhecidos. Portanto, um português “bem-educado” nunca é “avaro” em utilizar expressões de cortesia desse género, mesmo com os pais, os filhos e amigos muito próximos. Contudo, os chineses não costumam usar essas expressões com as pessoas de relações muito próximas (familiares e amigos próximos)²⁰, mas sim com as pessoas de relações relativamente mais distantes. O acontecimento desse facto não é porque os chineses sejam mal-educados, mas a verdade é que o costume é assim mesmo na CL em Chinês, ou melhor dizendo, na CL em Chinês não se costumam utilizar essas expressões em relações muito próximas.

Portanto, os alunos de LMC devem ter em conta que no uso do português, usar “obrigado”, “por favor” e “se faz (o) favor” deve tornar-se um hábito, mesmo com as pessoas de relações muito próximas.

2.3. Formulação de pedidos

Em PE, a desatualização temporal ou modal dos verbos constitui um meio importante para a realização da CL. Em Chinês, por outro lado,

¹⁸ Equivalente a “谢谢 (em *Pinyin*: xièxie)” em Chinês.

¹⁹ Correspondentes a “请.....(em *Pinyin*: qǐng)”, “麻烦..... (em *Pinyin*: máfan)” em Chinês.

²⁰ O uso de “谢谢 (em *Pinyin*: xièxie, em Português: obrigado/a)”, mesmo que não seja tão comum como em PE, acontece às vezes; enquanto as expressões “请..... (em *Pinyin*: qǐng)”, “麻烦..... (em *Pinyin*: máfan)”, em Português “se faz favor”/ “por favor”, quase não se usam em relações próximas porque podem causar efeitos de distanciamento e estranheza.

a distinção entre os modos e os tempos é concretizada por diferentes estruturas frásicas específicas, verbos auxiliares²¹ ou partículas em vez de conjugações verbais²². Não existe, portanto, na CL dessa língua, processo de desatualização temporal ou modal como “quero/queria”²³ ou “(tu) dizes/diz”²⁴. Assim sendo, em Chinês, a formulação dum pedido, ou a transformação dum ato direto (ordem) num ato indireto (pedido ou conselho), não se associa ao processo de desatualização temporal e modal, constituindo uma grande divergência entre o PE e o Chinês²⁵.

Reiteramos que em Chinês, em alguns casos, o nível da CL pode ser demonstrado e aumentado com recurso à entoação e à expressão facial adequadas, em vez de estar dependente da forma linguística do enunciado²⁶ devido à ausência de flexões verbais. Neste caso, a entoação e expressões faciais são mais valorizadas na CL em Chinês do que na CL em PE.

2.4. Aceitar e recusar elogio, oferta e convite

Em teoria, a recusa constitui um AAF que prejudica a face positiva do emissor e viola a “máxima de concordância” (Leech, 1983) e o “princípio de cooperação” (Grice, 1967 e 1975).

Na CL do PE, para não prejudicar a face do emissor, é recomendável tentar não recusar uma oferta, convite, ajuda, serviço e elogio dos outros e aceitá-los com um agradecimento.

No entanto, na CL do Chinês, “as pessoas bem-educadas têm que saber o jogo de “aceitar e recusar”, em que a decisão é variada de acordo com a situação” (Lin, 2019, p.83).

²¹ É de esclarecer que, diferentemente dos verbos auxiliares em Português, os verbos auxiliares em Chinês veiculam informação modal (Mai, Pereira, & Morai, 2019).

²² Em Chinês, os verbos não têm flexões em tempo ou em modo.

²³ Ambas as formas são correspondentes a “我想(要) (em *Pinyin*: wǒ xiǎng (yào))” do Chinês.

²⁴ São ambos correspondentes a “(你)说 (em *Pinyin*: nǐ (shuō))” do Chinês.

²⁵ (Lin, 2019) apresentou as principais formas para transmitir ordem e para manifestar pedidos em Chinês, as quais permitem uma melhor elucidação destes aspetos divergentes.

²⁶ Mesmo que a forma frásica seja imperativa, em algumas situações, a transmissão com uma entoação suave, sendo acompanhada com uma expressão facial simpática, pode mudar da sua natureza de “indelicadeza”.

“Os chineses são generosos em fazer elogios e encorajamentos, ao mesmo tempo, têm vergonha de aceitar diretamente os elogios dos outros” (Lin, 2019, p.83). Em resposta ao elogio de alguém, os chineses costumam “negar” o elogio, mostrando a modéstia e, às vezes, a humildade:

Chinês A: 你唱得真好! (Em *Pinyin*: Nǐ chàng de zhēn hǎo!)

Em Português: Cantas muito bem!

Chinês B: 不, 唱得不好。/ 没有, 没有。你唱得更好, 我还要多向你多学习。 (Em *Pinyin*: Bù, chàng de bù hǎo./ Méiyǒu, méiyǒu. Nǐ chàng de gèng hǎo, wǒ hái yào duō xiàng nǐ xuéxí.)

Em Português: Não... Canto mal. / Não, não. Tu é que cantas melhor que eu. Ainda preciso de aprender mais contigo.

De facto, neste caso de “elogio”, ambas a CL do PE e do Chinês pretendem preservar a face dos outros. Tal divergência acontece porque em comparação com a CL do PE, a CL do Chinês dá muito mais importância à “máxima de modéstia” (neste caso, a “máxima de concordância” em vez da “máxima de generosidade”)²⁷. Outro motivo para explicar esta divergência de CL das duas línguas reside no que os dois povos entendem como “modéstia”. É de esclarecer, então, as definições diferentes da “modéstia” nas duas culturas: na cultura portuguesa a “modéstia” significa “não ser vaidoso, evitar autoelogios e não destacar o louvor de si próprio” (Lin, 2019, p.83), ao passo que a tradição da cultura chinesa de “ser modesto” consiste em humilhar-se e estimar a posição e o louvor dos outros (Gu, 1992), ou seja, rebaixar a posição de si próprio para elevar ao estatuto dos outros²⁸.

No que concerne ao jogo de “aceitar ou recusar” nos casos de oferta (de presente, ajuda ou serviço), os chineses costumam recusar (de facto, é uma “recusa falsa”, porque na maioria das vezes, aceitarão finalmente a oferta, no entanto, uma ação indispensável para serem corteses) ou, pelo menos, hesitação em aceitar a oferta. Isto é, para os chineses “aceitar imediatamente” a oferta dos outros é uma vergonha e a “recusa” é um modo delicado de mostrar a vontade de não causar custo aos outros (“máxima de tato” (Leech, 1983)). Por isso, diversamente da CL do PE, na CL do Chinês,

²⁷ As diferenças culturais determinam o facto de que “some eastern cultures (eg China and Japan) tend to value the Modesty Maxim much more highly than western countries” (Leech, 1983, p.150) e que “Mediterranean cultures place a higher value of the Generosity Maxim and a lower value of the Modesty Maxim”.

²⁸ A saber: para o mesmo sentido, o autor utilizou a expressão idiomática chinesa “贬己尊人 (em *Pinyin*: biǎn jǐ zūn rén)”.

essa “recusa” é considerada um comportamento culto e cortês em vez de ato que prejudica a face do oferente. Este modo de cortesia dos chineses corresponde à Máxima “moralidade, comportamento e fala” De Gu (1992) - na interação, devem minimizar o custo e maximizar o benefício dos outros, além de destacar e valorizar a graça oferecida por eles e depreciar o custo de si próprio. Neste caso, a cortesia destaca mais a “máxima de tato” que a “máxima de concordância” (Leech, 1983).

No tocante a aceitar ou recusar um convite na CL do Chinês, o modo de cortesia depende das situações. Normalmente, os chineses não recusam o convite quando a sua participação é necessária ou até é um prazer, por exemplo, o casamento dum amigo, uma conferência, cerimónia inauguração dum evento... No entanto, quando o convite pode causar custo ou incómodo do oferente, a cortesia realiza-se por uma recusa antes da aceitação com agradecimento.

2.5. Formas de tratamento

A primeira divergência entre as FTs do PE e as do Chinês diz respeito ao caso das FTs com “sujeito nulo”. Diversamente do PE, no sistema da CL não há FTs verbais pela ausência de flexões dos verbos.

Além disso, em Chinês, o apelido não se utiliza isoladamente como uma FT, quer para o sexo masculino quer para o sexo feminino, enquanto em PE pode ser uma FT dirigida aos indivíduos do sexo masculino (conhecidos e próximos). É de sublinhar que a diferença também se encontra nas posições dos apelidos: em Chinês os apelidos surgem “antes dos nomes próprios, e também, antes dos tratamentos respeitosos, títulos profissionais e cargos, enquanto em PE acontece exatamente o contrário” (Lin& Ançã, 2019, p.31).

Em Português, há um eixo contínuo que indica o nível de diferentes FTs (Lin& Ançã, 2019). Diversamente, em Chinês, não há uma distinção ao nível de distância e de formalidade entre “你 (nǐ)”²⁹ e o tratamento pelo nome (completo ou próprio), nem entre “您 (nín)”³⁰ e tratamentos respeitosos, títulos profissionais e cargos.

²⁹ FT pronominal do singular da 2ª pessoa gramatical, “de proximidade”, constitui “tratamento igualitário, ou de superior para inferior” (Lin& Ançã, 2019, p.32).

³⁰ FT pronominal do singular da 2ª pessoa gramatical, costuma ser empregada para mostrar respeito, apresentando “menos intimidade e mais distância que “你 (nǐ)” ” (Lin& Ançã, 2019, p.32).

Relativamente aos fatores decisivos da escolha de FTs, mesmo que geralmente sejam semelhantes em PE e em Chinês, a cada fator é atribuída importância diferente nas duas culturas, como descrito por Chen (2014, p.29):

Em português, de acordo com Carreira (1995), a ordem social e as suas hierarquias, a maior ou menor familiaridade, a idade e o sexo são, por ordem decrescente, os fatores que, mais diretamente, influenciam a escolha das FTs. Em chinês, segue-se principalmente a ordem de hierarquia social e etária³¹, seguida pelo critério de proximidade.

Esta conclusão de Chen (2014) revelou também o facto de que na CL em Chinês a hierarquia é atribuída mais relevância do que na CL em PE.

A importância de “modéstia” na CL do Chinês, que é divergente do PE, é apresentada, além dos outros casos de comunicação, pela distinção da FT escolhida para o caso próprio e para o do alocutário, nomeadamente em comunicação formal: quando se referir o “eu” ou “o(s) meu(s)/a(s) minha(s)...”, escolhe-se a forma de “depreciar”; no caso de se referir o destinatário ou “o(s) seu(s)/a(s) sua(s)...”, utiliza-se a forma de “apreciar e valorizar” (Gu, 1992; Liu, 2008; Wan, 2015; You, 2009).

Considerações finais

No presente trabalho, esclarecemos os principais pontos de contacto e pontos de divergência de CL entre o PE e o Chinês. As fórmulas e as *formas* linguísticas de cortesia, tanto em PE como em Chinês, são resultados da própria história, cultura e mudanças sociais. As convergências de CL entre os dois sistemas linguísticos, provavelmente, são favoráveis para efeitos de transferência positiva (do Chinês para o PE) dos alunos de LMC. Contudo, as divergências podem causar dificuldades para a aquisição dessa competência em PE.

Não conseguiríamos esgotar todas as possibilidades de convergências e divergências entre a CL em PE e em Chinês nem as suas causas socioculturais, por um lado, devido à sua infinidade; por outro lado, pelo facto de

³¹ Segundo Chen (2014, p.27), “a idade assume, (...), uma importância maior do que a hierarquia social” Neste sentido, na sociedade chinesa, as pessoas mais velhas, mesmo de hierarquia social inferior, são muito respeitadas.

as causas subjacentes representarem um tema abrangente e aberto que permite argumentações e polémicas. Portanto, inúmeros motivos históricos, culturais e sociais podem e devem ser identificados e acrescentados por investigadores futuros.

Tendo em conta que existem grandes diferenças de cortesia em termos linguísticos e socioculturais entre o PE e o Chinês, defendemos a relevância de uma melhor incorporação da CL no ensino de Português a alunos de LMC, para que os mesmos se tornem “elementos-chave para as comunicações internacionais” (Wang, 2014, p.96). Propomos, portanto, que em termos didáticos sejam contempladas abordagens interculturais e interdisciplinares, a fim de criar “uma interligação contínua e consciente entre a prática da língua e a interpretação e compreensão das diferentes culturas co-presentes (as maternas e as estrangeiras)” (Bizarro & Braga 2005, p.831), transformando o ensino de PLE de “construção de um conhecimento setorizado” em um ensino que possibilita a “construção de um conhecimento integrado” (Bizon 1994, p.51).

Referências bibliográficas

Ançã, M. H. (2015). Que valores tem a Língua Portuguesa? Um estudo com universitários portugueses, brasileiros e cabo-verdianos. Em R. Samartim, R. Vázquez, J. Feijó, & M. Brito-Semedo, *Estudos da AIL em Ciências da Linguagem: Língua, Linguística, Didática* (pp. 146-155). AIL Editora.

Ançã, M. H., Marcácio, M., Guzeva, T., & Gomes, B. (2014). O papel da Educação em Português na promoção e difusão da língua - um estudo com um grupo de estagiárias. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 127-142.

André, C. A. (2016). O português na China: passado, presente e futuro. Em A. A. Luís, C. Luís, Os, & P. Osório, *A língua portuguesa no mundo: passado, presente e futuro* (pp. 83-96). Edições Colibri.

Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. Em *Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela* (pp. 823-835). Universidade do Porto/Faculdade de Letras.

Bizon, A. C. (1994). *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português-língua estrangeira*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Estadual de Campinas/Departamento de Linguística Aplicada.

Brown, P., & Levinson, S. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. Em *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (pp. 56-311). Cambridge University Press.

Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge university press.

- Carreira, M. H. (2014). Cortesia e proxémica: abordagem semântico-pragmática. Em I. R. Seara, *Cortesia: olhares e (re) invenções* (pp. 27-46). Chiado Editora.
- Casteleiro, J. M. (2016). A importância crescente da língua portuguesa no panorama mundial. Em A. A. Luís, C. S. Luís, & P. Osório, *A língua portuguesa no mundo: passado, presente e futuro* (pp. 201-210). Edições Colibri.
- Castilho, A. (2013). Desafios para a promoção e a internacionalização da língua portuguesa. Em *Colóquio sobre A internacionalização da língua portuguesa* (pp. 1-17). Santa Catarina, 6-8 de março: UFSC.
- Chen, D. (2014). *O papel da imersão na aprendizagem das formas de tratamento em português europeu por alunos Cheneses*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Coimbra/Faculdade de Letras/Departamento de Línguas e Literaturas e Culturas.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Galito, M. S. (2006). Impacto Económico da Língua Portuguesa enquanto Língua de Trabalho. *CI-CPRI, AGL, 1*, 1-97.
- Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry, 18*(3), 213-231.
- Goffman, E. (1967). On face-work. An analysis of ritual elements in social interaction. Em E. Goffman, *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior* (pp. 5-45). Pantheon.
- Grice, H. (1975). Logic and conversation. Em P. Cole, & J. Morgan, *Syntax and Semantics* (Vol. 3: Speech arts, pp. 41-58). Academic Press.
- Grice, H. P. (1967). Logic and conversation (não publicado). *William James Lectures*.
- Gu, Y. (1992). 礼貌、语用与文化. (Tradução para português: Cortesia, Pragmática e Cultura). *外国语文双月刊, 4*, 10-17.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesia verbal: estudio pragmalingüístico*. Editorial Gredos.
- Henriques, J. A. (2014). *O potencial (económico) da língua portuguesa: representações de alunos*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro/Departamento de Educação.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions Verbales, tomo I*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales, tome II*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales, tome III*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La Conversation*. Seuil.
- Laborinho, A. P. (2010). Para uma política de internacionalização da língua. Em *Actas do Encontro Internacional "Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas num Universo Globalizado* (pp. 53-62). União Latina/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laborinho, A. P. (2012). A língua na rota da economia. Em L. Reto, *Potencial económico da língua portuguesa* (pp. 17-20). Texto.
- Lakoff, R. T. (1973). The logic of politeness: or, minding your p's and q's. Em *Papers from the ninth regional meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 292-305). Chicago Linguistic Society.

- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman.
- Li, S. (2012). 面向对外汉语教学的汉英礼貌用语对比分析 (*Tradução para português: Estudo comparativo de linguagem cortês em chinês e em inglês para o ensino de chinês língua estrangeira*). Universidade Normal de Shenyang.
- Lin, Y. (2019). *A cortesia linguística no ensino do português a alunos de língua materna chinesa*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro/ Departamento de Educação e Psicologia.
- Lin, Y., & Ançã, M. (2019). As formas de tratameto no ensino do Poruguês a alunos de língua materna chinesa. *Orientes do Português, 1*, 25-34.
- Liu, D. (2008). 跨文化交际中称呼语的礼貌规范. (Tradução para português: as regras de cortesia na utilização das formas de tratamento na comunicação intercultural). *黑龙江科技信息*(34), 270.
- Mai, R., Pereira, U., & Morais, C. (2019). *Gramática chinesa para falantes de Português*. Universidade de Aveiro. .
- Reto, L. (2012). *Potencial económico da Língua Portuguesa*. Texto Editores.
- Reto, L. A., Machado, F., & Esperança, J. (2016). *Novo atlas da Língua Portuguesa*. INCM - Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Wan, L. (7 de 2015). 跨文化交际语用及其失误浅析——以称呼语使用为例. (Tradução para português: O uso da língua na Comunicação Intercultural e análise de falhas pragmáticas: as formas de tratamento). *时代文学*, 47.
- Wang, J. (2014). A urgência da criação de uma licenciatura em Português nas Universidades Chinesas no contexto de estudo das línguas estrangeiras pouco utilizadas. Em M. J. Grosso, & A. Cleto, *O Português na China - Ensino e Investigação* (pp. 88-98). Lidel.
- You, Q. (2009). 从汉语称呼语中透视中国文化和礼貌. (Tradução para português: A cultura e a cortesia chinesa nas formas de tratamento em chinês). *科技信息 Science & Technology Information*(10), 475 e 479.

CAPÍTULO 10

A passagem pelo erro como ponte para a consciência linguística: trajetos possíveis com alunos do 9º ano de escolaridade

Marta MARQUES
Universidade de Aveiro
marquesmarta@ua.pt

Introdução

O estudo a que reporta este texto partiu da necessidade de refletir sobre formas de utilizar o erro a favor do desenvolvimento da consciência sobre a língua materna dos alunos nele envolvidos - o Português. Tal como sugerem os documentos que atualmente norteiam a prática educativa, *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*¹ (Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho), segundo o qual se regem as *Aprendizagens Essenciais* e o *Programa de Autonomia e Flexibilização Curricular* (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), é importante que os alunos se tornem mais envolvidos e autocríticos na sua aprendizagem. Como tal, o presente artigo tentará fornecer uma base teórica que funcione de contextualização para o

¹ A primeira proposta para este documento terá surgido em 2017, com o despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Em consequência deste primeiro documento, surgiram as *Aprendizagens Essenciais*, cujo objetivo foi dar orientações para a planificação, lecionação e avaliação dos conteúdos escolares, de modo a que os alunos se aproximassem do perfil para eles estipulado à saída da escolaridade obrigatória. O *Programa de Autonomia e Flexibilização Curricular*, de criação anterior, surge, agora, no sentido de criar uma relação de interdisciplinaridade entre as várias áreas do conhecimento que integram o currículo, servindo, desta forma, como documento complementar ao *Perfil dos Alunos*.

tema do estudo apresentado; tentará explorar as potencialidades da análise do erro, partindo de exercícios de expressão escrita, nas suas variadas etapas de planificação, textualização e revisão (Flower & Hayes, 1981), a fim de aferir sobre o nível de consciência (meta)linguística dos alunos participantes no estudo, bem como de tentar que estes alcancem com estas atividades, a longo prazo, um melhor conhecimento e, conseqüentemente, uma utilização mais correta da sua língua materna.

1. Contextualização teórica

Tendo este estudo o objetivo, entre outros, de refletir sobre a consciência (meta)linguística dos alunos envolvidos, importa tecer algumas considerações teóricas de apoio aos termos que serão nele utilizados. Desta forma, começaremos por apresentar os conceitos de “língua” e “gramática”, aprofundando as áreas da Morfologia e Sintaxe, sobre as quais nos debruçaremos com mais pormenor na análise dos erros dos alunos. Passaremos, posteriormente, para o conceito de “consciência linguística”, na aceção de Gombert (1990), tentando vincular-lhe a vertente “meta”, continuando a visão anteriormente apresentada por Culioli (1968). Faremos ainda uma incursão pela análise do erro, tendo como base Corder (1982), em relação com o aprofundamento da consciência (meta)linguística. Finalmente, abordaremos ainda o poder da expressão escrita, em relação com os dois tópicos teóricos anteriores: consciência linguística e análise do erro.

Partindo das conceções de Chomsky (1994) e de Cunha & Cintra (2014), podemos aferir que a língua funciona como uma forma que dada comunidade linguística tem de ver o mundo, de o perceber e de se autoconhecer. O conhecimento de cada indivíduo está, portanto, associado à língua que fala, a partir do momento em que terá adquirido essa faculdade. Inês Duarte (2000) definiu “língua materna” como um sistema de conhecimento que se desenvolve de forma intuitiva, isto é, através de um processo de aquisição, que, mais tarde, se vai completando com um processo de aprendizagem das estruturas mais difíceis.

No sentido de descrever e/ou normatizar as estruturas da língua, no âmbito da sua aprendizagem, surge a gramática. Em suma, poderemos assumir que uma língua se mantém viva através de uma gramática (escrita ou convencionada dentro da sua comunidade linguística), que funciona

como sistema regulador das combinações entre os elementos fonético, morfológico e sintático (Mira Mateus & Villalva, 2007).

Para contextualizar o nosso estudo, face ao foco que tivemos para a categorização dos erros dos alunos, torna-se pertinente explicar de forma breve os conceitos de “Morfologia” e “Sintaxe”.

Assim, podemos afirmar que o conceito de “Morfologia”, primeiramente utilizado em estudos alheios à Linguística, foi usado no sentido de analisar as formas para as conhecer. Rio-Torto (1999), tendo em conta esta aceção, assume que a Morfologia, no campo linguístico, é uma área *word-based* (p.16), que toma a palavra como objeto para estudar a sua estrutura interna e a forma como se organizam os seus constituintes. Nesta linha de pensamento, a Morfologia estuda a forma como podemos ampliar o léxico através de distintos processos da formação de palavras, tais como a derivação, composição ou outros, considerados irregulares (Rio-Torto, 1999): criação de onomatopeias, siglas e acrónimos, truncação, amálgama, empréstimo, extensão semântica ou combinação entre processos de formação de palavras. Esta área da Linguística estuda também a flexão, que permite combinar de forma sistemática vários elementos da língua, mudando a classe ou valor das palavras, sem lhes alterar o radical (Villalva, 2003).

Olhando para um panorama macro da estruturação das línguas, temos a Sintaxe, que estuda a forma como os elementos da língua se podem combinar para formar frases (Eliseu, 2008; Raposo, 2013). O conhecimento da Sintaxe por parte dos falantes permite-lhes julgar enunciados como (a) gramaticais, partindo de critérios funcionais, estruturais e/ou semânticos (Duarte, 2000; Eliseu, 2008; Raposo, 2013).

Num plano de conjunto, a “Morfossintaxe”, como a composição do nome o indicia, e segundo o Dicionário “Infopédia” (disponibilizado online pela Porto Editora), contempla *questões linguísticas que dizem respeito tanto à morfologia como à sintaxe*. O trabalho de análise dos dados recolhidos para o nosso projeto resultou de uma articulação entre estas duas áreas.

O conhecimento de uma língua, seja ela, materna, segunda, estrangeira ou de herança - termos que Ançã (2008; 2019) e os seus orientandos têm vindo a discutir ao longo dos últimos anos - parte da consciência que o falante tem acerca dos mecanismos que mobiliza para conjugar os vários elementos da língua com vista a formar enunciados. Thao (1974), num dos seus estudos sobre consciência, define este conceito como a capacidade que permite ao Homem olhar para o mundo como um objeto exterior.

Quando falamos de consciência, mas a aplicamos à linguística, referimo-nos, sobretudo, à corrente de pensamento que surgiu a partir dos anos 80 do século XX, no Reino Unido, com o “(British) Language Awareness (Movement)”, que teve Hawkins como principal responsável (James & Garrett, 1991). Os objetivos principais deste movimento foram implementar, nas escolas, um programa de aprofundamento do estudo da língua, articulando o estudo da língua materna com as línguas estrangeiras em aprendizagem. Donmall (1985) resumiu “language awareness” como a “sensibilidade de uma pessoa e a sua consciência sobre a natureza da linguagem e do papel desta na vida humana” (tradução nossa). Apesar de o termo carecer de um foco mais claro acerca daquilo que é o seu objeto de estudo, se a língua materna, as línguas estrangeiras, o contraste entre línguas, ou outro (James & Garrett, 1991), importa ressaltar a importância do movimento como inovador no que diz respeito à ênfase dada à reflexão e discussão sobre a língua e o ensino desta. A consciência, quando transposta para o âmbito linguístico, dá novas perspectivas ao professor sobre o uso da língua e implica o aluno na sua própria aprendizagem (Ançã, 2008/2019). Autores como Culioli (1968), Gombert (1990), James & Garrett (1991), Van Lier (1998) ou, mais tarde, Ançã (2008/2019) tentaram definir níveis para avaliar a consciência linguística dos falantes, partindo de diferentes perspectivas. Podemos, contudo, esclarecer que existe desenvolvimento da consciência linguística quando os aprendentes/falantes atentam em questões formais da língua e obtêm maior sucesso nas atividades de comunicação e compreensão linguísticas (Cots, Armengol, Arnó, Irún & LLurda, 2007).

Ao falar de consciência, existe ainda a possibilidade de alargamento do termo para “metaconsciência”. Segundo Ançã (2008), que procurou estudar a morfologia da palavra para chegar a uma definição possível, “metaconsciência” implica a capacidade de colocar a língua como objeto de descrição, isto é, utilizar a linguagem para falar da própria linguagem. Por outras palavras, produzir conhecimento sobre conhecimento, ideia avançada anteriormente por Gombert (1990). Na mesma linha de pensamento, baseando-se também no autor referido, Ançã (2008) definiu “metalinguagem” como a capacidade de explicitar regras formais de funcionamento da língua, refletindo sobre elas e implicando, para isso, conhecimentos de nível metafonológico, metassintático, metassemântico, metalexical, metapragmático e metadiscursivo.

A linha entre consciência e metacoscência parece ser ténue, mas alguns autores tentaram traçá-la. Gombert (1990), inspirado em Culioli (1968), distingue consciência de metacoscência com base no nível de automatização da mobilização de determinadas estruturas linguísticas ao invés de outras, por contraste com a capacidade de reflexão sobre essas mesmas atitudes linguísticas. Assim, falamos de atividades epilinguísticas, quando os falantes não mobilizam qualquer tipo de reflexão e se apropriam da língua, por resultado de um processo de aquisição, natural, e, portanto, espontâneo. Esta será a *gramática mental de qualquer falante*, como sugeriram Costa e Batalha (2019, p.66). Falamos, por contraste, de atividades metalinguísticas, quando as opções dos falantes resultam de um processo de deliberação por parte dos sujeitos (Lessa e Soares, 2020).

Para Ançã (2008), a verbalização de conhecimento pode ser uma interessante estratégia de desenvolvimento da consciência metalinguística, na medida em que é possível verbalizar conhecimentos formais. Esta verbalização, contudo, indo ao encontro de Piaget (1974) e, uma vez mais, de Gombert (1990), não deve ser tida como um critério absoluto, porque a incapacidade ou dificuldade de verbalização não pressupõem falta de conhecimento. Segundo Ançã, num texto posterior, de 2015, existe uma relação de *continuum* e não de fronteira entre a consciência linguística e a consciência metalinguística, pois é possível partir das habilidades comunicacionais do sujeito falante e, a partir delas, construir conhecimento de nível metalinguístico. O percurso inverso, por seu turno, também pode ocorrer, partindo o falante de conhecimentos formais para produzir novos enunciados, que, a certa altura, lhe resultarão naturais, sem processo de meditação prévia.

Falámos anteriormente do erro como forma de desenvolvimento da consciência ao nível *meta*, contudo, não referimos em que se baseia a sua análise. Podemos afirmar que a análise do erro se desenvolveu nos anos 60 do século XX, como forma de viragem do ponto de vista behaviorista prevalecente até então. Corder (1982) foi o precursor desta nova visão do erro: o autor partiu da análise de um *corpus* de erros extraídos na produção (oral ou escrita) dos falantes e, com ele, procurou encontrar explicações ou interpretações para o erro, de modo a planificar mecanismos adequados à sua correção. A perspectiva de Corder dá um novo sentido ao ato de errar, encarando-o como um fenómeno natural e inevitável, inerente à condição humana (Corder, 1982). Gargallo (1993), em consonância com este aspeto,

acrescenta que, no contexto educativo, a análise do erro ajuda a hierarquizar dificuldades, e, conseqüentemente, a priorizar conteúdos a abordar em sala de aula, de acordo com os perfis linguísticos dos alunos.

Sobre a origem do erro, Corder (1982) tenta explicar que este se pode dever, em contexto de aquisição da língua, à tentativa de sistematização desta, que por vezes admite exceções que escapam ao falante ainda não escolarizado. O autor opta, assim, por definir uma escala de gravidade para o erro, considerando-o como sistemático (resultante de falta de conhecimento linguístico) ou não sistemático (decorrente de desvios inconscientes ou eventuais, que não afetam a competência linguística do falante). O investigador acrescenta ainda o termo “lapso” para se referir a desvios pontuais, causados por fatores extralinguísticos, como estados físicos, lapsos de memória ou emoções fortes. Neste último caso, o falante costuma aperceber-se e fazer uma tentativa de correção do seu desvio, de forma mais ou menos rigorosa.

Uma vez analisados em separado os níveis de consciência linguística e a análise do erro, resta-nos concluir este breve enquadramento teórico estabelecendo uma relação entre ambos os conceitos, a fim de explicar os propósitos do nosso estudo e a metodologia utilizada para o mesmo.

Rassul (2006) entende que o erro funciona como uma das etapas do conhecimento da língua, que ajuda o aluno a dar-se conta das duas dificuldades. Uma visão positiva do erro, de acordo com Corder (1982), poderá conduzir não só o aluno como também qualquer falante a tecer reflexões linguísticas que façam parte do processo de aprendizagem, num exercício constante de formulação e reformulação de hipóteses. Em continuidade com esta ideia, Pires (2008, p.41) referiu que [o erro] é revelador de uma etapa de aprendizagem linguística do aluno. Surge, deste modo, a dúvida: como conseguir articular o erro com a produção de discurso, para que se possam tecer reflexões?

Numa resposta possível, a escrita tenderá a funcionar como um instrumento que sirva este objetivo duplo (de análise e reflexão), na medida em que permite colocar no papel a forma como o falante pensa a língua (a escrita, segundo Amor (2001), pelo elevado grau de planificação que ela exige, envolve uma reflexão maior sobre a língua, contrariamente à fala, de carácter mais espontâneo).

O processo de composição escrita passa, sinteticamente, por três fases distintas: planificação, transcrição ou textualização e revisão (Flower & Hayes, 1981). A etapa de transcrição das ideias planificadas será aquela

em que o sujeito fará um maior número de ponderações de âmbito linguístico, já que tentará verter para um discurso escrito e coerente tudo o que é relevante para o produto final, selecionando o léxico, fazendo opções de nível sintático e/ ou ainda estilístico. A etapa final será importante para identificar e analisar erros, aprumando conhecimento sobre a língua. Deste último processo é possível que possa resultar uma etapa de reescrita, que Gombert (1990) denomina de “transcrição modificada” (tradução nossa) daquele que seria o texto final.

Em conclusão, ao longo desta contextualização fomos tendo acesso a breves definições sobre os temas que serão alvo de abordagem no nosso estudo. Vimos que “consciência (meta)linguística”, “análise do erro” e “escrita” podem funcionar como complementos entre si, na medida em que é possível partir do conhecimento da língua para escrever uma boa redação, assim como também é possível partir de uma redação “imperfeita”, para, através dos erros, aprender com isso e desenvolver conhecimento linguístico.

2. O estudo: metodologia, análise e resultados

O projeto de trabalho que abordaremos na presente secção, tratou-se de um estudo de caso, dado que diz respeito a uma realidade atual num determinado contexto educativo² (Meirinhos & Osório, 2010; Yin, 2010). Como tal, selecionámos um caso único (Yin, 2010), por forma a retirar conclusões sobre uma teoria previamente formulada (Stake, 1995): “a análise do erro partindo da expressão escrita pode potenciar a consciência (meta)linguística”.

Para o estudo de caso realizado foram formuladas as seguintes questões de investigação: “*Como poderemos classificar o nível de consciência (meta)linguística dos alunos do 9º ano da turma em estudo?*”; “*Por que pode a análise do erro, através do trabalho de expressão escrita, melhorar a consciência (meta)linguística destes alunos?*”.

No intuito a encontrar respostas para estas questões, procurámos, primeiramente, introduzir na turma em causa um questionário, com o

² Este estudo de caso, ainda que com características de um projeto de investigação-ação, não poderá ainda classificar-se como tal, devido aos constrangimentos temporais que dificultaram reformulações constantes de hipóteses e sucessivas adaptações do projeto de intervenção, para fechar ciclos de investigação-ação (Sagatizabal e Perlo: 2003).

objetivo de conhecer as vivências linguísticas dos alunos inquiridos. Na segunda fase do projeto, solicitámo-lhes que escrevessem um texto com base em dois cartazes com várias imagens, que serviriam de base criativa para a elaboração de composições por parte dos alunos. Foi-lhes pedido que seguissem as etapas de expressão escrita de planificação, textualização e revisão, que sucintamente lhes explicámos (Flower & Hayes, 1981). Partindo da análise dos textos produzidos pelos estudantes, passámos por um período de identificação, interpretação no contexto e tentativa de explicação dos erros de cada expressão escrita, a fim de os categorizar, segundo critérios morfossintáticos criados por nós, priorizando a gramática normativa, mas tendo também em conta alguns casos de fronteira, contemplados na abordagem descritiva. Com base nos erros já categorizados, planificámos e implementámos uma aula (terceira fase do projeto), na qual tentámos alertar os alunos para os erros mais significativos, para que, na aula seguinte, lhes pudéssemos pedir que reformulassem os seus textos anteriores (quarta fase), tendo em conta os comentários feitos por nós, os erros identificados e algumas estruturas que, não sendo erro, poderiam ser melhoradas. O projeto terminou com uma reanálise dos textos, comparando-os aos que previamente haviam sido escritos (ver quadro 1).

Fases do projeto	Descrição
Primeira fase	- Apresentação de questionários aos alunos, em jeito de biografia linguística.
Segunda fase	- Primeiro momento de escrita: expressão escrita, partindo da apresentação de cartazes com imagens, que os alunos poderiam sequenciar para redigir um texto narrativo; - Identificação, interpretação no contexto e formulação de hipóteses de explicação para os erros contidos nas composições dos estudantes.
Terceira fase	- Aula exploratória, para reflexão com a turma sobre os erros com maior expressão em termos quantitativos, resultantes da fase anterior.
Quarta fase	- Reescrita dos textos já corrigidos; - Identificação, interpretação e reanálise dos erros contidos nas expressões escritas dos estudantes, em comparação com os textos previamente escritos, na segunda fase do estudo.

Quadro 1. Explicitação das fases que compuseram o projeto

A análise dos dados recolhidos fez-se numa interação entre a vertente quantitativa e a qualitativa, tendo a primeira como ponto de partida e a segunda como método privilegiado de interpretação do erro, através da descrição.

3. Caracterização do contexto educativo

O projeto descrito anteriormente foi adotado numa escola do centro do país, pertencente ao distrito de Aveiro, numa turma do 9º ano de escolaridade do ensino regular, a propósito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (vertente de estágio curricular). O estudo contou com um total de 17 participantes dentro da turma selecionada, sobre os quais conseguimos recolher informações a partir dos questionários que fizeram parte da primeira de quatro fases do projeto (quadro 1).

Analisando as respostas dadas pelos alunos sobre as suas vivências linguísticas, pudemos concluir que vinham de contextos muito semelhantes: a maioria nascera em Coimbra, tinha entre 14 e 15 anos e raramente ou nunca voltara ao local onde havia nascido, vivendo na mesma cidade, pertencente ao concelho de Águeda, praticamente desde o nascimento.

Relativamente às línguas estudadas e compreendidas pelos alunos, 16 referiram compreender pelo menos três línguas, sendo comum a todos a língua materna (Português) e um par de línguas estrangeiras (Inglês/Espanhol; Inglês/Francês), o que se compatibiliza com as atuais ofertas de escola, no que respeita à escolha das línguas estrangeiras a partir do 7º ano de escolaridade.

De um modo geral, no mesmo questionário, os alunos descreveram a sua relação com a disciplina de Português como sendo *problemática*, sobretudo aos níveis da gramática e interpretação de texto. Na justificação para a sua resposta, encontrámos frequentemente a manifestação de preferência relativamente à área científica, o que, na nossa ótica, se poderá traduzir num maior investimento de estudo e atenção para com as disciplinas cujo trabalho surge mais centrado em tarefas de cálculo e não tanto de produção escrita. Importa fazer a ressalva de que esta cisão entre a área humanística e a área científica pode ser preconceituosa ou tendenciosa, uma vez que existem alguns exemplos de que a ciência e a linguística ou a literatura são áreas que não se incompatibilizam na

formação do indivíduo: Leite de Vasconcelos, Miguel Torga ou António Lobo Antunes, conseguiram articular as suas profissões de âmbito científico com o seu gosto particular pela língua portuguesa e pela literatura. Aliás, o *Programa de Autonomia e Flexibilização Curricular* (Despacho nº5908/2017, de 5 de julho) aponta no sentido de estabelecer um maior grau de complementaridade entre as várias áreas disciplinares dos programas escolares.

4. Uma categorização difícil – entraves, opções e alguns dados

Conhecendo o risco de tocar noutras áreas do estudo da Linguística, optámos por categorizar os erros dos alunos num domínio mais restrito, o morfossintático, que procurámos definir no enquadramento teórico deste artigo. No âmbito da análise do erro, a nossa preocupação recaiu sobretudo na tentativa de categorização de cada erro encontrado, conhecendo o risco de descartar propostas interessantes de análise, que perpassam o domínio da Morfossintaxe.

Por uma questão de foco da nossa atenção, privilegiámos a interpretação do erro, sugerida por Corder (1982), ao invés da avaliação da sua gravidade. Por não conseguirmos perguntar, no momento da correção, o que pretendiam os alunos dizer com determinadas estruturas, para avaliar se teria havido, no momento da escrita, condicionantes emocionais ou físicas que nos pudessem levar a distinguir com rigor entre os conceitos de “erro não sistemático” e “lapso”, optámos pela terminologia de Peres & Mória (1995), ao designar “erro” tudo aquilo que fugisse à norma e “desvio” a opções menos expressivas quanto ao uso, mas, ainda assim, aceitáveis, sem desacordo total com as normas gramaticais.

Na análise dos erros das expressões escritas dos alunos, privilegiámos a consulta da gramática de Raposo *et. alli*, no sentido de confirmar se as nossas correções estavam de acordo com as normas gramaticais da Língua Portuguesa.

Começámos por organizar os erros/ desvios dos alunos de acordo com categorias (classes de palavras, formação de palavras e frase), que logo subdividimos. As categorias/ subcategorias que definimos e que podem ser vistas nos quadros 2 e 3 foram criadas por nós, num trabalho conjunto entre a intuição (consciência) e o conhecimento linguístico (metaconsciência)

que, como vimos anteriormente, não se excluem. Este processo passou por várias reformulações até termos chegado à categorização final.

Através de uma leitura atenta dos quadros, é possível verificar que adiantámos uma análise quantitativa dos erros que observámos, numa primeira e segunda fases de escrita, segunda e quarta fases do projeto, respetivamente.

	Classes de palavras								
	Nome	Pronome			Verbo			Preposição	
	Concordância nominal	Seleção do pronome adequado	Seleção do pronome em posição tónica/átona	Regras de pronominalização	Seleção do tempo verbal	Construção de formas verbais simples	Regência verbal/propriedades do verbo	Seleção de preposição	Contração de preposições
Total de erros obtidos na 1ª fase	1	3	2	2	14	1	6	3	3
Total de erros obtidos na 4ª fase	1	1	0	0	6	0	4	3	0

Quadro 2. Classes de palavras, categorias e subcategorias

	Formação de palavras		Frase			
	Derivação	Empréstimo	Concordância sujeito/predicado	Seleção de conectores discursivos	Coordenação	Subordinação
Total de erros obtidos na 1ª fase	3	0	6	3	6	3
Total de erros obtidos na 4ª fase	1	1	1	2	2	0

Quadro 3. Formação de palavras e frase, categorias e subcategorias

Fazendo uma leitura dos quadros 3 e 4, podemos afirmar que houve, em geral, um decréscimo do número de erros de uma fase para a outra,

com exceção da subcategoria “empréstimo”, o que não nos permite concluir que se tenha desenvolvido consciência (meta)linguística nos alunos, uma vez que grande parte das correções de um texto para o outro partiu de reparos feitos previamente pela professora que se encarregou de corrigir as produções textuais. Note-se, portanto, que parte das correções efetuadas pelos alunos se deveu à influência de uma orientação prévia, antes do processo de reescrita. Quanto ao aumento do número de erros verificados na subcategoria indicada, acreditamos que estes se deveram ao facto de alguns alunos terem resolvido, com autorização da nossa parte, melhorar os seus textos, revendo, não só a parte gramatical, como também a parte do conteúdo, adicionando novas estruturas fráscas, que por vezes resultaram numa adição de novos erros.

De forma sucinta, pudemos ainda verificar que, na primeira fase de escrita, ao nível da categoria “classes de palavras”, a maior dificuldade dos alunos foi selecionar o tempo verbal adequado à expressão de uma ideia, tendo em conta a coesão temporal de todo o texto. Falamos, portanto, de uma questão de flexão do verbo, no tempo e modo adequados. A título de exemplo, a maioria dos alunos optou por escrever uma narrativa utilizando aquilo a que Cunha e Cintra (2014) denominam como presente histórico ou narrativo, o que, segundo os autores, representa uma forma de *dar vivacidade a factos ocorridos no passado*” (Cunha & Cintra, 2014, p.561). Contudo, os alunos falharam na tentativa de adoção deste recurso, na medida em que narraram constantemente no presente do indicativo, quando deveriam utilizar um tempo do pretérito, pelo menos na última oração, para que se entendesse que a história narrada pertenceria a um tempo anterior ao momento da escrita.

Outro caso significativo referente a esta categoria prendeu-se com a regência verbal. Os alunos, de um modo geral, mostraram ter um conhecimento limitado sobre funções sintáticas e, conseqüentemente, propriedades do verbo, o que se refletiu nas suas opções. No exemplo *Lurdes aconselhou a falar.*, que encontramos no texto do aluno 3A³, verificamos que o estudante ignora a obrigatoriedade de complemento no verbo “aconselhar”. Assim, falta um complemento indireto na frase produzida, já que não sabemos quem foi aconselhado por Lurdes a falar.

³ Para proteger a identidade dos alunos participantes neste estudo, numerámos cada texto de forma aleatória e mantivemos apenas a primeira letra do nome de cada aluno, com o objetivo de não reduzir o aluno apenas a um número, sem expressão humana/humanizada.

Na categoria “formação de palavras”, encontramos como erros mais comuns o não reconhecimento da raiz da palavra para lhe acrescentar afixos. Vejamos como exemplo o caso de *irmãzinha*, nos textos de 5I e 17G. Para formar o diminutivo, bastaria aos alunos acrescentar o sufixo “-zinh-” à base “irm-ã”. Contudo, os alunos consideraram a base como sendo “irmão”, não reconhecendo o til como única marca nasal. Para a análise deste tópico, recorreremos à obra de Rio-Torto (1998), que consideramos ser uma referência importante na questão da Morfologia Derivacional.

Quanto à “frase”, observamos como erros mais expressivos a concordância entre o sujeito e o predicado, bem como a mobilização de estruturas para a coordenação. Começando pela primeira subcategoria, os alunos tiveram dificuldade em associar expressões no singular, com sentido de existência de vários sujeitos, a um verbo com flexão no singular. No exemplo retirado de 1S, *cada um foi para a sua casa e contaram...*, vemos que o verbo, na segunda oração, não concorda com a expressão “cada um”, devendo ter aparecido no singular. Ainda sobre este subtópico, importa ressaltar que os alunos apresentaram também dificuldade no que concerne à identificação do sujeito quando este se encontrava distante do verbo, que fletiria de acordo com este, ou, em não raros casos, quando o sujeito era subentendido: na produção de 5I, pôde ler-se: [palavras fortes] *fez-me perceber que...*, ou, *...foi [eu] fraca...*, no texto de 14C.

Relativamente à subcategoria “coordenação”, notamos que a maior debilidade dos alunos se prendeu com a consolidação dos valores associados a cada conjunção, para juntar frases simples. Tentando desviar-se dessa fragilidade, os alunos optaram por coordenação assindética, o que os levou, por vezes, a perder o sujeito e a incorrer em erros da ordem que abordamos no parágrafo anterior. Como exemplo, pudemos ver 5I, que, não errando, poderia ter colocado um nexos conclusivo a ligar duas orações: *Eu não estava habituada a ter todas as atenções em mim, [por isso] fui para o quarto.*

Divulgados alguns dos dados obtidos na primeira fase de escrita, procedemos com o nosso estudo, dando lugar a uma aula, na qual consideramos que, não tendo desenvolvido “(meta)consciência”, - demonstraríamos certa ingenuidade, se acreditássemos nisso – mostramos como gostaríamos de ver a articulação entre a escrita, a gramática e a (meta) consciência linguística. Mostramos alguns dos erros das produções escritas aos alunos (sem identificação, para que estes não se sentissem expostos

ou punidos, já que os nossos objetivos eram meramente formativos e investigativos) e pedimos-lhes que refletissem sobre eles, tentando encontrar justificações ou hipóteses de correção. De um modo geral, consideramos que, embora a atividade merecesse mais tempo de exploração, as aulas de caráter exploratório, a partir do erro, se tornam frutíferas, na medida em que, a sua continuidade permite desenvolver o pensamento linguístico dos alunos. No final desta aula, pedimos aos estudantes que trouxessem os textos que haviam realizado na aula anterior, para um exercício de reescrita.

A segunda fase de escrita que compunha o nosso projeto contou com uma análise do erro baseada nos mesmos critérios da anterior, para que as conclusões do estudo resultassem numa análise descritiva e comparativa dos dados obtidos em cada uma das fases de produção escrita.

Em termos comparativos, no que respeita à vertente quantitativa, notámos uma descida do número de erros em que incorreram os alunos. Contudo, acreditamos que seja precoce da nossa parte considerar que atingimos o nosso objetivo de aumentar o nível de reflexão linguística nos participantes do nosso projeto. De facto, os alunos tiveram de refletir sobre os erros (noutros casos, terão copiado sugestões de correção identificadas pela professora), todavia, o desenvolvimento da reflexão e, conseqüentemente, da metacsciência são processos morosos, sobretudo na escrita, que se desenvolve através de um treino contínuo.

Relativamente à fase anterior, concluímos que os alunos continuaram com dificuldades ao nível do verbo, mantendo lacunar a questão da articulação entre tempos verbais: mantiveram, de uma forma geral, a utilização de presente com valor de passado, não seguindo a lógica de utilização do presente narrativo, de Cunha & Cintra (2014). Este dado mostra-nos, em concordância com o que defendeu Pires (2008)⁴, que é necessário um maior investimento neste tópico gramatical nas aulas de Português, por forma a que os alunos compreendam melhor o nexu temporal correspondente a cada tempo e modo verbais.

⁴ Pires (2008, pp. 33-34), a propósito do papel do professor nas atividades de escrita escreveu que: *[...] Diremos que o professor deve abandonar a concepção tradicional da escrita em que os alunos produziam o texto escrito (composição) para ele, o professor, corrigir. Isto é, limitava-se a assinalar os erros e a atribuir uma classificação ao aluno. Hoje, o que se propõe é que o professor intervenha para melhorar o texto. Ele deve instruir o aluno como deve proceder durante a escrita e quais as finalidades. O passo seguinte será a correção numa perspectiva de construção e reflexão sobre a língua.*

Continuando a relação com a fase anterior, relativamente à frase, notámos que os alunos permaneceram com dificuldades na seleção de conjunções para unir frases simples, devido ao facto de desconhcerem a semântica de alguns conectores. Contudo, realçamos o esforço dos alunos em evitar a coordenação assindética, apesar de nem sempre terem conseguido selecionar o melhor conector para as orações. Associada à questão da conexão, acreditamos que a lacuna referida no parágrafo anterior também seja um impedimento à obtenção de coesão interfrásica, na medida em que os alunos também mostraram desconhcer a existência de alguma diversidade de conectores discursivos.

Conclusões

Com o planeamento e desenvolvimento do estudo que nos parágrafos anteriores se descreveu, pretendeu-se averiguar qual seria o nível de consciência (meta)linguística dos alunos envolvidos, partindo da expressão escrita, atividade de extrema complexidade, como assim o reconheceram Flower & Hayes (1981).

A identificação dos erros presentes nas expressões escritas e sua respetiva categorização permitiu-nos concluir que os alunos estavam mais fragilizados nas áreas pertencentes aos aspetos linguísticos que implicam relação de conhecimentos: adequação de tempos e modos verbais, concedendo coerência e coesão ao texto, o que relaciona a morfologia do verbo na sua flexão em tempo, modo e aspeto à sintaxe e pragmática do texto. Notámos que a construção de frases ao nível da coordenação também se apresentou como uma dificuldade com alguma expressão na turma que foi alvo da aplicação do nosso projeto. Esta segunda fragilidade mostrou-nos que os alunos ainda não têm um raciocínio linguístico suficientemente desenvolvido para arriscar a subordinação, em detrimento da coordenação, o que, por outro lado, também se justifica pelo desconhecimento de alguma variedade de conjunções e seus nexos (copulativos, conclusivos, adversativos, causais, condicionais, entre outros).

De um modo geral, a evolução que verificámos de uma fase de expressão escrita para a outra resultou maioritariamente de uma cópia direta e não refletida das correções sugeridas pela professora. Houve uma tentativa de implementação de mudança da nossa parte, iniciada pela criação da referida

aula com vista à reflexão sobre a língua. No entanto, também temos a percepção de que esta aula, sem repetição ao longo do ano, funcionou apenas como uma experiência para aquilo que gostaríamos de ver mais vezes nas nossas salas de aula e nas de outros docentes. Consequentemente, apontamos como lacuna ao nosso estudo, o facto de o tempo não nos ter permitido explorar de forma mais consistente os erros das expressões escritas, atribuindo um papel de maior relevo (e autonomia) aos alunos, nas tarefas de identificação, análise/ exploração e correção do próprio erro. Ainda assim, o balanço que fazemos deste projeto é muito positivo, pela experiência que levamos para trabalhos futuros, pelo que aprendemos a nível profissional com o contacto com os alunos e pelo que nos possibilitou desenvolver também a nível pessoal.

Face ao exposto ao longo deste artigo, a nossa conclusão relativamente à tentativa de aferir sobre a consciência (meta)linguística dos alunos é, segundo os dados que pudemos recolher, menos otimista que aquela que gostaríamos de ter obtido. Consideramos que os alunos se situam ainda num nível *epi* quanto à seleção que fazem de estruturas linguísticas (Culioli, 1968), não conseguindo desenvolver raciocínio linguístico de nível *meta*, isto é, utilizar a língua para refletir sobre a própria língua (Gombert, 1990). Partilhando do ponto de vista de Ançã (2008/ 2019), compreendemos que é possível deixar os alunos partilharem as suas intuições linguísticas e transformá-las, com base em reflexões ou exemplificações, em conhecimento explícito (consciência metalinguística), ponto de partida que consideramos fundamental para as aprendizagens em sala de aula. Acreditamos ser esta a verdadeira ponte para potenciar o erro como trajeto necessário e benéfico para a construção de saber.

Referências bibliográficas

- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia* (6ª ed.). Texto Editora.
- Ançã, M. H. (2008). *Lição de síntese - Da competência metalinguística à consciência linguística: conceitos e percursos em didáctica das línguas*. Universidade de Aveiro.⁵
- Ançã, M. H. (2015). Revisitando a consciência linguística: apropriação do conceito por parte de futuros professores de Português. *Caleidoscópio*, 13(1), 83-91.
- Ançã, M. H. (2019). Da competência metalinguística à consciência linguística: conceitos e percursos em Didáctica das Línguas. In I. P. Martins (Org.), *Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF. Um itinerário pelas lições de Agregação* (p.421-459). UA Editora.

⁵ Este texto foi publicado posteriormente, em 2019.

- Chomsky, N. (1994). *O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso*. Caminho.
- Costa, A. L. & Batalha, J. (2019). Para um mapa das fronteiras e das pontes na investigação em didática da gramática. In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I.M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano & S.V. Rodrigues (Orgs.) *A linguística na formação do professor: das teorias às práticas* (pp. 61-80). Doi:10.21747/978-989-8969-20-0/linga5,
- Corder, S. P. (1982). *Error analysis and interlanguage* (2.ª ed.). Oxford University Press.
- Cots, J., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M., & Llorca, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Biblioteca de Textos.
- Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahier pour l'analyse*, 9, 106-117.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2014). *Nova gramática do Português Contemporâneo* (21ª ed.). Edições João Sá da Costa.
- Donmall, B. G. (1985). *Language awareness*. CILT.
- Duarte, I. (2000). Língua, variação e normalização linguística. In I. Duarte (Org.), *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise* (pp.15-35). Universidade Aberta.
- Eliseu, A. (2008). *Sintaxe do Português*. Caminho.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>.
- Gargallo, Isabel Santos (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e inter-lengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Editorial Síntesis.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.
- James, C. & Garrett, P. (1991). The scope of language awareness. In C. James & P. Garrett (Orgs.), *Language awareness in the classroom* (p. 3-20). Longman.
- Lessa, A. & Soares, M. (2020). *Ensino de Gramática e Metalinguagem: uma revisão de questões fundamentais à perspectiva metacognitivista*.
https://www.researchgate.net/publication/344258661_Ensino_de_Gramatica_e_Metaligugem_uma_revisao_de_questoes_fundamentais_a_perspectiva_metacognitivista
- Mateus, M. H. & Villalva, A. (2007). *Linguística*. Editorial Caminho.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Peres, J. A. & Mória, T. (1995). *Áreas críticas da língua portuguesa*. Editorial Caminho.
- Pires, D. S. (2008). *A análise do erro na escrita escolar – um estudo com alunos do sexto ano na cidade da Praia*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1351>.
- Raposo, E. P. (2013). Sintaxe e Semântica – Propriedades gerais da frase. In E. P. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (p.303-398). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rassul, N. E. (2006). *A interpretação do erro e a consciência metalinguística*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1285>.

- Rio-Torto, G. M. (1999). *Morfologia derivacional - Teoria e Aplicação ao Português*. Porto Editora.
- Sagastizabal, M. Á. & Perlo, C. L. (2003). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. La Crujía Ediciones.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Thao, T. D. (1974). *Estudos sobre a origem da consciência e da linguagem*. Editorial Estampa.
- Villalva, A. (2003). Estrutura morfológica básica. In M. H. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria (Orgs.), *Gramática da Língua Portuguesa* (5ª ed., p. 919-938). Caminho.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso - planejamento e métodos*. (4ª ed.). Bookman.

CAPÍTULO 11

Consciência Linguística e Morfossintaxe na produção Linguístico-Gramatical de estudantes universitários cabo-verdianos – Estratégias didáticas para o ensino do Português como Língua Não-Materna

Maria Norberta Varela Pires MENDONÇA
Professora universitária reformada
Universidade de Cabo Verde (Cabo Verde)
mendoncanorberta@gmail.com

Introdução

Na sociedade cabo-verdiana, coabitam duas línguas: a Língua Portuguesa (LP), com o estatuto de língua oficial, de escolarização e de trabalho e a Língua Cabo-verdiana, (LCV), Língua Materna (LM), e de identidade nacional. A proximidade entre as duas línguas facilita a ocorrência de transferência e/ou interferência da Língua Materna (LM) na LP (Língua Portuguesa), que pode ser um obstáculo, quando o aluno transfere para a LP algumas estruturas da LM. Segundo Durão (1999), as transferências e/ou interferências são normais e até previsíveis num determinado momento de aprendizagem, pois, muitas vezes, podem ser usadas como estratégia de aprendizagem, por o estudante desconhecer o vocábulo ou a estrutura em LP e, então, usa o correspondente em sua LM.

Nas últimas décadas, a LP tem vindo a sofrer mudanças relativas ao nível efetivo da norma-padrão da língua portuguesa europeia (LPE). Em face desta realidade e associada aos problemas da inconsciência dos alunos

perante as suas insuficiências e/ou deficiências, foi um dos fatores que nos objetivaram na escolha deste tema, pensando que é preciso mudar este estado de coisas, desde os conteúdos do programa aos conteúdos relacionados com o uso e funcionamento da língua. Na Uni-CV (Universidade de Cabo Verde) em geral, e de forma particular para os estudantes que frequentam a licenciatura, em Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses (ECVP), a situação da LP é especialmente complexa, visto que os futuros estudantes serão professores responsáveis pelo ensino da LP.

Ao longo de vários anos, tem havido um discurso aberto e aceso sobre algumas questões centrais da problemática do ensino do português L2, visando alcançar a qualificação superior de estudantes, futuros professores, de forma a perspetivar os estudantes de um conhecimento específico, que assenta na qualidade do saber docente, isto é, “na reconceptualização da própria noção de ensinar, entendido como uma atividade transitiva, traduzida na competência de fazer com que os outros aprendam” (Roldão, 2005, 134;) e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento da consciência linguística (CL) que, na perspetiva de Duarte (2008), significa desenvolver o nível de conhecimento implícito da língua para o nível de conhecimento explícito.

Existem vários trabalhos sobre a consciência fonológica (CF) quer de crianças à entrada na escola, quer de adultos não alfabetizados, todos desenvolvidos na língua materna. As outras áreas da consciência linguística, (morfológica, lexical, sintática e discursiva), a consciência linguística em LM e o desenvolvimento da consciência linguística em LNM, fundamentalmente, são as menos exploradas pelos investigadores nacionais e internacionais.

Segundo a conceção Vygotskiana, é através da escola que a criança adquire a consciência do sistema linguístico, consciência essa que desempenhará um papel preponderante no desenvolvimento do seu pensamento. Para o autor, a aprendizagem consciente da linguagem vem favorecer o desenvolvimento cognitivo do aprendente (Vygotsky, 1979). Na sequência da conceção que acabamos de mencionar, o autor aponta como a criança adquire a consciência do sistema linguístico e o papel preponderante face ao desenvolvimento do seu pensamento cognitivo.

Baseada nesse conceito, Porsche et al (1987) considera que a aprendizagem é um processo que permite ao aluno constituir novas estruturas cognitivas, modificar as já existentes e transferi-las e/ou aplicá-las a outras, ajustando-as às diferentes etapas do desenvolvimento mental, para poder atingir novos níveis de consciência linguística (CL). Assim, o desenvolvimento

da CL e a aquisição de uma língua são normalmente processos que decorrem em simultâneo durante o desenvolvimento cognitivo infantil.

As correntes epistemológica e metodológica, que se pressupõem nos modelos de investigação em linguística, não cessam de se repercutir sobre a investigação em didática das línguas sobre a praxis tanto do ensino da LM quanto da LNM. No caso específico do estudante cabo-verdiano, toda a aprendizagem é feita em língua portuguesa, o que deveria/poderia ser, em modelos pedagógico-didáticos, diferente, já que as crianças cabo-verdianas não têm a LP como língua materna.

Sobre os modelos pedagógicos que definem como natureza do objeto de ensino e de aprendizagem - o saber, gostaríamos de tecer algumas considerações respeitantes às crianças cabo-verdianas, em geral, e sobre os estudantes universitários, em particular.

Em Cabo Verde, salvo algumas exceções, as crianças falam apenas a língua cabo-verdiana, quando iniciam a sua escolarização, feita em língua portuguesa. A situação corrente em que a maior parte das crianças fala o português é quando se dirigem aos professores, mas, hoje, ainda que de uma forma não generalizada, muitos professores aceitam que os seus alunos se lhes dirijam em língua cabo-verdiana, e vice-versa, sobretudo, nas situações menos formais. Como se sabe, os problemas mais frequentes detetados nos estudantes à entrada da universidade regista-se ao nível da CL e ao nível do uso e funcionamento da língua, o que dificulta não só a produção linguística de um discurso coeso, coerente e pobre de ideias, mas também, a utilização indevida de articuladores de discurso, de vocabulário, pontuação, acentuação, ortografia, etc.

Na fase mais recente da Didática de Línguas, a tendência predominante tem sido a de objetivar a língua essencialmente enquanto instrumento de comunicação, com todos os seus aspetos positivos. Porém, é esta mesma tendência, sem exagero nenhum, que se apresenta como um resultado inverso daquele que é visado quando se fala de competência linguística, considerando a língua como instrumento de comunicação.

A problemática do processo de ensino e de aprendizagem da LP tem sido o cerne das discussões mais recentes pelos profissionais das instituições de formação, questionando a noção de competência linguística dos estudantes. Esta situação opõe-se com mais acuidade, em relação aos estudantes universitários cabo-verdianos, tendo em atenção que eles serão os futuros professores responsáveis para o ensino desta língua em Cabo Verde.

O presente estudo, *a consciência linguística e a morfossintaxe na produção linguístico-gramatical de estudantes universitários cabo-verdianos*, que poderá ser uma futura investigação para um Doutoramento, insere-se no curso de licenciatura em Estudos Portugueses, especialidade Ensino do Português, e pretende-se:

- a) Identificar, no contexto de sala de aula, os discursos escolares provenientes de (professores, alunos, manuais, gramáticas, textos orientadores) quanto à forma como estes lidam com a CL dos alunos;
- b) Analisar o modo como os professores de português promovem a CL no seu discurso pedagógico em sala de aula, face aos aspetos da morfossintaxe e da sintaxe orientados para a produção linguístico-gramatical portuguesa;
- c) Identificar os fatores que afetam a produção linguístico-gramatical dos alunos, no domínio mais efetivo da norma-padrão da LPE;
- d) Caracterizar as dificuldades manifestadas pelos alunos relativas à CL, através das suas representações metalinguísticas;
- e) Propor estratégias didáticas de ensino do português como LNM, por forma a contribuir para um resgate de professor orientador/mediador com ferramentas suficientes, a fim de se tornar um professor consciente das suas responsabilidades, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem do português LNM.

Nesta pesquisa inicial, parte-se do pressuposto de que a CL, ou a falta dela, poderá estar na base de grande parte de deficiências e do quadro negro que hoje se pinta o atual estado do ensino do Português em Cabo Verde, onde os estudantes do ensino superior chegam à fase final de formação (licenciatura), sem conseguir realizar com satisfação operações tão simples, ou aparentemente simples, como ler um texto e elaborar um texto coeso e coerente. Nesta linha, Alarcão (1996), sublinha que quanto mais ou melhor for a consciência linguística, ou seja, quanto melhor o professor conhecer a realidade linguística, neste caso, a da existência de uma língua oficial, não materna, mas ensinada como materna, em contacto ou até em confronto com uma materna - com falantes, crianças e jovens que fazem

todo o seu percurso escolar nesse contexto dizia, quanto melhor for essa consciência, maior é a sua sensibilidade e melhores os resultados de ensino e de aprendizagem. Assim, para esta futura investigação, procuraremos, através de estudos empíricos fundamentados especialmente nas representações metalinguísticas, identificar os problemas linguísticos e propor estratégias didáticas adaptadas ao perfil linguístico destes estudantes, na primeira fase, a fim de os levar de forma consciente a consciencializar das suas deficiências/insuficiências e pudessem corrigir e aprofundar a sua competência linguística na produção linguístico-gramatical.

A consciência linguística, incorporada no discurso da Didática de Línguas (DL), surge como uma oportunidade de aprendizagem e, através dela, o aluno pode reconstituir, reelaborar e reestruturar suas crenças, suas atitudes, suas concepções e seu conhecimento sobre a língua, ou seja, a CL remete o aluno à sensibilização e à consciencialização sobre a língua e às línguas (LP, LCV e outras do currículo). Efetivamente, em contextos de ensino e de aprendizagem, a CL para além de permitir ao aluno o conhecimento reflexivo, consciente e sistemático da língua, também visa a capacidade de estabelecer ligações entre as línguas (cabo-verdiana e portuguesa) com base em conhecimentos e competências linguísticos já adquiridos. Assim sendo, elege-se a morfossintaxe como temática relevante desta investigação, pelo facto de se tratar de um conteúdo complexo, que exige do estudante um profundo conhecimento gramatical de uso e de funcionamento da língua, quer ao nível da morfossintaxe, sintaxe e ortografia, e acredita-se que elas constituem uma das dificuldades mais acentuadas no desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas e de aprendizagem verbal da LP como LNM.

Fundamentação teórica e exemplos de dados coletados

Nas últimas décadas, vários pesquisadores têm-se voltado para a especificidade das relações entre os diferentes aspetos da consciência metalinguística (CM) e as várias habilidades da leitura e da escrita. Tunmer, Herriman e Nasdale (1988) foram um dos primeiros pesquisadores nesta área que demonstraram que as diferenças individuais na aprendizagem estão relacionadas com as competências metalinguísticas, tais como a consciência fonológica e a consciência sintática.

Atualmente, se tem vindo a ganhar consciência de que o desenvolvimento da CL pode constituir uma mais-valia no processo de ensino e de aprendizagem do português, quer para os aprendentes da LM, quer para os da LNM. Para Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), as orientações curriculares propostas para o ensino da língua materna, apresentam sugestões de atividades como meio de alargamento e de sedimentação da CL. Em contrapartida, para o desenvolvimento da CL, deve haver um espaço próprio e autónomo para o ensino da gramática, nas aulas de português, para trabalhar tanto os aspetos da morfossintaxe e da sintaxe, como também da ortografia e da acentuação, condição *sine qua non* para o desenvolvimento da produção linguístico-gramatical. Com efeito, as aulas de português devem tornar verdadeiras oficinas gramaticais, com materiais variados e adequados de modo a otimizar o processo de ensino e de aprendizagem da L2 e, conseqüentemente, o desenvolvimento da produção linguístico-gramatical portuguesa.

O tema que sugerimos investigar, a CL, está ligado ao movimento surgido no Reino Unido com o mesmo nome (*British Language Awareness Movement*), como forma de combater a iliteracia e os maus resultados em Língua Materna (LM) e em Língua Estrangeira (LE) dos alunos das escolas britânicas. O conceito tem suscitado várias controvérsias originando diversas interpretações, pelo que já nos anos 80, numerosos autores o consideraram um conceito vago e indefinido (Ançã & Alegre, 2003).

Hawkins (1981) foi um dos pioneiros a propor soluções para este problema através do desenvolvimento de Language Awareness (LA), isto é, da consciência linguística. Esta noção, como afirmam James e Garrett (1991), está intimamente ligado às questões linguísticas, ao desenvolvimento dessa consciência e à articulação entre a LM e as LEs. Assim, procuraram caracterizar a LA partindo dos trabalhos de Hawkins (1981) e com base nos estudos realizados por Donmall (1985) para a *National Council for Language in Education* apresentam, para esse efeito, os seguintes domínios: afetivo, social e cognitivo (Ançã & Alegre, 2003). O interesse por esta questão estendeu-se aos países europeus, nomeadamente França, onde se destacam os estudos de Dabène (1990, 1995): *éveil aux langues*, citado por Ançã (2008). Decorrentes desta abordagem, alguns autores sublinham que o desenvolvimento linguístico do estudante pode ser caracterizado pelo domínio implícito e não consciente das regras de funcionamento. Numa fase posterior, quando é capaz de identificar uni-

dades e detetar regularidades, o aluno atinge um nível de conhecimento designado por CL (Sim-Sim, 1998; Titone, 1988).

Como já foi referido anteriormente, esta perspetiva foi defendida com designações diversas, das quais destacamos as que foram adotadas, nas últimas décadas: *éveil aux langages*; *éveil aux langues*, consciência linguística, consciência metalinguística (Ançã, 2008). Estudos recentes ligados à aprendizagem da LM ou LEs (Ançã, 2003, 2008), ou ligadas à escrita em LM (Barbeiro, 1994), ou ainda à tradução pedagógica (Alegre, 2000; Alegre & Alarcão, 2001), ou no âmbito do desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, 1995) têm demonstrado interesse sobre a CL, não só no âmbito da língua materna (LM), mas também da língua não materna (LNM) (cf. Ançã, 2008).

Incorporados à CL ou à consciência metalinguística (CM), Poersch (2001) tece algumas considerações pertinentes, quanto a nós, sobre a definição clássica da psicologia geral do termo linguístico e do metalinguístico, ditada por Jacobson (1963) e reafirmado por Benveniste (1974). Os autores citados concordam com a definição dos linguistas sobre a linguística e/ou sobre a metalinguística, mas discordam quanto à conceitualização do termo consciência. Para eles, a definição do termo consciência só deverá ser definido pela psicologia geral. Para Poersch (2001) a linguagem consiste no uso do sistema verbal para fins comunicativos. De qualquer forma, o termo consciência pode constituir parte integrante tanto da metalinguagem (a explicação da linguagem pela linguagem) quanto da metacognição (saber o que se sabe e como se sabe). Segundo Poersch (2001), a psicologia geral define que a consciência constitui uma qualidade momentânea que caracteriza as perceções internas e externas no meio do conjunto psíquico. Para a psicologia cognitiva, a consciência é o conhecimento que as pessoas têm dos seus objetos mentais, sejam as perceções, as imagens ou sentimentos. Assim, a psicologia cognitiva preocupa-se em explicar os processos conscientes dos indivíduos quando esses estão envolvidos no desenvolvimento de diferentes atividades.

Ançã e Alegre (2003, p. 31) definem a consciência linguística como “um fenómeno muito vasto, característico dos falantes e aprendentes de uma língua, e consiste na capacidade que estes têm de refletir sobre a língua materna (LM) ou língua estrangeira (LE) e de verbalizar essa reflexão”. Como se pode verificar, até ao momento, a conceitualização sobre a consciência na ótica da psicologia geral ou psicologia cognitiva, não difere muito da conceitualização definida pelos linguistas sobre a CL ou sobre a CM.

Ainda sobre a CL, Ançã (2008) define-a numa perspetiva mais ampla afirmando que pelas suas potencialidades e múltiplas focalizações a Consciência linguística possibilita ao professor perspetivar o ensino da língua de uma forma mais abrangente, afirmando, inclusive que este professor terá recurso a diferentes prismas, podendo articular-se em contextos mais amplos chamando-nos a atenção para os contextos sociolinguísticos, culturais e políticos. Para Ançã (2008), do ponto de vista do aluno este irá perceber-se mais articulado com o processo de aprendizagem. Isso, segundo esta investigadora, fará com que este aluno tome consciência do que sabe, do que não sabe e do que precisa ainda precisa. Afirma ainda que este aluno, por pertencer a um público de língua não materna, sente-se motivado para a descoberta de novos modos de olhar e de aprender as línguas.

Para Ançã (2008), o formando tem de ter a consciência de que o domínio da LP é alimentado pelas atividades de compreensão e de produção, e que a consciência linguística pressupõe tornar-se competente e crítico sobre o que sabe, o que não sabe e o que precisa ainda saber.

Pretende-se, com este estudo, demonstrar que a CL (Consciência Linguística), com enfoque na morfossintaxe e sintaxe, poderá ser o ponto de partida para explicar que as dificuldades na produção linguístico-gramatical dos estudantes universitários cabo-verdianos podem residir:

- a) na inadequação das metodologias utilizadas no ensino da LP;
- b) nas transferências e/ou interferências da Língua Cabo-verdiana (LCV);
- c) no percurso de ensino-aprendizagem da LP, em contexto bilingue, marcado por deficiências, não corrigidas atempadamente, que se tornam prática corrente na performance dos alunos;
- d) e na inadequação dos conteúdos curriculares programáticos para o ensino do Português como L2;
- e) nos discursos escolares provenientes de (professores, alunos, manuais, gramáticas, textos orientadores) quanto à forma como estes lidam com a CL dos alunos;
- f) no modo como os professores de português promovem a CL no seu discurso pedagógico em sala de aula, face aos aspetos da morfossintaxe e da sintaxe orientadas para a produção linguístico-gramatical portuguesa.

Schmidt (1995) citado por Ançã (2008) refere a CL, com suporte em quatro fases designadas de: controle, que coincide com a fase inicial de aquisição da língua; intenção, relacionada com as necessidades básicas da comunicação e do desejo de aprender essa língua; atenção em que a aprendizagem é considerada parcialmente voluntária; ciência, isto é, aquela em que se *está ciente de* algum aspeto linguístico (consciência como ciência).

Segundo Duarte (1996) formar professores de português para a escola de futuro pressupõe a identificação clara e fundamentada de objetivos e conteúdos específicos de português como disciplina curricular, num mundo em que as necessidades de ler e escrever se multiplicam e diversificam objetivos, suportes e meios e em que as atividades profissionais que envolvem a língua têm um alcance jamais imaginado.

Relacionando o quadro teórico da CL e as linhas que estruturam os conteúdos dos programas curriculares, incorporadas às práticas pedagógicas verificadas no âmbito do estágio pedagógico, regista-se uma fraca prestação dos estagiários do curso de ECV. Efetivamente, o estágio pedagógico é o momento crucial do curso em que os estudantes devem mostrar na prática todo o percurso de formação inicial que tiveram com vários componentes curriculares tais como: Linguísticas, Didáticas, Língua Portuguesa, Literaturas: Cabo-verdiana, Portuguesa, Africanas de Expressão Portuguesa. Nesta fase, não devia haver discrepâncias entre as disciplinas curriculares (académicas) e as disciplinas pedagógico-didáticas de formação universitária, visto que os estudantes serão os futuros professores responsáveis para o ensino da LP.

A partir do levantamento das várias críticas incidindo sobre a fraca competência linguística e comunicativa dos estudantes universitários, estagiários e, conseqüentemente, com implicações não abonatórias na aprendizagem dos alunos, gostaríamos de avançar algumas convicções que passam, pela análise da atual situação e refletir sobre as metodologias utilizadas pelos professores, de modo a podermos enquadrar e reconstruir os modelos académicos e os saberes teóricos e conferir-lhes sentido.

Ousamo-nos apresentar alguns episódios que serviram para ilustrar alguns procedimentos comuns no contexto da produção linguístico-gramatical dos estudantes universitários, aquando da apresentação da nossa comunicação em setembro 2009.

Em função do perfil evidenciado pelos estudantes descrevemos os exemplos que se seguem:

Episódio I – “... um espaço amplo para caber um número bem mais grande de pessoas.”

Este procedimento ilustra bem a interferência e transposição da estrutura da LCV na estrutura gramatical da LP. Exemplo em LCV: “Pedru e más grandi ki Maria”; “casa di Ana e más grandi ki di Juana”. Tradução em Português: O Pedro é mais velho do que a Maria; A casa da Ana é maior do que a da Joana.

Este episódio revela não só o fraco domínio da LP do estudante no sentido do saber (competência científica – aplicação de regras gramaticais básicas), como também a sua inabilidade linguística no sentido do saber-ser e saber-fazer (competências linguística e gramatical). A situação de comunicação linguística exige uma mestria discursiva que se deve refletir nos atos de fala, o que não aconteceu no caso acima exemplificado (Episódio I). Frequentes são também erros que derivam da construção da morfossintaxe e da sintaxe, isto é, da falta de concordância em gênero, concordância nominal, concordância verbal, complementos verbais, flexão verbal, pronome pessoal flexão, colocação dos pronomes pessoais como, ilustram os exemplos abaixo transcritos.

Episódio II – “Hoje a nossa sociedade está a ser ameaçado por várias problemas criado pelo homem.”

Do ponto de vista funcional, não há concordância entre o núcleo do sujeito “a nossa sociedade” e o particípio passado “ameaçado” derivado do verbo ameaçar, com o qual se relaciona do ponto de vista semântico, assumindo o gênero do substantivo; ... por várias problemas. Esta expressão justifica-se na estrutura da LCV, visto que o determinante “nha” pertence ao gênero feminino; neste caso, concorda com o nome “problemas”: (nha prublema). Como se pode ver e analisar esta estrutura gramatical em LCV, contrasta com a da LP. Do ponto de vista da estrutura sintática, este exemplo seria aceitável em português; porém, não estaria em consonância com a estrutura sintática da LP, pois a expressão quer dizer: pelos mais variados problemas, criados pelo homem. A colocação de várias antepondo o nome problemas assume a posição de modificador com valor de quantificador. Este exemplo, a nosso ver, traduz uma transição literal da LCV, o que significa em LP: “por vários problemas”.

Assim, pensámos que por interferência da LCV, em que se regista a prevalência do género masculino, empregou-se o género feminino porque o falante não domina a regra do funcionamento da LP, daí o emprego de várias problemas em vez de vários problemas.

Outro erro, muito frequente, é a falta de concordância em número e a falta de concordância verbal, isto é, a concordância do verbo para se conformar ao número e à pessoa do sujeito (Cunha & Cintra, 1988). Vejamos o exemplo:

Episódio III – “...as descrições feito no poema mostra claramente injustiças sociais”:

Do ponto de vista funcional, há falta de concordância em número, isto é, não há concordância entre o núcleo do sujeito “as descrições” e o particípio passado “feito” derivado do verbo fazer, bem como a concordância verbal na estrutura frásica “as descrições mostra” presente do indicativo do verbo mostrar. Esta incorreção é muito frequente na produção escrita dos estudantes universitários cabo-verdianos. A estrutura gramatical ilustrada na frase do Episódio III não obedece à segmentação e à hierarquização, isto é, os constituintes desta frase não combinam entre si; as relações gramaticais não oferecem qualquer dúvida sobre as concordâncias nominal e verbal.

Episódio IV – “a beleza dos elementos naturais são temporáveis”.

Neste enunciado, a situação é mais complexa. Podemos constatar problemas a nível da morfossintaxe e a nível da sintaxe e semântica. Na verdade, o aluno ao empregar a palavra que lhe parecia estar a qualificar algo (a beleza) cometeu um erro a nível da concordância verbal e a nível semântico. O emprego da palavra temporáveis pode justificar-se por analogia com outros adjetivos terminados em -ável, como por exemplo: renovável, adorável, intocável, notável, louvável, estimável, memorável, instável, que intuitivamente o aluno possui, pois, em LP, não existe a palavra temporável. Acreditamos que o emprego desta palavra foi de uma forma inconsciente, a intenção do aluno, certamente, era no sentido de dizer temporário ou temporâneo. Regista-se, ainda, nessa frase, a falta de

concordância verbal: a beleza... são temporáveis. Apresentam-se, ainda, vários exemplos, que não deixam dúvidas da inconsciência linguística dos estudantes, com relevância na produção linguístico-gramatical, face aos aspetos da morfossintaxe e da sintaxe.

Episódio V:

“existem sítios tão bonito que desperta prazer”.

“...os alunos não tem tempo...”

“...os homens procura...”

“os meninos não pensa...”

“... os avanços tecnológicos verificados trouxe melhorias a população.”

Para além das expressões supracitadas, poderíamos acrescentar, ainda, a confusão da preposição “a” com o artigo “a” e da contração da preposição e com o artigo definido “a”. Outros casos similares registados são as dificuldades da distinção entre o “e” e o “i”; entre as vibrantes simples [r] e as vibrantes múltiplas [rr]; a confusão gráfica do “z” com o “s”; e as frequentes alterações entre o “s” e o “ç”.

Em face de tudo o que foi exposto, constatámos que os conhecimentos demonstrados pelos estudantes mostram um grau de complexidade à transposição da sua visão na produção linguístico-gramatical portuguesa. Segundo Ançã (2007) precisamos nos lembrar que para a apropriação de uma língua, o sujeito deve possuir o conhecimento sobre o seu funcionamento, sobre a sua aquisição e sobre os modos de aprendizagem. Em conclusão, eles não têm a CL, isto é, não sabem que não sabem (Ançã, 2008, p.23). Neste sentido, para o desenvolvimento de um conhecimento explícito da língua nas aulas de português, tornam-se imperativos, os materiais didáticos adequados à realização de atividades de descoberta e de competência comunicativa como meio de alargamento e sedimentação da CL.

Na sequência do exposto supra, finalizamos com a seguinte afirmação de Ançã (2008, p. 23): “a consciencialização remete para tornar-se consciente, ou ir-se tornando consciente de um facto, de um acontecimento ou de uma situação”. Deduzimos que uma consciencialização linguística requer um público com experiência em línguas, ou seja, “com alguma maturidade linguística e flexibilidade cognitiva, de modo a poder recorrer aos conhe-

cimentos linguísticos anteriores, rentabilizando-os e transpondo-os para à língua em questão” (Ançã, 2008, p. 23).

A nossa expectativa é de que uma investigação como esta sugerida deixe os envolvidos aptos para oferecer propostas estratégicas e didáticas, ancoradas em exemplos diversos, que possibilitarão aos alunos novos conhecimentos sobre a CL e sobre o funcionamento da LP, no que diz respeito à morfossintaxe e à sintaxe do português.

Para as aulas de Português, que alternativa(s)?

É preciso reavaliar as práticas tradicionais da escrita e conhecer novas perspetivas da investigação na área do saber escrever Costa (1996).

De acordo com Duarte (1996), a aula de português não pode ser um espaço em que se fala, se lê e se escreve de tudo um pouco, sem ter a consciência do que esse falar, ler e escrever cumpre. Deve haver sempre uma interação entre o professor e os alunos, e os colegas entre si, num processo orientado pelo professor. Os estudantes/futuros professores devem ter a consciência de que o correto desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão oral exige espaços letivos dedicados às atividades de *dicção*, *recitação*, *representação* e *dramatização*. Nesta linha de pensamento, Costa (1996, p.66) recomenda: “transformar a disciplina de Português num lugar onde é possível ganhar, melhorar, desenvolver faculdades de comunicação e de raciocínio, adquirir capacidades necessárias à vida, é um objetivo que poderá ser mobilizador para os professores, com benefícios inegáveis para os alunos”.

Acredita-se que a Didática do Português Língua Não Materna (DLNM), aplicada ao Ensino do Português, é uma disciplina essencial e indispensável à licenciatura dos estudantes cabo-verdianos do curso ECVP. Algumas experiências e pesquisas nesta área têm demonstrado que dominar a Didática de Línguas é consciencializarmo-nos dos meios pelos quais usamos a língua de forma fluente e autónoma, em várias situações, com vários objetivos comunicativos, com resultados benéficos e produtivos para um trabalho de consciencialização linguística e uma maior sensibilização para a língua a ensinar. Este estudo pretende afirmar a urgência de um investimento, em Metodologia para o Ensino do Português LNM, em Cabo Verde, que vise promover a sensibilidade e alargar o conhecimento sobre a natureza e uso

da Língua Portuguesa, em contexto de sala de aula, e fundamentar a ideia de que os estudantes universitários precisam de desenvolver capacidades para funcionar naturalmente com a língua escrita e falada num *continuum* orientado para a consciencialização linguística, ou seja, para o desenvolvimento de competências como a sensibilidade e a consciencialização da língua que se usa e se ensina. Há, portanto, a necessidade de alterar as estratégias de ensino do português LNM de forma a levar os alunos do curso superior a reconhecer a sua fragilidade na comunicação linguística, através da CL e aprofundar a sua atitude dubitativa, como questionar, problematizar, reformular, perguntar, que tem como consequência a tomada de consciência do que sabe, do que não sabe, do que precisa saber melhor e do que ainda falta a saber, baseado um pouco no pensamento de Ançã (2008), já citada..

Desafios/perspetivas

Numa sociedade em permanente mutação, e para acompanhar os processos da globalização, é necessário repensar o curso dos estudantes universitários, sobretudo os do curso de ECVP, responsáveis pelo ensino da LP em contextos de mudança. Assim, deixamos aqui a nossa sugestão/convicção de que é preciso repensar o equipamento das instituições de formação e exigir que, no caso das línguas, em geral, e da língua portuguesa em particular, elas sejam dotadas de centros de documentação, de laboratórios de línguas e de multimédia, em que os alunos possam ouvir e ver produções de outros e de si próprios, em que possam observar os diferentes tipos de linguagem (radiofónica, televisiva, fílmica, dramática, publicitária). Os estudantes do curso superior devem praticar e ter consciência da importância da boa dicção, ter conhecimento de técnicas de controlo de respiração e colocação de voz, associadas aos diferentes tipos de discursos. Para além disso, os estudantes têm de ter uma formação científica sólida, têm de ter conhecimento do uso e funcionamento da língua e o modo como se processa a morfossintaxe e a sintaxe. É necessário repensar a DPLNM e os respetivos programas e distinguir curricularmente a disciplina de português (língua) da de literatura, ou seja, o texto literário deve estar presente na aula de língua portuguesa ao lado de outros tipos de textos e incentivar a leitura de contos, novelas, romances e poemas,

para não dizer que estes materiais devem ser obrigatórios nas aulas de português. É necessário:

- Repensar a Linguística Aplicada ao Ensino das Línguas, que segundo Fonseca (1977) esta medida deve constituir uma intervenção mais visível no curso de estudantes universitários futuros de professores de português, dotando-os de conhecimentos capazes de melhorar a sua competência linguística e comunicativa, condição *sine qua non* para um ensino consciente da LP;
- Desenvolver no estudante uma consciência linguística e comunicativa que se torne operante na prática educativa;
- Repensar a formação dos estudantes universitários, em geral e do curso de ECVP, em particular, futuros professores de LP e não só;
- Criar instrumentos de avaliação da execução de currículos que vá acumulando dados com base nos quais seja possível escolher ou pelo menos aconselhar sobre as metodologias e práticas mais adequadas;
- Consciencializar o professor de Português a ser um bom utilizador da LP, que sabe falar em público, que lê fluentemente e escreve com clareza e correção.

Ressaltamos o apelo de Helena Ançã (2008, p. 23) que diz: “a consciencialização remete para tornar-se consciente, ou ir-se tornando consciente de um facto, de um acontecimento ou de uma situação.” Para esta autora uma consciencialização linguística ocorre quando se tem um público experiente em línguas, ou seja, com “alguma maturidade linguística e flexibilidade cognitiva, de modo a poder recorrer aos conhecimentos linguísticos anteriores, rentabilizando-os e transpondo-os para a língua em questão (Ançã, 2008, p. 23).

Questões e objetivos

Um dos objetivos essenciais para esta investigação seria desenvolver a CL dos estudantes e as áreas das estruturas gramaticais do português (morfossintaxe e sintaxe), áreas consideradas mais proble-

máticas em termos da produção linguístico-gramatical portuguesa, dos estudantes universitários cabo-verdianos e fornecer-lhes estratégias didáticas adequadas no sentido de se tornarem cidadãos conscientes das suas transferências e/ou interferências e favorecer-lhes meios/sugestões eficazes de estimular o desenvolvimento cognitivo e ativar a sensibilidade para aprendizagem e verbalização dessa mesma língua. Assim, desenvolvemos as seguintes questões para as quais procuraremos dar respostas ao longo deste estudo:

- Em que medida, no contexto do processo de ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento da CL face aos aspetos da morfossintaxe e da sintaxe podem contribuir para a melhoria da comunicação linguístico-gramatical dos alunos?
- Quais as conceções que os intervenientes desse processo (professores e alunos) possuem acerca da CL e de que forma essas conceções podem comprometer ou não o desempenho da produção linguístico-gramatical portuguesa?
- Como desenvolver nas estudantes atitudes positivas face à produção linguística em situações que mobilizem e rentabilizem repertórios verbais já adquiridos?
- De que modo os desvios da norma-padrão europeia a nível da morfossintaxe e da sintaxe podem estar na base da inabilidade linguística dos estudantes universitários cabo-verdianos?

Os objetivos centrais desta investigação seriam os que se apresentam, seguidamente:

- Identificar, no contexto de sala de aula, os discursos escolares provenientes de professores, alunos, manuais, gramáticas, textos orientadores quanto à forma como estes lidam com a CL dos alunos;
- Analisar o modo como os professores de português promovem a CL no seu discurso pedagógico em sala de aula, face aos aspetos da morfossintaxe e da sintaxe orientadas para a produção linguístico-gramatical portuguesa;
- Identificar os fatores que afetam a produção linguístico-gramatical dos alunos, no domínio mais efetivo da norma-padrão da LPE;

- Caracterizar as dificuldades manifestadas pelos alunos relativas à CL, através das suas representações metalinguísticas, baseadas nas análises de um *corpus* escrito (100 produções) dos estudantes do 1º, 2º e 3º anos do curso ECVP;
- Identificar as áreas problemáticas ao nível da morfossintaxe e da sintaxe, sobretudo, ao nível dos conteúdos à manipulação de estruturas do uso e do funcionamento da língua (morfossintaxe e sintaxe);
- Analisar os fatores que constituem fontes de desvios em relação à inabilidade Linguística dos estudantes;
- Propor estratégias didáticas de ensino do português como L2, por forma a contribuir para um resgate de professor orientador com ferramentas suficientes, a fim de se tornar um professor consciente das suas responsabilidades e contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem do português L2.

Conclusão

Com o presente estudo procura-se apresentar uma nova abordagem para o curso de Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses, especialidade, Ensino do Português Língua Não Materna. Nesse sentido, e em contexto de mudanças sociais, extremamente dinâmicas, a Uni-CV deve apostar numa nova modalidade do curso de Estudos Cabo-verdianos e Portugueses (ECVP) de forma a perspetivar os futuros docentes de um conhecimento específico, que assenta na qualidade do saber-fazer. Neste âmbito, pensamos que este estudo constitui um contributo de suma importância para a Uni-CV, na medida em que apresentamos a proposta de uma nova abordagem no curso de formação de professores. Assim, identificamos os vários problemas linguísticos e comunicativos, morfossintaxe, sintaxe, semântica e ortografia, que os estudantes universitários enfrentam no seu quotidiano, e apresentamos soluções pedagógicas, metodologias e estratégias didáticas adequadas, que contribuirão para o desenvolvimento das comunicações linguísticas e comunicativas dos estudantes.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje, *Aprender*, 21.
- Alegre, T. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística – a tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã por aprendentes portugueses*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Alegre, T., & Alarcão, I. (2001). Traduzir em grupo – uma actividade pedagógica de consciencialização da língua. *Inovação*, 14(1-2), 111-134.
- Ançã, M. H. (2003). *Lusofonia e Multiculturalidade*. Comunicação apresentada nas II jornadas de Língua e Cultura portuguesa. Universidade de Lisboa/Faculdade de Letras.
- Ançã, M. H. (2008). *Da competência metalinguística à consciência linguística: conceitos e percursos em Didáctica das Línguas*. [Lição de síntese para efeitos de Provas de Agregação em Educação]. Universidade de Aveiro.
- Ançã, M. H., & Alegre, T. (2003). A consciencialização linguística em portuguesa língua materna e em Alemão Língua Estrangeira, *Palavras*, 24, 31-38
- Barbeiro, L. F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade do Minho.
- Benveniste, E. (1974). *Le langage et l'expérience humaine*. Editions Gallimard.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Edições ASA.
- Costa, A. C. (1966). *Narrativas de Vida e percursos escolares de aprendentes de Leste*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Cunha, C., & Cintra, L. (1988) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 17ª ed. Edições João Sá da Costa.
- Dabène, L. (1990-1995). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, 13-21.
- Donmall, B. G. (1985). *National Congress on Languages in Education (Great Britain). Assembly; Centre for Information on Language Teaching and Research*. London.
- Duarte, I., (2008). *Formar professores de português, hoje*. Edições Colibri.
- Durão, A. B. A. B. (1999). *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2. ed. mod. Eduel.
- Fonseca, F. I., (1977). *Gramática e pragmática de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino de Português*. Porto Editora.
- Hawkins, E. (1981). *Awareness of Language: an introduction*, Revised edition. Cambridge University Press.
- James, C., & Garrett, P. (1991). *Language Awareness in classroom*. Longman.
- Jakobson, R. (1963). *A la recherche de l'essence du langage*, Editions Gallimard.

- Poersch, J., et al. (1987). *Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura*. EDIPUCRS.
- Poersch, J. (2001). *Implicações da consciência linguística no processo ensino-aprendizagem da linguagem*. Universidade do Porto/Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Roldão, M. C. (2005, p.134). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances*, XI (13).
- Schmidt, R. (1995). *Attention, awareness, and individual differences in language learning*. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*. National University of Singapore/Centre for Language Studies.
- Sim-Sim, I. (1998). *Do uso da linguagem à consciência linguística. Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *Língua materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Titone, R. (1998). A crucial psycholinguistic pré-requisite to reading-children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 67-72.
- Tunmer, W. E., Herriman, M., & Nesdale, A. (1988). *Metalinguistic abilities and beginning reading*. Reading Research Quarterly.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

CAPÍTULO 12

Aprender brincando: o ensino da acentuação por meio de Jogos Didáticos

Zilda PAIVA
Universidade Federal do Pará (Brasil)
zramalho@ufpa.br

Neste artigo abordamos o papel dos Jogos Didáticos no ensino da Língua Portuguesa a partir da apresentação do *Jogo da Acentuação*, que tem como base os pressupostos teóricos da Consciência Linguística. Esse jogo foi elaborado durante atividades da disciplina Latim I, na Faculdade de Letras/Castanhal/Universidade Federal do Pará, e aperfeiçoado no âmbito do projeto “A ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa” (Portaria 113/2019).

1. O início de tudo

Numa manhã fria do outono português (pelos menos para mim, como boa paraense, era muito frio), encontrei a professora Maria Helena Ançã, em seu gabinete, na Universidade de Aveiro. Esse seria o ambiente em que muitas das nossas reuniões de orientação iriam acontecer. Foi nesse contexto que a professora Helena me apresentou a temática que nortearia todo o meu trabalho dali por diante: a Consciência Linguística (CL). Essa capacidade do falante de refletir sobre a língua e explicitar as suas regras de funcionamento (Ançã & Alegre, 2003), aos poucos, deixou de ser apenas uma teoria no papel e passou a fazer parte, literalmente, do

meu dia a dia. Conviver com pessoas que falavam um português diferente do meu fez com que eu me sentisse muito mais brasileira e começasse a perceber como, de fato, a Língua Portuguesa (LP) funciona.

Sobre experiências dessa natureza, Ançã (2015, p.84) ressalta que com efeito, contactos e vivências por vários espaços geográficos onde também se fala a LP, a par de outras línguas, confere a qualquer sujeito uma pré-disposição para o reconhecimento das diferenças dentro do mesmo sistema linguístico, como ainda das diferenças/distâncias entre o funcionamento da língua materna (LM) e o funcionamento linguístico das línguas contactadas / conhecidas / aprendidas.

No contexto português, uma das situações que mais me marcou está relacionada aos meus filhos. Quem tem filhos sabe as pérolas de reflexão, de reavaliações pessoais que a convivência com eles pode suscitar em nós e isso não foi diferente na minha vida de mãe professora de Português. Os meus meninos, que, no início, ao assistirem desenhos na televisão portuguesa, pensavam que os personagens estavam falando inglês, rapidamente se tornaram “portugueses no Português” (se me permitem o trocadilho). Apesar de eu e meu marido falarmos o Português do Brasil, o meu casal de filhos, depois de um curto período de escola em Portugal, mudou a forma de falar: o sotaque, o vocabulário, a sintaxe... tudo. Por causa dessa mudança de variedade linguística, houve um episódio que eu sempre conto para meus alunos no Brasil: a Letícia que, na época, tinha quatro anos, subiu correndo as escadas do prédio onde morávamos. Eu e o Regi (meu marido) ficamos para trás. Quando chegamos ao nosso andar, ela, já nos esperando, prontamente falou:

- Vocês demoraram, eu estava a vossa espera.

Meu Deus! A vossa espera... A minha cabeça viajou no tempo e na gramática. Lembrei de todas as aulas de LP nas quais eu, como aluna ou professora, deparava-me com o pronome “ Vós”. Eu sempre considerei essa palavra e os seus derivados um “bicho de sete cabeças” porque, na conversação do dia a dia, esse termo inexistia. E lá estávamos nós, com uma menina de quatro anos, utilizando um “vossa” que eu, professora de Português, não utilizava. “A vossa espera, a vossa espera, a vossa espera... continua ecoando nos meus pensamentos até hoje.

Situações como essa eram frequentemente temas dos momentos de debate com a professora Helena Ançã. Essas discussões trouxeram luz a muitas das experiências linguístico-sociais que fui vivenciando ao longo

dos quatro anos do doutorado, além de me fazerem compreender outras tantas que vivenciei muito antes dessa fase dos meus estudos acadêmicos. Foi nesse contexto que compreendi de fato a importância da experiência, do meio social e da interação na aprendizagem da língua. Nesse sentido, o trabalho que aqui apresentamos é também resultado do que vivi, de teorias discutidas e das reflexões suscitadas. Espero que seja um contributo para tornar as aulas de português um pouco mais lúdicas.

2. Jogos Didáticos no ensino da acentuação na Língua Portuguesa

“A imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada, ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro”
Albert Einstein

Há diversos temas, no ensino da LP, para os quais não damos a devida atenção, um deles é a acentuação. Normalmente, abordamos essa temática, em sala de aula, apenas para ensinar sobre sílaba tônica ou átona de forma a levar os alunos a classificarem as palavras como proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas ou para acentuarem graficamente as palavras de acordo com as regras explicitadas na Gramática Normativa (GN). Mas pode haver outras razões para se ensinar acentuação? A nossa resposta é: sim, com toda a certeza!! Aprender sobre acentuação (tônica e gráfica) pode auxiliar os alunos em diferentes momentos no processo de aprendizagem da LP. Além de ajudar a acentuar corretamente as palavras, pode ajudar, por exemplo, a desfazer dúvidas ortográficas, a descortinar a história de uma cultura, a ler adequadamente as palavras da língua. A questão que se coloca, então, não é se é ou não importante trabalhar a acentuação, mas como esse trabalho pode ser realizado. Nesse sentido, defendemos que não pode haver ensino sem reflexão, sem que os alunos sejam participantes ativos do processo de aprendizagem. O ensino deve auxiliar os alunos a perceberem como a língua funciona nos seus diferentes níveis (fonético-fonológico, sintático, semântico, pragmático...) e, conscientes desse funcionamento, a serem capazes de agir sobre a língua, de verbalizar, explicitar as reflexões que daí resultam (Duarte, 2008). Em outras palavras, o ensino deve possibilitar o desenvolvimento/ampliação da CL dos falantes.

Para que o conhecimento efetivo sobre a língua se torne possível, é necessário que um espírito investigativo e crítico seja estimulado nos alunos. Dessa forma, eles poderão ver a língua não como um conjunto de regras prontas a serem seguidas, mas como um sistema vivo, para cujas regras há uma explicação coerente que pode e deve ser compreendida. Nesse contexto, não vale a máxima de muitos pais e professores do “porque sim!” quando a pergunta deve ser “por que isso é assim?”.

Compreender o funcionamento da língua não está, necessariamente, relacionado ao fato de não a dominarmos, de não sabermos “falar” ou “usar” a língua. Compreender o seu funcionamento está relacionado aos conhecimentos implícitos e explícitos que temos sobre como a língua funciona. Uma criança, por exemplo, sabe usar a língua, embora em escala menor que um adulto, mas não sabe como faz isso, apenas a usa. Todas as regras que aprendeu foram adquiridas no dia a dia, em contato com as pessoas ao seu redor. Ninguém, nessa fase da vida, precisa parar para explicar à criança o que é sujeito, verbo, complementos... A criança simplesmente vai falando e, à medida que usa a língua, vai aprendendo a usá-la. Com o decorrer do tempo, principalmente após a entrada na escola, a criança vai sendo levada a olhar a língua como algo fora de si.

É no espaço escolar, por excelência, que o falante vai, aos poucos, sendo exposto de forma explícita às regras de funcionamento da língua. Gradativamente, ele vai saindo do nível do conhecimento implícito – quando usa a língua, mas não sabe explicar – até o nível explícito – quando usa a língua e consegue falar sobre como faz isso (Sim-Sim, 1988; Van Lier, 1999). Então como fazer para auxiliar nossos alunos a transformarem conhecimento implícito em conhecimento explícito? Como ajudá-los a compreender, de fato, como a língua funciona? A compreender que há explicação para o que ocorre na língua e que nada é por acaso?

Com o intuito de contribuir para essas discussões, começamos a desenvolver atividades lúdicas como instrumento para o ensino e a aprendizagem da LP. Essas atividades têm como eixo base o fato de que os alunos devem ser estimulados a elaborarem regras sobre o funcionamento da língua a partir de pistas presentes em Jogos Didáticos (JD). Optamos pelo trabalho com o JD porque ele possibilita que sejam abordados não apenas o conteúdo que se quer ensinar, mas também outros elementos que são importantes na formação dos alunos. Segundo Ortiz (2005, p. 09, grifo nosso), o jogo está intimamente ligado à espécie humana. A atividade lúdica é tão antiga quanto a humanidade. O

ser humano sempre jogou, em todas as circunstâncias e em todas as culturas. **“Desde a infância, joga às vezes mais, às vezes menos e, através do jogo, aprendeu normas de comportamento que o ajudaram a se tornar adulto; portanto, aprendeu a viver”.** Atrevo-me a afirmar que a identidade de um povo está fielmente ligada ao desenvolvimento do jogo, que, por sua vez, é gerador de cultura. Nesse sentido, além de auxiliar os alunos a compreenderem um determinado assunto, o jogo pode possibilitar que características como empatia, paciência, curiosidade, espírito de equipe também sejam desenvolvidas. Ademais, o jogar pressupõe a participação ativa dos envolvidos, ou seja, não basta que o aluno esteja de “corpo presente” na sala de aula, como muitas vezes acontece, a “alma” (mente, atenção, foco...) também deve estar lá, caso contrário não há como jogar. Nesse sentido, para Ribeiro e Oliveira (2017, 48), “Na escola, o jogo surge, portanto, como elemento motivacional que ensina disciplina, estratégia, cumprimento de regras e competição a estudantes que por vezes assistem a aulas desinteressadamente”.

No contexto do “brincar” com a língua, o participante é incentivado a refletir sobre o seu funcionamento a partir do que já domina, mas também é incentivado a utilizar, por exemplo, a intuição já que, no processo de aquisição/aprimoramento do conhecimento, subjetividade e objetividade encontram-se “de mãos dadas”. Para Einstein, intuição e experiência caminham juntas. “A suprema tarefa do físico consiste em procurar as leis elementares mais gerais, a partir das quais, por pura dedução, se adquire a imagem do mundo. Nenhum caminho lógico leva a tais leis elementares. Seria antes exclusivamente a intuição a se desenvolver paralelamente à experiência.” (Einstein, 1981, p.60). Embora o renomado físico não esteja fazendo referência aos JD, não há como não relacionar o papel que esse instrumento pedagógico pode ocupar no desenvolvimento da dedução, da intuição, do raciocínio lógico. Nesse sentido, neste artigo, apresentamos o *Jogo da Acentuação* como forma de contribuir para o desenvolvimento de um ensino de LP mais lúdico e reflexivo.

3. O Jogo da Acentuação

O *Jogo da Acentuação* tem por objetivo geral levar os participantes (professores, alunos, pais...) a refletirem sobre as regras de acentuação na LP. A ideia é possibilitar que os jogadores, ao invés de simplesmente decorarem essas regras, consigam compreender que mecanismos estão

por trás da sua formulação. Embora o jogo não seja exaustivo acerca desse tema, pretende auxiliar quem participa a se tornar mais consciente sobre o processo de acentuação na LP.

3.1. Sobre os fatores que influenciaram na seleção das palavras que compõem o jogo:

Um dos critérios básicos na formulação desse modelo de jogo é que seus elementos constituintes (materiais, regras ...) sejam organizados de forma a estimularem a CL dos participantes acerca do funcionamento da língua. No caso específico deste trabalho, tanto os materiais utilizados quanto as regras do jogo devem possibilitar, por exemplo, que o jogador consiga identificar a diferença entre acento tônico, relacionado a elementos prosódicos, e o acento gráfico, como o agudo e o circunflexo que, segundo Kalinowski (2017, p. 20), “... têm, em geral, a função de assinalar, na escrita, a sílaba tônica de certas palavras e, quase sempre, apontam para padrões acentuais que não seriam tendência nessa língua”. Dessa forma, para alcançar o objetivo a que o jogo se propõe, foram selecionadas palavras da LP que:

- a) São utilizadas pelos falantes do estado do Pará/Brasil: o que inclui tanto palavras comuns a todos os brasileiros quanto palavras que são próprias do estado do Pará;
- b) Possibilitam a discussão sobre a origem do Português Brasileiro (principalmente referentes ao Latim, às línguas indígenas e às línguas africanas) (Basso & Gonçalves, 2014; Illari & Basso, 2009; Castilho & Elias, 2012): isso permite que, no decorrer do jogo, sejam realizadas discussões que extrapolam a língua e incluem questões referentes, entre outras, à formação do povo brasileiro;
- c) Permitem o estabelecimento da relação entre a acentuação e o significado das palavras: a percepção de que o sentido de uma palavra pode ser alterado pela mudança na sua acentuação ajuda a compreender também a diferença entre acentuação tônica e acentuação gráfica;
- d) Permitem a compreensão da relação entre a acentuação e a ortografia das palavras: embora nem todas as regras ortográficas possam ser abordadas a partir dessa perspectiva, muitas dúvidas sobre a escrita correta das palavras podem

ser sanadas com conhecimentos básicos sobre essa relação. Partindo, então, desses critérios, foram selecionadas 52 palavras, acentuadas ou não graficamente, e que fazem parte de quatro grupos diferentes:

Proparoxítonas	Paroxítonas	Oxítonas	Monossílabas Tônicas
Abóbora	Açúcar	Açaí	Mar
Árvore	Casa	Baú	Mês
Bêbado	Carimbo	Capaz	Nós
Chácara	Jambo	Casar	Noz
Espírito	Macaxeira	Carimbó	Pá
Estômago	Milho	Igarapé	Trás
Fígado	Órfã	Jabuti	Traz
Fôlego	Para	Jambu	Trem
Fósforo	Pele	Pará	Três
Lâmpada	Pote	Português	Vês
Música	Tapioca	Poti	Vez
Pássaro	Táxi	Tacacá	Vós
Xícara	Vírus	Tucupi	Voz

3.2. Sobre as proparoxítonas

De acordo com as regras de acentuação, todas as proparoxítonas são acentuadas. Isso parece lógico porque esse grupo de palavras é o menor quando comparado às paroxítonas e oxítonas; além disso, é também conhecido como o grupo das palavras esdrúxulas porque estas estão fora do que é considerado normal relativo à tonicidade das palavras na LP. Como veremos, a maioria das palavras da LP é paroxítona e essa realidade na língua pode ser sentida quando os falantes tendem a transformar as proparoxítonas em paroxítonas (Bagno, 2006).

Para o jogo, foram selecionadas palavras que são passíveis de sofrer esse tipo de alteração fonética:

Proparoxítonas	Paroxítonas
Abóbora	Abobra
Árvore	Arvre
Bêbado	Bebo
Chácara	Chacra

Espírito	Esprito
Estômago	Estombo
Fígado	Figo
Fôlego	Forgo
Fósforo	Fosco
Lâmpada	Lampa
Música	Musga
Pássaro	Passo
Xícara	Xicra

Embora essa transformação seja considerada “errada” de acordo com a norma padrão da língua, é uma alteração muito comum entre falantes do Português Brasileiro. Isso pode ser observado, por exemplo, quando, em uma conversa informal, falamos “fulana, pega uma xicra (xícara) pra mim”.

3.3. Sobre as paroxítonas e as oxítonas

As palavras paroxítonas e as oxítonas serão abordadas simultaneamente porque é na comparação entre esses dois grupos que as regras de acentuação ficam mais claras. Assim, iniciaremos abordando as paroxítonas e depois as oxítonas, estabelecendo a relação entre elas. As palavras paroxítonas terminadas em A, E e O são a maioria na LP e essa é uma herança que nos foi deixada pelo Latim.

Em Latim clássico, o acento é atribuído à penúltima sílaba, se pesada; à antepenúltima, se a penúltima for leve. (...) Em face da ocorrência do processo de síncope ocorrido em latim clássico, da perda da quantidade das vogais e do deslocamento do acento da antepenúltima para a penúltima em três casos específicos, o acento em latim vulgar é sempre atribuído à penúltima sílaba. Esses aspectos revelam uma tendência em direção à paroxítonia, processo que se confirma em português arcaico, em que são encontradas pouquíssimas proparoxítonas. (Quednau, 2014, p.208).

Como forma de comprovar, junto aos nossos alunos, essa realidade das paroxítonas em Português, costumamos solicitar a eles que escrevam aleatoriamente quarenta palavras da LP. Quase sempre o número de palavras paroxítonas fica em torno de 70%. Em contrapartida, normalmente aparecem não mais que 10% de proparoxítonas e o restante de oxítonas.

Esses dados, embora não resultantes de pesquisas formais, assemelham-se a outros apresentados por Viaro e Guimarães-Filho (2007, p. 29), em um estudo sobre a estrutura das sílabas portuguesas e a combinação de fonemas, no qual os autores concluíram que, com relação às palavras na LP, “as oxítonas equivalem a 25%, as paroxítonas a cerca de 62% e as proparoxítonas a 12% do total”.

Se a maioria das palavras na LP é paroxítona terminada em A, E, e O, essas não devem ser acentuadas graficamente, pois a acentuação gráfica serve, grosso modo, para as exceções e não para o que é regra geral. Nesse sentido, foram selecionadas para o jogo tanto palavras paroxítonas terminadas em A, E e O, sem acento gráfico, quanto palavras com outras terminações para que a comparação pudesse ser estabelecida. Assim, constam na lista as seguintes palavras: açúcar, casa, carimbo, jambo, macaxeira, milho, órfã, para, pele, pote, tapioca, táxi e vírus. Ao compararmos as regras de acentuação gráfica das paroxítonas e das oxítonas, podemos observar que uma é basicamente o oposto da outra. Dessa forma, se as palavras paroxítonas terminadas em A, E e O não devem ser acentuadas, acentuam-se as oxítonas terminadas em A, E e O. Para compreendermos melhor essa questão, basta fazermos a comparação entre as seguintes palavras:

Paroxítonas	Oxítonas
Para	Pará
Pele	Pelé
Carimbo	Carimbó

Esse grupo de palavras ajuda os participantes a perceberem não apenas a realidade de que as oxítonas terminadas em A, E, e O são acentuadas graficamente, mas também que a mudança de acento tônico muda o sentido das palavras. Carimbo, por exemplo, é um objeto utilizado para marcar/autenticar documentos, já Carimbó é o nome de uma dança típica do estado do Pará/Brasil. Por outro lado, palavras paroxítonas terminadas com as vogais I ou U devem receber acento gráfico, pois estas duas letras, quando em sílaba final indicam que esta sílaba é a tônica. Assim, TÁXI e VÍRUS precisam ser acentuadas graficamente, mas SACI e CAJU não precisam desse acento. Muitas vezes os falantes por reconhecerem que estes I e U estão em sílaba tônica final acabam por acentuar graficamente palavras como: URUBÚ, CUPÚ, INHANGAPÍ, CAQUÍ, entre outras. Nesses casos, esse

acento nada mais é do que uma redundância, pois a escrita da palavra com as letras I ou U em sílaba final já indica que esta é tônica.

Embora, de maneira geral, o surgimento de palavras oxítonas na LP já pudesse ser percebido na passagem do Latim para o Português (Quednau, 2014), vale destacar o papel das línguas de origem indígena ou africana no acréscimo/empréstimo de vocábulos oxítonos ao nosso léxico. Esse é o caso de palavras como MARACUJÁ, PAJÉ, AÇAÍ, TUCUPI, JABUTI, MOCÓ e ANGU (Cunha, 2010), que remetem à flora, fauna, culinária e cultura brasileira. Essa importância pode ser confirmada a partir de um estudo realizado por Agostinho e Araújo (2006), com base em palavras com acento lexical final registradas no Dicionário Houaiss. Dentre as 10.494 palavras analisadas, constatou-se que 81% dos vocábulos nominais analisados resultam de empréstimos de outras línguas externas ao português e ao latim e, desse total, cerca de 15% são de origem indígena ou africana (maioritariamente indígena).

3.4. Sobre a influência da acentuação na ortografia das palavras.

Além dos três grupos de palavras já apresentados, outro grupo também merece destaque, pois nos permite compreender o impacto da acentuação na ortografia: os monossílabos tônicos. Assim, iremos abordar a relação entre acentuação e ortografia considerando as palavras paroxítonas, as oxítonas e as monossílabas tônicas.

No jogo, constam palavras como JAMBO E JAMBU que são muito conhecidas pelos paraenses. A primeira é o nome de uma fruta muito saborosa e a segunda o nome de uma planta utilizada para fazer um prato típico do nosso estado: o pato no tucupi. Ao compararmos as duas palavras, podemos perceber que o som vocálico da última sílaba das duas palavras é o [u]. Entretanto, na palavra paroxítona JAMBO, esse som é representado pela letra O, mas na palavra oxítona é representado pela letra U.

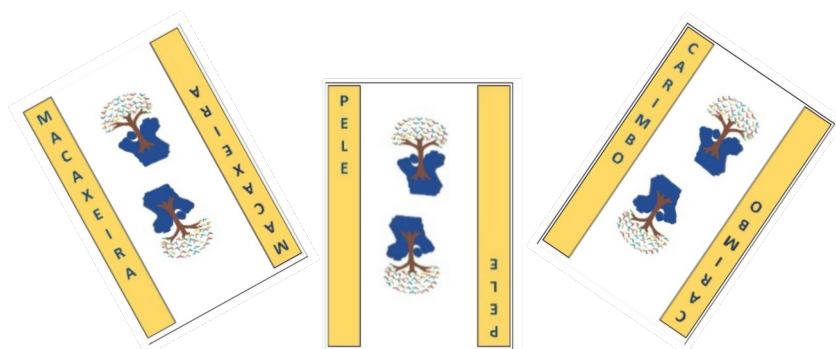
De acordo com Lemle (2011), isso ocorre porque o som [u], quando átono final, é representado pela letra O, mas quando tônico final, ou seja, quando a palavra é oxítona, é representado pela letra U. Da mesma forma, palavras como POTE e POTI seguem essa lógica: o som I, quando átono final, é representado pela letra E, mas quando tônico final é representado pela letra I.

Além de exemplos com vogais, também podemos observar a influência da acentuação na utilização de consoantes. Assim, em palavras como as mo-

nossílabas TRAZ/TRÁS, VOZ/VÓS, VEZ/VÊS a utilização das consoantes Z e S são responsáveis pela presença ou não do acento gráfico. Assim as palavras terminadas pela letra Z não recebem acento e as palavras terminadas pela letra S recebem acento gráfico. Isso pode ser explicado, entre outras coisas, pelo fato de que a letra Z normalmente representa o som [z] que é sonoro (faz vibrar as cordas vocais) e a letra s representa o som [s] que é surdo (não há vibração das cordas vocais). Os sons denominados sonoros são mais fortes que os surdos, nesse sentido, por exemplo, o Z presente em TRAZ já indica que a sílaba é forte. No caso de TRÁS, o s (que é muito utilizado para representar o som surdo) pede o acento para confirmar a tonicidade da sílaba.

4. Sobre o funcionamento do jogo

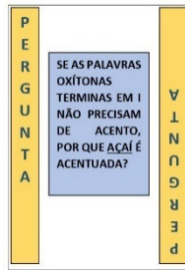
Como já referido, o jogo é composto por 52 cartas divididas entre palavras proparoxítonas, paroxítonas, oxítonas e monossílabas tônicas.



Além dessas cartas, existem outros grupos de cartas auxiliares que organizam também a dinâmica do jogo, são elas: cartas **Pergunta**, cartas **Passe a vez** e as cartas **Volver**.

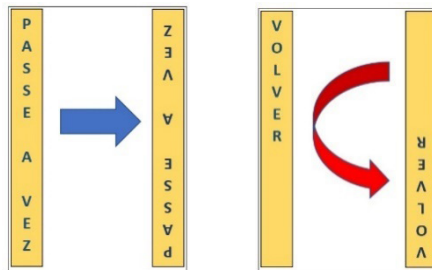
a) Sobre as cartas Pergunta

Neste grupo de cartas, constam questões e dicas sobre acentuação tônica e acentuação gráfica. São perguntas cujo objetivo é auxiliar os participantes a refletirem sobre a formulação das regras de acentuação.



b) Sobre as cartas **Passa a Vez** e **Volver**

Estes dois grupos de cartas estão voltados especificamente para a organização do jogo: a carta **Passa a vez** faz com que o jogador perca uma jogada e literalmente passe a sua vez para o jogador seguinte; a carta **Volver** faz com que o jogo mude de direção, ou seja, assim que o jogador “compra” essa carta, se o jogo estava em sentido horário, por exemplo, passa a acontecer em sentido anti-horário.



O Jogo da Acentuação é semelhante ao jogo de baralhos Pif Paf. Antes do jogo começar, as cartas são embaralhadas (com exceção das cartas auxiliares) e depois são distribuídas nove cartas para cada jogador (podem participar até quatro jogadores). Após esse primeiro momento, as cartas auxiliares são incluídas nas cartas que sobraram e o grupo de cartas é novamente embaralhado. Esse primeiro monte de cartas é deixado sobre a mesa com o verso para cima para serem “compradas” pelos jogadores. O primeiro jogador (os participantes podem decidir quem vai dar início ao jogo) compra uma carta e avalia se é necessária para formar alguma trinca (três cartas de um mesmo grupo). Se a carta for considerada necessária,

o jogador fica com ela e descarta outra em cima da mesa, iniciando um segundo monte de cartas, mas com a frente das cartas virada para cima. Quando o jogador descarta uma carta, a vez passa para o jogador seguinte. Entre as cartas do primeiro monte, estão também as cartas auxiliares. Assim, se um jogador comprar uma carta **Pergunta**, ele deverá responder o que está sendo solicitado (por exemplo, se as oxítonas terminadas em l não são acentuadas, por que AÇÁI recebe acento gráfico?). Se o participante errar, ele perde a vez; se acertar, poderá escolher qualquer carta do monte 2, mesmo que não tenha sido a última a ser descartada. Se o jogador comprar a carta **Passe a Vez**, ele fica uma rodada sem jogar e, se o jogador comprar a carta **Volver**, o jogo muda de sentido (se estava em sentido horário, passa a ser em sentido anti-horário).

Para ganhar a partida, o jogador deve formar três trincas de grupos diferentes de palavras (um de proparoxítonas, um de paroxítona, um de oxítona ou um de monossílabo tônico). Nenhum jogador pode “bater” na frente de outro, ou seja, ele só pode ganhar quando for a sua vez na rodada.

Considerações finais

Ensinar Língua Portuguesa no contexto brasileiro é um grande desafio, pois vivemos em um país de dimensões continentais que abriga povos de culturas variadas. Embora sejamos uma só nação, as características próprias de cada estado ou região do país apresenta particularidades que influenciam diretamente a forma como construímos o “nosso” português. Isso encontra reflexo principalmente no sotaque e no vocabulário que se tornam tão próprios de cada comunidade linguística. Por outro lado, aquilo que muitas vezes consideramos como dificuldade, pode ser também a oportunidade para compreendermos melhor como a nossa língua funciona e conhecer mais profundamente a cultura por detrás das palavras. Assim, o **Jogo da Acentuação** também almeja refletir não só o vocabulário do português brasileiro, mas também, a partir da realidade linguística, a cultura do povo do Pará que é uma mescla de muitos povos. Nesse sentido, este trabalho pretende ser um apoio no processo de ensino e aprendizagem do Português tanto possibilitando uma aprendizagem mais lúdica quanto possibilitando que a aprendizagem acerca do funcionamento da língua ocorra de maneira reflexiva. As palavras presentes no

jogo retratam o nosso cotidiano, as cartas **Pergunta** ajudam os alunos a refletir sobre como as regras de acentuação são definidas e as cartas **Passe a vez** e **Volver** colaboram, juntamente com as demais para dinâmica de interação no jogo.

Devemos sempre ter em mente que uma das maneiras mais efetivas de se aprender algo é quando as emoções estão envolvidas. Assim, mais do que um mero jogo sobre conteúdos (embora também se trate disso), pretendemos que o **Jogo da Acentuação** seja um espaço no qual o prazer, a curiosidade e a interação se façam presentes.

Referências bibliográficas

Agostinho, A. L. dos S. & Araújo, G. A. de. (2007). Um estudo estatístico sobre as oxítonas no português. *Signótica*, 19(2), 177-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6322976>.

Ançã, M. H. (2015) Revisitando a consciência linguística: apropriação do conceito por parte de futuros professores de Português. *Caleidoscópio*, 13(1), 83-91. <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2015.131.08>

Ançã, M. H., & Alegre, T. (2003). A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, 24, 31-39.

Bagno, M. (2006). *A língua de Eulália. Novela sociolinguística*. 15ª edição. Contexto.

Basso, R. M., & Gonçalves, R. T. (2014). *História concisa da língua portuguesa*. Vozes.

Castilho, A. T. de & Elias, V. M. (2012). *Pequena Gramática do Português Brasileiro*. Contexto.

Cunha, A. G. da (2010). Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. 4 ed. Lexicon.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação/DGIDC.

Einstein, A. (1981). *Como vejo o mundo* (11ª ed.). Nova Fronteira.

Ilari, R., & Basso, R. (2009). *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2ª ed. Contexto.

Kalinovsky, É. F. Z. (2017). *Acentuação gráfica na escrita inicial: a circulação da criança por práticas de letramento e de oralidade*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Estadual de Maringá. <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/efzkalinovski.pdf>

Ortiz, J. P. (2005). Aproximação teórica à realidade do jogo. In Murcia, J. A. M. (Org.). *Aprendizagem através do jogo*. Artmed.

Quednau, L. R. (2014). Padrões acentuais do latim ao português: Simplicidade e complexidade. *Organon*, 9(56). <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/44126>

Ribeiro, M. C. M. de A., & Oliveira, A. D. de S. (2017). Ensino de língua portuguesa por meio do desenvolvimento de um jogo didático: uma proposta para o ensino de produção de textos orais e escritos. *Leia Escola*, 17(1). <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/849/498>

Sim-Sim, I. (1998). Consciência linguística e nível de leitura: que relação? Ou ler ou não ler ... eis a questão. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 95-102.

Van Lier, L. (1999). *Interaction in the language curriculum awareness, autonomy and authenticity*. Longman.

Viaro, M. E., & Guimarães-Filho, Z. O. (2007). Análise quantitativa da frequência dos fonemas e estruturas silábicas portuguesas. *Estudos Linguísticos*, XXXVI (1). <http://www.usp.br/gmhp/publ/Via32.pdf>

CAPÍTULO 13

Políticas e línguas: em contacto na escola portuguesa

Rute PERDIGÃO
Conselho Nacional de Educação
ruteirperdigao@hotmail.com

1. Portugal, país de acolhimento

Num contexto próprio de globalização e de transformação social, a nível europeu e mundial, mas também de carácter regional e local, Portugal tornou-se, assim, um país de acolhimento, em resultado de alterações como o período pós-25 de Abril, a própria independência das ex-colónias, o desmembramento da ex-União Soviética, entre muitas outras. Portugal revestiu-se de pluralidade linguística, cultural, étnica.

Enquanto país de acolhimento foi, por vezes, lugar de destino, noutras lugar de passagem, plataforma social e cultural de vontades e de sonhos de quem abandona o seu país de origem e procura melhores condições de vida.

Neste campo de ação, importa a criação e o desenvolvimento de políticas e mecanismos para uma maior e mais sustentada integração cultural, económica e social dos imigrantes. Deste modo, possibilita-se a aproximação aos padrões culturais vigentes do país de Acolhimento e evitam-se casos de segregação urbana ou de criação de “bairros étnicos”.

De acordo com a publicação *Migrant Integration Policy Index 2020- Measuring policies to integrate migrants across five continents*¹,

¹ Para saber mais: https://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/pdf/MIPEX_results_infograph.pdf

<https://www.mipex.eu/download-pdf>

as políticas de integração de Portugal estão no *ranking* geral em terceiro lugar com 81 pontos na escala de 100 pontos do MIPEX².

Portugal melhorou de forma consistente desde a primeira edição do MIPEX, registando-se um aumento de 3 pontos, na pontuação geral, de 2014 a 2019. As políticas de integração portuguesas melhoraram ligeiramente em todas as dimensões da igualdade de direitos, oportunidades e segurança para os imigrantes. Quanto às áreas de fragilidade na saúde e na educação, Portugal procurou melhorar o acesso aos cuidados de saúde e à informação sobre saúde, e a dar maior atenção à diversidade cultural na escola, proporcionando um currículo escolar nesta vertente.

2. A imigração em Portugal

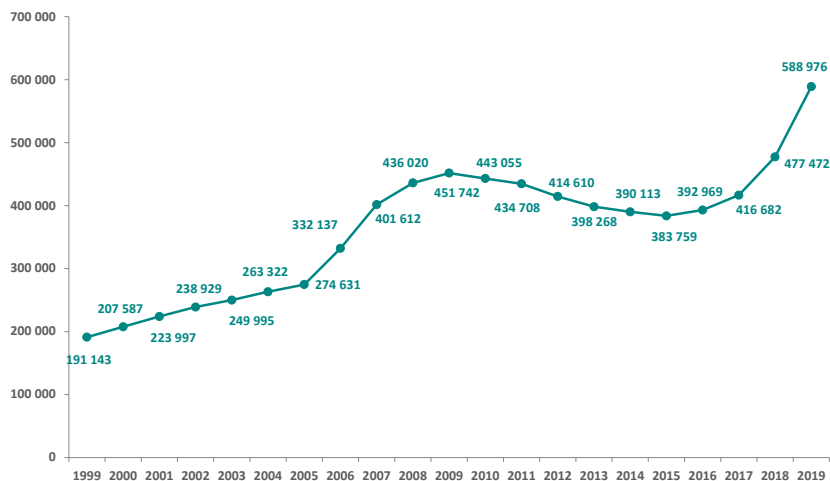
Conforme se pode observar pela Figura 1, a imigração em Portugal foi aumentando gradualmente até 2009, mas os aumentos foram mais ligeiros até 2005, ano em que se registou a chegada de grandes fluxos de moldavos, brasileiros, chineses, “indianos” ao território português.

Em 2006, registou-se um acréscimo de 140 994 estrangeiros com estatuto legal de residente face a 1999. De 2009 até 2015, a população estrangeira³ foi diminuindo e a partir de 2016 volta a crescer sendo de evidenciar os aumentos nos dois últimos anos. Em 2018, registou-se um aumento de 60 790, comparativamente ao ano anterior e de 286 329 desde 1999. Por sua vez, em 2019 houve um aumento de 111 504 face ao ano anterior e de 397 833 desde 1999.

² Por áreas, Portugal obteve 94 pontos na mobilidade no mercado de trabalho (1º lugar em 52 países participantes); 87 pontos na reunião de famílias (3º lugar); 69 pontos na Educação (10º lugar); 65 pontos na Saúde (17º lugar); 80 pontos na Participação Política (5º lugar); 71 pontos na Residência Permanente (14º lugar); 86 pontos no Acesso à nacionalidade (6º lugar) e 100 pontos na Anti-discriminação (1º lugar).

³ Ver Anexo para mais informação estatística sobre a população estrangeira.

Figura 1. População estrangeira com estatuto legal de residente (N.º). Portugal



Fonte: INE, 2020; SEF, 2020⁴

É de mencionar que, conforme a publicação *SettlingIn 2018: Indicators of Immigrant Integration* (OCDE/EU, 2018), o maior grupo de imigrantes em Portugal - mais de 40% dos residentes estrangeiros - é de origem africana e provém principalmente das ex-colónias.

A presença da comunidade caboverdiana continua a ser expressiva em Portugal e no sistema escolar português. Esta apresenta um perfil sociocultural particular pela sua permanência antiga e estável. Geralmente, a comunidade caboverdiana, e os descendentes de segunda geração são mencionados como uma minoria étnica fortemente marcada pela aculturação na sociedade portuguesa.

3. Português Língua Não-Materna

Se a imigração prevê mobilidade, supõe igualmente pertença a culturas. Reconhece-se que são vários os aprendentes de Português na escola portuguesa que têm um sentido de pertença a uma família de

⁴ In <https://sefstat.sef.pt/forms/evolucao.aspx>

imigrantes. A escola enquanto *locus privilegiado de acesso* e composição a uma população tem de ter em conta, sempre, os valores sociais e culturais dos aprendentes. É um espaço e um tempo de mosaicos vivos, impressos de complementaridade de traços sociais e linguísticos e estes são cruciais no desenvolvimento cognitivo da criança.

Resultante da população estudantil integrada nas escolas portuguesas, tem-se refletido sobre o ensino do Português como Língua Segunda (L2), na vertente Língua de Acolhimento (Ançã, 2002), “refúgio em casa, forte, cidade, praça” (Ançã, 2005, p. 39) promovendo o sentido etimológico de pôr em comum e partilhar línguas (Ançã, 2005).

A L2 tem um peso institucional. Pode ser a língua nacional do país em que se vive, a língua de escola, ou ainda a língua oficial que é decretada. Na sua didática, importa trabalhar todas as suas categorias fonéticas, sintáticas, semânticas e pragmáticas em reforço ou em contraste à Língua Materna (LM). A LM é a língua de origem, a que se adquire em primeira instância, a língua de socialização e aculturação, de expressão, de afeto, da família, do país onde se nasce no qual se vive (língua nativa). O Português não é a LM de muitos aprendentes/falantes que integram comunidades radicadas em Portugal que se apropriam do Português como L2. São várias as línguas faladas em casa, no bairro, na escola.

A interlíngua é sentida como uma fase percorrida pelos aprendentes, em contacto com línguas (LM, LNM). Na interlíngua, coexistem a LM da criança / aluno e a LNM num sistema linguístico, por vezes estável, noutras transitório e evolutivo. Deste modo, atualiza-se a língua através do discurso.

Na escola portuguesa, são vários os desafios resultantes das línguas em contacto e do ensino de uma LNM. Os professores procuram fazer biografias linguísticas e narrativas de vida para conhecer e compreender melhor os alunos e todo o seu processo de desenvolvimento e apropriação linguística. “Ensinar uma LNM requer saberes linguísticos, característicos das línguas confrontadas (língua-fonte e língua-alvo), levantamentos de zonas de distância e de aproximação” (Ançã, 1998, p. 34). Assim, baseia-se em atos de cognição, mas também de teor afetivo. Neste processo de imersão linguística, comparam-se e contrastam-se línguas, de modo a encontrar pontos de encontro e dissemelhanças entre si. Aproximam-se culturas e estabelecem-se redes de contacto entre alunos, professores, famílias e mediadores linguísticos.

4. Enquadramento histórico-legislativo até 2006 do Português como língua não materna e língua de acolhimento

Em 2000, o Conselho Europeu realizou uma reunião extraordinária nos dias 23 e 24 de março, em Lisboa, de modo a acordar um novo objetivo estratégico para a União Europeia que se confrontava com uma enorme mutação resultante da globalização e dos desafios de uma nova economia baseada no conhecimento. Esta reunião procurou reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social. Os sistemas educativos e de formação europeus necessitavam de ser adaptados de acordo com o novo contexto e oferecer oportunidades de aprendizagem e de formação direcionadas a grupos-alvo em diferentes fases das suas vidas.

No Artigo 8.º Língua portuguesa como segunda língua do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro é referido que “As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”. O Português tem, assim, a função de língua de ensino e de aprendizagens, em contextos multiculturais.

Também em 2001, o Ministério da Educação desenvolveu os primeiros projetos-piloto de ensino do Português como Língua não Materna (PLNM) na região de Lisboa. Neste ano, o Conselho da Europa (2001) elaborou o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) - Aprendizagem, ensino, avaliação”, no âmbito do Projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”. Os seis níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos de acordo com as subcompetências em que se subdivide a competência comunicativa: compreender: compreensão do oral e leitura; falar: interação oral e produção oral e escrever.

No QECRL, o utilizador elementar abrange o A1 (iniciação) e o A2 (elementar); o utilizador independente agrega o B1 (língua) e o B2 (avançado); e o utilizador proficiente agrega o C1 (autonomia) e o C2 (mestria).

O programa de línguas do Conselho da Europa evoluiu no sentido de fornecer um enquadramento da aprendizagem de línguas formalmente reconhecida e de experiências interculturais dos mais diversos tipos designado por Portfolio Europeu de Línguas (PEL).

Nos anos seguintes, ficou evidente a necessidade de formular e implementar políticas de educação de línguas que fossem coerentes com a promoção da inclusão social e o desenvolvimento da cidadania democrática na Europa.

O Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia, que iniciou o seu trabalho em 1998, centrou as suas atividades, nos anos de 2003 e 2004, na discriminação de imigrantes nos domínios do emprego e da educação. De enunciar a força advinda da publicação da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000) e posterior adaptação, em 2003, de forma a ficar juridicamente vinculativa.

A publicação *“Integrating Immigrant Children into Schools in Europe”* (Eurydice, 2004) procurou dar a conhecer as diferentes medidas adotadas em 30 países europeus no apoio a crianças imigrantes na escola. A integração dos imigrantes na sociedade e na escola tornou-se uma grande preocupação para os decisores políticos na Europa.

Em 2005, a Comissão Europeia divulgou *“A New Framework Strategy for Multilingualism”* (COM (2005) 596 final). Pela primeira vez, a pasta de um Comissário Europeu incluía explicitamente a responsabilidade pelo multilinguismo, de forma a melhorar a comunicação entre os cidadãos europeus e as instituições que os servem, promover o multilinguismo na sociedade europeia, propor uma série de ações específicas decorrentes deste quadro estratégico. Em 2007, o Conselho da Europa publicou *“From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe”*. Este documento procurava difundir políticas para a educação de línguas e promover a aprendizagem de várias línguas para todos os indivíduos ao longo da vida. Assim, os europeus tornar-se-iam cidadãos plurilingues e interculturais, capazes de interagir com outros europeus em diferentes momentos situacionais e circunstanciais das suas vidas.

Em Portugal, o ACIME — Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas publica o *“Português Língua do País de Acolhimento – Educação Intercultural”* (2004). No ano de 2005, a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) produziu o *“Português Língua Não Materna no currículo nacional: Documento orientador – Programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna”*. Constataram-se as mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas, resultado de movimentos migratórios. Essa heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística dos alunos colocavam às escolas constantes desafios de integração e a necessidade de condições pedagógicas e didáticas inovadoras e adequadas para a aprendizagem do Português.

5. A Dissertação de mestrado: “O aluno caboverdiano do 1º ciclo e a aprendizagem do português: o papel da consciência metalinguística na relação sujeito-línguas (caboverdiana e portuguesa)” (2007)

Esta dissertação de mestrado foi desenvolvida no âmbito do doutoramento em Didática de Línguas, promovido pela Escola Superior de Educação de Setúbal, em protocolo com a Universidade de Aveiro, na área de especialização de Português como Língua Não-Materna, sob orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Ançã.

Baseou-se num estudo de caso com dez alunos de 3º e 4º anos de escolaridade, naturais de Cabo Verde, tendo integrado posteriormente o sistema escolar português, mais concretamente na EB1/JI da Cova da Moura, Agrupamento de Escolas da Damaia.

Incidu nas sessões realizadas com estes aprendentes de origem caboverdiana na escola portuguesa, nas quais se efetuaram entrevistas e se desenvolveram instrumentos de trabalho designados de “Caderno Diário das Línguas” e “Biografia Linguística”. Nestas sessões, tornou-se relevante a construção de biografias linguísticas, repertório de narrativas de vida, de forma a consciencializar o aluno para a aprendizagem do Português, através de uma AC e metalinguística (*Language Awareness*).

Este estudo teve como principais objetivos: analisar a partir das entrevistas aos alunos de origem caboverdiana e dos textos por eles produzidos, a relação entre LM e CM na aprendizagem de uma L2 (Português – P); interpretar nos produtos escritos dos alunos a presença da LM e as interferências na L2; e contribuir para que no sistema escolar português, se implemente, cada vez mais, atividades contrastivas e de reflexão sobre as línguas em contacto, que se cruzam na sala de aula, neste caso: o Português (P) e o crioulo caboverdiano (CCV).

No desenvolvimento desta abordagem descritiva e interpretativa de fatores linguísticos e sociológicos, recorreu-se ao CCV, LM, para uma investigação em torno da consciência contrastiva, AE, recorrendo às interferências feitas pelos alunos, perante dois sistemas linguísticos similares em certos aspetos e contrastantes noutros devido às suas especificidades.

Constatou-se a interferência do CCV, enquanto LM dos aprendentes, no contexto de ensino-aprendizagem do P e na escrita, essencialmente, na flexão verbal, de género e de número, no uso das preposições e dos artigos.

Verificou-se que o contacto entre as línguas - o P e o CCV - permitiu uma consciência gradual dos aprendentes sobre a escrita. A AE favorece a consciencialização das línguas em contacto e essa consciencialização deve ser acompanhada da AC.

Notou-se, igualmente, que a representação pessoal, familiar e social das línguas interfere nas vivências escolares destes aprendentes, reconhecendo-se um estatuto de língua manifestado no seu discurso oral. O CCV tem a idade e a história do povo que o fala, é um produto e um rosto da caboverdianidade. O P é Língua Oficial, de Escola e L2 para alunos que ingressavam na escola sem um processo de adaptação a uma nova realidade.

O Atelier de Língua surgiu da necessidade de implementar um espaço e tempo de apoio especializado e individualizado, e uma imersão gradual e significativa nesta Língua de Ensino. Procurou, assim, apoiar alunos oriundos de Cabo Verde com o CCV como LM; proporcionar um espaço lúdico, criativo, com materiais manipuláveis, para desenvolvimento de trabalhos de AC de língua e de reforço da consciência sobre as línguas; integrar estes alunos e dar sentido à escola. Este Atelier era de carácter obrigatório, com uma carga semanal de 180 minutos, repartidos em dois momentos.

Mas este estudo foi idealizado para ser algo dinâmico que perdurasse mais tempo que a duração da escrita e desenvolvimento de uma tese de mestrado, que fosse uma realidade pensada e concretizada como resposta a uma problemática identificada e que fizesse parte do plano de melhoria daquela unidade orgânica de forma contínua e progressiva.

Assim, foram criados, no ano letivo 2005/2006, com o nosso apoio e interajuda alguns materiais manipuláveis e suportes teóricos para o despacho positivo da Direção Regional de Lisboa, e posterior funcionalização, no ano letivo seguinte.

Em 2006/2007, no ano letivo seguinte à conclusão da recolha de dados, o atelier passou a ser uma realidade, num primeiro momento, o aluno foi sujeito a um diagnóstico e teve de responder a um teste de proficiência linguística, de modo a que fosse devidamente enquadrado consoante as suas dificuldades/necessidades.

Reconheceu-se a relevância destas medidas de acolhimento, tornando mais eficaz a socialização e integração destes aprendentes no País de Acolhimento. Importa reunir informações dos aprendentes, que façam referência à sua LM e a outras línguas conhecidas e vivenciadas pelo aluno, indicando o seu nível de proficiência em Português. Estes alunos de

PLNM, mesmo integrados no currículo geral, devem continuar a dispor de formação suplementar, de um processo de imersão linguística até que a sua competência e desempenho (produção e compreensão) estejam próximas dos seus pares, aprendentes nativos de PLM, falantes nascidos em Portugal e com o P como LM.

Este estudo procurou contribuir para que se implemente, cada vez mais, atividades de consciência metalinguística das línguas em contacto: o P e o CCV na escola e no sistema escolar português. Os professores precisam de levantar questões que considerem pertinentes e de criar situações comunicacionais na escola que relacionem as línguas e que permitam aos alunos espaços de partilha das suas origens linguísticas, sociais e culturais; de reflexão em torno da análise comparativa entre línguas e da CM do aluno, com a L2, Língua de Escola e de Acolhimento. Reflitamos sobre: “Ka bu bem pasia linguajen - Não venhas passear a linguagem.” Embora fosse de maior agrado para estes alunos o desenvolvimento de atividades a pares e em grupo, era no trabalho individual que demonstravam maior concentração e era possível uma partilha mais significativa e a presença de atividades metalinguísticas com a consciencialização do contacto entre línguas.

Verificou-se que os alunos que tinham uma atitude positiva face à sua LM, sentiam o crioulo caboverdiano (CCV) como fator identitário no bairro. Na socialização, são aqueles que representam o Português como a Língua de Escola, dando menor importância a esta língua, nesta área.

Ficou reconhecida a presença de estatutos diferentes das línguas. O CCV é a língua de origem, da sua família, aquela que aprendem naturalmente e a mais fácil no processo de aquisição. Por sua vez, o Português é mais importante no quotidiano com uma forte carga no seu sucesso escolar e profissional, por ser nessa língua que aprendem e com a qual poderão usufruir de melhores condições de vida e de trabalho.

Comprovou-se, pelas sessões efetuadas, que os alunos que davam, oralmente, mais erros de concordância nominal (número e género) e verbal eram os que falavam frequentemente CCV em contextos informais (exs. recreio, casa ou bairro). A dificuldade sentida pelos alunos caboverdianos na flexão em número, e em aprenderem a formação do plural dos substantivos poderá ser de natureza interlinguística (devido às diferenças existentes entre o Português e o CCV) e intralinguísticas (pelo facto de o Português nem sempre possuir uma formação regular).

A cultura materna ficou patente na forma como expressavam as existências das “minhas famílias”, por terem uma família numerosa e em dois sítios (Portugal e Cabo Verde) e por haver constantemente deslocções de familiares entre o país de origem e o país de acolhimento.

Ainda relativamente aos resultados desta tese, e resultante da triangulação de dados, admitiu-se que quanto à consciência metalinguística (CML), esta poderá ser trabalhada e desenvolvida a partir de atividades de reflexão linguística; de identificação e de partilha de outras línguas e culturas; de inter-relação afetiva, social, cultural; de explicitação de regras relativas ao funcionamento da língua, à parte gramatical, e posterior memorização; de repetição; de substituição; de tradução; de escrita de textos utilizando e confrontando as duas línguas em termos sintáticos, fonológicos, semânticos, pragmáticos; de análise contrastiva (AC) de línguas: Português e CCV. Poderá, igualmente, ser fortalecida com a agregação de dificuldades e de erros em áreas e com o estabelecimento de estratégias para correção e desenvolvimento da proficiência linguística do aluno.

6. Enquadramento histórico-legislativo a partir de 2007 do Português como língua não materna e língua de acolhimento

A disciplina PLNM para o ensino básico foi regulamentada através do Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro e para o ensino secundário pelo Despacho n.º 30/2007, de 10 de agosto.

As “Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas” (2006), as “Linhas orientadoras para o trabalho inicial em Português Língua Não Materna – Ensino Secundário” (2007) e as “Orientações programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário” (2008) foram divulgadas pela DGIDC.

Em 2008, numa parceria entre a DGIDC, a ANQ e o IIEFP, foi homologado o referencial “O Português para Falantes de Outras Línguas” destinado a adultos não nativos. O perfil linguístico-comunicativo de saída correspondia ao nível A2.

Desde 2008, existe também o Programa PPT – Português para Todos (ver Anexo), gerido pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM), que disponibiliza cursos de formação certificados de português à população imigrante, e sem custos para os participantes. Este conhecimento permi-

tirá o acesso à nacionalidade, à autorização de residência permanente e/ou ao estatuto de residente de longa duração (com o certificado de nível A2). Assim, certificam ao nível A2 – Utilizador Elementar; B2 – Utilizador Independente; e de português técnico dirigido à população imigrante.

Em 2009, a DGIDC publicou os “Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna”. Posteriormente, em 2010 é divulgado “O meu primeiro portefólio europeu de línguas” pela Direção-Geral da Educação (DGE). Este instrumento linguístico, criado pelo Conselho da Europa, procurava fomentar o gosto pela aprendizagem de línguas e desenvolver a reflexão, a organização e métodos organizativos e de trabalho. Era composto por três partes: o Passaporte de Línguas (registo dos conhecimentos adquiridos, as experiências linguísticas e culturais), a Biografia de Línguas (o que já consegue comunicar nas várias línguas que conhece, como aprende melhor e o que gostaria de vir a aprender) e o Dossiê (trabalhos mais significativos, certificados, diplomas).

O Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto, que fez a revisão da organização curricular dos 2.º e 3.º CEB, eliminou, no 3.º CEB, a área curricular não disciplinar do Estudo Acompanhado. Como no Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro estava contemplado o funcionamento do PLNМ nesta área curricular, o Despacho normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto precisou de introduzir as alterações indispensáveis, adaptando-o em conformidade. Assim, os grupos de alunos passaram a ser organizados por níveis de proficiência linguística e não por ciclo ou nível de ensino. Os alunos nos níveis de iniciação ou intermédio passaram a frequentar o PLNМ, equivalente à disciplina de Língua Portuguesa, com a mesma carga horária desta disciplina.

Em 2012, a DGE divulgou as “Metas Curriculares de Português do Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos”.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, regulamenta a integração da disciplina PLNМ no currículo do ensino básico, tal como já sucedia no ensino secundário, nos cursos científico-humanísticos e os cursos artísticos especializados. Também a avaliação sumativa externa, concretamente as provas finais nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, incidiam sobre os conteúdos na disciplina de PLNМ.

Segundo o Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, as provas finais complementam o processo de avaliação sumativa dos alunos do 9.º ano nas disciplinas de: a) Português e Matemática; b) PLNМ (provas finais

de nível A2 e B1) e Matemática, para os alunos do nível de proficiência linguística de iniciação A1 e A2 ou do nível intermédio B1. No final de cada um dos ciclos do ensino básico, o aluno não progride e obtém a menção Não Aprovado, se: a) No 1.º ciclo, tiver obtido: i) Menção Insuficiente nas disciplinas de Português ou PLNM ou PL2 e de Matemática; ii) Menção Insuficiente nas disciplinas de Português ou Matemática e, cumulativamente, menção Insuficiente em duas das restantes disciplinas; b) Nos 2.º e 3.º ciclos, tiver obtido: i) Classificação inferior a nível 3 nas disciplinas de Português ou PLNM ou PL2 e de Matemática; ii) Classificação inferior a nível 3 em três ou mais disciplinas.

Mais recentemente, a oferta da disciplina de PLNM encontra-se prevista no currículo do ensino básico pela Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto e no ensino secundário na Portaria nº 226-A/2018, de 7 de agosto. A avaliação interna dos alunos de PLNM dos níveis de iniciação (A1/A2) ou intermédio (B1) baseia-se nas Aprendizagens Essenciais⁵ dos respetivos níveis.

A Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto que regulamenta os cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, refere no Artigo 11.º Português Língua Não Materna, que no ensino secundário, as matrizes curriculares podem integrar PLNM: a) alunos cuja língua materna não seja o português; b) não tenham tido o português como língua de escolarização ou que a escola considere ser a oferta curricular mais adequada., de acordo com o seu percurso escolar e o seu perfil sociolinguístico.

Para o desenvolvimento desta disciplina são constituídos níveis de proficiência linguística: a) Iniciação (A1, A2); b) Intermédio (B1); c) Avançado (B2, C1), de acordo com o QECRL. Após a avaliação realizada de acordo com os descritores do QECRL e num modelo de teste disponibilizado pela DGE, os alunos que forem posicionados no nível de Iniciação (A1, A2) ou no nível Intermédio (B1) frequentam a disciplina de PLNM como equivalente à disciplina de Português.

Relativamente ao Artigo 12.º Língua materna de alunos de sistemas de ensino estrangeiros, importa referir que aos alunos recém-integrados no ensino secundário, provenientes de sistemas educativos estrangeiros, cuja língua materna não é o Português, e que no seu percurso escolar

⁵ <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico> e <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

apenas estudaram uma língua estrangeira, aplica-se o: a) Reconhecimento da língua materna do aluno; b) Reforço da aprendizagem do Português, designadamente como PLNM; c) Dispensa da obrigatoriedade de iniciar uma segunda língua estrangeira, visando o reforço do previsto na alínea anterior; d) Continuidade da aprendizagem da língua estrangeira do sistema de ensino de origem do aluno (LE I), desde que esta seja oferecida no sistema educativo português; e) Possibilidade de o aluno iniciar, no 10.º ano de escolaridade, uma nova língua estrangeira (LE II), desde que esta não coincida com a sua língua materna.

No mesmo sentido se regem os cursos artísticos especializados de Design de Comunicação, de Design de Produto, de Produção Artística e de Comunicação Audiovisual (Portaria n.º 232-A/2018, de 20 de agosto) e os cursos profissionais (Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto).

7. A força das políticas de línguas em Portugal e na Europa

A língua portuguesa é pátria de muitas pátrias. Nos últimos anos, são vários os *sites* e publicações noticiosas que avançam com a informação de que o português é a quarta língua mais falada no mundo como língua materna. É a língua mais falada no hemisfério sul e idioma oficial dos nove países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e Macau. Mas, segundo o *site* “ethnologue200”, em 2020, a Língua Portuguesa foi utilizada por 252 milhões de pessoas, sendo a nona língua mais falada no mundo⁶. Este dado é reforçado no mapa interativo do *site* “statisticsanddata.org” que apresenta a evolução das línguas mais faladas do mundo desde 1900 até 2020⁷.

Estaremos agora a perder “terreno” na difusão da Língua Portuguesa? Nesta língua com História na expansão marítima e comercial, na colonização, urge novas políticas que procurem agir em consonância com estes resultados?

Embora os dados anteriores revelem algum motivo de preocupação, a UNESCO (Comissão do Programa e Relações Exteriores do Conselho Executivo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) reconheceu o universo crescente de falantes da língua portu-
gue-

⁶ In <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>

⁷ In <https://www.statisticsanddata.org/the-most-spoken-languages-in-the-world-1900-2020-new-version/#page-content>

sa no mundo (em novembro de 2019) e adotou o 5 de maio como o Dia Mundial da Língua Portuguesa. Esta aprovação veio no seguimento de uma proposta submetida pelos nove países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, apoiada por vinte e quatro países e endossada, posteriormente, pelos cinquenta e oito membros do Conselho Executivo da UNESCO.

Destes novos dados surgem algumas questões: Até que ponto temos assegurado fortes políticas de línguas do Português aos diferentes falantes e aprendentes em Portugal e no sistema educativo português? Temos apostado na promoção da Lusofonia, em Portugal e na Europa? De forma consistente, duradoura e com visão a médio e a longo prazo?

Vejam os alguns dados ilustrativos que apoiarão a melhor compreensão desta temática. O Estado português promoveu e disponibilizou programas, planos e estratégias de aprendizagem do português no território nacional: o Português como Língua Não Materna (PLNM) – projetos-piloto iniciados em 2001, posteriormente regulamentada a disciplina PLNM através do Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro (Ensino Básico) e do Despacho n.º 30/2007, de 10 de agosto (ensino secundário); o Português para Todos (PPT) – iniciado em 2008, regulamentado pelo Despacho n.º 18476/2008, de 10 de julho e revisto em 2020 para Português Língua de Acolhimento (PLA); planos de ação para a integração de imigrantes - desenvolvidos desde 2007 (Resolução do Conselho de Ministros 63-A/2007, de 3 de maio); e a Plataforma do Português Online, entre outros.

Foi o Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.) que lançou a Plataforma de Português Online em maio de 2016. Esta plataforma encontra-se disponível nas versões portuguesa, inglesa, árabe (desde 2017) e espanhola (desde 2018). Pretende que o utilizador aprenda e enriqueça o vocabulário português e que adquira os conhecimentos da gramática do português nos contextos do uso da língua.

Os módulos de aprendizagem são temáticos e encontram-se organizados em dois níveis – nível A e nível B – de acordo com o QECR. Os conteúdos estão descritos em dois referenciais: (1) O Português para Falantes de Outras Línguas: O Utilizador Elementar no País de Acolhimento e (2) O Português para Falantes de Outras Línguas: O Utilizador Independente no País de Acolhimento.

Entre maio e dezembro de 2016, a plataforma chegou a 1 500 utilizadores de 104 nacionalidades distintas. Neste primeiro ano, os principais utilizadores foram os nacionais oriundos da Rússia (8,3%), da Ucrânia

(6,9%), dos Estados Unidos da América (5,9%), do Reino Unido (4,9%), da Itália (3,1%), de Espanha e da China (ambos com 2,9%) e do Brasil e do Canadá (ambos com 2,5%). De destacar os utilizadores com nacionalidade portuguesa com 23,9% do total de utilizadores.

Outro aspeto a referir relaciona-se com momentos retrospectivos, de análise e reflexão de alterações e de todo um processo evolutivo numa linha temporal anterior à tese de mestrado anteriormente mencionada (Perdigão, 2007), e também posterior à sua defesa. Na verdade, em 2020, considera-se ter havido uma evolução incipiente para as dificuldades sentidas no ensino e aprendizagem de PLNM.

Ainda de mencionar questões relativas à equidade e à qualidade das aprendizagens, e à necessidade de apostar mais na disciplina de PLNM, no apoio e sustentação de medidas pedagógicas a falantes de PLNM, aprendentes integrados no sistema educativo português e na formação de todos os intervenientes: docentes, coordenadores de PLNM e outros atores escolares e da comunidade educativa.

O estudo “Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM)⁸ no Sistema Educativo Português” analisou dados recolhidos no âmbito do “Inquérito de caracterização e avaliação do ensino do Português Língua Não Materna (PLNM) no sistema educativo nacional”, realizado no ano letivo de 2012/2013. O inquérito foi enviado para todos os estabelecimentos de ensino público, escolas particulares com contrato de associação com o Ministério da Educação e Ciência (MEC) e jardins de infância apoiados pelo MEC, em Portugal continental.

No ano letivo de 2011/2012, foram identificados 3 493 alunos nos níveis de proficiência A1 e A2, 2 022 alunos no nível B1 e 1 755 alunos nos níveis B2 e C1. Dos alunos nos níveis de iniciação e intermédio, 47% estão inseridos em grupo-turma de PLNM e 82% beneficiam de apoio de PLNM.

Do total de alunos em PLNM, 79% transitaram de ano de escolaridade. Contudo, observa-se que a transição de nível de proficiência é consideravelmente inferior (43%).

Quanto aos resultados das provas em PLNM, em 2012, 1 800 alunos realizaram a prova ou o exame final nacional de PLNM, dos quais 785 (43,6%) frequentavam o nível de iniciação e 1 015 (56,4%) o nível intermédio. No ensino básico, realizaram 1 617 alunos (89,8%) e 183 no ensino secundário (10,2%).

⁸ In https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/estudo_plnm.pdf

Segundo o Júri Nacional de Exames, em 2012, os resultados das provas foram os seguintes: Prova 63 (6.º ano, A2): reprovação: 29%; média: 57/100; (ii) Prova 64 (6.º ano, B1): reprovação: 36%; média: 52/100; (iii) Prova 93 (9.º ano, A2): reprovação: 12%; média: 66/100; (iv) Prova 94 (9.º ano, B1): reprovação: 5%; média: 70/100; (v) Prova 739 (12.º ano, A2): reprovação: 0%; média: 62/100; e (vi) Prova 839 (12.º ano, B1): reprovação: 2%; média 70/100.

De acordo com este estudo, e com as classificações dos alunos de PLNM em cada uma das provas finais de ciclo e provas de exame nacional de PLNM (2011/2012), menos de 10% dos alunos alcançaram a classificação máxima em todas as provas (nível 5, de 18 a 20 alunos). Nas provas 63 e 64 (ambas do 6º ano, níveis A2 e B1), o maior número de alunos (cerca de 50%) obteve classificações de nível 3 (entre 10 e 13 valores). A classificação mais frequente na prova 739 do 12º ano (nível B1) foi também de nível 3. Nas provas 93 e 94 (9º ano), o maior número de alunos (entre os 45% e os 50%) obteve nível 4 (entre 14 e 17 valores). De destacar, os cerca de 60% de alunos no nível B1 que alcançaram o nível 4 na prova 839.

No ano letivo de 2012/2013, das 467 respostas obtidas, 83% dos coordenadores de PLNM, 84% dos professores que lecionavam o PLNM nos 2.º e 3.º CEB e 96% dos professores do 1.º CEB não tinham formação específica em ensino do PLNM (Madeira et al., 2015, pp. 37-40). Estes números divulgados são preocupantes, tendo em conta as diversas nacionalidades presentes nos agrupamentos e o número de alunos elegíveis para o PLNM, e revelam graves lacunas na formação inicial, contínua e especializada dos docentes.

Segundo a publicação *SettlingIn 2018: Indicators of Immigrant Integration* (OCDE/EU, 2018), em praticamente todos os países, os alunos nascidos no estrangeiro que chegam na infância têm ainda mais tendência para se sentirem estranhos e deslocados na escola. Mais de 25% relatam um sentido de não pertença em Portugal (OCDE/EU, 2018).

A publicação *“Integrating Students from Migrant Backgrounds in to Schools in Europe: National Policies and Measures”* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019) alertou para dois factos importantes: os alunos imigrantes estavam a ficar para trás em relação aos alunos nativos, na maioria dos sistemas educacionais europeus; na educação primária (CITE 1 /ISCED 1), alunos que não falavam a língua de ensino em casa relatavam menor sentido de pertença e experienciavam mais situações de *bullying* na escola.

Como referido na publicação: *“The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being”* (OCDE, 2018), Portugal é um caso interessante no que diz respeito ao estatuto socioeconómico dos estudantes de origem imigrante. Três conclusões, em particular, vão contra o padrão geral observado nos países e economias que participaram no PISA 2015: 1) tanto os imigrantes de segunda geração (nascidos em Portugal com dois pais estrangeiros) como os estudantes nativos de herança mista (nascidos em Portugal com um dos pais estrangeiro e um dos pais nascido em Portugal) são mais favorecidos, em média, do que os alunos nativos; 2) as diferenças no estatuto socioeconómico entre os alunos nativos e os alunos imigrantes de primeira geração não são estatisticamente significativas; 3) os alunos estrangeiros que regressam (alunos nascidos no estrangeiro com, pelo menos, um dos pais nascido em Portugal) são mais desfavorecidos do que os alunos nativos.

Na maioria dos países estudados (OCDE, 2018), a expansão da população de estudantes de origem imigrante reflete em grande parte aumentos no número de estudantes imigrantes de segunda geração e de estudantes nativos de herança mista. Em Portugal, a quase totalidade do aumento da percentagem de alunos de origem imigrante pode ser atribuída ao aumento da percentagem de alunos autóctones de herança mista (oito pontos percentuais).

Esta publicação também refere o fenómeno dos retornados em Portugal. Os alunos portugueses que participaram no PISA 2015 são aqueles cujos pais nasceram por volta deste período de descolonização. Quase um em cada cinco desses alunos é imigrante de segunda geração (3,3%) ou nativo de herança mista (15%). Dado o enorme impacto demográfico dos retornados, é provável que a maioria destes alunos tenha pelo menos um dos pais desta geração.

Em Portugal, as diferenças na literacia em leitura entre alunos nativos de 15 anos com e sem origem imigrante diminuíram na maioria dos países na última década (OCDE/EU, 2018). As taxas de abandono escolar são pelo menos duas vezes superiores às dos nativos de origem europeia.

De acordo com a publicação: *“PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed”* (OCDE, 2019), estudos nacionais e internacionais demonstram o desempenho inferior na escola dos alunos imigrantes, comparativamente aos seus pares nativos (Marks, 2005; Mostafa, 2010). E são várias as razões apontadas: os alunos imigrantes tendem a não ter os

recursos de que seus colegas não imigrantes beneficiam; os pais dos alunos imigrantes tendem a ter menor escolaridade, trabalhar em empregos de estatuto inferior, receber rendimentos mais baixos, possuir menos riqueza e ser menos proficientes na língua do país de acolhimento; e outras desvantagens socioeconómicas relacionadas com as próprias aspirações dos alunos, atitudes dos pais em relação à escolaridade e ao sucesso escolar, e comportamento dos alunos (Kao & Thompson, 2003).

Relativamente ao desempenho de leitura, os resultados mostram que, na maioria dos países e economias, os alunos imigrantes tiveram pior desempenho no PISA 2018 do que os não imigrantes. A pontuação média em leitura entre os alunos imigrantes nos países da OCDE foi de 452 pontos; os alunos não imigrantes tiveram, em média, mais 42 pontos. Os alunos imigrantes de primeira geração marcaram 440 pontos em leitura, em média, enquanto os alunos imigrantes de segunda geração marcaram 465 pontos, em média. Em Portugal, enquanto os alunos não imigrantes tiveram um desempenho de 495, os alunos imigrantes apenas alcançaram 463. As maiores diferenças de vantagem dos estudantes imigrantes de segunda geração em comparação com os imigrantes de primeira geração foram observadas na Alemanha, Israel, Portugal, Eslovénia e Suécia.

Esta publicação ainda retrata o índice de isolamento que tem um valor próximo a 1 quando os alunos imigrantes estão concentrados em escolas que os alunos não imigrantes improvavelmente frequentam. Este índice apresentou os maiores valores, ultrapassando 0,45, em Brunei Darussalam, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Cazaquistão, Líbano, Malta, Panamá, Portugal, Arábia Saudita e Reino Unido. Nesses países e economias, os alunos imigrantes provavelmente frequentavam escolas com outros alunos imigrantes e, portanto, eram considerados isolados dos alunos não imigrantes.

Então o que ainda se considera faltar nas políticas de línguas em Portugal? E na Europa?

São precisas medidas para melhor apoiar e suportar os aprendentes de PLN. Embora se constate em alguns estudos que os alunos estrangeiros têm melhorado a sua performance escolar ao longo dos anos, ainda se verificam níveis de sucesso escolar inferiores dos alunos imigrantes, comparativamente aos dos alunos portugueses (Oliveira & Gomes, 2019). Neste âmbito, o *handicap* sociocultural e até as diferenças económicas poderão explicar algum do insucesso escolar. Estas variáveis têm sido analisadas nos estudos internacionais: TIMSS (*Trends in International Mathematics*

and Science Study), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*); PISA (*Programme for International Student Assessment*) e outros (CNE, 2017, 2020; Félix, Perdigão, & Lourenço, 2020). São necessárias medidas que salvaguardem a condição e estatuto de imigrante. Que possibilitem também novas estratégias de ensino e novas linhas de atuação com base na investigação da didática de Português Língua Não-Materna. Por vezes, faltam recursos humanos nas escolas, mas também maior qualificação e formação na área. Mas admite-se também a falta de criatividade, de sustentação teórica e científica para, na docência e nas práticas pedagógicas, saber como agir, ensinar e também aprender com os alunos em contexto de sala de aula. Considera-se que ainda há muito a fazer e até surpreende não ter havido tanta evolução como seria de esperar desde a defesa da tese apresentada (Perdigão, 2007) com todas as alterações conjunturais numa linha temporal superior a dez anos. Nesta reflexão, são mais os normativos que mudam do que, propriamente, o ensino e a aprendizagem do Português enquanto Língua Não-Materna. Importa referir que no ano de 2019, aquando da frequência de uma ação de formação: “Português Língua Não Materna: implementação, desenvolvimento e avaliação”, comprovou-se o que se mencionou anteriormente. Faltam plataformas com recursos partilhados, trabalhos de mentoria que criem pistas, linhas de ação, maior conhecimento do que se faz “lá fora”, das diretrizes internacionais e das práticas de outros países na Europa. Este campo de ação é de oportunidade, mas precisa de vontade generalizada: docente, política, social.

No campo ideológico e de forças políticas, é reconhecida também a importância de veicular políticas linguísticas que assegurem o respeito por fatores afetivos, nomeadamente a atitude do aprendente em relação à língua-alvo, à aprendizagem de línguas. É necessário dar relevo à cultura linguística do aprendente, às línguas minoritárias e às condições em que se aprende a língua: desigualdades do meio social e questão identitária.

Torna-se impreterível regular as práticas linguísticas e as práticas pedagógicas. A aprendizagem de qualquer língua tem o seu prestígio e para o desenvolvimento de atividades de consciência metalinguística, de análise do erro e contrastiva, importa conhecer as línguas em contacto, ter consciência linguística, fonológica, consciência lexical para trabalhar o ensino da leitura e da escrita.

De enunciar, igualmente, a necessidade de reforçar as políticas de divulgação e internacionalização da Língua Portuguesa. Por um lado, acionar

junto das suas diásporas, mecanismos e estratégias que captem a atenção e motivem os luso-descendentes para a aprendizagem do português como língua de herança. Por outro, demonstrar com campanhas sustentadas em dados estatísticos e com evidência científica que aprender português apresenta vantagens profissionais, por possibilitar maior participação num espaço abrangente e mais alargado de trabalho comercial, empresarial e académico.

É preciso apostar de forma mais abrangente e sustentada no ensino e na difusão do Português no estrangeiro, promovendo a intercompreensão entre falantes de diferentes línguas. Neste campo da Lusofonia, seria crucial afirmar pelo português a promoção de valores democráticos e de participação cívica, de modo a potenciar uma união geocultural da Língua Portuguesa com vontade geopolítica de fazer e conseguir mais e melhor, dando voz à língua de todos nós.

Referências bibliográficas

Ançã, M. H. (2005). *Comunicação Intercultural ou uma outra forma de comunicar: Acolhendo*. In Moreira, G., Howcroft, S. (2005). *Línguas e Mercado* (pp. 151-158). Universidade de Aveiro.

Ançã, M. H. (2002). Didáctica do Português língua segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento- Actas do I Encontro Nacional da SPDLL* (pp. 61-69). Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas/Pé de Página.

Ançã, M. H. (1998,). Dificuldades de aprendizagem e ensino da Língua. In *Actas do VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa* (pp. 323-332). Centro Cultural da Universidade de Macau.

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000/C 364/01). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*. http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf

CNE (2020). *Estado da Educação 2019*. Lisboa: Autor.

CNE (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Autor.

Comissão Europeia (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism* (COM(2005) 596 final). Comissão Europeia.

Conselho da Europa (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Conselho da Europa.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.

DGE (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.

- DGE (2010). *O meu primeiro portefólio europeu de línguas*. LMinistério da Educação e Ciência.
- DGIDC (2009). *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna*. Ministério da Educação.
- DGIDC (2008). *Orientações programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- DGIDC (2007). *Linhas orientadoras para o trabalho inicial em Português Língua Não Materna – Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- DGIDC (2006). *Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Ministério da Educação.
- DGIDC (2005). *Português Língua Não Materna no currículo nacional: Documento orientador*. Ministério da Educação.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds in to Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Eurydice.
- Félix, P., Perdigão, R., & Lourenço, V. (2020). *Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS*. Conselho Nacional de Educação.
- Gouveia, A., & Solla, L. (2004). *Português Língua do País de Acolhimento – Educação Intercultural. Entre culturas – Cadernos de Formação 4*. ACIME — Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Kao, G., & J. Thompson (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 417-442. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100019>
- Madeira, A., Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., & Pessoa, I. (2015). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português – Estudo de caracterização e avaliação de impacto da aplicação do Português Língua Não Materna (PLNM) no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e no ensino secundário*. MEC.
- Marks, G. (2005, 925-946). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and Racial Studies*. <http://dx.doi.org/10.1080/01419870500158943>
- Mostafa, T. (2010). Decomposing inequalities in performance scores: the role of student background, peer effects and school characteristics. *International Review of Education*, 56(5-6), 567-589. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-010-9184-6>
- OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OCDE (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- OCDE/EU (2018). *Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration*, OCDE Publishing/European Union. <https://doi.org/10.1787/9789264307216-en>

Oliveira, C. R., & Gomes, N. (2019). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2019*. 1ª ed. (Imigração em Números – Relatórios Anuais 4). Alto Comissariado para as Migrações.

Perdigão, R. (2007). O aluno caboverdiano do 1º ciclo e a aprendizagem do português: o papel da consciência metalinguística na relação sujeito-línguas (caboverdiana e portuguesa [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/11615>

Referências bibliográficas do enquadramento legal

Regulamentação internacional

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000/C 364/01). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*. http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf

Regulamentação Nacional

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República: II série, n.º 66. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/1-f-2016-74059570>

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho do Ministério da Educação e da Ciência. Diário da República: I Série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>

Despacho normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto do Ministério da Educação e Ciência - Gabinete da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário. Diário da República: II série, n.º 160 <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/12-2011-829810>

Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto do Ministério da Educação e da Ciência. Diário da República: I série, nº 148. <https://files.dre.pt/1s/2011/08/14800/0414204150.pdf>

Despacho n.º 18476/2008, de 10 de julho do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social - Gabinete do Ministro. Diário da República: II série, n.º 132. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/18476-2008-2511109>

Despacho n.º 30/2007, de 10 de agosto do Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República: II série, n.º 154. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/30-2007-3189842>

Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro do Ministério da Educação. Diário da República: I-B série, n.º 26. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/7-2006-551834>

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I-A série, n.º 15. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>

CAPÍTULO 14

Língua de Acolhimento e o seu ensino no contexto de Asilo e Refúgio

Joana PINHO
Universidade de Aveiro
joana.pinho@ua.pt

Introdução

Desde os primórdios da humanidade, o mundo assistiu à deslocação de pessoas em busca de melhores condições de vida, mais oportunidades de trabalho, mais segurança, tranquilidade e refúgio. Os fluxos migratórios vão-se, assim, moldando aos contextos sociais e políticos, um pouco por todo o mundo.

Portugal – um país assumidamente de emigração – viu esse paradigma alterar-se com a chegada de pessoas vindas sobretudo das antigas colónias portuguesas. Outras novas vagas de imigração tornaram a sociedade e indubitavelmente as escolas mais heterogéneas linguística e culturalmente, com a chegada de cidadãos da Europa de Leste e da Ásia Central.

Ensinar a Língua Portuguesa (LP) nestes novos cenários, em que se impunha a diversidade de línguas e culturas, foi muitas vezes alvo de reflexão, estudo e investigação científica. Deixou-se de ensinar uma língua em ambiente monolíngue, para passar a fazê-lo em ambientes plurilíngues e onde a língua se tornou o meio mais poderoso para o acolhimento e integração de imigrantes em Portugal. Questionou-se sobre que papéis a LP assumiria nestes contextos. O de língua estrangeira (LE)? Língua segunda (L2)? Para alguns (vindos dos Países Africanos de Oficial Portuguesa – PALOP) continuaria a ser a língua materna (LM)?

Tentando responder a estas interrogações, Ançã (2003a, p. 7) trouxe de empréstimo de Ludi & Py (1986) o conceito de ‘langue d’accueil’, isto é, Língua de Acolhimento (LA), que completou com a designação dicionarizada da palavra ‘acolhimento’:

“**Acolhimento**, s.m. (de acolher), acolhida, refúgio em casa, forte, cidade, praça, palanque, etc. in António de Morais Silva (1949). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa: Editorial Confluência, vol I, p. 275.

Acolher, v.t. (de acolher), dar guarida a; admitir em sua casa ou companhia, acoutar, hospedar, receber (com afetividade); ref. refugiar-se, abrigar-se. in J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1981). *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto: Porto Editora, p. 29.”

A retoma do estudo do conceito e das suas implicações didáticas intensificou-se com as alterações verificadas nos fluxos migratórios, que, desde 2015, se intensificaram com um elevado número de pedidos de asilo e refúgio e devido à postura solidária assumida por Portugal – a par de muitos países da União Europeia (UE) – perante a crise humanitária do Mediterrâneo. Na sequência da instabilidade política e socioeconómica de muitos países do Médio Oriente e do Norte de África e da guerra instalada em alguns deles, muitas foram as pessoas que rumaram à Europa, sem condições, nem segurança e nem certezas de sobrevivência, em embarcações que atravessaram o Mar Mediterrâneo, em direção a países do sul da Europa. Com isto, apenas entre 2019 e 2020, Portugal acolheu 3449 pessoas entre pedidos de proteção internacional em território nacional e entradas de refugiados, através do Programa Nacional de Reinstalação (Oliveira, 2021), para os quais criou condições de acolhimento e integração, que incluíam habitação, alimentação, acesso aos cuidados de saúde, bem como à educação.

Retomando a ideia de que a LP é o centro da comunicação e das interações sociais dos novos públicos com a comunidade e, conseqüentemente, do acolhimento e integração, surge a necessidade de nos debruçarmos sobre que papel poderá a LP desempenhar neste contexto e que especificidades deverá assumir, sendo este o objetivo deste artigo.

1. Imigração em Portugal

As migrações remontam aos tempos pré-históricos e estão associadas às invasões e à circulação dos povos pelos diferentes territórios do

mundo. Na Europa não foi diferente e, portanto, a diversidade cultural e linguística não é um fenómeno recente. É, antes, a repercussão das emigrações europeias e a base dos laços culturais e afetivos estabelecidos com os demais continentes.

Em Portugal, nem sempre esteve instalado este cenário plural, tal como na Europa. O caso português torna-se interessante pela sua história migratória, por efetivamente ter sido desde sempre um país com vocação consolidada no que à emigração diz respeito. Porém, Portugal acumula, mais recentemente, características de país de imigração, sendo destino de movimentos migratórios que se intensificaram nas últimas décadas. Ançã (2003a, 2003b) propõe três gerações deste movimento imigratório: antes do 25 de Abril de 1974; depois de 1975, na sequência da descolonização; e por volta dos anos 2000.

A primeira geração de imigrantes diz respeito ao período que antecedeu a revolução do 25 de Abril, em que a população imigrante apenas representava 0,3% da população residente. Dessa percentagem, 67% referia-se a estrangeiros europeus residentes em Portugal, destacando-se os espanhóis, muitos dos quais refugiados da Guerra Civil de Espanha. Além destes, residiam em Portugal ingleses, franceses e alemães, integrados nos setores da economia portuguesa, nomeadamente o comércio do vinho do Porto e a exploração mineira. A par dos europeus, outros povos chegaram ao nosso país, como os brasileiros e, ainda, os refugiados oriundos dos territórios ultramarinos da Ásia (Pena Pires, 2003).

A segunda geração, depois de 1975, surgiu em consequência do processo de descolonização das cinco colónias africanas (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e viu aproximadamente meio milhão de novos habitantes chegarem a Portugal, tendo sido este o maior movimento populacional da história recente do país. Foi também durante esta geração que o país entrou na UE, em 1986, e que foi estabelecido e aprovado o Espaço Schengen, dez anos mais tarde. Estes marcos potenciaram a chegada de outros povos e facilitaram o acolhimento de europeus no nosso país, que assim viu chegar outras culturas (Ançã, 2008).

A terceira geração surge na sequência do desmoronamento do Império Soviético e da alteração do panorama político, económico e social de muitos novos países, que foram, desde então, conquistando a independência. A queda do Muro de Berlim é um momento simbólico destas mesmas transformações que se vão dando na Europa de Leste e na Ásia Central. Com elas, surge um

fluxo de imigrantes do leste europeu, que se traduz em fortes repercussões na hierarquia quantitativa das comunidades estrangeiras residentes em Portugal, passando a incluir-se a comunidade ucraniana, a russa, a romena e a moldava. Citando Rocha-Trindade (2003, p. 176):

“estas novas correntes imigratórias, sem qualquer afinidade linguística ou cultural com os Portugueses, podem talvez atribuir-se a um maior conhecimento e atracção daquelas populações pelo espaço económica e socialmente privilegiado da União Europeia, decorrente da preparação do processo de adesão de numerosos países daquela zona ao espaço comunitário. Mas o mesmo raciocínio não é aplicável à centena de outras nacionalidades, até das mais remotas partes do mundo, que figuram na lista dos estrangeiros com situação agora regularizada.”

2. Novo contexto migratório: asilo e refúgio

Atualmente, são mais de setenta milhões as pessoas que se encontram deslocadas à força em todo o mundo, em consequência de perseguições, guerras, conflitos e desastres. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), este é o maior número de sempre registado. Desde 2011 que o conflito sírio tem originado o número mais representativo de refugiados que fogem para países vizinhos como a Jordânia, Líbano, Turquia e Egito, procurando vir para a Europa. Estes ultrapassam fronteiras e tentam afastar-se da “mistura de violência, sistemas políticos disfuncionais, diminuição da ajuda internacional, colapso económico e a globalização em geral” (Jaranovic, 2016, p. 59).

Assim, nos últimos seis anos, vários milhões de refugiados¹ e migrantes chegaram à UE. Apenas em 2019, foram mais de sete milhões os refugiados, requerentes de asilo e total de pessoas sob a proteção do ACNUR acolhidos na Europa (Oliveira, 2021). Esta é uma preocupação do

¹ A *Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados* definiu o estatuto de “refugiado” como sendo alguém que tema ser perseguido “em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual, após aqueles acontecimentos não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar” (artº 1º) (Organização das Nações Unidas, 1951).

Parlamento Europeu que, em abril de 2016, publicou a “Resolução sobre a situação no Mediterrâneo e a necessidade de uma abordagem holística da UE em relação à migração” (European Commission, 2016). Verificou-se, portanto, um aumento muito expressivo do número de refugiados e requerentes de asilo na Europa e, em consequência, em Portugal, com um incremento de 70,8% de 2015 para 2016 (Oliveira, 2021).

Portanto, às anteriores gerações de imigração propostas por Ançã (2003b), acrescentamos agora um quarto momento que marcou e marcará a história das migrações em Portugal: o acolhimento de refugiados e requerentes de asilo.

3. Aproximações à língua de acolhimento

Se num contexto monolíngue – se é que ele existe – a definição de língua materna (LM) é um pouco ambígua, pela coexistência de uma constelação de noções, semas e variações (Ançã, 2003a), num contexto onde predomina a diversidade linguística e cultural, muitos outros estatutos e papéis poderão as línguas desse país assumir.

Reportando-nos especificamente ao caso português, com a chegada de novos públicos ao longo das diferentes vagas de imigração, outros conceitos como o de L2 e o de LE foram trazidos à discussão, pois “para essa população, recém-chegada, o Português não é a sua LM, no entanto, é em Português que a escolarização decorre e que as aprendizagens se realizam” (Ançã, 2004). Que papel ou papéis assume, então, a língua portuguesa neste novo contexto?

Ançã (2003b), defendendo a ideia de que o domínio da LP é, seguramente, a via mais poderosa para a integração de cidadãos estrangeiros e para o acesso à igualdade e cidadania, redimensiona a LP dando-lhe um novo estatuto: o de LA. Por se tratar de um conceito flexível, moldável, dinâmico e inclusivo, permite estabelecer uma “relação mais profunda entre quem abriga [nativos/comunidade de acolhimento] e quem é abrigado [não nativos/imigrantes e refugiados], logo integrado” (Ançã, 2017, p. 39). Grosso (2010) reforça ainda que a LA é uma (re)criação face a novas situações educativas e distingue este papel do de LE, por esta remeter para a língua do Outro, a única a ser reconhecida e, portanto, de algum modo ostracizante. Pelo contrário, a LA remete para “acolhida, refúgio em casa, forte,

cidade, praça” e, mais recentemente, para “ato de acolher, refúgio, amparo, hospitalidade” ou para *shelter language*, língua abrigo (Ançã, 2006, 2017).

Em contexto escolar e em contexto migratório, em que ocorrem aproximações dos imigrantes a uma nova língua – a LA – dão-se aprendizagens linguísticas vitais para as interações sociais e o acolhimento e, futuramente, para a integração. Dabène (1992, 1994) identifica três funções que as línguas (incluindo a LA) podem desempenhar: i) função de acolhimento, em que há uma maior aproximação à LM do falante como ponto de partida para a LA e língua de escolarização; ii) função de estruturação, assumida pela língua de escolarização que, no seu duplo estatuto de veículo de comunicação e de objeto de estudo, permitirá o confronto de semelhanças e diferenças entre as línguas; iii) função de legitimação, que visa a construção da identidade individual, social e escolar do aluno pela valorização da LM, uma vez que essa autoimagem positiva das suas origens se repercutirá na aprendizagem da LA.

4. Especificidades no ensino da LA a imigrantes e refugiados

A distinção entre os múltiplos papéis que as línguas podem desempenhar é essencial, uma vez que ensinar a LA difere de ensinar uma qualquer LE.

Oliveira (2010) defende três aspetos a ter em consideração no ensino de uma língua em contexto migrante:

- i) A aquisição da língua tem lugar em diferentes contextos, além do da sala de aula, tão variados como o próprio meio envolvente e onde são solicitadas tantas vezes a prática da escrita, da leitura e da oralidade;
- ii) A aprendizagem da língua decorre num ambiente de maior pressão social, legal e económica, pelo que os contextos psicossociais e psicolinguísticos devem ser tidos em conta, assim como a resposta a necessidades linguísticas dos aprendentes.
- iii) Os grupos de imigrantes e/ou refugiados são, por norma, heterogéneos – multilingues e multiculturais – com repertórios linguísticos diversos e níveis literácitos também distintos.

Em Portugal, as associações de acolhimento de migrantes têm desempenhado um papel fundamental em dois aspetos (Ançã, 2006). O primeiro

diz respeito ao contexto instrumental do acolhimento dos recém-chegados, com função informativa, jurídica e social. O segundo remete para o contexto identitário, cultural e educativo com especial enfoque no ensino do Português como língua de acolhimento (PLA). Neste caso, são essencialmente estas instituições que oferecem possibilidades de aprendizagem do Português a imigrantes e refugiados (I-R) jovens/adultos. Assim, o ensino do PLA a I-R tem decorrido no contexto de uma Educação de Emergência (UNESCO, 2006), em que a educação em contexto não formal surge não só como complemento da educação formal, mas fundamentalmente como uma medida paliativa do cenário de asilo e de refúgio.

Na sequência do movimento de refugiados que se intensificou no mundo nos últimos seis anos, vários estudos têm emergido no âmbito do ensino da LA a I-R (Pinho & Ançã, 2019), chamando a atenção para as especificidades didáticas que se têm destacado dos cursos/formações dirigidas a este público, como ilustra o Quadro 1:

Especificidades didáticas dos cursos de LA dirigidos a I-R
Pluralismo linguístico e cultural
Contextos múltiplos de aprendizagem
Atitudes face à aprendizagem
Parcerias escola-família-comunidade
Trabalho colaborativo
Formação de professores

Quadro 1. Especificidades dos cursos de ensino da LA dirigidos a I-R (Pinho & Ançã, 2019, p.7)

Os cursos/formações de LA dirigidos a I-R que foram alvo de análise por Pinho e Ançã (2019) reportam-se ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido em diferentes países da Europa (nomeadamente na Noruega, Alemanha, Líbano, Inglaterra, Grécia e Luxemburgo) e também no Brasil (onde o português tem vindo a ser ensinado a I-R enquanto LA), em contexto migratório de refúgio. O estudo das autoras concluiu que os referidos cursos/formações potenciam o pluralismo linguístico e cultural dos aprendentes como forma de promoverem atitudes mais positivas face à aprendizagem e à LA. Concomitantemente, apostam em contextos múltiplos de aprendizagem, onde os aprendentes revelam maiores necessidades e lacunas

ao nível da comunicação, mas onde também o ensino da LA se torna mais profícuo pelo seu cariz prático e real. Nos contextos de aprendizagem de LA – quer sejam formais, não formais ou informais – notou-se a importância de se estabelecerem parcerias entre a aprendizagem, a família e a própria comunidade de acolhimento, pois mostrou ser uma forma de criar diálogos mais abertos entre todos. No entanto, o estudo alerta para a falta de formação dos professores de LA, bem como para a falta de recursos didáticos adequados a este público tão específico. Para colmatar esta lacuna, é preconizado o trabalho colaborativo entre estes professores, fazendo da reflexão conjunta o motor da construção de conhecimento prático, essencial ao ensino da LA nos seus contextos.

Conclusão

Num mundo cada vez mais global, a diversidade linguística e cultural é uma realidade cada vez mais presente, quer pela deslocação de pessoas que, por iniciativa própria, procuram melhores condições de vida, quer pela deslocação forçada de pessoas que fogem dos seus países e procuram proteção internacional devido a conflitos entre povos e a crises ambientais, sociopolíticas e económicas.

É deste modo que surgem, em Portugal, três vagas de imigração que alteraram o percurso histórico das migrações do país e, ainda, uma quarta vaga (sugerida por nós) resultante dos conflitos do Médio Oriente e do Norte de África.

A chegada destes imigrantes tem potenciado a reflexão sobre os papéis que as línguas podem assumir, pela importância que a comunicação adquire no acolhimento e integração destas pessoas no país de destino (Ançã 2003b, 2006, 2016). Assim, o ensino da LA é uma das medidas incluídas no Programa Nacional de Reinstalação, pelo papel fundamental que desempenha, seja como instrumento de explicação e de apropriação da nova realidade de acolhimento, seja como instrumento de apoio à resolução dos problemas do dia-a-dia (Pardal, Afonso, & Ferreira, 2007), no que diz respeito ao acesso ao mercado de trabalho, aos serviços público, à justiça, à cidadania.

É, portanto, crucial a definição constante de políticas públicas de ensino de PLA, como refere Amado (2013), com vista a dar melhores respostas aos desafios decorrentes da chegada de imigrantes e refugiados.

Para Vasconcelos (2005, p. 101), o ensino do PLA a imigrantes e refugiados terá dois objetivos basilares:

- “- facultar-lhes os meios para a comunicação mais facilitada em situação laboral, a fim de lhes permitir uma melhor integração e adaptabilidade às tarefas que lhes são confiadas;
- (permitir) estabelecer contactos sociais em local de trabalho, visto que este representa o local privilegiado de adaptação à sociedade de acolhimento.”

Ançã (2003a, 2003b, 2004, 2006, 2016) reforça a importância da LA que – por ser flexível, moldável e inclusiva – favorece o acolhimento e, conseqüentemente, a integração de I-R no país de acolhimento. Admitimos que o Português deva ser ensinado enquanto uma língua que acolhe, que recebe bem e onde estas pessoas possam encontrar refúgio, conforto e segurança. Para isso, o seu ensino deve contemplar algumas especificidades, nomeadamente ter em conta o pluralismo linguístico e cultural dos aprendentes, os contextos múltiplos em que a aprendizagem pode ocorrer, as atitudes face à aprendizagem, bem como as parcerias escola-família-comunidade (Pinho & Ançã, 2019).

É ainda de realçar que o ensino da LA a I-R jovens/adultos é feito maioritariamente em associações e entidades de acolhimento de migrantes por professores voluntários. Preconizamos maior investimento na formação de professores no âmbito de uma educação em contexto de emergência (onde emerge o papel de acolhimento da LP) e o trabalho colaborativo entre os profissionais de educação que abraçam o desafio de ensinar PLA a I-R.

Referências bibliográficas

Amado, R. de S. (2013). O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *SIPLE*, 4(2). http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113

Ançã, M. H. (2003a). Didática do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In Mello, C., Araújo e Sá, M. H., Lourenço, C. M. e Silva, A. (orgs). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa da Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 61-69). SPDLL/ Pé de Página Editores.

- Ançã, M. H. (2003). Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In Martinho, A. M. (org). *Atas do Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor* (pp. 1–6). Universidade Nova de Lisboa.
- Ançã, M. H. (2004). À volta da língua de acolhimento. In *Atas do Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 1-10). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Ançã, M. H. (2006). Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. Comunicação integrada no Painele “Língua e Imigração”. In Maria Helena Ançã (coord). *XIII ENDIPE/ Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino*. Recife.
- Ançã, M. H. (2008). Da competência metalinguística à consciência linguística: conceitos e pressupostos em Didática das línguas. [Lição de Síntese para efeitos de Provas de Agregação em Educação]. Universidade de Aveiro.
- Ançã, M. H. (2016). A língua de acolhimento na educação em português. In Mendes, E. et al., *Anais do XI CONSIPL: Formação de Professores de PLE/PL2 no Contexto do Multilinguismo Global*. (pp. 34–44). SIPLE.
- Dabène, L. (1992). L’acquisition des langues en milieu multilingue. In Bouchard, R. et al. (org). *Acquisition et apprentissage des langues*. (pp. 270-274). LIDILEM.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*. Hachette.
- European Commission. (2016). Fourth report on relocation and resettlement. In *Communication from the Comission to the European Parliament, the European Council and the Council* (pp. 1–13). Brussels. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160615/4th_report_on_relocation_and_resettlement_en.pdf
- European Commission. (2017). *Relocation: EU solidarity between member states*. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20171114_relocation_eu_solidarity_between_member_states_en.pdf
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61–77. <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/5665>
- Jaranovic, J. (2016). *A crise de refugiados e a agenda pós-2015: procurar soluções locais para um desafio global*. Instituto Universitário de Lisboa. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12530/1/2016_ECSH_DEP_Dissertacao_Jovana Jaranovic.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12530/1/2016_ECSH_DEP_Dissertacao_Jovana%20Jaranovic.pdf)
- Oliveira, A. M. (2010). Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In M. H. Ançã (coord.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 8–45). Lidel. <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/993>
- Oliveira, C. R. (2021). *Requerentes e beneficiários de proteção internacional em Portugal, Relatório estatístico do asilo 2021*. Coleção Imigração em Números do Observatório das Migrações. ACM.
- ONU. (1951). *Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados*, 1–14. http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados
- Pardal, L., Afonso, E., & Ferreira, H. (2007). Língua e integração: representações sociais de imigrantes. In M. H. (coord.), *Aproximações à língua portuguesa* (pp. 61–80).

[Cadernos do LEIP, Série Temas, 1]. Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.

Pena Pires, R. (2003). *Migrações e integração*. Celta Editora.

Rocha-Trindade, M. B. (2003). A realidade da imigração em Portugal. In *Actas do I Congresso sobre Imigração* (pp. 171-198). ACIME.

UNESCO (2006). *Synergies between formal and non-formal education: an overview of good practices*. United Nations Educational/Scientific and Cultural Organization.

Vasconcelos, M. H. (2005). *Educação de adultos e mudanças sociais, uma ponte para a autonomia*. Universidade Nova de Lisboa.

CAPÍTULO 15

O uso de estratégias de aprendizagem de línguas: perceções de alunos de Português Língua Estrangeira (Ln)

Jorge PINTO¹
Centro de Linguística – Faculdade de Letras
Universidade de Lisboa
jalpinto@edu.ulisboa.pt

Introdução

Os alunos aprendem de formas distintas – o modo como compreendem e assimilam a informação, como refletem sobre esta e, conseqüentemente, reagem. Os professores também apresentam métodos diferentes de ensinar – uns são mais expositivos, centralizadores, outros mais interativos, mais dinâmicos; uns fomentam a memorização, enquanto outros a compreensão; uns centram-se nas regras da língua, outros privilegiam os usos da língua.

A forma como um aluno aprende uma língua está relacionada não só com as suas próprias habilidades e competências já adquiridas, mas também com a sua identificação ou não com o método de ensino utilizado pelo professor. Então, podemos dizer que a forma característica conforme um aluno adquire, retém e utiliza a informação está relacionada com diferenças individuais de aprendizagem.

¹ O autor agradece o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (UIDB / 00214/ 2020).

As estratégias de aprendizagem têm vindo a ser definidas, desde o final da década de 70 do século passado, por vários autores, e todas essas definições apontam para o facto de alunos bem-sucedidos usarem de forma eficaz várias estratégias e técnicas, a fim de resolverem problemas que enfrentam ao aprender uma nova língua-alvo ou para progredirem mais eficazmente (Cohen, 1990, 1998; Kemp, 2007; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1985, 1990; Rubin, 1975; Ungureanu & Georgescu, 2012, entre outros). Os alunos estão envolvidos com muitas e diferentes estratégias enquanto aprendem uma língua. Na investigação sobre a aprendizagem de línguas, “estratégias de aprendizagem” é um tópico ao qual tem sido sempre dado um grande relevo. Basicamente, refere-se ao processo que o aluno emprega na aprendizagem e na prática da língua, ou seja, os passos, as táticas e as técnicas que o aluno usa para o ajudar a evoluir na língua-alvo (Grainger, 2005; Griffiths, 2003).

No sentido de percebermos qual a percepção que alunos plurilingues têm do uso de estratégias que utilizam na aprendizagem do português língua terceira ou língua adicional, foi aplicado um questionário a 26 alunos da licenciatura em Estudos Portugueses da Faculdade de Letras e de Ciências Humanas da Universidade Mohamed V – Agdal, em Rabat. Verificou-se que os alunos com mais línguas no seu repertório linguístico, com um conhecimento de outras línguas românicas e com um nível de proficiência mais avançado em português, dizem usar mais estratégias, quer ao nível da diversidade quer da sua frequência.

1. Taxinomia das estratégias de aprendizagem

A investigação sobre as estratégias de aprendizagem de línguas despontou em 1975 com a publicação do artigo “What the ‘good language learner’ can teach us” de Joan Rubin. No entanto, foi nas duas décadas seguintes que esta área despertou um especial interesse em vários autores, dos quais referiremos, nesta secção, quatro que contribuíram de forma significativa para a definição e classificação destas estratégias: Cohen (1990, 1998), Oxford (1985, 1990) e O'Malley e Chamot (1990).

Ao longo dos anos, estabeleceu-se um amplo debate em torno das estratégias de aprendizagem de línguas que revelou uma falta de consenso entre os autores a diferentes níveis: definição de estratégia, estratégias e

proficiência, fundamentos teóricos, categorização, contexto, capacidade para serem ensinadas, metodologia de investigação e análise (Griffiths & Oxford, 2014).

Cohen (1990, p. 5) define estratégias de aprendizagem como

learning processes which are consciously selected by the learner. The element of choice is important here because this is what gives a strategy its special character. These are also moves which the learner is at least partially aware of, even if full attention is not being given to them.

Mais tarde, inclui nesta definição (Cohen, 1998, p. 4) a divisão entre estratégias de aprendizagem da língua e estratégias de uso da língua e reformula, então, a sua definição:

Thus, language learning and language use strategies can be defined as those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through the storage, retention, recall, and application of information about the language.

As estratégias de um aluno de uma L2 abrangem as estratégias de aprendizagem e as de uso da língua. Juntamente, constituem os passos conscientemente selecionados pelos alunos para melhorar a aprendizagem da L2, o uso da L2, ou os dois. As estratégias de aprendizagem incluem estratégias para identificar os conteúdos que necessitam de ser aprendidos, distingui-los de outros conteúdos, agrupá-los com vista a facilitar a aprendizagem, mantendo um contacto contínuo com os mesmos e, por fim, adquiri-los.

De acordo com Cohen (1998), as estratégias de uso dos conteúdos incluem quatro subgrupos de estratégias: estratégias de recuperação, estratégias de prática, estratégias de cobertura e estratégias de comunicação. As primeiras são as estratégias usadas para relembrar conteúdos linguísticos guardados na memória. As segundas referem-se a estratégias para praticar as estruturas da língua-alvo. As terceiras são estratégias a que os alunos recorrem para criar a impressão de que controlam todos os conteúdos linguísticos quando, na realidade, isso não acontece. Finalmente, as quartas dizem respeito a estratégias que visam dotar as mensagens, orais ou escritas, de sentido e de informação, de modo a serem perceptíveis ao recetor.

As estratégias de aprendizagem, na visão de Oxford (1990, p. 1), são “steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence”. Inicialmente, Oxford (1985) tinha apresentado uma classificação de estratégias de aprendizagem que retomava alguns termos de Rubin (1981) – estratégias diretas e estratégias indiretas – e outros de O’Malley *et al.* (1985) – estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. Posteriormente, a autora volta a esta terminologia, completa o seu próprio inventário e apresenta uma classificação mais pormenorizada e mais extensa. Primeiro, em duas grandes categorias – diretas e indiretas –, em que as primeiras envolvem uma manipulação da língua-alvo e operações mentais e as segundas envolvem e apoiam a aprendizagem, através da concentração, avaliação, procura de oportunidades, controlo da ansiedade, aumento da cooperação e empatia, entre outros.

No seguimento da primeira divisão, Oxford inclui nas estratégias diretas as mnemónicas (ajudam a memorizar e a utilizar a informação), as cognitivas (permitem compreender a língua e fazer uso dela nos seus variados sentidos) e as compensatórias (permitem usar a língua apesar das frequentes dificuldades no seu domínio); e nas estratégias indiretas as metacognitivas (fornecem aos alunos uma forma para coordenarem o próprio processo de aprendizagem, centrando-se na aprendizagem, planificando-a e avaliando-a), as afetivas (garantem aos alunos um maior controlo da aprendizagem através das suas emoções, atitudes, motivações e valores), e as sociais (ajudam os alunos a comunicarem com os outros; a desenvolverem a sua aprendizagem na interação e no relacionamento com os outros). Esta classificação é bem mais complexa; ramifica-se num longo número de subcategorias até atingir as estratégias específicas de cada unidade, perfazendo um total de sessenta e duas estratégias. Esta proposta de Oxford não é, todavia, consensual. O’Malley e Chamot (1990, p. 103), por exemplo, consideram este tipo de inventário muito extenso e que, por isso, pode colocar problemas:

The problem with this approach, so far as a taxonomy of strategies is concerned, is that this extended listing is far removed from any underlying cognitive theory, fails to prioritize which strategies are most important to learning, and generates subcategories that appear to overlap.

Cyr (op. cit.) comenta também a classificação apresentada por Oxford, questionando se algumas das estratégias apresentadas poderão ser realmente consideradas estratégias de aprendizagem de uma L2 como, por exemplo, “escutar o seu corpo”, “utilizar respiração profunda, a meditação, a música e o humor”. No entanto, este autor considera que mesmo com as falhas que a tipologia de Oxford apresenta, o seu papel na difusão de conhecimentos relativos às estratégias de aprendizagem na didática das L2 é enorme.

A classificação proposta por O’Malley e Chamot (1990) é mais sintética e rigorosa do que a apresentada por Oxford. É, na opinião de Cyr (op. cit., p. 38), uma tipologia “plus facile à manier, plus opérationnel ou utilisable tant pour la recherche que pour la compréhension de la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d’apprentissage d’une L2”.

O’Malley e Chamot (op. cit., p. 1) definem estratégias de aprendizagem como “the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information”. As estratégias apresentadas por estes autores emergiram da investigação na área da psicologia cognitiva, através do contacto direto com especialistas, e da análise das teorias existentes. A classificação que propõem para estas estratégias divide-se em três categorias, dependendo do nível ou tipo de processo envolvido (O’Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo & Küpper, 1985): estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. As estratégias metacognitivas dizem respeito à reflexão sobre o processo de aprendizagem, à compreensão das condições que o favorecem, à planificação de atividades com vista à realização das aprendizagens, à autoavaliação e à autocorreção. Estas estratégias são aplicáveis a várias tarefas de aprendizagem. As estratégias cognitivas operam diretamente sobre os conteúdos, manipulando-os de forma a executar uma tarefa de aprendizagem (comunicar, traduzir, tirar notas, resumir, inferir...). Estas estratégias são frequentemente mais concretas e mais facilmente observáveis. Elas encontram-se no centro do ato de aprendizagem. As estratégias socioafetivas representam um amplo grupo que envolve quer a interação com os outros quer o controlo da dimensão afetiva individual que acompanha a aprendizagem. Normalmente, estas estratégias aplicam-se a uma vasta variedade de tarefas.

Mais recentemente, Griffiths (2008, p. 87; 2013, p. 36), após uma profunda revisão da literatura produzida até então, definiu estratégias de aprendizagem de línguas como “activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning”.

Um último aspecto a considerar é a forma como se recolhe informações sobre a utilização das estratégias de aprendizagem. Oxford e Crookall (1989) identificaram seis métodos para recolher essas informações: listas feitas pelo investigador baseadas na observação e na intuição; entrevistas e outros processos de reflexão em voz alta; apontamentos dos alunos; um diário feito pelos alunos; questionários e sondagens aplicados pelo investigador; dados recolhidos no momento de utilização das estratégias de aprendizagem. Creswell (2007) salienta que a combinação de metodologias quantitativas e qualitativas de investigação permite criar várias ferramentas de métodos mistos, relevantes para a pesquisa nesta área.

A investigação sobre as estratégias de aprendizagem de uma L2 demonstra que há efetivamente uma relação entre o sucesso na aprendizagem de uma L2 e a variedade e frequência de utilização de um certo número de estratégias (Cyr, op. cit.).

2. Proficiência linguística e uso de estratégias de aprendizagem

Ultimamente, temos vindo a assistir a um interesse cada vez maior no processo de aquisição de línguas por plurilingues e, conseqüentemente, a um aumento de investigações sobre o nível de proficiência na língua-alvo e a sua associação ao uso de estratégias de aprendizagem. A maioria destes estudos têm demonstrado uma relação direta entre o nível de proficiência na língua estrangeira e a frequência e variação do uso de estratégias, bem como os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos mais proficientes.

Por exemplo, Oxford e Nyikos (1989) constataram que o número de anos dedicados ao estudo de uma língua estrangeira teve um efeito significativo no tipo de estratégias que os alunos usaram. Por seu lado, Green e Oxford (1995) verificaram que alunos de níveis mais avançados declararam usar estratégias mais diversas e de modo mais frequente do que alunos de níveis mais baixos. Mais recentemente, Griffiths (2003) e Lan e Oxford (2003), em estudos com alunos de inglês LE, confirmaram a superioridade dos alunos mais proficientes na quantidade de estratégias usadas. Cohen e Macaro (2007) acrescentam que o conhecimento metacognitivo dos alunos mais proficientes também os diferencia dos restantes por lhes permitir optar por estratégias mais adequadas às exigências das tarefas e as usar de modo mais eficiente. O que os leva a concluir que a

diferença no uso de estratégias, no que diz respeito à proficiência, é tanto quantitativa como qualitativa. Numa outra perspectiva, Kyungsim e Leavell (2006) descobriram que os alunos mais ativos no uso de estratégias de aprendizagem progrediram mais rapidamente do que aqueles que usavam estratégias com menor frequência.

Em suma, todos estes estudos concordam em que há um uso de um repertório maior de estratégias pelos alunos mais proficientes na língua-alvo e que quanto mais elevada for a sua proficiência maior é a sua capacidade para saber selecionar os tipos de estratégias mais eficazes. Da mesma forma, demonstram ainda que há uma correlação positiva entre o uso de estratégias e o sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras.

3. Plurilingues e uso de estratégias de aprendizagem

Um aluno que já domina pelo menos mais de uma língua, além de sua L1, tem um conhecimento distinto em comparação com outros que começaram a aprender a sua primeira língua estrangeira. O primeiro desenvolveu mais a sua consciência linguística e adquiriu mais estratégias de aprendizagem que irão facilitar o seu acesso à L3/Ln (González, Guillén & Vez, 2010; Moore, 2006; Rothman, Iverson & Judy, 2011), sendo, por isso, mais experiente e detentor de um tipo diferente de competência, a que Cook (1996) chama de multicompetência linguística. Quando este inicia a aprendizagem de uma L3/Ln, já conhece o processo de aprendizagem de uma (ou mais) língua estrangeira e, por conseguinte, já possui um diferente tipo de consciência linguística e algumas estratégias que o ajudam a construir o seu conhecimento da nova língua-alvo. Bono e Stratilaki (2009) consideram igualmente que estes alunos com duas ou mais línguas adquiridas possuem um complexo conhecimento metalinguístico e estratégias que os diferenciam não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente dos alunos monolíngues. No entanto, é consensual entre os autores que para os alunos poderem ganhar consciência da língua como um sistema, reconhecer semelhanças entre as línguas do seu repertório linguístico e retirar vantagens do plurilinguismo como um potencial para a aprendizagem necessitam de ser ensinados (Moore, 2006).

Kemp (2007) constatou que os participantes plurilingues evidenciaram uma maior diversidade e flexibilidade no uso de estratégias e uma

maior capacidade para realizarem transferências positivas da aprendizagem de outras línguas e que a variedade e a frequência do uso de estratégias aumentavam com o número de línguas adquirido, ou seja, com o aumento da experiência de aprendizagem de línguas.

É neste contexto que devemos analisar o processo de como um aluno plurilingue adquire português como língua estrangeira (PLE), sempre tendo em conta o seu contacto com outras línguas que são uma parte importante do seu repertório linguístico. A aprendizagem de PLE, nesse sentido, é feita através do estabelecimento de pontes com os conhecimentos adquiridos anteriormente noutras línguas para a construção de novos conhecimentos na língua-alvo.

4. Metodologia

Considerando que os alunos desenvolvem estratégias, em quantidade e qualidade, à medida que progridem na aprendizagem de línguas, parte-se do princípio de que pode haver uma relação entre as estratégias de aprendizagem da língua que utilizam, o número de línguas que possuem no seu repertório linguístico, o nível de proficiência em português e o conhecimento de outras línguas românicas.

Neste sentido, colocámos as seguintes hipóteses para este estudo:

- i) Quanto mais línguas um aluno sabe, mais estratégias de aprendizagem da língua usa e com maior frequência;
- ii) Alunos que falam pelo menos uma outra língua românica usam estratégias de aprendizagem da língua com maior frequência;
- iii) Alunos do nível avançado em português usam mais estratégias de aprendizagem da língua e com maior frequência.

Os sujeitos que participaram neste estudo frequentaram o curso de Estudos Portugueses na Faculdade de Letras e de Ciências Humanas da Universidade Mohamed V – Agdal, em Rabat.

Através da aplicação de um questionário, elaborado com base em Kemp (2007), foi possível obter uma autoavaliação das estratégias de aprendizagem da língua usadas, por vinte e seis informantes, em três categorias (estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas) e realizar uma caracterização sociolinguística dos indivíduos, particularmente no

que diz respeito ao seu perfil linguístico. O questionário constou de catorze questões para as estratégias metacognitivas, catorze para estratégias cognitivas e seis para as socioafetivas. O estudo quantitativo foi realizado com recurso ao programa GoldVarbX.

Como se pode ver na Figura 1, o contacto com português é feito numa fase avançada da formação destes alunos, sendo a quarta ou quinta língua adquirida, o que deve ser tido em conta na análise dos resultados.

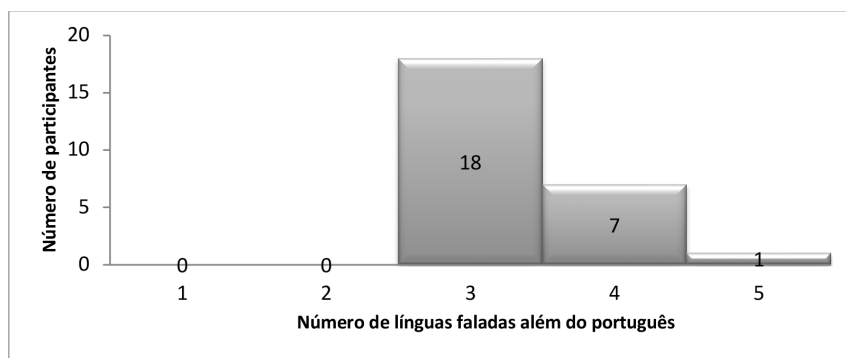


Figura 1. Número de línguas faladas além do português

Todos os alunos têm em comum o facto de já possuírem competências linguísticas em francês, a primeira ou a língua estrangeira privilegiada no país, que é o resultado tanto de uma aprendizagem formal, uma vez que está presente desde o Ensino Fundamental até à Universidade, e de um processo informal, uma vez que é usada na vida quotidiana em Marrocos, principalmente, nos grandes centros urbanos. No entanto, e ao contrário do que seria de esperar, como se pode verificar na Tabela 1, esta língua não representa a LE com mais proficiência para todos eles, porque apenas treze alunos a indicaram como tal. Dos restantes alunos, dez consideraram o espanhol, um o inglês e dois o alemão.

Tabela 1. Proficiência em línguas estrangeiras

	LE com maior proficiência linguística			
	Francês	Espanhol	Inglês	Alemão
1.º ano (n=11)	5	5	0	1
2.º ano (n= 7)	3	3	1	0
3.º ano (n=8)	5	2	0	1

5. Resultados

Os resultados confirmam a primeira hipótese. Como podemos verificar através da Tabela 2, globalmente, os alunos plurilingues usam mais estratégias de aprendizagem e com maior frequência do que os alunos trilingues. Note-se que a diferença dos valores 612 (trilingues) e 272 (plurilingues) se deve ao facto de o número de informantes ser distinto. Daí ser necessário analisar a tabela considerando o número de estratégias usadas face ao número total por grupo. Como se referiu anteriormente, o questionário era composto por 34 estratégias, que os alunos selecionaram, neste caso, quanto ao número e à frequência.

Tabela 2. Número de estratégias de aprendizagem usadas (valores absolutos)

		Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Trilingues (n=18)	N.º	213/612	163/612	132/612	65/612	39/612
Plurilingues (n=8)	N.º	114/272	64/272	55/272	23/272	16/272

De facto, os resultados quanto ao número de estratégias confirmam que os alunos plurilingues e trilingues fazem um uso diferente das estratégias de aprendizagem e que os plurilingues superam, no global, os trilingues no uso de estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. Os primeiros possuem mais vantagens do que os segundos no processo de aprendizagem de novas línguas estrangeiras, uma vez que possuem mais línguas previamente adquiridas, uma maior experiência de aprendizagem e são intrinsecamente mais motivados.

Quanto mais línguas os alunos sabem, maior é o número de estratégias de aprendizagem da língua que usam.

Há, no entanto, uma ligeira diferença, se olharmos para os resultados de acordo com a taxonomia das estratégias. Neste caso, como podemos ver através das Figuras 2, 3 e 4, os alunos plurilingues usam mais as estratégias cognitivas do que as metacognitivas, sendo, no entanto, as socioafetivas as mais usadas. Pelas suas respostas, percebemos que eles se autoincentivam para a aprendizagem do português, fazendo uma gestão das suas emoções e reduzindo fatores de stress. Por exemplo, estes alunos dizem aproveitar todas as oportunidades para entrarem em contacto com falantes nativos de português e para lhes pedirem um parecer sobre o seu desempenho linguístico.

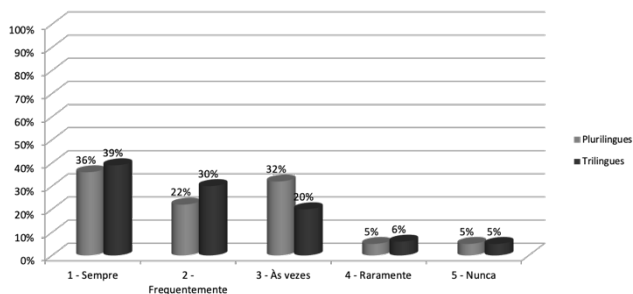


Figura 2. Estratégias cognitivas

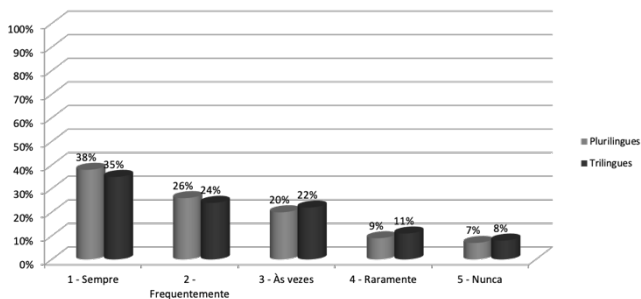


Figura 3. Estratégias metacognitivas

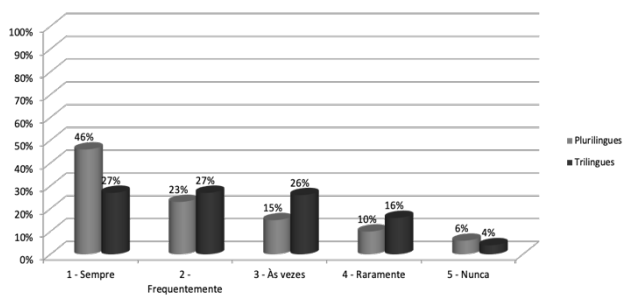


Figura 4. Estratégias socioafetivas

A proximidade tipológica entre a L3, como o espanhol e o francês, e a Ln, neste caso o português, facilita o uso de estratégias de aprendizagem da língua, especialmente quando as gramáticas da L1 ou da L2 são mais distantes (ver Figura 5).

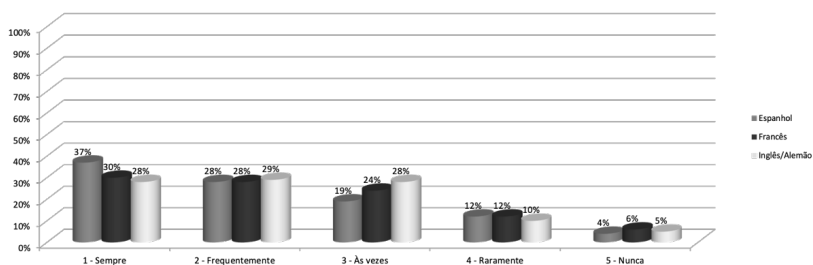


Figura 5. Proficiência na LE e uso de estratégias de aprendizagem da língua

Portanto, neste caso, em que a L1, o árabe, e a L2 ou a L3, inglês e alemão, são tipologicamente distantes do português, os alunos tendem a ativar o seu conhecimento das outras línguas previamente adquiridas e a usar estratégias de aprendizagem já utilizadas na aprendizagem dessas línguas percebidas como sendo as mais próximas, como o francês e o espanhol. Eles tendem a focalizar-se nas semelhanças tipológicas, como as formas lexicais e as regras gramaticais entre o português e o espanhol ou o português e o francês. Através da análise dos resultados, vemos que os alunos que indicam o espanhol como o LE com maior proficiência usam mais estratégias de aprendizagem e mais frequentemente – responderam com mais frequência “1 - Eu sempre faço isso” na escala de Likert – seguidos por alunos que indicaram o francês e, por último, aqueles que indicaram o inglês ou o alemão. Portanto, parece que a proximidade tipológica é um fator que afeta o número de estratégias utilizadas por esses alunos quando aprendem português.

Os resultados confirmam também a nossa terceira hipótese, ou seja, “os alunos mais avançados usam estratégias de aprendizagem da língua com maior frequência” (ver Fig. 6). Como afirmam Green e Oxford (1995: 265), “Students who were better in their language performance generally reported higher levels of overall strategy use and frequent use of a greater number of strategy categories”. Isto significa que os alunos do nível avançado de português usam mais frequentemente estratégias de aprendizagem que lhes permitem adquirir a língua de forma mais eficaz e rever os seus conhecimentos sobre gramática do português. Estes alunos mais avançados mostram-se capazes de usar estratégias mais complexas. Ao aumentar a sua competência na língua-

-alvo, os alunos tornam-se mais conscientes sobre como desenvolver as suas competências. Eles recorrem especialmente a estratégias que facilitam a interação e também àquelas que envolvem uma reflexão sobre sua própria aprendizagem e sobre a forma como a língua funciona.

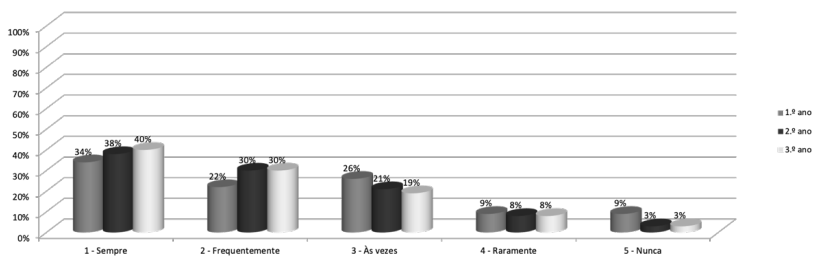


Figura 6. Proficiência em português e uso de estratégias de aprendizagem da língua

Se compararmos, agora, os dados de acordo com a taxonomia das estratégias, constatamos algumas diferenças entre os três grupos de alunos (ver Figuras, 7, 8 e 9). Em todas as categorias de estratégias verifica-se uma vantagem nos alunos mais proficientes. Ou seja, adicionando as percentagens de “sempre” e “frequentemente” da escala *Lickert*, observa-se que os alunos do 3.º ano usam estratégias de aprendizagem com mais frequência do que os outros, à exceção das estratégias metacognitivas, o que demonstra que os alunos mais proficientes sabem melhor como aprender e praticar português eficazmente.

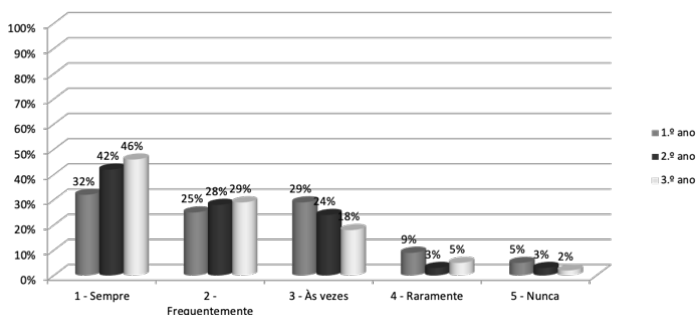


Figura 7. Estratégias cognitivas

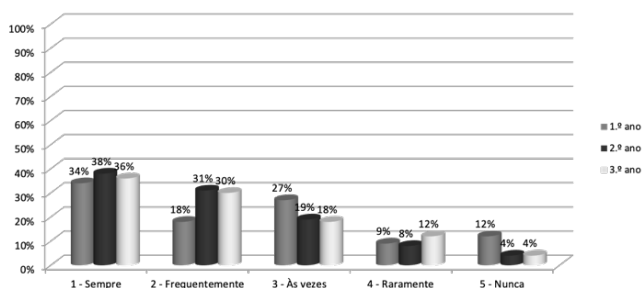


Figura 8. Estratégias metacognitivas

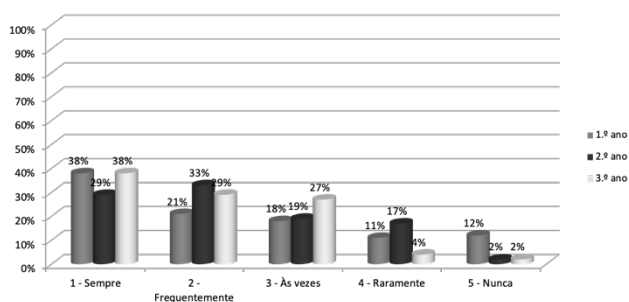


Figura 9. Estratégias socioafetivas

Eles tentam conscientemente desenvolver a sua gramática usando ou estratégias cognitivas, ou estratégias metacognitivas, ou estratégias socioafetivas. Notamos uma preferência por algumas estratégias cognitivas, tais como a procura muitas vezes de cognatos na L2 ou na L3, a descoberta de regras gramaticais por si próprios e o resumo de informações que ouvem ou leem. Os alunos mais avançados usam mais as estratégias metacognitivas do que os do 1.º ano (como também comprovado por Tardiff, 1992). Notamos uma preferência por estratégias relacionadas com a antecipação ou o planeamento, a autoavaliação, identificação de problemas. Os alunos avançados revelam ter mais capacidade de usar com mais frequência estratégias socioafetivas. Estas estratégias envolvem a interação com outras pessoas, como os falantes nativos, com o fim de melhorarem a sua aprendizagem. Eles selecionaram especialmente estratégias relacionadas com pedidos de ajuda para esclarecimento linguístico.

Conclusões

Partindo dos dados revelados por este estudo, podemos concluir que o número de línguas que um falante já adquiriu influencia o uso de estratégias de aprendizagem e a frequência das estratégias utilizadas na aprendizagem de uma nova língua-alvo, facto corroborado pelos resultados que demonstraram que os alunos plurilingues marroquinos de português usam mais estratégias de aprendizagem da língua e com maior frequência em comparação com os alunos trilingues. Os alunos plurilingues marroquinos usam e aprendem pelo menos quatro línguas, o que os ajuda a sentirem-se mais confiantes e a escolherem as estratégias de aprendizagem adequadas para superar as dificuldades sentidas na aprendizagem do português.

Outro aspeto que se revelou importante é a proximidade tipológica entre línguas previamente adquiridas e o português. Os alunos participantes que identificaram o espanhol como a língua estrangeira com maior proficiência indicam usar mais estratégias de aprendizagem e usá-las com maior frequência. Estes têm a vantagem de serem capazes de transferir para a aprendizagem do português estratégias mais adequadas.

O nível de proficiência na língua-alvo também tem relevância na aprendizagem. Observou-se que os alunos de nível avançado usam mais estratégias de aprendizagem e com maior frequência do que os dos níveis intermédio e elementar. Os primeiros revelam utilizar as estratégias necessárias para fomentar e promover a sua autonomia na aprendizagem de línguas.

Referências

- Bono, M., & Stratilaki, S. (2009). "The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts". *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 207-227.
- Cohen, A. (1990). *Language learning: insights for learners, teachers, and researchers*. Newbury House/ Harper & Row.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman.
- Cohen, A., & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies*. Oxford University Press.
- Cook, V. (1996). Competence and multi-competence. In G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition* (pp. 57-69). Cambridge University Press.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design (2nd ed.)*. Sage.

- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C., & Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Editorial Síntesis.
- Granger, P. (2005). Second language learning strategies and Japanese: Does orthography make a difference? *System*, 33, 327-339.
- Green, J., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and sex. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261-297.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 83-98). Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Multilingual Matters.
- Griffiths, C., & Oxford, R. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10.
- Lan, R., & Oxford, R.L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL*, 41, 339-379.
- Kemp, C. (2007). Strategic Processing in Grammar Learning: do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4 (4), 24-261.
- Kyugsim, H., & Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34 (3), 399-415.
- Moore, D. (2006). Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism*, 3 (2), 125-138.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Russo, R., & Küpper, L. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35 (1), 21-46.
- Oxford, R. (1985). *A New Taxonomy of Second Language Learning Strategies*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: methods, findings and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73 (4), 404-419.
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73 (3): 291-300.
- Rothman, J., Iverson, M., & Judy, T. (2011). Some notes on the generative study of L3 acquisition". *Second Language Research*, 27 (1), 5-19.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Ungureanu, C. & Georgescu, C. (2012). Learners' Strategies in Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5000-5004.

CAPÍTULO 16

A Análise do Erro na Escrita Escolar

Dulce SOARES
Universidade de Cabo Verde (Cabo Verde)
dulcesdocente@gmail.com

Introdução

Muito se tem pesquisado, discutido e investigado sobre o contacto de línguas e as suas consequências, numa era de constante miscigenação, onde a interdependência humana a diversos níveis passou a ser mais do que uma conveniência, uma exigência do desenvolvimento.

A cultura cabo-verdiana é fruto da fusão dos elementos culturais europeus e etnias africanas. No aspeto linguístico, nasceu o Crioulo de Cabo Verde (CCV), produto da fusão harmoniosa da Língua Portuguesa (LP) e das diversas línguas africanas.

Questões políticas ditaram que a língua do dominador tornasse língua oficial e o CCV, língua do quotidiano, falado nos setores informais. Tendo em conta esta situação linguística, isto é a coexistência de duas línguas: o Português, língua oficial e veicular de ensino, ao lado do CCV, língua materna (LM), por conseguinte; se torna necessário um estudo sobre questões que se levantam ao professor no exercício da sua prática docente.

Enquadramento teórico

Para este texto, resultado da investigação no Mestrado, elegeram-se os seguintes conceitos: LM; L2; Escrita; Erro, Consciência metalinguística.

guística. Dada à sua natureza e complexidade, é necessário explicitá-los e contextualizá-los.

LM, L2 - A língua acompanha a história da sociedade de que ela é o veículo de comunicação. É considerada um dos aspectos mais determinantes da identidade, visto transcender todos os outros traços culturais, na medida em que tem a capacidade de tudo nomear, tudo exprimir, avaliar e transmitir para além de ser o factor de união entre povos, independentemente da sua área geográfica.

No mundo de hoje, são muitos e numerosos os casos em que línguas diferentes convivem, em áreas geográficas limitadas. Esta coexistência origina de condições políticas, sociais, culturais, comerciais, científicas, técnicas, entre outras. É assim que surgem falantes de duas ou mais línguas com estatutos diferentes. Concretamente, no caso da LP, ela alarga o seu contacto com outras línguas a partir do século XV, altura do início da expansão marítima europeia. Portugal é o país europeu pioneiro deste grande empreendimento político e económico da Europa. Como a língua faz parte da identidade de qualquer povo, a LP viaja com os navegadores portugueses e começa assim, o início de uma duradoura convivência com as línguas dos continentes americano, africano e asiático. Assim, a LP, passa a ter estatutos diferentes. É LM, L2 e LE, dependendo das opções políticas de cada país.

Começamos pela língua de primeira aquisição – LM. As definições de LM na literatura da especialidade, não têm sido lineares, pois não é fácil, segundo estudiosos, estabelecer uma fronteira entre esta e uma outra, considerada estrangeira. Para Ançã (1999), o conceito de LM remete-se para os seguintes aspetos: Afetivo, a língua falada por um dos pais; ideológico - a língua falada no país, onde se nasceu e onde se vive; auto designação/pertença - a língua pela qual o falante manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outras línguas; primazia, a primeira língua compreendida e aprendida; por último, domínio, ou seja, a língua que se domina melhor. Outrossim, a expressão LM baseada na etimologia provém do termo mãe. Costume em que as mães ou parente próxima eram as únicas a educar os seus filhos na primeira infância. Facto que leva a língua da mãe a ser assimilada, primeiramente pela criança e condicionando o seu aparelho fonador ao seu sistema linguístico. Outras reflexões, alegam que a denominação LM justifica-se por ser aprendida e utilizada como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade. Ou ainda que é a língua do país de origem do sujeito falante. Esta última afirmação não é de todo tida em conta,

pois em certos países a língua do falante (criança) não é a mesma da dos seus pais. Ançã (2005) contrapõe: “esta definição pode ser ambígua em contextos, onde coabitam mais de uma língua (casa, país)”. Acrescenta, “Além do mais, a própria língua materna, 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 se aprende na escola”. Para Sim-Sim (1998), LM de um sujeito é “o sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística”. Esta definição aproxima-se das outras que defendem que a LM é aquela adquirida num momento mais favorável à aquisição da língua, aquela que a criança é exposta logo à nascença. Esta linha de pensamento aproxima-se da chamada “língua nativa”. Este conceito não é linear, pois a língua que se aprende primeiro pode não ser a LM, devido a influências posteriores ou outras. Já Galisson & Coste, (1983), a LM “é assim chamada porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do falante” Dabène (1994) conclui que há uma “verdadeira constelação de noções” que estão por detrás do termo língua materna: (i) falar, que corresponde ao conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e às práticas daí decorrentes; (ii) língua reivindicada, que corresponde ao conjunto de atitudes e de representações dum sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade; (iii) língua descrita, que corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendente. Em situações monolíngues, os três níveis estariam tão próximos que se poderiam confundir. Torna-se impossível uma definição unívoca de LM. Refere-se em adquirir a LM de forma espontânea e natural, é de salientar que sempre existe orientação pedagógica mesmo que em ambientes informais através de correcções, repreensões e repetições. Mackey (1992), citado por Ançã (1999) propôs três critérios para definição de LM, segundo os países em que desenvolveu o seu estudo: primazia, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida (Canadá), domínio, a língua que se domina melhor (Suíça), associação, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico (Áustria). Entretanto, qualquer definição de LM pode ser sempre contestada. Por exemplo, as definições que privilegiam o critério “domínio” (LM é a língua que o sujeito domina melhor). Embora alguns autores demonstrem que o critério domínio deve prevalecer, outros teóricos, nomeadamente, Ançã (2007) questiona-o quando afirma “o domínio [que] pode focalizar, ao longo da vida, outras línguas que não a primeira língua aprendida/ adquirida”.

Se o termo LM é devido à sua aquisição “natural” e outros pressupostos, tendo em conta a nossa realidade linguística e apoiando-se em várias teses, então, diremos que a LM em Cabo Verde é o CCV. Língua falada desde o berço e aquela em que o cabo-verdiano tem maior domínio (oral). Mas, a nossa realidade linguística é constituída por duas línguas que convivem quotidianamente de forma harmoniosa. Uma língua que é falada no convívio familiar e informal e uma outra que pertence ao mundo da escrita, do ensino e utilizada em contextos formais (LP). Quanto ao conceito de L2, o Dicionário de Didáctica das Línguas regista a seguinte definição: “Língua segunda e língua estrangeira definem-se ambas como não-maternas (são instrumentos de comunicação secundários e auxiliares), mas distinguem-se uma da outra pelo facto da língua segunda beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado. Enquanto a língua estrangeira é aprendida por indivíduos, a L2 é ensinada como língua veicular a toda uma comunidade em que a (ou as) língua (s) materna (s) é (ou são) praticamente desconhecida(s) fora das fronteiras do país.” (Galisson & Coste (1983). Para Ançã (2007), “o termo L2 surge, por vezes, como sinónimo de língua estrangeira. No entanto, um espaço próprio onde deva caber a língua segunda, distinta da língua materna e também da língua estrangeira, parece inevitável”. A L2 é definida como uma língua de natureza não materna, mas com um estatuto particular. Ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas. Caso dos países africanos de expressão portuguesa ou ainda os casos de comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais (ex. a língua francesa na Suíça). Leiria (1999) sustenta que a L2 é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado e é a língua, ou uma das línguas da escola.

A L2 tem determinadas características que a distinguem de outras variedades nacionais ou regionais da mesma língua, características essas que se refletirão no discurso do falante não-nativo. Richards (1987) comenta “o termo segunda língua (...) tem sido cada vez mais usado em linguística aplicada para referir à aprendizagem de qualquer língua depois da primeira, independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende ou ao país em que essa língua está a ser aprendida”. No tocante à LP, Leiria acrescenta que existe uma diversidade de situações de contacto e de contextos de aprendizagem de que têm resultado produtos linguísticos, de grupo ou individuais entre si. Continua confirmando que esses produtos são designados

pelos termos Português língua segunda (PL2) e Português língua estrangeira (PLE). Questiona se todos estarão de acordo quanto à terminologia atribuída a cada um. E, é peremptória em responder que não. Stern (1983), a LS/L2 é utilizada para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida enquanto que a LE deve ser usada para classificar a aprendizagem e o uso em espaços, onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico.

Já Ngalasso (1992) propõe duas definições para a L2: uma cronológica e outra institucional. A primeira definição assenta em critérios psicolinguísticos e tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, L2, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna enquanto que a segunda definição, baseia em critérios sociolinguísticos. Esta aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais, num dado país. Consequentemente, é considerada a língua de prestígio. Aproximamo-nos da tese sustentada que a L2 é língua oficial e escolar, enquanto LE, apenas espaço da aula de língua. A L2 deve ser encarada como língua de comunicação, assentando a sua pedagogia num conjunto de atividades conducentes à aquisição de uma competência comunicativa. Igualmente, o seu ensino deve respeitar a variante ou variedade de cada país, pois qualquer língua varia entre outros aspetos no espaço.

Referindo concretamente à LP, devemos ter em conta que se encontra espalhada pelos cinco continentes, mas com estatutos diferentes (LM, L2 e LE) e matizes, também, diferentes. A este respeito, Ançã (2003) refere que “Os conceitos LM, L2 e LE são/podem ser evolutivos (...)”, integrando estes conceitos um espaço mais lato que designamos por Lusofonia, ou seja, a LP que é comum ou património de milhões de falantes, mas realizada em diferentes variedades.

A escrita: Uma breve abordagem e aprender a escrever uma atividade complexa

“A expressão escrita surge no quotidiano como instrumento de participação activa do sujeito na sociedade e como meio de criação estética; na escola, como conteúdo, meio de registo e avaliação na área da Língua Portuguesa e nas outras áreas. Muitos alunos sentem dificuldades em atingir os objectivos estabelecidos para a expressão escrita, sendo essa uma das causas apontadas para o insucesso ou menor sucesso escolar”. (Barbeiro, 1999).

A escrita é uma atividade delicada por a criança expandir a sua vivência diária aliada aos conhecimentos que possui da língua escrita que pode ou não dominar. Entretanto, a escrita exige um profundo conhecimento das regras de produção e da gramática da referida língua. É necessário que o redator tenha a consciência de como a língua se encontra organizada em todos domínios.

Para Vigotsky (1989), a relação da escrita com a fala interior é diferente da relação que se estabelece entre esta e a oral. Acrescenta ainda que a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita exigem para além de um nível adequado do desenvolvimento, a consciência reflexiva e o controlo intencionado. Esta consciência reflexiva desperta-se ao longo das aquisições dos conhecimentos científicos que por seu turno, fazem desenvolver as funções psicológicas elementares, tornando-se conscientes e deliberados. Remata que o processo atrás referido é de natureza social e cultural, dependendo da cooperação com os adultos e do aprendente.

A escrita, enquanto ato motor complexo, é uma aprendizagem que leva tempo a ser construído. Requer que a criança compreenda o que é escrever, através de situações de vida diária. Essas realidades devem ser criadas a partir de fatores afetivos como a motivação, a autoconfiança, a interação, desenvolvimento motor entre outros aspetos. Surge no nosso dia a dia como instrumento de intervenção, como espaço de criação estética, como conteúdo, como avaliação, como suporte.

Enfim, a escrita é uma atividade social. Tarefa que se manteve por muito tempo exclusiva de um grupo restrito. Constituiu-se num bem exclusivo das classes dominantes. E por ser usada pelas elites sociais, era comum que diferisse muito da língua falada, comum a toda comunidade linguística, Fijalkow,1982, citado por Pereira, 1995.

Ao contrário de há anos, sabe-se hoje que a escrita se vai adaptando cada vez menos à língua oral, visto que esta é um sistema muito instável, com frequentes inovações que geram dificuldades de transcrição.

Muitas vezes, é necessário que um grafema represente diversos fonemas ou vice-versa (caso da LP), resultando uma correspondência oral/escrita mais complexa e, desse modo, a escrita representa cada vez menos uma transcrição da oralidade- Pereira (1995).

Nos nossos dias, tem-se atribuído à imagem um papel de destaque. Apesar do avanço das novas tecnologias nos processos de comunicação de natureza audiovisual, a escrita ainda goza um estatuto de prestígio e

representa uma das competências que se espera seja desenvolvida no meio escolar. Pois, a comunicação por escrito repousa sobre o significado formal das palavras e, para transmitir a mesma ideia, exige uma quantidade de palavras muito maior do que a comunicação oral. No ato da escrita: “Dirige-se a um interlocutor ausente que raramente tem presente no espírito o mesmo sujeito que quem escreve. Por conseguinte, terá que ser um discurso completamente desenvolvido” Vigotsky (1989).

A sociedade espera que o aluno esteja na posse de determinados conhecimentos e que faça o bom uso deles, mas, sobretudo, espera que ele seja capaz de os reproduzir por escrito. Ou seja, a escrita exige que o escrevente organize as ideias e a sua tradução numa linguagem visível, em função dos objetivos do ato de escrita e do destinatário da mensagem. Para tal, há que apoiar não apenas no sistema linguístico, mas também em imagens, sensações e representações cinestésicas. Nesta perspetiva, Cabral (2004) escreve “Ensinar a escrever será também ensinar a pensar a imaginar, a conhecer e a conhecer-se, a sentir, a comunicar, a agir, e será, ainda, contribuir para o crescimento pessoal dos alunos como indivíduos e como membros de uma comunidade discursiva.”

Vigotsky (1989) afirma, a escrita é uma fala sem interlocutor, dirigido a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial. Situação que se revela nova e estranha para a criança. Então, cabe ao professor tornar a aprendizagem sobre a habilidade de escrita em vivências significativas para o aluno/criança. Assim, para além de criar motivação e gosto do aluno para a prática da escrita, o professor/adulto deve clarificar ao aluno a finalidade da sua redação e adverti-lo que tem de pensar bem na informação que vai transmitir e na melhor maneira de a organizar, para ser entendida pelo outro.

A escrita não é só o produto final, assim é muito importante privilegiar todo o processo da escrita. Isto é, convém acompanhar todo o percurso da produção de um texto. Da sua fase inicial, o pensamento, a organização, de modo a obrigar o aluno a sucessivas reformulações até chegar a um nível satisfatório. Escrever não é uma tarefa para “se despachar rapidamente”, mas uma atividade em que se deve demorar o tempo necessário para ser bem feita.

Se os passos referidos fossem respeitados pela maioria dos professores, não teríamos crianças com problemas na escrita. Neste sentido, Plíássova & Ançã (2004), citando Hawkins (1984), avançam outras dificuldades. Atribuem-nas pelo facto de existir uma complexa relação entre a

língua falada e a língua escrita. Estas são explicadas em “três vertentes dessa relação: a cronológica, (a fala antecede a escrita), a social (a prioridade é dada à escrita) e a lógica (a fala e a escrita não são meras representações uma da outra - ambas têm vidas próprias e distintas).”

Amor (2001) tem outra percepção a este respeito. Refere que o facto de a comunicação escrita ser diferida, permite o controle do tempo e projeta-se num mais elevado grau de planificação. Estabelece uma correlação direta com o nível de formalidade (gramaticalidade); enquanto a maior dependência do contexto obriga a uma explicitação de sentidos mais completa e a maior precisão na organização das referências. Defende também que sendo a escrita, na história do homem a sua forma de transmissão de conhecimento organizado, a sua “memória”, tende a uma maior especialização. Para tal, é necessário levar o aprendente a apropriar-se dos mecanismos básicos que a levam a utilizá-la de modo intencional e pessoal, em situações diversificadas e também a auto-regular esse uso.

A escrita encarada como forma de comunicação, é necessário que se escreva bem e legível para que os outros possam compreender o que fica registado. Para isso, há que considerar alguns requisitos tais como maturidade visual e auditiva, coordenação motora, atenção dirigida, desejo de aprender entre outros. Neste processo, o professor tem uma tarefa muito importante. É ele, o mestre que tem a missão de promover o gosto/hábito para a escrita de modo a que o aluno adquira esta competência. Capacidade que se ganha de forma gradual, sem se esquecer dos níveis e ritmos de desenvolvimento/ aprendizagem de cada criança.

A escrita deve ser encarada como um meio, um instrumento e não como um fim. Produtivo será levar a criança a “aprender a aprender”, ou seja, ensiná-la a fazer o uso reflexivo da língua, a meta-aprendizagem. A descoberta do objeto linguístico que conduz à reflexão e à formulação de ideias organizadas. Assim, o professor abandonaria a concepção tradicional da escrita, em que, os alunos produziam um texto escrito (composição) para ele, o mestre, corrigir. Isto é, limitava-se a assinalar os erros, e a atribuir uma classificação ao aluno. Hoje, o que se propõe é que o professor intervenha para melhorar o texto. Ele deve instruir o aluno como proceder durante a escrita e quais as finalidades da produção. O passo seguinte será a correção numa perspetiva de construção e reflexão sobre a língua.

Todo o nosso comportamento social está regulado por normas, as quais devemos seguir, se desejarmos ser corretos. Com a língua ocorre o

mesmo e, ainda, deve-se ter em conta que suas normas, de modo geral, são mais complexas e coercivas. Desta forma, para se atuar de “modo linguisticamente correto”, deve-se agir de acordo com o exigido pela comunidade linguística a que se pertence. O que difere é o linguisticamente incorrecto, ou seja, “falar correcto significa o falar que a comunidade espera e erro em linguagem equivale a desvios desta norma, sem relação alguma com o valor interno das palavras ou formas.” A mesma opinião tem Guedes (1989). Para ela, o falar “correto” corresponderá a um ideal linguístico da comunidade falante, a um padrão ou norma que a comunidade estabelece. Atribui-se a certos grupos uma certa maneira de falar de se exprimirem que não é “própria” de outros grupos, e assim se divide o mundo em “cultos” e “incultos”.

A visão do erro tem um percurso histórico marcado pelas correntes da Linguística e da Psicologia. Na Linguística, o erro é encarado numa validação das hipóteses da Análise Contrastiva (AC) que atribuía as suas causas, exclusivamente à não coincidência entre LM e LE. A AC surge com o propósito didáctico de fornecer um modelo de trabalho que evitasse os erros no processo de ensino e aprendizagem.

O pioneiro desta abordagem Robert Lado (1957) defendia que “o professor, ao realizar análise contrastiva, comparando as semelhanças e as diferenças entre a língua materna do aprendiz e a língua alvo, seria capaz não apenas de prever as dificuldades e os problemas (erros), mas evitá-los.” Ressalta-se que nessa altura, a língua era considerada como um conjunto de hábitos, então o conhecimento das LM e L2 possibilitaria ao professor formar em seus alunos novos padrões linguísticos.

Nesta perspectiva de cunho *behaviorista*, o erro é tomado como interferência da LM na LE. Esta interferência é considerada transferência negativa quando as estruturas linguísticas produzidas são diferentes em ambas línguas. Pelo contrário, a transferência é positiva quando as estruturas linguísticas são semelhantes e, portanto, fáceis de produzir, não possibilitando erros. Do ponto de vista psicolinguístico, esta teoria assenta-se no condutivismo, isto é, a aprendizagem realiza-se através da associação de estímulo, resposta, reforço e hábito. Do mesmo modo, a aprendizagem da L2 processa-se “na criação de hábitos desta nova língua.” O aprendiz da L2 forma hábitos da LM, mas esses novos hábitos entram em conflito com as regras que já existem, originando assim erros.

A metodologia defendida para esta corrente, assentava-se no prognóstico dos erros e na identificação das diferenças entre a LM e L2, visto os

erros serem considerados “intoleráveis” por gerarem hábitos incorrectos. Frias (1992) é de opinião que “Cada língua, concebida como um sistema com uma organização estrutural original, irredutível à de outras línguas deve ser estudada por si própria”.

Já o investigador Miranda (1996) afirma que a LM desempenha um papel importante não só nos primeiros estádios de desenvolvimento da língua alvo, como nos estádios subsequentes. Despontam novos dados até então, não tidos em conta: a existência não de dois sistemas em contacto (LM e LE) mas de vários sistemas ou subsistemas.

A AC tem tido um papel importante na linguística aplicada, mas não é de todo consensual, o que leva alguns teóricos a indicar certas desvantagens para esta corrente: i- *“Las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferência da la L1 no explica la mayoría de los errores de los aprendices; ii- “Las aportaciones de las nuevas corrientes en Linguística , Psicolinguística y sociolinguística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del AC ”; iii- “los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis non consiguen evitar los errores”.*

Uma outra crítica, é a que se centra no professor: no ensino, nas transferências/ interferências e na comparação das estruturas das línguas. Ele não leva em conta as produções dos alunos, pois esta comparação parte de uma lista de erros que resulta de divergências de funcionamento. É, assim, que relativo ao tratamento de erros, surge uma nova área de investigação denominada Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras com a publicação de artigos de P. Corder (1967) e Selinker (1972) intitulados “The significance of errors” e “Interlanguage”.

Segundo Corder “ao valorizar os erros e desvios cometidos, está-se a colher índices para a compreensão do processo cognitivo”. Esta constatação vem dar origem à corrente denominada Análise do Erro (AE).

Esta teoria propõe como objetivo: compreender os processos de aprendizagem de uma L2 ou LE e melhorar o ensino. Por outras palavras, uma boa compreensão dos processos de aprendizagem da L2 ou LE contribui para a concepção de princípios e de práticas de ensinamentos mais adequados. O estatuto e significado dos erros são reconhecidos e aceites como indicadores da aprendizagem. Corder (1980a), afirma que a AE se processa em três fases: - 1º - Reconhecimento do que é ou não “idiossincrático” (o professor deve pelo menos conhecer “o dialecto idiossincrático” do aluno. Há que

interpretar o que o aluno quis dizer); 2º- A descrição e interpretação do erro (há que comparar a enunciação errada com a reconstruída com dados em quantidades suficientes. Assim, o professor sistematizará os erros e procurará a sua explicação linguística e psicológica); - 3º A reconstrução do erro (consiste na explicação, visando o diagnóstico das causas que estarão na base das formas erradas). Esta corrente linguística, como se depreende, traz uma nova concepção do erro. “O erro é tomado como um passo para o aprendente se apropriar da L2”.

Tendo em consideração esta visão “erro processo/caminho para a aprendizagem”, observa-se um dos grandes princípios da aprendizagem em geral e a aprendizagem das línguas em particular. Ainda, Corder (1980a) reforça “que é fundamental que se tenha em conta não apenas as enunciações erradas, mas sim toda a produção do aprendente para se obter um quadro mais completo dos estádios de desenvolvimento por que passa o aprendente de uma língua”.

Alguns autores ligados à teoria da AE atribuíam a causa do erro à não coincidência entre a LM e a LE. Porém, P. Corder, citado por Miranda (1996) afirmou que os erros constituem um fenómeno natural, inevitável e necessário para a aprendizagem. Nesta perspectiva, Selinker (1972), citado por Miranda, (1996) introduz o conceito de interlíngua como sistema linguístico diferenciado tanto de LM quanto de L2. Propõe examinar o estágio de apropriação da língua alvo, desenvolvido pelos aprendentes nos diferentes níveis de desenvolvimento, não como uma versão imperfeita da língua alvo, mas “algo com características sistemáticas, dinâmicas e governadas por regras”.

Selinker notou que a língua produzida pelos alunos diferia tanto da LM quanto da LE. Este estágio é denominado interlíngua que é “o sistema de transição criado pelo aprendente ao longo do seu processo de assimilação de uma língua estrangeira”. A Interlíngua é entendida como “uma língua própria do aprendente”. Com base na LM e usando regras da L2, o aprendente parte para a produção linguística (tentativa). No caso de “enunciados errados” o professor deve proceder à correcção, evitando assim a fossilização. No mesmo período, Corder (1967) intitula-a de “dialecto idiossincrático”; Porquier (1975) de “sistema intermediário”.

Conclui-se, portanto, que a Interlíngua é uma etapa obrigatória na aprendizagem de uma língua e que ela se difere da LM e da língua alvo. Tanto a interlíngua como a AE apoiam no fenómeno da transferência.

Já Kellerman (1977) citado por Miranda (1996) considera que uma questão fundamental reside em saber se realmente a percepção que os aprendentes têm da sua LM e da língua alvo afeta, ou não a sua decisão de transferir as estruturas da LM, LE ou L2. E sustenta nesta hipótese - “os aprendentes são capazes de encontrar, consciente ou inconscientemente, semelhanças em algumas estruturas da LM, de modo a poderem transferi-las com sucesso para a L2”. Assim: “os aprendentes utilizam esta capacidade para construir estratégias de produção em LA.

Desenvolvimento do texto

O conhecimento da LM desempenha um papel importante na aprendizagem da L2, quer na fase inicial da aprendizagem quer nas fases posteriores. O aprendente, muitas vezes, parte da sua LM para desenvolver o seu discurso, por isso é natural que haja interferência da LM na L2. Este fenómeno linguístico, em Cabo Verde, é uma realidade. Por razões políticas, históricas e socioculturais, o CCV coexiste, diariamente com a LP.

A aprendizagem da L2, língua oficial, regra geral, acontece na escola (6/7 anos), quando a criança não se encontra na idade privilegiada para aprender uma nova língua. De acordo com Pereira (2003) o ensino bilingue de transição em que a criança começa por aprender a ler e a escrever na sua LM numa primeira fase, seguida do desenvolvimento da oralidade e só depois a leitura e a escrita, seria a melhor estratégia a adotar no nosso país.

Conhecendo a realidade política, financeira e pedagógica de Cabo Verde, por mais que seja um modelo ideal, é nosso ponto de vista não haver condições, para no momento, concretizar este modelo.

No contexto de ensino aprendizagem vigente, a criança é colocada numa situação em que deve aprender uma língua de forma não natural. Ainda mais, vê-se obrigada a desenvolver em simultâneo a compreensão oral, leitura, e escrita, atividades essas que exigem grande esforço. Como consequência, surgem certas dificuldades e frequentemente erros. Compete ao professor estar atento a esses erros, diagnosticá-los e avaliar as competências individuais de cada criança, socorrendo-se, de preferência, de uma gramática pedagógica que leve em conta as particularidades destes sujeitos aprendentes.

Dadas algumas semelhanças entre a LM e a L2, os alunos fazem transferências, sobretudo ao nível da escrita. São inúmeras as palavras

destas duas línguas que são semelhantes e, que em consequência, se unem no mesmo significado. Contudo, nem sempre assim é, veja-se o caso dos falsos amigos, isto é, duas palavras fónicas ou graficamente próximas em duas línguas, mas com significados diferentes. Por exemplo, em CCV, se quiser que alguém se aproxime de mim, digo “*ben li*”. Em LP, o advérbio de lugar ali, é uma palavra próxima de “li”, mas tem significado diferente. O falante de LP, face à expressão “*ben li*”, afasta-se do seu interlocutor, enquanto o falante do CCV ao ouvir a expressão “*ben li*”, aproxima-se do seu interlocutor. Por outro lado, há também traços que as diferenciam, tornando-as distanciadas, pois cada língua tem regras que lhe são próprias. É neste ponto que podem surgir os desvios/erros que devem ser encarados como hipóteses de validação ou tentativas de aprendizagem e não como fenómenos nocivos.

Voltamos a relembrar Corder (1980a): os erros cometidos por aprendentes de LE/L2 são significativos de três maneiras. São importantes para o professor, pois o informam do progresso feito pelo aluno e o quanto ainda necessita aprender; dão evidências ao pesquisador sobre o processo de aquisição e aprendizagem de língua; e ainda, quais as estratégias e procedimentos o aprendente usa para ativar esse processo.

No caso de Cabo Verde, as crianças não dominam a escrita da LM (CCV), daí no ato da escrita surgirem, quase sempre, interferências da LM na L2. Isto pode impedir o aluno de reconhecer as regras específicas da L2 e consequentemente a sua progressão na aprendizagem.

O CCV é uma língua de base lexical portuguesa, como já fizemos referência, mas possui muitos vocábulos que podem conduzir a interpretações erradas (retomando o caso dos falsos-amigos).

A semelhança lexical e a diferença estrutural entre o CCV e a LP podem levar o aluno à produção de enunciados desviantes. Porém, os erros de interferência da LM poderão ser usados para uma análise contrastiva simples com o aluno, a fim de despertar a atenção para o fenómeno linguístico, assim como para a tomada de consciência desta situação no reconhecimento, por exemplo, da causa do erro.

Tivemos ocasião de referir alguns aspetos relacionados com o funcionamento do CCV que conduzem os alunos cabo-verdianos a cometerem erros em Português. A título de exemplo, no CCV usa-se com pouca frequência as preposições. Os verbos e os nomes possuem uma flexão mais económica e reduzida do que em LP. Por isso, muitas vezes, os alunos têm

muita dificuldade na produção oral/escrita em LP. O mesmo problema se coloca em relação à sintaxe. Verifica-se a tendência dos alunos em utilizar sempre a ordem SVO, tanto para frases negativas como para frases interrogativas e ainda a estrutura frásica S-V-OI-OD, sequência frásica obrigatória em CCV mas não em LP.

Podemos, por conseguinte, concluir que a aprendizagem da escrita em L2, constitui, de alguma forma, uma inibição para o aluno cabo-verdiano. Importa, então, que o professor enfrente este facto com otimismo, e sobretudo, sem esquecer que ele, o aluno deve ter oportunidade de “validar hipóteses”. Isto implica, como é óbvio, a existência de erros.

Importante é rentabilizar o erro de modo a facilitar a aprendizagem e abrir caminhos para o uso efetivo da L2. Outras formas de se ter uma aprendizagem bem conseguida, é através do aproveitamento pedagógico dos erros e o desenvolvimento da competência metalinguística no aluno; podendo recorrer a um processo de verbalização Rassul (2006) - Pliássov (2005).

Aliás, Corder (1980b) observa que “ *les procédures de sollicitation de données servent non seulement à faire parler librement l'apprenant mais aussi à obtenir des information spécifiques sur sa langue*”.

Considerações finais

Para finalizar perguntamos: que procedimentos face ao erro?

Brown (1994) propõe que a correcção aconteça principalmente em dois momentos do período de instrução: na apresentação de um novo item linguístico e durante os exercícios de prática. Continua, se o professor deixa que os erros passem sem correção, ele pode estar a reforçar os erros do aprendente e o resultado poderá ser a persistência do erro e sua consequente cristalização. Prossegue que a noção de erro, deve ser vista como parte da construção do saber em L2. E, ainda que a aprendizagem da língua estrangeira tem de ser encarada como um processo criativo, que se baseia em hipóteses inteligentes, através do raciocínio lógico e sistemático.

Há que ter em conta que a função da língua ganhou destaque ao se considerar os contextos significativos do seu uso. Assim, o erro deixa de ser um problema para ser um indicador daquilo que precisa ser melhorado e dos passos que o aluno dá em direcção à construção do seu saber.

Para Krashen (1982), a aquisição de língua dá - se via *in put*. Facto compreensível, sendo desnecessária a correção do indivíduo. Considera ainda, a correção pode afetar, negativamente o filtro afetivo do aprendente e conseqüentemente impedir a aquisição. Salienta, que o objetivo principal do ensino de línguas “é a aquisição da língua alvo. Então, a correção feita por uma pessoa que não seja aquela que cometeu o erro pode ser prejudicial à aquisição dessa língua.

A correção externa pode fazer com que o aluno se sinta ameaçado, constrangido e temeroso de cometer outros erros. Facto que o conduzirá a usar formas simples e dirigir sua atenção para a estrutura gramatical, esquecendo-se do conteúdo de sua mensagem”.

Há, talvez ainda a considerar que, tanto a severidade demasiada na correção de erros, quanto a falta dela, podem ser prejudiciais à aprendizagem e ao próprio aprendente.

Se a correção excessiva desestimula alguns alunos, a falta de correção pode causar ansiedade naqueles que gostam de reparar os erros após a produção oral ou escrita. Não vamos, contudo, incidir, quanto à forma como se deve proceder à correção dos erros pois não foi essa a pretensão do nosso trabalho.

O presente texto teve como objetivos identificar/analisar a causa dos erros mais comuns em produções escritas de 6 alunos do 6º ano de escolaridade; detetar a interferência como uma das causas do erro e averiguar se a consciência (meta)linguística está refletida nas verbalizações desses mesmos alunos. Portanto, limitamos apenas à análise do *corpus* e reflexões sobre erros cometidos pelos aprendentes da L2.

A conclusão do nosso estudo revelou que os desvios nas produções escritas dos alunos são resultantes, na sua maioria da interferência do CCV (níveis morfossintático, sintático, léxico-semântica e semântico-pragmática) e das estratégias de comunicação, apenas ao nível ortográfico. Quanto à consciência (meta)linguística, os alunos limitaram-se, apenas, à sinalização dos erros e correções, não comentaram nem justificaram o seu procedimento.

Segundo Pliássova & Ançã (2004): “Qualquer utilizador/aprendente possui um conhecimento implícito e inconsciente da língua, em forma de um sistema interiorizado e construído com base nas interações comunicativas com outros falantes. Este conhecimento permite proceder à aplicação de regras, a correções e a autocorreções. Mas nem todos

os falantes sabem a gramática de um modo consciente que lhes permita explicitar os seus conhecimentos.”

A nosso ver, os aprendentes têm um conhecimento sistemático sobre a língua e o seu funcionamento, mas a gramática de uma língua assenta-se não só no saber mais ou menos sistemático da língua e do seu funcionamento, mas também, na sua organização interna e no método da explicitação. Assim, no ensino da gramática convém privilegiar a aprendizagem consciente das regras gramaticais, aliada à reflexão sobre as suas produções ortográficas e linguísticas inadequadas. Por outras palavras, a aprendizagem passiva deve dar lugar à aprendizagem ativa e consciente, de modo a haver uma integração entre a aprendizagem implícita e a aprendizagem explícita.

Antes de terminar, gostaríamos de apontar como limitação desta investigação, o facto de termos trabalhado o erro apenas do ponto de vista dos alunos, deixando de fora os professores, atores fulcrais neste processo. Seria interessante analisar a postura e atitudes dos professores face ao erro nas suas práticas reais em sala de aula.

Como corrigir erros é um tema que tem vindo a suscitar o nosso interesse, ao longo da nossa prática pedagógica. Se as condições nos permitirem, poderá constituir objecto de estudos futuros. No entanto, acreditamos que, apesar de tudo, a presente pesquisa pode se revestir de algum proveito, no sentido de contribuir para a reflexão sobre as causas e o papel do erro no processo de ensino-aprendizagem da LP, num país em que a convivência de duas línguas, CCV-LM e LP-L2 e de aprendizagem é uma realidade. Para além disso, partilhamos a convicção de que a perspetiva do bilinguismo em Cabo Verde é “um imperativo vital do desenvolvimento” (Veiga 2004).

Referências bibliográficas

AILE/*Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 8 (1996). “Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues”.

Amor, E. (2001). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia* (6ª ed.) Texto Editora.

Ançã, M. H. (2000). Trocar as cores às preposições. *Actas do IX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, 1999 (pp. 115-128). Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

Ançã, M. H. (2001). Preposições e ensino do Português a cabo-verdianos. *Inovação*, vol. 14, 1-2, 135-147.

- Ançã, M. H. (2003a). Ao encontro da sintaxe: consciência metalinguística de estudantes cabo-verdianos do Ensino Superior, *PLE*, 3, 9-16.
- Ançã, M. H. (2003b). *A Língua Portuguesa na construção de memórias*. Comunicação apresentada ao *Colloque Franco-Capverdien sur Langue et Mémoire*, de 9 a 11 de abril de 2003. ISE.
- Ançã, M. H., & Alegre, T. (2002). *A Consciencialização linguística na formação de professores de línguas: o exemplo do Português Língua Materna e o Alemão Língua Estrangeira*. XI ENDIPE. Goiânia - Goiás (CD-ROM).
- Ançã, M. H. & Alegre, T. (2003). A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, 24, 29-35.
- Araújo, A. E., Reo L., & Soares, D. (2006). A escrita: Análise do erro. [Trabalho de Metodologia do Ensino da Especialidade – Mestrado em Didáctica de Línguas não publicado]. ISE/Universidade de Aveiro.
- Barbeiro, L. F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2003). *ESCRITA – Construir a aprendizagem*. Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia.
- Besse, H., & Porquer, R. (1984/1991). *Grammaires et Didactiques des langues*. Crédif/Hatier.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora (trad.).
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall.
- Carreira, A. (1984). *O Crioulo de Cabo Verde-surto e Expansão* (2ª ed.). Europam.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner' s errors. *IRAL*, 5(4), 161-170.
- Corder, S. P. (1980a). Dialectes idiosyncratiques et analyse d'erreurs. *Langages*, 57, 17-18.
- Corder, S.P. (1980b). La sollicitation de données d'interlangues. *Langages*, 57, 29-38.
- Corder, S. Pit (1981c). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (2004). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. (1ª ed.). Edições João Sá da Costa.
- Cuq, J. P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE/CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Debyser, F., Houis, M., & Noyau-Rojas, C. (1967). *Grille de classement typologique des fautes*. BELC.
- Frias, M. J. (1992). A análise do erro e das interlínguas (pp. 63-76). *Língua Materna – Língua Estrangeira: uma relação multidimensional*. Porto Editora.

- Galisson, R. & Coste, D. (1993). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina (trad.)
- Gomes, A. (1989). A escola e a ortografia. In M. F. Sequeira, R. V. Castro, M. de L. Sousa (org). *O ensino e aprendizagem do Português* (pp. 155-179). Universidade do Minho.
- Hawkins, E. (1984/1996). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Leiria, I. (1989). O ensino de Português a estrangeiros na Faculdade de Letras de Lisboa. *Seara Nova*, 21, 9-20.
- Miranda, A. J. (1996). *O lugar da língua materna na aquisição da língua estrangeira*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Mugrabi, E. (2002). *A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de línguas*. Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos.
- Ngalasso, M. M. (1992). Le concept de français langue seconde. *Etudes de Linguistique appliquée*, 88, 27-38.
- Pereira, D. (1993). *O Universo do Crioulo*. Ministério da Educação.
- Pereira, R. S. (2004). *A escrita e o erro em crianças cabo-verdianas do 1º CEB (Portugal/Cabo Verde)*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Pliássova, I. V. (2005). *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar: auto e hetero-correcções de alunos do 9º ano*. Diss[Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Pliássova, I. V., & Ançã, M. H. (2004). “*Eu por exemplo deome na telha de comprar uma mota... consciência metalinguística de quatro alunos lusodescendentes do 9º ano de escolaridade*”. Comunicação apresentada ao *1º Encontro Nacional Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas*, 28-29 Outubro de 2004. Universidade de Aveiro.
- Porquer, R. (1975). *Analyse d’erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. [Tesis]. Université de Paris VIII.
- Rassul, L. N. E. S. (2006). *A interpretação do erro e a consciência metalinguística*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Tovela, S., & Ançã, M.H. (2004). Análise do erro no âmbito do Português Língua Segunda: o caso da 7ª classe em Moçambique. In M. H. A. Sá, M. H. Araújo e Sá & A. Moreira (coord.), *Transversalidades em Didáctica das Línguas* (pp. 11-19). Universidade de Aveiro/CIDTFF.
- Trevisse, A. (1996). Réflexion, réfléxivité et acquisition des langues, *AILE*, 8, 5- 39.
- Veiga, M., (1996). *O Crioulo de Cabo Verde - Introdução À Gramática*. (2ª ed.). Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco.
- Veiga, M. (2004). *A construção do bilinguismo*. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Vigotsky, L. (1989). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes (trad.).

Legislação consultada

Ministério da Educação, Ciência e Cultura (1990). *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) - Lei n.º III/90 de 29 de dezembro.

Ministério da Educação, Ciência e Cultura (1995). *Aprovação a título experimental do ALUPEC* (Decreto-Lei nº 67/98 de 31 de dezembro).

WEBgrafia

www.es.e.jdeus.edu.pt/projectos/pl2

www.ppgasmuseu.etc/mana/

www.Caboverdepages.com

www.mha.home.sapo.pt/textos

www.dte.ua.pt/aproximacoes/textos

www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm

www.Bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php

CAPÍTULO 17

Relato sobre uma pesquisa que realça a importância do léxico na aprendizagem da língua estrangeira e os “falsos amigos”

Tania Katty SANTOS
Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia
tkatty.santos@gmail.com

Introdução

O trabalho de investigação de onde resulta este texto foi grandemente motivado pela experiência pessoal da investigadora, uma vez que é filha de pais imigrantes, nascida na Venezuela. Da mesma forma que os participantes deste estudo, a língua portuguesa não é a sua língua materna (LM), tendo aprendido esta língua apenas aos treze anos.

Apesar da grande proximidade linguística entre a língua espanhola e portuguesa, a investigadora sentiu algumas dificuldades na aprendizagem ao nível da fonética, da estrutura gramatical e principalmente do léxico, mais exatamente do tema abordado em sua pesquisa que resultou no Relatório de Mestrado, “os falsos amigos” (FA). A pesquisa, a escrita, e exposição de exemplos foram orientados pela Profa. Dra. Maria Helena Ançã e foi de grande valia, não apenas científica, mas também para a história de vida da pesquisadora.

Aprendemos que o léxico é a parte fundamental de um processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (doravante LE), dado que permite que o aluno se comunique com uma proficiência linguística em conformidade com o conhecimento prévio que pode ter da língua em aprendizagem

em relação a aquela que domina em qualquer situação, porque é a sua língua de uso constante, principalmente quando este aprendiz tem pleno domínio das palavras que aplica no seu dia a dia. Não obstante, de acordo com os pressupostos estabelecidos pelo QECRL (2001), um dos objetivos fundamentais do ensino e aprendizagem de uma LE está relacionado com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Assim sendo, este estudo realizado no Mestrado teve como objetivo geral analisar as dificuldades de alunos venezuelanos na aprendizagem do léxico em língua portuguesa, nomeadamente os FA. Nesse sentido, passamos a apresentar o desenvolvimento e o enquadramento teórico que foi base na nossa pesquisa registrada no nosso Relatório de Mestrado à disposição no Repositório de Investigações da Universidade de Aveiro (RIA) – UA, à disposição para consulta e para a melhor compreensão do tema deste texto.

Desenvolvimento e enquadramento teórico

O QECRL (2001) propõe algumas formas diversificadas para que o ensino e aprendizagem do léxico de uma LE possa ser eficiente na aquisição desse novo vocabulário, e sugere, como citamos abaixo, algumas estratégias fundamentais para os aprendentes em LE. (QECRL (2001, p. 209):

a) simples exposição às palavras e expressões fixas usadas nos textos autênticos orais e escritos; b) dedução ou pela utilização de um dicionário, etc., consultando-o de acordo com as necessidades surgidas durante as tarefas e as atividades; c) apresentação das palavras em contexto, por exemplo, nos textos dos manuais escolares e na sua utilização subsequente através de exercícios, de atividades de exploração, etc.; d) apresentação das palavras acompanhada de auxiliares visuais (imagens, gestos e mímica, ações correspondentes, objetos diversos, etc.); e) memorização de listas de palavras, etc., com a tradução correspondente; exploração de campos semânticos e pela construção de “mapas mentais”; f) prática do uso de dicionários monolíngues e bilingues, *thesauri* e de outras obras de referência; g) explicação do funcionamento da estrutura lexical e consequente aplicação (p.ex.: derivação, composição, sinonímia, antonímia, palavras compostas, combinatórias, expressões idiomáticas, etc.); h) e, por último através do estudo mais ou menos sistemático da distribuição dos elementos lexicais em LM e LE (semântica contrastiva).

Por seu turno, Fernandes (2013) refere que não se deve desvalorizar a importância da LM na aprendizagem do léxico de uma LE, visto que quando um aluno inicia a aprendizagem de uma LE já possui uma bagagem cultural formada da sua LM. Deste modo, o docente deve fazer contínuas referências à realidade para explicar as diferenças culturais.

As interferências linguísticas provenientes do contacto das duas línguas originam na aprendizagem do léxico os FA. Nesse sentido, é pertinente salientar que o docente de LE deve proceder a uma contextualização do estudo dos FA através da utilização de diversas estratégias de aprendizagem e materiais, tais como dicionários, fichas com imagens, vídeos, canções, atividades que permitam o uso contextualizado do vocabulário, com o intuito de superar a ocorrência destes obstáculos, dado que são muito frequentes aquando da aprendizagem da língua espanhola e portuguesa por falantes portugueses e hispano-falantes (Bautista, 2011).

Os estudos que efetuamos sobre os “falsos amigos” (FA), referem-se às palavras do léxico que, regra geral, pela partilha de uma mesma etimologia, apresentam uma estrutura externa similar a outras pertencentes a uma outra língua, cujo significado, no entanto, é completamente diferente. É precisamente pela existência de formas equivalentes entre a língua portuguesa e a língua espanhola que o aluno estabelece uma correspondência entre significados. Ou seja, o aluno acredita numa relação de “falsa amizade” a nível semântico. Normalmente, surgem algumas dificuldades em contextos relacionados com os processos de ensino e de aprendizagem e a tradução, e a sua existência está relacionada com essa similitude.

Surge como crucial apontar que as duas línguas partilham entre si um vasto número de vocábulos, considerando que cerca de 85% do vocabulário na língua portuguesa tem cognatos na língua espanhola, ou seja, tem a mesma etimologia, mas só uma pequena parte é que pode ser considerada cognatos totais ou “amigos verdadeiros” (Filho, 2001). Essa semelhança entre a língua portuguesa e espanhola pode, muitas vezes, dificultar a competência comunicativa. Isto ocorre quando se parte do princípio de que uma língua próxima é mais fácil de ser aprendida e que a utilização do léxico semelhante na sua constituição torna-se um elemento facilitador da compreensão e da produção da língua estrangeira (LE).

De modo a dar resposta a esta questão, nosso Relatório de Estágio de Mestrado foi dividido em duas partes: na primeira, foi desenvolvida a fundamentação teórica, fazendo uma breve revisão sobre a relação de

proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola, assim como as definições e características das três abordagens de erro relacionadas com a aprendizagem de uma LE, nomeadamente a Análise Contrastiva (AC), Interlíngua (IL) e Análise de Erros (AE). Estas abordagens pretenderam explicar a relação entre as línguas e o porquê dos erros existentes nos alunos; na segunda parte foi explicado, com algum pormenor, o tema central deste estudo dos FA com todas as suas características e os diferentes pontos de vista de vários investigadores. Ainda, a aprendizagem do léxico de língua estrangeira (LE).

Por forma a melhor explorar o impacto dos FA nos processos de aprendizagem, foram identificados alunos de origem venezuelana que frequentam aulas de Português Língua Não Materna (PLNM), para participar neste estudo. Foi-lhes pedido que preenchessem um questionário Sociolinguístico, com o objetivo de identificar quais as línguas em que se expressam, um teste de Auto Perceção de Competência Linguística, uma prova de Compreensão Leitora, e por fim uma breve entrevista, de modo a recolher informação adicional.

Os resultados obtidos apontam para a confirmação da hipótese apresentada, de que os FA interferem no processo de aprendizagem e que é relevante que os professores estejam cientes da sua existência, por forma a ajudar os alunos a reduzir os erros cometidos devido a estas dificuldades.

É ainda relevante mencionar que este é apenas um estudo exploratório, e que seria benéfico realizar investigações mais aprofundadas, de modo a complementar e enriquecer as premissas contidas neste trabalho. Por sua vez, com o aumento do fluxo de imigração da Venezuela para Portugal é crucial que haja uma maior preparação dos docentes para receber e ensinar estes alunos, bem como apoiar a sua integração, considerando que:

- A língua portuguesa e a língua espanhola são dois idiomas que derivam do latim vulgar, motivo pelo qual apresentam várias semelhanças.
- A proximidade entre ambos os idiomas remetem, também, para a sua localização geográfica, visto que partilham um mesmo espaço, a Península Ibérica.
- A proximidade geográfica promove a interação entre ambas, entrelaçando, em simultâneo, a sua história e cultura (Fernandes, 2013).

De acordo com Lado (1973, cit. *In* Rocha e Robles, 2017) um aluno tende a transferir as formas e os significados da sua LM e cultura à língua e à cultura estrangeira, não apenas quando tenta falar a língua e inserir-se na mesma cultura, mas também ao tentar compreender a língua e a cultura como se fosse nativo. Logo, estes fatores, a origem da língua e a sua localização geográfica próxima, poderão resultar na criação de FA. Esta forte ligação justifica, de igual modo, a consideração destes idiomas enquanto línguas românicas mais próximas.

Tal como afirma Ceolin (2003, p. 39):

Vários são os fatores que podem contribuir para a existência de falsos amigos entre duas línguas, mas parece ser que um dos mais decisivos é a afinidade entre elas. Uma maior ou menor afinidade pode determinar o seu número/percentagem: como é o caso do português e do castelhano que além de serem línguas românicas são línguas ibéro-românicas.

De acordo com Briones (2001) é precisamente esta relação de proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola que justifica a autoconfiança sentida pelos alunos hispanofalantes e portugueses perante a possibilidade de aprender esses idiomas enquanto LE, já que possuem mais semelhanças do que diferenças. Além disso, um aluno de LM mais distante poderá estar mais atento em relação as particularidades fonéticas, sintáticas e semânticas da língua que está a aprender. Assim sendo, o aluno hispanofalante ou português deixa-se influenciar mais facilmente pelas interferências da sua própria língua ao expressar-se em português ou em espanhol.

Por sua vez, a autora Ferrero (2013) refere que os alunos hispanofalantes e portugueses incorrem em erros relacionados com a semelhança entre a LE e a sua LM, causando grandes dificuldades. Logo, num nível inicial existe uma grande facilidade na aprendizagem da língua, visto que permite satisfazer as necessidades básicas comunicativas dos alunos num curto espaço e tempo, o que pode induzir os alunos em erro, já que as transferências continuam a existir e registam-se muitas fossilizações de uma interlíngua. Tal como a autora (2013, p. 7) afirma “la proximidad lingüística española puede llevar a interpretar como similar aquello que no lo es y originar múltiples interferencias y errores de traducción”.

Do mesmo modo, é importante referir que o QECRL (2001, p.232) considera que “especialmente entre línguas ‘vizinhas’ – embora não somente entre estas - pode dar-se uma espécie de osmose, que permite uma transferência de conhecimentos e de capacidades”.

Contudo, a autora Gargallo (1993, p. 108 e 110) refere que quanto menor a distância linguística, mais fácil será para o aluno a aquisição da LE e, por outro lado, quanto maior seja a distância linguística, maiores serão as dificuldades de aprendizagem e de interferências da LM no processo de aquisição:

La cercanía o similitud lingüística entre dos lenguas (la lengua meta y la lengua nativa) puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje. La lengua nativa funciona como una ayuda o apoyo ante las situaciones en las que se está aprendiendo, pero en niveles avanzados puede convertirse en un incómodo hábito, generador de muchos errores y difícil de eliminar.

Tal como já referido os alunos deparam-se com algumas dificuldades no processo de aprendizagem da LE, originando a fossilização e a incapacidade de progressão, o que impede o domínio da LE. Existe assim uma dificuldade na transferência correta das estruturas, que resulta, então, em desvios e erros, e é possível encontrar um decréscimo na motivação inicial do aluno, dado que este já não se depara com as facilidades iniciais durante o processo de aquisição da LE (Filho, 2001).

Não obstante, a teoria de Krashen (1981) estabelece a diferença entre aquisição e aprendizagem. Para isso, o autor refere que através da aprendizagem o aluno não é capaz de atingir um nível de proficiência comunicativa equiparada à de um nativo, o que só acontece se houver aquisição. A aprendizagem contribui para a obtenção de um discurso pouco fluído, dado que os alunos estão mais preocupados com a estrutura do que com a mensagem a ser transmitida. No presente trabalho, estes termos serão utilizados como sinónimos, visto que não estão claramente definidos, assim como não existem provas empíricas que fundamentem essas diferenças.

Surge como relevante referir que a facilidade que um aluno hispanofalante ou português tem em ler e compreender um texto escrito ou uma mensagem oral, pode transformar-se numa enorme dificuldade no caso de este conter palavras como FA. De acordo com o Professor

Juan Manuel Carrasco González, (cit. *in* Vaz da Silva & Vilar, 2003, p.3), os alunos hispanofalantes de Português Língua Estrangeira acreditam na facilidade da aprendizagem desta língua não necessitando de um estudo aprofundado. Um trecho transcrito da obra que corrobora esta afirmação pode ser encontrado a seguir:

El portugués suele considerarse lengua fácil. Cualquier hispanohablante, por el hecho de serlo, cree que al menos puede entender y hacerse entender al establecer un diálogo con una persona de lengua portuguesa. Este hecho, apoyado además por la facilidad con que se puede entender un texto escrito en portugués con muy pocas nociones que se tengan de este idioma, provoca un rechazo o un desprecio, si no por esta lengua, sí por su estudio profundo y sistemático. Cuando éste, finalmente, se emprende, las dificultades parecen insalvables y es fácil caer en el desánimo, especialmente a la hora de usar oralmente la lengua (hablarla y entenderla). (...) La similitud entre las lenguas española y portuguesa es, sin duda, una ventaja para el aprendizaje rápido. Sin embargo, es también un arma de doble filo, pues el hispanohablante encontrará multitud de formas similares a su lengua que poseen un uso y un significado completamente diferente. Deberá, por lo tanto, prestar más atención que cualquier otro estudiante a las particularidades del portugués y, en consecuencia, debe evitar guiarse sólo por las estructuras y el léxico del castellano sin cerciorarse con anterioridad sobre su uso en portugués.

Apesar do que foi dito, a semelhança entre estes idiomas acaba por ser complexa para um aluno hispano-falante adquirir fluência na língua portuguesa e vice-versa, já que, comumente, traduz textos de forma literal.

O autor Filho (2001) refere que é fundamental que o docente enfatize junto dos seus alunos, que os dois idiomas são muito diferentes e que são constituídos por sistemas linguísticos muito distintos. Além disso, é também importante salientar que o docente deve prestar auxílio aos seus alunos, especificamente na criação de uma consciência linguística, destacando, e de um modo claro, todas as semelhanças e diferenças entre a LM e a LE, com o intuito de se verificar uma diminuição de eventuais interferências, bem como a promoção da evolução dos alunos na sua interlíngua. Tal poderá ajudar ao processo de comunicação enquanto o aluno desconhecer o sistema linguístico da LE.

Com base neste trabalho, e nas questões que suscitou, seria relevante compreender se as dificuldades que os alunos têm no caso dos falsos amigos, podem ou não, ser diminuídas pela existência de um contexto. Ou seja, seria interessante compreender como entendem os alunos os falsos amigos quando estes surgem integrados num texto, ou se forem apresentados em lista de palavras isoladas. Assim, seria possível fazer uma maior aproximação a como reduzir as dificuldades que os alunos poderão ter com estes vocábulos.

Por outro lado, seria relevante o desenvolvimento de um estudo junto de alunos hispano-falantes, de modo a compreender se as suas dificuldades em outras disciplinas se devem às dificuldades com a língua portuguesa. Com base na informação deste estudo, bem como do estudo sugerido, poderiam estar reunidas condições para o desenvolvimento de um programa de intervenção destinado especificamente a colmatar as dificuldades destes alunos, possibilitando um desempenho académico superior.

Para a concretização do nosso mestrado entrevistamos alunos que nos explicassem como se sentiam no contexto da aprendizagem de uma outra língua. Os alunos entrevistados referiram que tinham sido bem acolhidos pelos colegas e docentes quando chegaram ao novo contexto escolar. Contudo, poderia equacionar-se se um sistema de aluno tutor, ou seja, a existência de um aluno responsável pela integração de um colega hispano-falante, que o auxiliasse na compreensão das dinâmicas escolares e facilitasse o processo de aprendizagem (por exemplo, facultasse apontamentos em português, ou clarificasse alguma ideia expressa pelos docentes), se poderia facilitar este processo de integração.

Acreditamos que este nosso estudo, apesar de circunscrito no tempo, surge como um contributo inicial para aquele que se sugere que seja um trabalho mais amplo, na compreensão e apoio dos alunos oriundos da Venezuela.

Considerando as dificuldades políticas e sociais na atualidade da Venezuela, que têm conduzido a um clima de insegurança e instabilidade, muitas famílias têm optado por deslocarem para países como Portugal. Com estes movimentos, antecipa-se que haja uma maior chegada de pessoas da Venezuela, e um maior ingresso dos alunos hispano-falantes em escolas portuguesas. Desta forma, é imperativo que as escolas estejam mais preparadas para acolher e auxiliar os alunos nesta transição e potenciar um desempenho académico livre de constrangimentos linguísticos.

Conclusão

Este texto é apenas um relato sucinto do tema que desenvolvemos na pesquisa do nosso Curso de Mestrado, no Departamento de educação e Psicologia da UA (DEP/UA). Assim sendo, pretendemos que se constitua num incentivo para a melhor compreensão das dificuldades sentidas pelos alunos, uma vez que a pesquisa de mestrado registrada no RIA-UA fornece pistas de como se poderá intervir nas escolas de forma mais ajustada para dar respostas às suas necessidades. Particularmente, no caso dos falsos amigos, nos resultados finais da pesquisa, os alunos identificaram que, de facto, estes constituem obstáculos ao seu entendimento da língua, o que valida não só a relevância deste trabalho, como da importância de sensibilizar os docentes e as escolas para a existência desta dificuldade. Por sua vez, o impacto das dificuldades linguísticas no restante desempenho académico deverá ser tido em consideração, por forma a possibilitar um maior sucesso escolar. Poderia equacionar-se que o ensino de PLNM (Português Língua Não-Materna) poderia ser realizado por um docente com conhecimento amplo de espanhol, por forma a melhor dar resposta às necessidades dos alunos oriundos da Venezuela, e que incentivasse os alunos a serem proativos no desenvolvimento das suas competências linguísticas.

Em suma, este relato da nossa pesquisa pretendeu ser uma mais valia para a prática letiva, ou seja, não se destina a criar opções teóricas, mas sim a desenvolver soluções. Particularmente, com base nos resultados encontrados e nas dificuldades sentidas pelos alunos enumeradas ao longo do Relatório de Estágio, poderá equacionar-se o desenvolvimento de programas específicos que respondam a estas dificuldades. Assim sendo, pretende-se que este trabalho possa inspirar a realização de Relatórios subsequentes, que permitam que os alunos venezuelanos atinjam o seu potencial pleno no país que os acolheu. Surge como relevante acrescentar que os resultados encontrados, demonstrados no Relatório de Mestrado e as dificuldades sentidas por estes alunos vão ao encontro das dificuldades sentidas também pela própria investigadora, no seu próprio processo de aquisição e aprendizagem da língua portuguesa. Desta forma, também de uma perspetiva pessoal e profissional foi sentido que este trabalho contribuiu positivamente para o enriquecimento profissional e para uma melhor compreensão daquela que foi a experiência pessoal da investigadora.

Referências bibliográficas

- Bautista, A. G. (2011). Sobre la proximidad léxica entre el portugués y el español. Revisión y análisis de los datos: los falsos amigos y préstamos. *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*. (pp. 80-88). <https://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejeriasexteriores/portugal/publicaciones/ActasIVCongresoEvora.pdf>.
- Briones, A. I. (2001). *Dificultades de la Lengua Portuguesa para Hispanofalantes de Nivel Avanzado. Estudio contrastivo*. Edição de autor.
- Ceolin, R. (2003). Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano. *Revista Philologica Românica*. <http://docs10.minhateca.com.br/817165318,BR,0,0,Roberto-Ceolin---Falsos-amigos-estruturais-entre-o-portugu%C3%AAs-e-o-castelhano.pdf>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições ASA.
- Fernandes, C. A. C. (2013). *As interferências lexicais entre o português e o espanhol: os falsos amigos*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Porto.
- Ferrero, A. D. (2013). *Falsos amigos*. Lidel.
- Filho, J. C. A. (Org.) (2001). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Pontes.
- Gargallo, I. S. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Editorial Síntesis.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- Rocha, N., & Robles, A. (2017). Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. *Revista de Estudos da Linguagem*, 25 (2). <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/10426/pdf>
- Vaz da Silva, A., & Vilar, G. (2003) Os falsos amigos na relação espanhol-português. *Cadernos de PLE* 3, 75-96. http://varialing.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/04/GUI_3PLE.pdf

**PARTE 3 – A voz dos ex e atuais orientandos
de Anã nos textos-testemunhos: registro de
Encontros Linguísticos e Sócio-Didáticos**

CAPÍTULO 1

De Castanhal, no Pará a Aveiro em Portugal – uma jornada em busca de Conhecimento

Inéia ABREU
Universidade Federal do Pará (Brasil)
ineia.abreu@ua.pt

*E viverás no coração dos jovens e na memória das gerações que
hão de vir.*

Esta fonte é para uso de todos os sedentos.

Toma a tua parte.

(Aninha e suas pedras – Cora Coralina)

Minha trajetória na carreira docente não foi exatamente uma escolha por vocação, mas antes, por necessidade ou por única opção. Quando criança, ao me verem “brincar de dar aula”, as pessoas diziam que, com certeza, eu seria professora, porque sabia escrever no quadro negro. De fato, aos 13 anos comecei a dar aulas particulares para os filhos da minha madrinha, que me ofereceu esse trabalho para me ajudar financeiramente, pois meu pai havia acabado de se separar de minha mãe, deixando-a desempregada com três filhos. No ensino médio fiz magistério, mas não consegui me identificar com o curso, principalmente ao perceber que ele apenas me permitiria dar aulas para crianças até a 4ª série. Dois anos depois da conclusão e sem nenhuma outra oportunidade de trabalho, resolvi voltar aos estudos e fazer faculdade. Grande foi a minha frustração ao olhar as opções na minha cidade. Dos cinco cursos ofertados, quatro eram licenciaturas e o outro era Medicina Veterinária, para o qual eu não estava preparada para enfrentar uma seleção tão concorrida e de uma área

tão diferente da que eu estudara. Restava-me escolher uma licenciatura, e depois de algumas observações de mercado e afinidades, escolhi Letras. O ano de cursinho preparatório para o vestibular foi muito difícil. Por três meses eu trabalhei durante o dia como secretária de um médico que era extremamente abusivo. Muitas vezes saía humilhada do consultório e chegava arrasada e desmotivada na aula à noite. Pedi ajuda ao meu pai para pagar o cursinho porque eu não aguentava mais trabalhar, ganhar pouco, ser humilhada e chegar tão cansada à aula. A muito contragosto ele pagou o resto do curso, mas as humilhações só mudaram de carrasco. Eu ouvia todos os meses ele dizer que não adiantava pagar porque eu não ia passar. Segundo ele, eu não chegaria nem a fazer o vestibular, eu iria desistir no meio do caminho. Porém, ao contrário da desmotivação que eu sentia no trabalho, essas palavras do meu pai me davam mais vontade de estudar e mostrar que eu era sim capaz. A vitória chegou no dia 28 de janeiro de 2000, com o resultado do vestibular. Passei! E fui a primeira colocada no curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará, campus de Castanhal.

O meu olhar sobre a profissão docente mudou completamente a partir da primeira disciplina cursada. Embora não tivesse a oportunidade de participar de projetos e grupos de estudos, pois havia sido aprovada em um concurso para trabalhar na secretaria de uma escola municipal no mesmo ano em que iniciei a graduação, mantive meu currículo acadêmico impecável. Logo em seguida à conclusão, fui aprovada na seleção de mestrado em Letras da UFPA em Belém. O ano era 2005. Os dois anos e meio do mestrado foram extremamente extenuantes. Eu tinha três empregos em Castanhal, fazia curso de inglês numa escola de idiomas e viajava pelo menos três vezes na semana, por 70 km para estudar em Belém. Fazia o mestrado pela manhã na UFPA e outra licenciatura em inglês numa faculdade particular. Concluídos esses estudos em 2007, fui efetivada como professora de inglês da rede estadual de ensino do Pará, e em 2008 comecei a dar aula no curso de Letras da UFPA, como professora substituta. Ao final de dois anos de contrato temporário nessa instituição, fui aprovada em concurso, para ser professora efetiva e com dedicação exclusiva, onde estou até hoje.

Eu assumi a cadeira de Língua Latina e Linguística Românica em agosto de 2010 e desde então tenho trabalhado diretamente na formação de professores de português, não só ministrando as disciplinas de Latim e Filologia Românica, mas também Estágio Supervisionado, Ensino Aprendizagem do

Português e outras disciplinas da área de Língua Portuguesa. Além disso, participo como colaboradora em projetos de pesquisa e extensão e, durante algum tempo, assumi cargos administrativos no Conselho da Faculdade e do Campus. Todo trabalho que desenvolvo sempre foi direcionado para a formação docente dos futuros professores de Língua Portuguesa e foi com base nisso que em 2013 resolvi tentar ingressar no doutorado, no mesmo programa de pós-graduação da UFPA, onde fiz o mestrado. (In) felizmente, não fui aprovada no processo seletivo, então, no ano seguinte busquei oportunidades para fazer o doutorado fora do Brasil. A princípio me inscrevi em duas universidades portuguesas: a de Lisboa e a de Aveiro e fui aceita nas duas.

O principal motivo que me levou a escolher a Universidade de Aveiro em detrimento a de Lisboa foi a professora Maria Helena Ançã. Ela foi orientadora de uma amiga de trabalho, que hoje é também minha co-orientadora e sempre me falou da professora com muita admiração. Foi essa amiga que intermediou o meu contato com ela, que prontamente me aceitou como orientanda. Além disso, o reconhecimento internacional dessa profissional e dessa instituição não me deixaram dúvidas ao decidir optar por fazer o doutoramento no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Meu primeiro encontro com a professora Ançã não foi exatamente um encontro linguístico e aconteceu assim que cheguei a Aveiro. Não foi um encontro para orientação, mas a forma como fui recebida por ela mostrou-me que o lado humano e delicado dessa profissional tão renomada não diminui em nada a sua competência científica, acadêmica e intelectual. Pelo contrário, meu respeito por ela só aumentou a cada dia a partir daquele encontro. Eu havia acabado de chegar em Portugal, no início de fevereiro de 2015, período ainda bastante frio, ainda mais para uma pessoa que, como eu, mora num país tropical, numa das regiões mais quentes do Brasil. Aquele clima de inverno era uma nova sensação para mim. Ela me acolheu, fomos almoçar e em seguida levou-me a um shopping para comprar roupas adequadas para aquele clima. Esse foi apenas o primeiro de vários momentos em que me senti acolhida por uma família fora de casa.

O 28º Colóquio de Lusofonia, realizado em outubro de 2017, na ilha de Santa Maria nos Açores, foi outro momento de grande importância durante o doutoramento, por ter sido uma das oportunidades de apresentar uma parte da minha pesquisa juntamente com a professora, para um pú-

blico especializado, crítico e de grande valor acadêmico, quando pudemos ser questionadas e elogiadas, inclusive por um dos maiores estudiosos da Língua Portuguesa: Evanildo Bechara. Nesse evento, apresentamos o trabalho intitulado *Os Brasis e suas línguas e culturas: como está a formação de professores para essa diversidade?* e publicamos o artigo resultado dessa apresentação nos anais do evento. Lá pude fazer vários contatos com pessoas que trabalham com a Língua Portuguesa sob diversas perspectivas. Foi excelente receber *feedback* dessas pessoas. E que honra para mim estar numa banca ao lado da professora!

Um outro momento marcante na minha formação, no âmbito do doutoramento, foi a organização do livro *Cadernos do LEIP*, em 2018, em parceria com a professora. Esse livro faz parte da série *Temas*, com o título *Centralidade e Diversidade do Português – para uma Educação Linguística*. Foi o primeiro livro que organizei e a orientação dela foi fundamental. Nesta obra, buscamos agrupar artigos (todos orientados pela professora Maria Helena) que abordassem a Língua Portuguesa em sua diversidade e centralidade. Além de organizar o livro, também publicamos nele o artigo *A Diversidade Linguística e Cultural no Pará e a formação de professores de Português: um olhar sobre os documentos curriculares do curso de Letras da UFPA*.

Ainda em 2018 publicamos um artigo produzido a seis mãos: professora Maria Helena Ançã (orientadora), professora Zilda Paiva (coorientadora) e eu. Este trabalho, intitulado *Análise de documentos curriculares para o curso de Letras da Universidade Federal do Pará: o professor de Português em contexto multicultural*, foi publicado na renomada revista brasileira (Qualis A2 em Educação) *Imagens da Educação*. Nele, uma outra parte da tese foi apresentada: fizemos uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFPA, do ementário das disciplinas do curso e de dois planos de curso, procurando evidenciar preocupações voltadas para a Diversidade Linguística e Cultural e contribuir para as discussões sobre o respeito a essa diversidade.

Logo em seguida, em janeiro de 2019, voltei para o Brasil. Precisei voltar ao trabalho pois minha licença havia encerrado. Ainda estou em fase de conclusão da escrita, dividindo o tempo entre a produção da tese, o trabalho na UFPA, os cuidados que tenho com a minha mãe que hoje requer mais atenção devido à idade e a minha própria saúde que por vezes anda debilitada. Porém, mesmo com um oceano Atlântico de distância, continuo recebendo a atenção da professora, a quem vou ser eternamente grata

por tudo que aprendo. Hoje, o que mais me orgulha no meu currículo é poder exibir que a minha orientadora de doutorado é a Professora Doutora Maria Helena Ançã. Ela não é apenas a orientadora de uma pesquisa que resultou em uma tese. Ela é quem me faz alçar os voos mais altos da minha vida acadêmica.



CAPÍTULO 2

Um testemunho de Encontros Linguísticos e Sócio-Didáticos

Ana Patrícia BORGES
Universidade de Aveiro
anapborges@ua.pt

As aprendizagens adquiridas através do Mestrado foram fundamentais para a minha formação, uma vez que adquiri conhecimentos essenciais para desempenhar a minha atividade profissional. Tal como já referi, na minha opinião, todas as unidades curriculares que contemplam o plano curricular do Mestrado em ensino de Português e Alemão são importantes para a boa formação do futuro docente em línguas, visto que cada uma especifica focos educacionais que nos permitem consciencializar das realidades educativas e dos conceitos teóricos para, posteriormente, na última fase, os colocarmos em prática através da Prática de Ensino Supervisionada. Focando-me um pouco nesta parte prática, refiro já com alguma saudade, do excelente acompanhamento e dedicação que tive da parte da minha orientadora não só nesta fase, mas ao longo de todo o meu percurso no departamento de Educação com a minha frequência no Mestrado. Ao olhar para trás, revejo os inúmeros contratempos que tive no início do meu percurso no Departamento de Educação, pois devido ao facto de não existirem alunos suficientes para a abertura do Mestrado no segundo ano, vi-me obrigada ou a desistir do sonho ou a ir para outra Universidade. Felizmente que tinha uma orientadora fantástica que esteve sempre presente, que me apoiou e fez o que estava ao seu alcance para que tudo se contornasse e me orientasse da melhor forma possível. Este exemplo pessoal, serve para reconhecer mais

uma vez, a minha gratidão para com a Dr.^a Maria Helena Ançã que sempre foi muito humana no desempenhar da sua profissão, preocupada com os seus alunos e com o melhor lado de cada um de nós. Durante estes dois anos, procurei observar, refletir e absorver um pouquinho dos exemplos cedidos do melhor de todos os docentes que por mim passaram, tentando interiorizar todas as indicações e conselhos quer teóricos quer práticos adquiridos quer nos Seminários quer na Prática Supervisionada. Todos foram essenciais e pertinentes para a profissional de ensino que sou atualmente e tenho a certeza que sem esses ensinamentos não seria a professora de línguas que sou nem desempenharia a minha profissão da mesma forma.

Todos os Encontros Linguísticos e Socio-didáticos com a minha orientadora de Mestrado (Dr.^a Maria Helena Ançã) foram fundamentais quer para o meu desenvolvimento pessoal quer profissional, pois a sua inigualável experiência, conhecimento, simpatia e profissionalismo fizeram com que me sentisse sempre amparada e acompanhada em todo o processo formativo de futura profissional de ensino. Com base na premissa anterior, torna-se difícil selecionar momentos mais marcantes em todo o meu percurso sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Helena. Todavia, refiro que o primeiro momento marcante foi na primeira aula de Seminário de Didática da Língua Portuguesa, quando fui convidada a refletir sobre conceitos como Língua Materna, Língua Não Materna, Língua Segunda, Língua Estrangeira, etc. Naquele momento, apercebi-me que o ensino de uma língua é muito mais do que conhecimentos teóricos e gramaticais subjacentes. Neste seminário salientou-se a importância de se conhecer o “background” dos alunos, a bagagem linguística adquirida na sua infância até ao momento escolar e quais as línguas que predominam nos seus contextos sociais e familiares. Nesse momento, sublinhou-se a relevância de os alunos preencherem, por exemplo, ao início do ano letivo, os seus registos/ fichas Sociolinguísticas, pois permite que o professor conheça melhor os seus alunos e adeque os seus métodos de ensino da forma mais eficaz em prol, sempre, do sucesso dos mesmos.

Outro momento marcante foi o da minha primeira aula assistida no decorrer do estágio pedagógico. Em jeito de contextualização, refiro que para cada aula assistida pelo orientador da Universidade, tínhamos de enviar previamente, um documento guia, no qual estavam as atividades que propúnhamos serem realizadas durante o período da aula que nos competia lecionar, acompanhadas devidamente com os objetivos de cada

um dos exercícios. Nesta minha primeira aula de português, não sei se fruto do destino, trabalhei o tema das variedades africanas do Português, tendo como ponto de partida o conto “A piscina do Tio Vitor” do autor angolano Ondjaki. Esta temática, como sabemos, foi alvo de inúmeros estudos por parte da Prof.^a Dr.^a Maria Helena Ançã e, talvez por essa razão, sentisse mais responsabilidade, no sentido de dar o meu melhor e não poderia, de maneira nenhuma, desiludir a minha orientadora. Os nervos eram muitos e, como não poderia faltar, os contratempos foram imensos! Desde a pouca velocidade quer da internet quer do desempenho do computador da escola que me estavam a atrasar a aula. Toda esta situação, permitiu que saísse da minha zona de conforto, que tivesse de improvisar de forma a que os alunos não perdessem a atenção/motivação perante todos os percalços e que, no meio de tudo, conseguisse terminar a minha aula cumprindo todos os momentos previstos. Como é normal, a ansiedade de ver o tempo a passar e a necessidade de cumprir o estipulado me estavam a colocar cada vez mais nervosa. Contudo, ao olhar para o fundo da sala, senti a tranquilidade da minha orientadora, que fez com que conseguisse respirar e avançar mais tranquila. Com todos os percalços, a aula terminou e no final, a professora ao ver a minha preocupação, tranquilizou-me e deu-me um abraço tão reconfortante que irei guardar para sempre. Naquele momento, apenas me disse que tudo tinha corrido tudo bem. Ali, percebi que a minha dedicação e esforço estava a ser sentido e reconhecido para o lado de lá. Percebi que não há professores nem aulas ditas “perfeitas” e que por mais que se estude e se pormenorizem todas as etapas, há sempre algo que sai do que estava previsto e que todos esses momentos fazem parte da docência e que só enriquecem as nossas práticas educativas.

Da última etapa do Mestrado, faz parte a escrita, defesa e entrega do Relatório de Mestrado. Esta fase foi uma das mais complicadas de todo o meu percurso escolar. Surgiram problemas familiares graves e a minha concentração e, admito, motivação para a escrita do Relatório estava muito aquém das expectativas. Ao entregar a primeira versão à Prof.^a Dr.^a Maria Helena Ançã, recebi logo um email quase “automático”, para me apresentar no seu gabinete que precisava reunir comigo, pois achava que algo não estava bem. De facto, não estava. Após a longa reunião, recomecei a escrever o Relatório praticamente todo e não tardaram muito os resultados. Consegui cumprir os prazos e defender o trabalho de Mestrado com muitos elogios por parte do júri, fruto da orientação exemplar que tive, especialmente no

último ano de Mestrado. No meu ponto de vista, os professores para serem bons orientadores têm de ser, acima de tudo, bons seres humanos, pois só assim se conseguem colocar no lugar do outro e tentar compreender as suas dificuldades, perspetivas, etc. O bom coração, dedicação e força que senti por parte da Dr.^a Maria Helena, na última fase da escrita foram cruciais para que não perdesse o foco e conseguisse terminar essa etapa. Agradeço profundamente o carinho, profissionalismo, conhecimento e dedicação no desempenhar da docência. É, sem dúvida, um exemplo e uma das minhas maiores referencias como professora.

O meu trabalho de Mestrado foi defendido no dia 09 de novembro de 2018, cujo título é “Diversidade linguística e cultural na perspetiva de professores de Português língua não materna”. Como é do conhecimento geral, este tipo de trabalho de conclusão de Mestrado contempla uma parte teórica, a qual contempla o enquadramento investigativo e a revisão da literatura realizados consoante o tema que nos propusemos a explorar. Posteriormente, da segunda parte da dissertação faz parte o enquadramento metodológico, onde é apresentado o estudo empírico relacionado a temática e a sua posterior análise de dados obtidos. No meu caso, no enquadramento teórico, a minha revisão da literatura incidiu no estudo da temática dos imigrantes e refugiados, dando ênfase ao processo de integração destes cidadãos na cultura e no ensino do Português. Explorei vários conceitos pertinentes quer a nível político quer a nível educacional, mencionei diversas perspetivas relacionadas com a realidade do ensino de Português como língua não materna aos alunos, entre outros aspetos. Na parte metodológica, o estudo empírico relacionou-se com as perceções que os docentes de PLNM manifestam, inconscientemente, nos seus discursos ao se referirem a alunos estrangeiros. De forma geral, posso referir que o que se pretendeu foi “compreender se num espaço multicultural e diversificado (linguística e culturalmente), como são as aulas de PLNM, que conceções têm as docentes em relação a alunos imigrantes e se conhecem algumas políticas integradoras destes jovens/ famílias na comunidade, entre outros aspetos direcionados com este público.” (Borges, 2018, p.25) Feita a contextualização do trabalho desenvolvido, é pertinente salientar que a temática da consciência linguística, nomeadamente nos conceitos de Língua Materna (LM), Língua Não Materna (LNM), Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE), a Dr.^a Maria Helena Ançã foi pioneira no debate e na elucidação destes conceitos na nossa sociedade. Os estudos realizados

e publicados em torno destes conceitos permitem-nos compreender quais os aspetos que os distinguem e, quais as linhas que os unem em torno, essencialmente, da temática do ensino e da imigração. Desta forma, não poderia ter melhor “fonte” de conhecimentos nos conceitos fulcrais nesta minha investigação. Na minha perspectiva, só podemos ser bons professores de língua quer portuguesa (LM) quer estrangeira se tivermos como base do nosso trabalho os valores/conceitos da consciência linguística que cada um de nós tem na sua bagagem. Nenhum aluno é uma tabua rasa, ou seja, todos têm as suas vivências e as suas formas de comunicar com os seus pares e no seu meio. Muitas vezes, a língua falada em casa é diferente da que falam e aprendem na escola, daí ser pertinente a realização das biografias linguísticas que permitem aos professores conhecerem melhor os seus alunos. Assim, o trabalho desenvolvido, certamente que produzirá mais frutos, na medida em que os professores direcionam as suas aulas de uma forma mais eficaz na produtividade linguística dos seus alunos. Durante a minha formação como professora de línguas, muitos foram os seminários linguísticos e Sócio-Didáticos que assisti e cada qual deles era o mais interessante. Houve muitos os encontros, não só durante o período letivo, como também nos seminários desenvolvidos no LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português), no departamento de Educação. Foram algumas, as conferências que assisti e posso referir que o mais interessante era ver o entusiasmo de todos os participantes ao debatem o tema que os unia: a Língua Portuguesa e os seus mais diversos contornos. Estes encontros permitiam a quem os assistia à consciencialização das realidades presentes nos contextos quer educativos quer globais. Neste sentido, ao longo não só das práticas pedagógicas, mas também destes encontros onde muitas vezes nos deparávamos com antigos alunos, constatávamos a importância da reflexão das práticas ao longo dos nossos trabalhos quer escolares quer profissionais. Todavia, o que retive ao longo destas aprendizagens foi o facto de que quanto mais planificarmos e organizarmos os nossos métodos e práticas de ensino/trabalho mais facilidade teremos em cumprir os objetivos aos quais nos propomos. O rigor e a dedicação que transpomos para o trabalho que realizamos também desempenham um enorme papel para a eficiência laboral de cada um de nós. É, neste contexto, relevante a necessidade constante de nos mantermos atualizadas e tentarmos encontrar todas as ferramentas e matérias teóricas que nos ajudem a desempenhar da forma mais competente a nossa profissão de

professores. Estamos conscientes de que ser professor é extremamente desafiante, pois é constante a capacidade de nos adaptarmos às mais variadas situações presentes nas salas de aulas.

CAPÍTULO 3

Percursos de PLA com Maria Helena Ançã

Agenor Francisco CARVALHO
Departamento de Letras
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil)
agenor.carvalho@fms.br

Em 2015 iniciei minha trajetória na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Logo percebi que o Estado de Mato Grosso do Sul possui características únicas – tem a maior população indígena em área urbana e tem cidades fronteiriças com o Paraguai e a Bolívia. Verdadeiro espaço de interculturalidade e intercompreensão na rotina de falantes das línguas portuguesa, indígenas, espanhola e guarani. De imediato decidi investigar nessa área.

Na busca por um programa doutoral, lembrei-me da professora Maria do Socorro Pessoa, atuante na sociolinguística, com o foco em línguas em contato e amiga há mais de duas décadas. Enviei um email expondo a minha intenção e, de pronto, tive a resposta com as orientações sobre o programa doutoral da Universidade de Aveiro. Após enviar a ela um breve esboço da trajetória que intencionava realizar no doutoramento, a professora disse-me que realizava pós-doutoramento na UA, na área da Educação Linguística e em língua em contato e que falaria com a sua orientadora (Maria Helena Ançã) para saber se ela poderia ser a minha orientadora.

Em 2016 fui aprovado para o programa doutoral em Educação. Todavia, não obtive êxito no meu afastamento, em razão de ainda estar em estágio probatório na minha universidade. Em junho daquele ano, o grupo de pesquisa da qual faço parte enviou a convocatória para o evento no Instituto Politécnico de Viseu, no mês de outubro. Inscrevi duas comunicações e fui selecionado. Programei a minha viagem à Portugal com

visita à cidade de Aveiro, pois queria conhecer a Universidade e a estada em Viseu para apresentar as comunicações.

Socorro estaria no Brasil, mas colocou-se à disposição para que ficasse em sua casa e que agendaria entrevista com Maria Helena Ançã. Fui recebido em Aveiro, ainda na estação de comboios, pelo João, esposo da Socorro. Extremamente cortês e com um senso de humor refinado, logo tornou-se meu amigo e hoje tenho-lhe a maior consideração e apreço. Pela manhã, tomamos um pequeno almoço na Eça de Queiroz. Em seguida fomos para a Universidade de Aveiro. João deixou-me no Departamento de Psicologia e Educação.

No Departamento de Educação e Psicologia a professora MH Ançã veio receber-me. Incrivelmente elegante e acolhedora, parecia que nos conhecíamos há muito tempo. Fomos ao seu gabinete, a professora queria saber sobre o Brasil, sobre a minha família, o meu trabalho, fiquei muito à vontade para falar sobre o meu projeto, e sobre a necessidade de adiar os meus planos para o ano seguinte. Da mesma forma que indiquei a situação da chegada ao Brasil do fluxo de deslocados forçados da Venezuela e que poderia ser uma vertente da minha investigação. De imediato a professora fez um recorte sobre o meu projeto e indicou que a questão migratória seria mais pontual naquela ocasião, pois tratava-se de um tema de relevância no cenário mundial. Na despedida, ofertou-me com dedicatória o livro – Cadernos do Leip, da coleção temas: aproximações à língua portuguesa que havia sido coordenado por ela. Colocou-se a inteira disposição e o desejo que logo tudo se resolvesse quanto ao meu afastamento para cursar o doutoramento.

Deixei aquele gabinete já com saudades. Pois ali nasceu não apenas a relação de orientadora e orientando, mas a verdadeira relação de respeito pelo trabalho do outro, de cuidado com o pensamento científico, de liberdade em aprender, de efetivamente indicar os caminhos, mas deixar-me pronto para decidir qual direção tomar e acima de tudo: senti-me diante de uma magnífica intelectual, de uma simpatia infindável, acolhedora e amiga na qual poderia confiar os meus passos pelos caminhos da investigação. Fiquei entusiasmado e muito feliz com a recepção feita pela professora Maria Helena Ançã.

Após deixar a Universidade, fui almoçar com João. Na Adegas do Evaristo na 31 de janeiro. Após o almoço, caminhamos pela beira da ría, pelo centro da cidade. Estivemos depois no parque Oldnot, na praia da Barra e em Costa Nova. A tarde peguei o autocarro para Viseu.

O evento no Instituto Politécnico de Viseu foi interessante. Ao retornar para o Brasil, continuei maravilhado com a receptividade dos portugueses com quem estive, mas o abraço acolhedor de Maria Helena Ançã e do meu amigo João contribuíram decisivamente para a minha vinda para cursar o doutoramento em Portugal.

Minha filha, a Yasmin, resolveu apresentar candidatura para licenciatura em Portugal. Foi aprovada para Marketing. Eu apresentei candidatura em 2017, novamente fui aprovado em primeira colocação. Iniciei os trâmites para a afastamento da UFMS e, mais uma vez não obtive êxito. Ainda assim, fiz a matrícula no programa doutoral em educação da UA. Correspondia-me com a professora Ançã e ela, com a meiga simplicidade de sempre, incentivava-me a vir cursar o programa na UA.-Passava-me algumas dicas de como viver em Aveiro e de como estudar na UA. Minha filha a Yasmin veio para Portugal em agosto daquele ano.

As aulas do programa doutoral iniciaram em setembro, como eu não conseguia o afastamento, mais uma vez estava por desistir. Conversava com a Maria Helena e a Socorro, ambas davam força para que eu encontrasse uma solução, mas que não desistisse. Até que as aulas começaram e já não enxergava saída quando conversei novamente com a professora Ançã e ela falou me para verificar a questão de matrícula parcial, assim eu poderia frequentar as aulas a distância e poderia vir para apresentar as avaliações. De posse dessa ideia, conversei com um colega de curso, o Abel e ele disse-me que as aulas já estavam a ocorrer, mas que eu podia mesmo matricular-me de maneira parcial, e assistir a distância, que buscasse junto a secretaria acadêmica informações mais precisas.

No começo de 2018, entrei com o processo de afastamento por três anos. Minha filha a Amanda entrou com candidatura para o mestrado integrado em engenharia civil da UA e fora selecionada. Assim, nos meses seguintes, providenciamos o nosso visto de estudante e nos preparamos para nos mudarmos com toda a família para Aveiro. No decorrer desse percurso a professora Maria Helena sempre que solicitada, prestava as informações que eu precisava, seja de matrícula do meu filho Igor, no Secundário, seja a questão de arrendamento de morada, para além das suas precisas orientações quanto aos estudos do doutoramento. Sempre que surgia algum artigo publicado com o tema de formação de professores, imigração e refúgio, português de acolhimento a professora Maria Helena tinha o cuidado de partilhar connosco.

Tive a felicidade e sorte de poder contar com a professora Maria Helena nesse período, com a professora Socorro e o meu amigo João, pessoas amadas que marcaram decisivamente a minha trajetória e a vinda para Portugal. Foram primordiais para que a nossa chegada em Aveiro fosse a mais agradável. Fico a imaginar aqueles que por cá chegam sem nada conhecer e sem ter o apoio de algum conhecido. Tenho a eterna gratidão pelo papel desempenhado por essas singelas pessoas. Logo que cheguei ao Laboratório de Investigação em Educação em Português, logo me foi cedida uma secretária e computador para que fizesse as minhas atividades. A professora Ançã, na ocasião era uma das coordenadoras do Leip e tive a honra de dividir o mesmo espaço com a amada Socorro.

A primeira reunião com a professora Maria Helena foi para apresentar-lhe o esboço do meu projeto de investigação. Naquela ocasião, ela pediu que a professora Socorro nos acompanhasse, pois intencionava indicá-la para ser a minha co-orientadora. Na primeira reunião pude notar o quanto magnífica e perspicaz é a professora Maria Helena Ançã, pois foi de uma subtileza tamanha ao indicar os percursos pelos quais eu deveria orientar-me. Direta, extramente dinâmica e pontual, deixou bem claro que faríamos um grande trabalho, mas que teríamos resultados altamente positivos. Que eu poderia confiar e me sentir verdadeiramente acolhido naquela instituição, naquela cidade e com aqueles adoráveis amigos.

As atividades de elaboração do projeto de investigação correram muito bem, tanto é que consegui defendê-lo ainda no mês de outubro. Com essa ação, consegui registar o projeto e dar prosseguimento na investigação. Tive a grata satisfação em ter na Unidade curricular de Didática e Desenvolvimento curricular II a professora Maria Helena como a mestra. Ali pude confirmar o quanto a professora é dinâmica, organizada e com um incrível olhar sobre o resultado. As aulas foram marcadas por intensa atividade de reflexão e construção de um amplo estudo que envolveu toda a classe. Cada grupo teria que realizar estudos teóricos sobre determinado tema. Cada integrante produziria um artigo com os resultados dos levantamentos teóricos e toda classe estava focada na didática e desenvolvimento curricular. Tais atividades foram intensas, desafiadoras e uma verdadeira troca de experiência entre a classe. Os diálogos surgidos, as apresentações de cada etapa e a apresentação final culminaram por um processo de aprendizagem no qual trabalhamos muito, porém aprendemos muito mais e conseguimos definir o foco das nossas investigações.

Por esses percursos, tive a alegria de conhecer o meu amado amigo Luís, esposo da professora Maria Helena, com quem estivemos em Belmonte e Lisboa. Eu e minha esposa ainda partilhamos de um agradável almoço e uma tarde inesquecível que nos foi oferecido pelo casal Luís e Maria Helena e por Socorro e João.

As demais reuniões serviram para que pudesse expor as ideias de como ocorreriam os trabalhos de contato com professores em Roraima, no Brasil, com a definição de um workshop para a formação em serviço de professores de português como língua de acolhimento. Lembro até hoje da sutileza com que a professora Maria Helena corrigiu o rumo da minha investigação. Quando terminei de levantar as necessidades dos professores e dos estudantes venezuelanos, e comecei a preparar a formação a professora deixou bem claro que eu não poderia esquecer que a formação de professores em Roraima era para aprender com eles, sem ter a pretensão de querer ensiná-los, ter a humildade para dialogar, para uma troca de experiências. Esse sutil puxão de orelhas serviu para que eu levantasse a cabeça e pudesse enxergar adiante, perceber o trabalho pioneiro que os professores em Roraima estavam a fazer, sem apoio do Estado e sem saber como fazer, simplesmente estavam acolhendo os estudantes imigrantes / refugiados venezuelanos.

Na ida ao Brasil, percebi o cuidado e a preocupação da professora Maria Helena. Vi o quanto ela era responsável e desejava que tudo corresse bem. Mesmo já no Brasil ela pode dar todo o suporte para corrigir as distorções da minha trajetória, fazer um trabalho grandioso, realizar os contactos com as escolas, professores e com os estudantes venezuelanos, promover o workshop, realizar a busca de dados com questionários e entrevistas. Hoje, confesso, se não fosse o olhar cuidadoso da professora Maria Helena, o meu trabalho de investigação teria seguido por caminhos tortuosos. Ao retornar do Brasil, fomos a um evento em Lisboa, no qual houve intenso diálogo entre os professores que atuam com o ensino da língua portuguesa no contexto de migração e refúgio. Tal evento trouxe boas reflexões sobre o tema.

No decorrer do ano de 2020, por conta da pandemia, poderíamos ter tido um ano perdido. No entanto, a amada professora Maria Helena sempre esteve a enviar material e publicações recentes, a cobrar a nossa produção e saber como estava a andar a investigação, para além de acompanhar nas atividades de escrita de artigo para a unidade curricular de seminário de

teses. O ano de 2020, foi insuportavelmente cruel, pela necessidade do afastamento social. Pela distância dos familiares que estão no Brasil, pela permanente sensação de luto, pois dia-a-dia chegavam as notícias de óbitos de pessoas próximas. No entanto, passamos a valorizar cada momento de presença, cada reunião online, cada colega que mandava uma mensagem de carinho pelo nosso grupo de Leipianos no WhatsApp. Todas as vezes que solicitei reunião com a professora Maria Helena, lá estava ela a nos dar força, a levantar o nosso astral, a nos guiar nesses tempos difíceis. Por essas e tantas outras demonstrações posso afirmar: a professora Maria Helena Ançã possui um enorme e acolhedor coração, é dotada de extremo senso e compromisso profissional, é uma intelectual dinâmica e com uma visão para além do nosso tempo. Agradeço imensamente à professora Maria Helena Ançã, por toda doação de energia positiva que nos deu, pela pontual e correta orientação dos trabalhos de investigação, por partilhar da sua elegante presença em nossa trajetória. MUITÍSSIMO OBRIGADO

CAPÍTULO 4

Uma história, um percurso de vida académica: depoimentos afectivos

Angelina Paulino COMÉ
Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique)
angelina_come@yahoo.com

O presente texto relata memórias de episódios marcantes sobre o percurso da minha vida, com incidência no meu percurso académico ao nível da pós-graduação. Este relato é um breve testemunho que retrata o sentimento pessoal sobre várias coisas, factos e circunstâncias registados neste percurso, e envolve determinadas pessoas que influenciaram de forma positiva a minha história de vida e a minha carreira profissional.

Antes de mais acho interessante falar um pouco sobre quem sou. O meu nome é Angelina Paulino Comé e sou a segunda de três filhos. Nasci na zona suburbana de Lourenço Marques, ora cidade de Maputo, em Moçambique e sou oriunda de uma família humilde. Os meus pais eram procedentes da zona rural da província do mesmo nome (Maputo) e, por isso, não tiveram grandes oportunidades de escolarização, tendo apenas frequentado o nível básico. O meu pai concluiu a 4ª classe do ensino rudimentar, tal como era designado no seu tempo e a minha mãe, a 3ª classe também rudimentar. A sua juventude foi preenchida por actividades da zona rural marcadas pela agricultura e pesca, para sobrevivência. Em algum momento da sua vida, o meu pai produziu e vendeu vassouras feitas de palha de palmeiras nas ruas da cidade de Lourenço Marques e a minha mãe vendeu amêijoas, também nas mesmas ruas e avenidas.

Após o seu casamento, o meu pai foi trabalhar nas minas da África do Sul, de onde regressou passados cinco anos. No seu regresso, depois do meu nascimento, o meu pai retomou a escola e concluiu a 4ª Classe de modo a conseguir habilitar-se para ter licença de condução automóvel. Desta forma, conseguiu o seu primeiro emprego mais estável e seguro como motorista na Fábrica de Papel e Cartão (FAPACAR), onde trabalhou até ao ano da independência de Moçambique, em 1975. Neste período, antes da sua retirada do país, os seus patrões sugeriram-lhe que comprasse o camião com que ele trabalhava na empresa. Esta oportunidade criou condições para que ele passasse a trabalhar por conta própria, gerindo negócios de transporte de mercadorias diversas e venda de materiais diversos de construção civil entre outros no seu estaleiro, o que assegurou o nosso sustento e assistência. Quanto à minha mãe, em toda a sua vida foi dedicada aos campos de cultivo de cereais, tal como as minhas avós faziam. Além disso, ocupou-se sempre com as actividades domésticas, assegurando que não nos faltasse alimentos e todo o tipo de cuidados que garantisse a nossa saúde, educação e bem-estar.

Dos três filhos, sou a única que tive acesso a escola até ao nível de ensino superior. A minha irmã mais velha fez o curso de recepcionista vocacionado a indústria hoteleira, onde trabalhou até a sua aposentação. O mais novo morreu, poucos anos depois de ter concluído a 7ª Classe. No entanto, a formação e educação que tivemos dos nossos pais foi-nos muito valiosa, que nos permite viver até agora em harmonia e, educar e formar os nossos descendentes sem sobressaltos.

Quanto a minha trajetória escolar, julgo ter ditado o percurso da minha formação académica. Após a conclusão da 9ª Classe sem nunca ter reprovado, fui seleccionada para continuar os estudos no Instituto Médio Pedagógico Eliza Filipe Machava, onde fiz o curso de formação de professores de Português, com duração de três anos. A conclusão do curso habilitou-me a ensinar a disciplina de Português no Ensino Primário de 2º Grau, nos níveis de 6ª e 7ª Classes. Passados cinco anos de carreira docente, senti uma necessidade de voltar a estudar. Nesta altura, tinha já tomado o gosto pelo ensino de Português e procurei, por isso, habilitar-me mais para desenvolver qualidades que me permitissem ter melhor desempenho no meu exercício profissional. Assim, candidatei-me, então, para fazer o curso de Licenciatura em Ensino de Português na Universidade Pedagógica. Volvidos outros cinco anos de docência já no ensino secundário, voltei a

sentir monotonia na minha rotina profissional, o que me motivou a desejar fazer algo mais e diferente. A partir daí, procurei condições financeiras que culminaram com a conquista de uma bolsa de estudos de pós-graduação para fazer o mestrado em Didáctica de Português na Universidade de Aveiro, em Portugal.

Concluído o mestrado, passei a docente na Universidade Pedagógica em Maputo e uma vez enquadrada na academia, o meu desejo foi sempre leccionar as cadeiras da minha área de formação que me permitissem aperfeiçoar mais os meus conhecimentos pela prática docente e desenvolver actividades de pesquisa com perseverança e foco na minha área de formação e, agora mais especificamente, no meu projecto de doutoramento para o qual pretendo especializar-me. A concretização deste desejo seria o meu contributo à sociedade no contexto do exercício da minha profissão, formando mais professores de Português, com cada vez mais habilidades para ensino eficaz dos nossos alunos.

O percurso da formação de pós-graduação foi assinalado por vários momentos que marcaram e definiram o rumo da minha carreira profissional actual. As experiências vivenciadas nesse contexto novo e diferente a nível social, cultural e mesmo em termos de dinâmica e ambiente académico, proporcionaram-me uma visão diferente do meu horizonte. No entanto, foi uma experiência de transformação muito positiva.

A bolsa de estudos da Fundação Ford, em coordenação com The African America Institute (AAI) representado em Moçambique pela Dra. Célia Diniz, que suportou o meu projecto de pesquisa, tinha a visão social de promover a liderança e a justiça a partir de formação em estudos de nível de pós graduação em várias áreas de conhecimento para indivíduos oriundos de contextos socialmente desiguais, ou melhor, desfavorecidos, como forma de promover a igualdade de oportunidades aos cidadãos de todo o mundo, independentemente da sua classe social ou outras formas estereotipadas de marcação das desigualdades. Esta oportunidade foi para mim um legado que me possibilitou ver e perceber que as oportunidades dadas aos indivíduos permitem de facto uma transformação da sua visão do mundo.

Durante o curso de mestrado, foram muitas as circunstâncias que me marcaram a diversos níveis, como social e cultural, a começar pelo processo de acolhimento em Setúbal pela querida Professora Luísa Solla, na Escola Superior de Educação de Setúbal. A adaptação num lugar novo, com

estilo de vida diferente do habitual foi para mim um dos grandes desafios enfrentados, incluindo a dinâmica do trabalho na academia.

Terminados os módulos curriculares do mestrado em Didáctica de Línguas, vi-me desafiada a concluir em tempo real a minha dissertação, atendendo o prazo de vigência da bolsa de estudos. Para tal, foi determinante o apoio da minha orientadora. O curso foi ministrado pela Universidade de Aveiro, na Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Setúbal e decorreu de 2004 a 2006.

De 2005 a 2006, dediquei-me à escrita da dissertação. Neste período, fui viver em Aveiro onde facilmente podia ter encontros de supervisão com a orientadora e aceder aos serviços da biblioteca. No processo de acomodação em Aveiro, foi determinante o pronto apoio da minha supervisora que me ajudou a encontrar o melhor local para alojamento. Hoje mantenho muitos laços afectivos em Aveiro que partiram da sua recomendação. O cuidado de me sugerir locais e pessoas que me garantissem segurança e estabilidade, foi algo que me marcou e ajudou a desenvolver a minha pesquisa num ambiente sã. A minha adaptação em Aveiro foi, por isso, um processo muito fácil. Tive todo o tipo de apoio que precisava.

Em relação à minha pesquisa, contei com apoio incondicional e imensurável do grupo de pesquisadoras do LEIP constituído por uma equipa de doutorandas que igualmente me foi apresentada pela Professora Maria Helena Ançã. Recebi de cada uma destas pesquisadoras vários subsídios (comentários e sugestões sobre o texto da minha pesquisa). Portanto, ganhei muita experiência e transformação do meu ser. Bem-haja a equipa LEIPIANA de 2005-2006, uma verdadeira família que muito estimo de que tenho maior amizade e levo no coração.

A Professora Maria Helena Ançã apresentou-me a Norberta Mendonça, estudante que também escrevia nesse período a sua dissertação de mestrado, sob sua orientação. A Norberta não foi da minha turma, no entanto, desenvolvemos uma grande amizade que resultou do apoio que nos demos nesse período culminar e decisivo dos nossos estudos, longe das nossas famílias.

A sensibilidade afectiva da minha supervisora era igualmente algo que me ajudava a prosseguir o trabalho de pesquisa sem tormento. A sua orientação transpôs a pesquisa, já que vezes sem conta me recomendava a participação em defesas de teses de áreas afim, participação em conferências inspiradoras, visita a lugares, passeios, ou seja, a levar a pesquisa como uma actividade regrada, rotineira, mas também prazerosa. Tudo

isso fez-me compreender que o exercício da pesquisa se faz com recurso a muitas ferramentas envolventes do mundo que nos cerca, mas também é fruto da dedicação, do respeito mútuo, da consideração, do incentivo, de afectos, e muito mais.

A defesa da dissertação foi o último momento que marcou o fim da pesquisa, onde os membros do júri procuram, de forma didáctica, avaliar o trabalho com o objectivo de mostrar os pontos fortes e menos claros, indicando-me os pontos de reflexão sobre os resultados então alcançados.

O afecto das colegas de turma idos de Setúbal para Aveiro para partilhar comigo o momento mais alto do meu trabalho, foi igualmente um gesto marcante de carinho, comunhão e satisfação por ter alcançado o objectivo. Os laços mantidos, a inspiração para continuar no trilho, são pontos positivos gravados na minha memória. Hoje já participei de alguns eventos científicos nacionais e internacionais, o que me impulsiona a ganhar coragem de prosseguir. Estrelas no céu são muitas que iluminam sempre os caminhos da nossa vida. Muito obrigada, Professora Maria Helena Ançã, nesta dedicatória particularmente endereçada a si.

CAPÍTULO 5

Os primeiros passos do LEIP contados por quem os acompanhou de dentro

Teresa Alexandra FERREIRA
Universidade de Aveiro
tferreira@ua.pt

Pode parecer estranho acompanhar de dentro os passos de alguém. Quando muito, acompanham-se de perto, seja por se estar muito presente na vida da criança, seja, em sentido mais literal, por se estar presente no momento exato em que esta pela primeira vez se aguenta em pé e caminha três ou quatro passos sem ajuda externa. No entanto, no caso em apreço, não se trata de uma criança, ou de uma pessoa, ou sequer de um ser vivo, mas sim de uma unidade orgânica: o LEIP – Laboratório de Investigação em Educação em Português. As letras do acrónimo não correspondem às iniciais das palavras, mas tal foi propositado, para soar melhor. E o que é certo é que soa melhor autointitularmo-nos (eu e as/os restantes investigadoras/es que desenvolveram os seus trabalhos nesta unidade orgânica) como leipianas/leipianos do que como liepianas/liepianos.

Sou leipiana e daí que tenha um mínimo de legitimidade para escrever este texto. Uma unidade orgânica não é um ser vivo, certo. O conceito de unidade orgânica remete em simultâneo para o espaço, para as pessoas, para o contexto e para os objetivos, que no seu conjunto formam um todo, uma estrutura que tem um determinado modo de funcionamento. Mas sendo, ainda que metaforicamente, orgânica, dá para perceber que a podemos entender à luz do que sabemos sobre os seres vivos. Como tal, posso falar dos seus primeiros passos. Aos quais assisti de dentro, sendo eu, nos seus

primeiros anos de vida, uma sua residente. Este texto vai, pois, focar o que eu me lembro dos tempos em que habitei o LEIP. Será um testemunho tanto sobre o LEIP, quanto, talvez mais ainda, sobre mim nesses tempos. “O que eu me lembro”, disse eu. Então, não esperem objetividade, cientificidade, sistematicidade ou exaustividade. O tempo distorce a memória. Mas a memória que fica, apesar de ser apenas uma sombra da realidade que foi, não deixa de ser significativa, mais que não seja para quem a detém. O que vou relatar são algumas recordações do que vivi no LEIP, mas não me processem se afinal não foi bem assim que tudo aconteceu. E por falar em possíveis processos judiciais, vou tentar contornar o Regulamento Geral de Proteção de Dados, a aceitação de *cookies* e todas essas coisas que agora nos interrompem a navegação em qualquer *site*: vou simplesmente não mencionar nomes, não relacionar factos com pessoas, evitar qualquer forma de identificação. Quando tal porventura acontecer, tentarei garantir que daí não resultará mácula à imagem de ninguém, ou qualquer tipo de ofensa à sua integridade moral. Quanto ao registo adotado, já devem ter reparado que este não é um típico texto académico, bem longe disso. É um testemunho. Perdoem-me, pois, a informalidade e as divagações a que não pus travão.

Como cheguei ao LEIP

Cheguei ao LEIP pela mão da minha (na altura) recém-ex-orientadora de estágio de Português pela Universidade de Aveiro, a Professora Maria Helena Ançã. Refiro-me ao estágio pedagógico que realizei no quinto e último ano da licenciatura em Ensino de Português e Inglês, em turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, no ano letivo de 2004/05. Sim, reparei que já dei o dito por não dito: acabei de revelar um nome e uma identidade. Mas era incontornável. Como falar do meu percurso no LEIP, ou do LEIP em si, sem nomear a Professora Helena Ançã?

Após o dito estágio terminado, bem como a licenciatura que o mesmo finalizou, a Professora perguntou-me se eu estaria interessada em prosseguir para doutoramento com o seu acompanhamento científico. Não tendo eu aspirações a um percurso académico, tinha, no entanto, aspirações a não ficar parada à espera que a taxa de desemprego na minha área de formação descesse. A Professora sugeriu que direcionasse o meu trabalho para uma área que lhe é muito querida e em que vinha desenvolvendo a

sua investigação, a área do Português como Língua Não Materna (PLNM), e a sugestão agradou-me muito. Tinha tido, no estágio, alguns alunos que nasceram no estrangeiro e onde viveram parte da sua (então curta) existência, com perfis muito diversos que só muito mais tarde consegui distinguir (falantes de língua de acolhimento, falantes de herança). Tinha ficado intrigada com o seu processo de aquisição da língua portuguesa e fascinada por poder contribuir, ainda que pouco, para o desenvolvimento das suas competências linguísticas em português. Assim, aceitei o convite da Professora, num misto de interesse “interesseiro” e de interesse genuíno. Concebi um projeto, com a sua ajuda e orientação, e consegui obter uma bolsa da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia)¹, o que me deu tranquilidade financeira a médio prazo e uma carga de trabalhos pelo mesmo período. E muitas mais coisas daí advieram, claro. Balanço geral: positivo. Uma das consequências imediatas foi ser integrada numa série de estruturas, entre elas o CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores) e o LEIP.

O que encontrei no LEIP quando entrei

Quando entrei no espaço LEIP pela primeira vez, ainda antes de ter a bolsa aprovada – talvez até antes de submeter o projeto à FCT –, passei as suas duplas portas duplas (não é engano: havia mesmo uma antecâmara entre dois conjuntos de portas duplas) e encontrei três caras semiconhecidas. Tive imediatamente dois *flashbacks*. O primeiro, para um momento que ocorrera antes do estágio pedagógico. Para nos prepararem para o que nos esperava, foi organizado um encontro entre professores estagiários que estavam em vias de ir para a arena (entre os quais eu me encontrava) e professores estagiários que de lá regressavam. Juntaram-nos a todos (quatro cursos de ensino de línguas) num anfiteatro, organizados por grupos de estágio. Ao meu grupo de três futuras estagiárias foi-nos atribuído, aleatoriamente, um grupo de duas ex-estagiárias, de um outro curso de línguas que não o nosso. O objetivo era partilharmos dúvidas, de um lado, e experiências, do outro. O curso em si não era relevante, sendo, ainda assim, na área do ensino de

¹ Ferreira, T. A. S. (2012). *Apropriação do Português por adultos eslavófonos: o Tempo e o Aspeto*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro. Orientação de Maria Helena Ançã. Referência da bolsa da FCT: SFRH/BD/22229/2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/10494>.

línguas. E deste modo, num anfiteatro cheio de pessoas, conheci, por coincidência, as duas colegas que um ano e pouco mais tarde viria a encontrar quando entrei no LEIP pela primeira vez. Desse primeiro encontro, o tal de preparação para o estágio, retive algumas dicas. “Passar lápis nos olhos, prender o cabelo num toutiço (estilo bailarina), para ficarmos com um ar mais adulto, mais profissional, que imponha respeito aos alunos”. Parece uma dica fútil, mas vinda de uma pessoa que raramente se maquilha e é despreocupada com a vaidade física (ainda que sempre linda), percebe-se o seu fundamento. Realmente, no ano de estágio (e até depois), o maior desafio é fazer com que os alunos nos levem a sério e nos respeitem. Depois disso, é relativamente (relativamente, friso!) fácil dar aulas. No ano de estágio, a nossa própria idade e aparência nos tornam frágeis aos olhos dos alunos. Somos mais umas miúdas entre tanta garotada. Até o pessoal docente e não docente, quando não nos conhece, nos toma por alunas. Não cheguei a usar o toutiço de bailarina, porque a primeira a rir-se de mim seria eu própria, mas nunca dispensei a maquilhagem suave, a dar ares de gente grande. Quem me deu esta dica, das duas colegas, foi aquela que eu viria a tratar, e ela a mim, por “amora” (“amora madura”, na versão mais longa; um possível feminino de “amor”, e uma alusão à música de Zeca Afonso). Um nome carinhoso que surgiu espontaneamente, nas muitas interações que tivemos anos mais tarde, e que também se aplica a uma outra “amora” oriunda inicialmente do LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras). Muitas mais coisas aprendi com ela, algumas bem complexas e profundas, outras também assim simples, mas tão importantes. Como quando ela disse que, para escrever um texto académico, ajuda dedicar algum tempo a leituras, deixar as ideias em banho-maria por alguns dias e só depois entrar no processo de escrita. Esta fase prévia ajuda a amadurecer ideias, organizar o pensamento, seleccionar o que se pretende transmitir, que relações estabelecer, etc. A escrita em si torna-se, depois, mais fácil. Boa ideia, “amora”. Já me ajudou muito em momentos de bloqueio, quando a página teima em ficar em branco. Acima de tudo, criámos uma linda amizade, que perdura até aos dias de hoje, cada vez mais forte, mais desapegada, sem cobranças, com muitas partilhas e muita unidade, mesmo que passemos temporadas sem nos falarmos. Mas nem sempre foi assim. Não foi amizade à primeira vista. Foi empatia à primeira vista, sim, mas a amizade veio anos mais tarde, já pós-LEIP. Da nossa relação no LEIP, das relações existentes no LEIP, falarei mais tarde. Para já, termino este *flashback* para introduzir o outro que anunciei.

Disse eu que quando entrei no LEIP tive dois regressos ao passado. O segundo foi com outra cara semiconhecida. Encontrei uma colega do meu curso, que conheci no meu primeiro ano na universidade, na altura das praxes. Ela era veterana, do 3.º ano, e eu era caloiira. Foi durante as praxes que tive mais contacto com ela, sempre com as devidas distâncias, que respeitinho é muito lindo e não se brinca com quem nos praxa, ou a dose redobra. Durante o resto do curso, sendo nós de anos diferentes e sem cadeiras em comum, pouco mais a vi. Mas desses primeiros tempos ficou-me a imagem de uma pessoa preocupada com os outros. Não nos queria fazer sofrer nas praxes, queria realmente integrar-nos e dar-nos as boas-vindas à academia. Mais tarde, viríamos a tratar-nos uma à outra por “árvri” (mais um nome carinhoso que surgiu com a convivência e com a muita cumplicidade que esta proporcionou; é um nome (de)formado a partir de “árvore”).

O facto de encontrar estas três caras semiconhecidas, pelas quais nutria alguma simpatia e empatia, pareceu-me um bom presságio para o que viria a viver no LEIP. A esta primeira impressão, no entanto, não se seguiu o início de uma bela amizade, pelo menos não nos primeiros tempos. Não por culpa delas, apenas pelas circunstâncias.

As primeiras residentes do LEIP

Quando eu entrei efetivamente para o LEIP, entrei acompanhada por uma outra pessoa na mesma situação que eu: recém-bolseira da FCT com início de contrato em 2006. Começámos a frequentar o LEIP antes disso, em setembro ou outubro de 2005, para irmos adiantando trabalho no tempo que tínhamos até ao início do contrato. Havia uma outra colega na mesma situação que nós, mas que já era mais ou menos da casa, pois tinha realizado o seu mestrado lá, julgo eu. Já não me lembro bem, mas lembro-me de que, apesar de ser nova bolseira de doutoramento, já estava integrada. Havia ainda uma quarta colega que também já estava “instalada” – se não me engano, tinha iniciado o seu projeto um ano antes. E havia as tais três caras semiconhecidas minhas. Ao todo, “Éramos Sete”. Quase dava título de telenovela, mas excedemos em uma unidade. Estaria eu a mais? Certamente foi assim que me senti durante algum tempo.

O primeiro espaço do LEIP

O gabinete onde inicialmente se situava o LEIP ocupava um espaço inferior ao de uma sala de aula típica (talvez pouco mais de metade) e era, na generalidade, um espaço agradável, com o seu pé-direito muito alto e com a predominância de tons claros. Denotava, no entanto, o crescimento da unidade orgânica que albergava. Tal como uma família que cresceu mais, ou mais rápido, do que o esperado, também ali havia móveis pensados ao pormenor para os primeiros filhos e móveis de remedeio para os que surgiram fora do planeamento inicial (mas nem por isso menos desejados). Havia duas peças de mobiliário que se destacavam pelo seu arrojado e bonito *design*: uma secretária que, com as suas curvas, contracurvas e pequenos biombos integrados, acolhia três pessoas (as filhas mais velhas), com três gavetas ao lado das pernas de cada uma; e, no centro da sala, uma mesa de reuniões ampla, retangular, com as cabeceiras arredondadas. À volta de ambas, cadeiras estofadas da cor dos biombos (amarelo-torrado ou laranja? Já não sei dizer, mas uma das duas cores era, ou então as duas em estofos diferentes). As paredes eram forradas com ripas verticais de madeira amarelada, nem clara nem escura; o armário gigante embutido numa das paredes era da mesma cor; as portas e caixilharias também; as tais peças de mobiliário *idem*, aspas; e o chão em madeira *idem*, *idem*, aspas, aspas. Alguns pósteres “animavam” as paredes, quebrando a monotonia, mas, sendo de carácter científico, a “animação” era relativa. Tratava-se de pósteres apresentados pelas colegas em eventos científicos. Havia apenas janelas no lado contrário ao da entrada, e estavam tão em cima que apenas deixavam entrar luz (pouca, dado que eram alongadas em comprimento, mas estreitas em altura). Não nos entravam distrações da rua, não. Quando muito, víamos o céu: azul, cinzento, branco, escuro, as nuvens, a chuva, o céu limpo, o céu sujo, a trovoada, o nevoeiro. As distrações vinham apenas de dentro. Já lá chego. Além dos postigos compridos que se situavam lá muito em cima (muito mais acima do que a nossa altura), havia uma outra janela, essa muito grande. Dava para um laboratório contíguo. Ou dava de lá para o LEIP? É que esse tal laboratório se encontrava mais elevado, pelo que a sensação que tínhamos era a de que aquela janela era a de uma sala de interrogatório policial. Nós, mais em baixo, seríamos as interrogadas. Felizmente, as colegas da outra sala não nos vigiavam. Se bem me lembro, até desciam a cortina, para evitar o possível desconforto. E o vidro não era espelhado, pelo que a vigilância seria de parte a parte, tal como o desconforto.

Para completar o mobiliário, havia duas mesas para as quatro filhas mais novas, equivalentes a beliches doados por uma tia cujos filhos já tinham saído de casa e que até se sentia feliz por se desfazer dos móveis entretanto inúteis, podendo então converter o quarto vago numa salinha para ver televisão enquanto fazia o seu crochê. Aquelas mesas assemelhavam-se a carteiras de sala de aula, com o tampo bege, rebordo de madeira e pernas em metal, com a única diferença de que eram extremamente compridas, como mesas de reuniões. Uma mesa estava encostada a uma parede e a outra a uma parede perpendicular à primeira. Na cabeceira de cada mesa sentava-se uma leipiana, como numa refeição de um casal rico, chique e pouco apaixonado numa sala de jantar formal. Em vez de pratos de louça nobre, copos de cristal, talheres de prata e guardanapos rendados, o que cada uma tinha à sua frente era o monitor do computador fixo, o teclado, o rato e uma série de cabos por trás, a que se seguiam, em espelho, uma série de cabos por trás, um rato, um teclado, um monitor de computador fixo e uma pessoa na extremidade oposta. As cadeiras e armários das filhas mais novas acompanhavam o estilo de segunda escolha: pareciam ter sido doados por um escritório dos anos 90 e quase cheiravam a repartição de Finanças.

Os meus primeiros tempos no LEIP

Nos primeiros tempos, rapidamente percebi que ser filha mais nova não tinha só desvantagens, até porque a estética do mobiliário depressa passa a ser irrelevante e passamos a ignorar se é bonito ou se é menos bonito. Também tinha vantagens. As filhas mais velhas eram sobre quem recaíam as responsabilidades coletivas, não só porque “antiguidade é posto”, mas também porque eram as que já tinham experiência na resolução de questões práticas relativas ao laboratório, eram aquelas em quem as orientadoras/coordenadoras mais confiavam, e, ainda por cima, a sua secretária tripla era a que estava mais perto da porta e era onde repousava o telefone fixo. Assim, qualquer pessoa que entrasse era recebida por elas, que tratavam de dar resposta ao assunto trazido; qualquer telefonema para o laboratório era atendido por elas, que se revezavam nessa tarefa; qualquer assunto burocrático ou de outra ordem era tratado por elas. Nós, as mais novas, assistíamos a este corrupio de afazeres que aparentemente excediam o que lá estávamos para fazer e agradecíamos o facto de sermos as “caçulas”.

Falava eu há pouco de distrações, que apenas vinham de dentro, e não da rua. Como disse, “Éramos Sete”, num espaço relativamente reduzido. Entre as peças de mobiliário, apenas dava para circularmos mais ou menos à justa – nada de passos de dança para o lado. Não é difícil imaginar que, nestas circunstâncias, com tanta gente em tão pouco espaço, e mesmo sendo nós sossegadas e tentando não incomodar as outras, havia sempre algo a acontecer que perturbava o silêncio e a tranquilidade necessários para levar a bom porto sete projetos de doutoramento. Uma que se levanta, outra que se senta; uma que recebe uma chamada, outra que recebe um *e-mail* que interessa a todas e que tem mesmo de falar para o grupo; uma que vai lancha, outra que vem de almoçar; uma que vai ao armário, outra que vem da impressora; uma que vai à casa de banho, outra que de lá regressa; uma que espirra, outra que tosse; uma que inspira fundo, outra que suspira. E eu, que sou daquelas pessoas que não pode ver um movimento, ouvir um som, sentir uma vibração... passa uma mosquinha e lá se vai a concentração... Mas as distrações vinham ainda mais de dentro. Eu – e provavelmente também as outras... – debatia-me com a pressão externa de ter de fazer alguma coisa. Tinha de apresentar serviço. Mas o serviço era demasiado para as minhas capacidades. Um trabalho projetado a quatro anos. O que posso eu fazer hoje, um só dia, para avançar num trabalho de quatro anos? Vamos ao cronograma. Feito por mim, revisto e validado pela minha orientadora, aprovado pela FCT. O cronograma prevê que os primeiros meses são para leituras. Já tenho leituras para realizar, algumas já comecei. Agora é continuar. Engraçado como um capítulo de livro pode dar leitura para tanto tempo. Já não me lembro de onde ia, mais vale recomeçar. Então, recomeço. Recomeço e travo a leitura várias vezes, por conta das “mosquinhas” (leia-se, distrações) que vão sobrevoando o meu espaço aéreo próximo. Às tantas, ou seja, passadas demasiadas interrupções, mais vale voltar ao início e levar a leitura seguida, com a vantagem de que já não é a primeira leitura – já será mais fluida. Mas afinal não é. Não me lembro de ter lido isto. Ou lembro-me, mas já na altura não percebi, e continuo sem perceber. Deve ter-me escapado alguma coisa. Volto ao início. Depois de muitos recomeços, vem a angústia de perceber que estou apenas a perder tempo e mais tempo e não estou a avançar. E mesmo que tivesse lido o texto até ao fim e o tivesse percebido na perfeição, em que é que isso contribuiria para avançar no meu projeto de quatro anos? Mesmo que lesse e compreendesse muitos textos relevantes para a minha temática, como avançar a partir daí? Tudo parecia muito difuso,

muito vago, uma mancha de incertezas e de nadas. A partir de certo ponto, pelas distrações que vinham de dentro do laboratório e de dentro de mim mesma, percebi que era inútil continuar por aquele caminho. Só me estava a desgastar e a alimentar frustrações. Passei a gastar o meu tempo no LEIP com a leitura de *e-mails*, resposta a *e-mails*, reencaminhamento de *e-mails*, confesso que nem todos pertinentes (aliás, muito poucos). Ainda não havia redes sociais, ou pelo menos não eram muito usadas; o *e-mail* era o meio de difusão de coisas engraçadas, correntes de desgraça, notícias fora do comum, etc. Entre uns *e-mails* e outros, havia pausa para o lanche da manhã, o almoço, o lanche da tarde, algumas tentativas de leitura, alguma conversa com as colegas, a resolução de algum assunto que surgisse.

Felizmente, as instâncias superiores do CIDTFF tinham noção de que seria muito difícil desenvolvermos os nossos projetos com tantas pessoas por metro quadrado, e isto não só para o LEIP, como para outros laboratórios. Ao que parece, houve um *boom* de bolseiros e de repente todos os laboratórios eram pequenos demais. Numa reunião de boas-vindas e de integração aos novos bolseiros, já em 2006 (altura oficial do início dos contratos de bolsa), foi aberta a possibilidade de alternarmos a nossa presença em cada laboratório, de modo a que o número de presentes fosse o adequado ao espaço e às necessidades de concentração. Estávamos já muito à frente do nosso tempo: sem haver pandemia, já entrávamos no teletrabalho e nos horários de trabalho alternados. Na sequência, criámos um horário do LEIP, cada leipiana tendo de estar fisicamente presente em dois dias da semana e em teletrabalho nos restantes três. Assim, estaríamos no LEIP entre duas e três leipianas em cada dia. O que daria mais sossego, sem dúvida. Mas as distrações que vinham de dentro não se resolviam com esta medida; permaneciam e agudizavam-se. Além disso, o que dizer das relações pessoais entre todas nós? Sentia-me eu integrada? Já o dei a entender. Sentia-me uma estranha, uma *outsider*. Não que as colegas me tratassem mal ou me ostracizassem, pelo contrário. Sempre foram muito cordiais e prestáveis. Anos mais tarde, algumas até me disseram que eu é que, no início, parecia não dar margem para grandes aproximações. É bem possível que o tenha feito, como mecanismo de defesa. O que eu sentia é o que provavelmente muitas pessoas sentem quando chegam a um grupo novo: parece que já todos se conhecem há anos, são amigos de longa data, já passaram por muito, e nós somos um elemento intruso. Mesmo sabendo eu que não era bem assim. Mas também sabia que entre todas havia uma história em comum – nuns casos mais longa, noutros mais breve.

Como tudo mudou

Como ultrapassei aquele estado inicial de bloqueio, angústia, frustração, sentimento de fracasso, de falta de pertencimento, e tudo o mais que descrevi antes? Curiosamente, através das atividades que considerava supérfluas, secundárias, uma perda de tempo. Eu tinha de levar a cabo um projeto de doutoramento em quatro anos, certo? Parecia-me, à partida, pouco tempo para tão grande empreitada. “Para tão longo amor, tão curta a vida”, segundo Camões. Mas afinal tínhamos também de fazer uma série de coisas paralelas, demandas da investigação. Ele era assistir a teses de mestrado, de doutoramento, palestras e seminários internos; ele era participar, com ou sem comunicação, em conferências, *workshops*, congressos e simpósios; ele era escrever artigos científicos e capítulos de livro; ele era recolher dados para um projeto científico; ele era colaborar em projetos científicos²; ele era organizar encontros científicos; ele era... demais para o pouco tempo que eu tinha, assim me parecia.

Muitas destas atividades foram-me sugeridas pela minha orientadora. A Professora Helena Ançã sempre nos fez ver, a mim e às suas outras orientandas, que fazer um doutoramento não era só isso. Era também entrar na vida académica, com todas as exigências de receção (ler, ouvir) e de divulgação (falar, escrever) do conhecimento. Dava-nos a conhecer eventos científicos que nos poderiam interessar; propunha-nos a redação, individual ou coletiva, de textos para determinadas publicações, tendo em conta os *calls for papers* de que ia tendo conhecimento e em que os nossos interesses de investigação se enquadravam. Aceitei muitas das suas sugestões, algumas até com grande entusiasmo, como a frequência de aulas de língua russa; noutros casos, o entusiasmo apenas surgiu quando pus mãos à obra e vi esta a tomar forma, como os *workshops* que fiz com a minha “árvri” em algumas escolas e associações. Também aconteceu ser eu a aparecer com ideias e a Professora apoiar-me a pô-las em prática, como, por exemplo, um texto que me propus escrever, um congresso em que quis participar ou as aulas que decidi dar de português a imigrantes, em regime de voluntariado, e que me permitiriam conhecer melhor o contexto e o público-alvo do meu projeto.

² Destaco dois projetos, em que colaborei (mas outros fazem parte dos primeiros passos do LEIP): a) *Aproximações à Língua Portuguesa: Atitudes e Discursos de Não Nativos Residentes em Portugal* (POCI 2010, com participação do FEDER) (POCI/CED/56110/2004) (2005-2007) – coordenação de Maria Helena Ançã; b) *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação* (PTDC/CED/68813/2006; FCOMP-01-0124-FEDER-007106) (2007-2010) – coordenação de Ana Isabel Andrade.

O primeiro artigo científico que escrevi é ilustrativo de “como tudo mudou”: revela tanto a minha ignorância, quanto o que eu aprendi ao fazê-lo, quanto ainda o que contribuiu para o desbloquear de relações pessoais. Foi-nos proposto escrevermos a oito mãos um artigo para uma revista. A minha representação de um “artigo de revista” baseava-se nas revistas de imprensa, não nas revistas científicas. Pensei: quatro pessoas para escrever uma página A4? Isto deve dar dois parágrafos a cada uma, se tanto. Para quê uma equipa tão grande? Primeira aprendizagem: um artigo de revista científica é extenso. Escrever entre 10 e 15 páginas, em média. Pensei, então: mesmo sendo quatro autoras, como é que vamos escrever tanto? Não tenho assunto! Tivemos encontros para nos articularmos, distribuámos tarefas, começámos a escrever. Às páginas tantas (“muito” tantas), a dificuldade já não era arranjar assunto; era cortar, cortar, cortar. Condensar, resumir, eliminar. Segunda aprendizagem: afinal tenho mais para dizer do que o que pensava. As terceira, quarta, quinta (e por aí afora) aprendizagens foram sobre o que são dados científicos, como se recolhem, como se analisam, como se partilham, como se chega a implicações didáticas, e mais uma série de coisas relacionadas, todas elas transferíveis para o meu projeto de doutoramento. Pelo meio, o facto de este trabalho ter sido realizado em equipa permitiu estreitar relações pessoais. Laços de suor são bastante fortes. Foi aqui que comecei a fazer parilha com a minha “árvri”. Tínhamos em comum a área de investigação, a orientadora e o espaço de trabalho, o que só por si proporcionou oportunidades para que trabalhássemos em conjunto. Descobrimos, ao fazê-lo, que tínhamos muito mais afinidades, nomeadamente quanto à nossa forma de trabalhar. Quando uma se perguntava se valia a pena “matar”, a outra, sem ouvir a pergunta, já respondia “esfolo!”. Tínhamos ambas a noção de que o caminho mais fácil é o que conduz ao sítio mais feio. E não tínhamos interesse em perder tempo e energia para chegar a esse sítio.

Como saí do LEIP

A dado momento, aconteceu o que já vimos em alguns filmes: os habitantes de uma aldeia vão desaparecendo misteriosamente, um a um. Neste caso, não havia grande mistério. Sendo todas nós formadas em ensino de línguas e continuando a inscrever-nos no concurso nacional de professores, de vez em quando lá calhava um horário temporário. Chegou a minha vez.

Em 2009, já com os dados recolhidos para a tese, fiquei um ano letivo a dar aulas fora, período em que suspendi a bolsa. Já nessa altura tinha sido integrada, recentemente, no projeto *Falar Português – Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste*³, fazendo parte da equipa da disciplina de Português, juntamente com a minha “árvi” e mais elementos, sob coordenação da Professora Helena Ançã. Tínhamos como principais objetivos conceber o Programa da disciplina e os Manuais do Aluno e Guias do Professor (10.º, 11.º e 12.º Anos). Assim, quando regresssei da atividade letiva, não regresssei ao espaço LEIP. Para concebermos os produtos, juntávamo-nos em gabinetes desocupados ou trabalhávamos à distância, para não perturbarmos ninguém e também para não sermos perturbadas. Mais ou menos nessa altura, o LEIP mudou de casa, para um gabinete mais amplo e com janelas a sério, com vista para a biblioteca da Universidade de Aveiro. Havia, entretanto, novos residentes. A minha orientadora, e coordenadora do LEIP, deu-me a possibilidade de ter um lugar meu no LEIP, com computador e todos os materiais necessários; deu-me, também, a liberdade de optar por não ter esse lugar, oportunidade que aproveitei e que muito agradeço. Primeiro, porque nos tempos seguintes essa secretária iria ficar desocupada, enquanto andávamos dedicadas aos manuais. Depois, porque quando retomasse o meu projeto de doutoramento, seria para entrar na fase final, de redação da tese, que dificilmente conseguiria realizar num laboratório partilhado com várias pessoas. Assim, a minha saída do LEIP, enquanto espaço físico, deu-se sem direito a despedidas. Saí na expectativa de um regresso ao mesmo espaço, o que acabou por não acontecer. Continuei no LEIP, enquanto espaço imaterial, até defender a tese. Curiosamente, nos três meses seguintes, trabalhei no segundo espaço do LEIP numa secretária emprestada, como convidada naquele espaço onde poderia ter um lugar fixo (que, como disse, não tive por opção, de que não me arrependo). Andava a terminar, com uma colega, a minha participação no manual do 12.º Ano para Timor-Leste. Estava mesmo quase a chegar ao fim da minha quota-parte, e já tínhamos encontro marcado para segunda-feira, quando me rebentaram as águas de sábado para domingo. O David quis conhecer o mundo uma semana antes do previsto, e assim, mais uma vez, saí do LEIP com um regresso anunciado que afinal não se concretizou. Sem direito a despedidas, novamente.

³ Coordenação geral: Isabel P. Martins; coordenação da equipa de Português: Maria Helena Ançã; entidades: Universidade de Aveiro, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, Fundo da Língua Portuguesa, Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Educação de Timor-Leste.

O que ficou em mim do LEIP

Por tudo o que disse antes, facilmente se percebe o que ficou em mim do LEIP. Muitas aprendizagens, muito saber-fazer, muita experiência e desenvolvimento profissional, um incremento no currículo, sem dúvida. Mas, acima de tudo, as pessoas, numa dupla dimensão profissional e pessoal.

Criei *networking* – fui convidada por colegas para participar em projetos, convidei colegas para colaborarem comigo noutros projetos. Isto só aconteceu porque estabelecemos relações de confiança na capacidade de trabalho umas das outras e porque as experiências prévias nos permitiram perceber que nos encaixávamos enquanto equipa.

Criei amizades – desde relações cordiais a relações de “ainda bem que entraste na minha vida, sou grata ao universo por te ter ao meu lado e por fazeres parte de quem eu sou”. Quando se junta uma profunda amizade com a confiança no trabalho mútuo, trabalhar em equipa é um privilégio, e felizmente tenho tido várias oportunidades de usufruir desse privilégio. Criei memórias – foram mais de sete anos da minha vida, desde que entrei no LEIP até que de lá saí definitivamente. Sete anos é muito tempo. Não posso falar de mim, de quem sou, do meu percurso, sem lembrar esse período. Faz parte de mim.

As aprendizagens que realizei foram apenas referidas de forma superficial neste texto, porque na verdade seria difícil descrevê-las sem entrar numa enumeração desinteressante para quem lê. Para mim, foram essenciais para todo o meu percurso subsequente.

“Depois de mim, mais nada? Nem sol, nem madrugada?”

Claro que depois de mim, e antes de mim, e durante a minha permanência no LEIP, muito mais aconteceu. Muito mais eu poderia dizer, e muitíssimo mais outros poderiam dizer. Este foi o meu breve testemunho, que muito (e muitos) deixou de fora.

Quem habitou o primeiro LEIP terá a sua própria perspetiva sobre os tempos que vivemos em comum. Quem habitou o segundo espaço do LEIP viveu coisas que eu não posso sequer testemunhar, porque não estava presente. Eles saberão falar sobre os passos seguintes do LEIP. E tantas pessoas que deixei de fora deste relato... propositadamente, porque não

queria nomear ninguém diretamente. Mas também porque seria impossível, por exemplo, referir todos os leipianos (como os que realizaram as suas teses à distância, sem residência no espaço LEIP). Fica aqui o meu bem-haja a todos, e o meu agradecimento, em particular, às pessoas com quem lidei diretamente: a Professora Helena Ançã; a Professora Cristina Sá – sempre presente na vida do LEIP (“Vamos tomar um «chat»?” – um “chá”, mas numa alusão a “gatos” e, interpretação minha, também à “conversa” que acompanha um chá) –; a Professora Luísa Álvares Pereira; as minhas colegas/amigas de laboratório, entre elas a minha “árvri” e a minha “amora” – não descurando as outras, que tão importantes foram e são para mim; e as colegas do segundo espaço do LEIP com quem contactei, algumas das quais com quem ainda trabalho.

E agora, que é feito do LEIP?

O LEIP, entretanto, está prestes a atingir a maioridade humana. Quase com 18 anos, apaixonou-se, “juntou os trapinhos” com o LALE, dão-se agora pelo nome de LabELing (Laboratório de Educação em Línguas), partilham o mesmo espaço, e é tudo o que sei. Parece-me que esta união faz sentido, tendo ambos estes laboratórios em comum o interesse pelo ensino de línguas, seja a portuguesa, seja outra; seja para falantes nativos, estrangeiros, de acolhimento ou de herança. Desejo longa vida a esta relação e que sejam felizes para sempre, até que a academia os separe, se assim tiver de ser. Juntos ou separados, que continuem a formar profissionais e a contribuir para a produção e divulgação de conhecimento nesta área.

CAPÍTULO 6

Maria Helena Ançã e seu legado para a investigação em Educação em Português: uma homenagem

Tatiana GUZEVA
Universidade de Aveiro
tatiana.guzeva@ua.pt

É um grande desafio homenagear a professora, orientadora, coordenadora, Maria Helena Ançã que se aposentou em julho de 2019, mas continua ainda a orientar os seus Doutorandos e Mestrandos do Departamento de Educação e Psicologia, da Universidade de Aveiro.

Nestas páginas, procuro apresentar um pequeno registo do seu legado, pois tive o privilégio de a conhecer, assim como o seu trabalho, e com a qual convivi no período da minha investigação científica em Educação. Destaco alguns projetos coordenados pela Professora Doutora Maria Helena Ançã, dos quais tive conhecimento e o prazer de participar em um deles durante meu percurso no Programa Doutoral. Ressalto ainda a minha inserção no Laboratório de Investigação em Educação em Português chamado LEIP¹ e o desenvolvimento do meu projeto de investigação².

Conheci Maria Helena Ançã, Professora Associada com Agregação, do Departamento de Educação e Psicologia, que foi responsável por várias

¹ Foi coordenado por Maria Helena Ançã e Cristina Manuela Sá (e, durante alguns anos, também por Luísa Álvares Pereira).

² O projeto intitulado “Educação em Português para falantes de língua russa: expressões idiomáticas entre línguas e culturas” é desenvolvido no âmbito do LEIP/CIDTFF/Universidade de Aveiro, coordenado pela Prof.^ª Doutora Maria Helena Ançã, aprovado e financiado pela FCT/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, SFRH/BD/69987/2010.

Unidades Curriculares nos cursos de Mestrado e Doutorado nas áreas de Didática e de Ensino, ex-coordenadora do LEIP, e ainda orientadora de várias Dissertações e Relatórios de Mestrado e Teses de Doutorado. Durante o seu percurso académico, obteve muitas conquistas com as publicações de livros, artigos, capítulos de livros em revistas nacionais e internacionais. Coordenou vários projetos no âmbito de Educação em Português e publicou muitos estudos sobre Português Língua Não Materna (PLNM), Consciência Metalinguística, *Folk linguistics* entre outros, abordando enfaticamente a questão de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) pelos imigrantes falantes de diversas línguas. Além das imensas comunicações apresentadas nos congressos, simpósios, colóquios ao nível nacional, ficou conhecida a nível internacional, nomeadamente, na Europa e nos continentes africano (Angola, Cabo-Verde entre outros), americano (Brasil) e asiático (Macau).

Para além da relação amigável e de tê-la como orientadora do projeto de investigação inserido no Programa Doutoral em Educação, do ramo Didática e Desenvolvimento Curricular, no LEIP do CIDTFF³, na Universidade de Aveiro, desde 2010, pude desfrutar de diversos momentos com a professora Maria Helena através de conversas formais ocorridas no LEIP e também no Departamento de Educação, e informais, na cantina, nos restaurantes e bares da Universidade de Aveiro, em almoços e nas participações em Colóquios da Lusofonia, entre outros. Nas muitas conversações no LEIP, nas quais mantivemos diálogos, às vezes só as duas, outras vezes com mais colegas leipianos (os colegas e os membros que foram integrados do LEIP), os temas Educação em Português, ensino e aprendizagem da LP e do PLNM eram fulcrais. Houve muitos momentos e lugares nos quais estabelecemos encontros e fortalecemos reflexões sobre os temas referidos. Esses momentos foram ricos de partilha de ideias, questionamentos, construções e aprendizagens. O desafio neste texto testemunho é, portanto, apresentar uma síntese baseada em alguns trabalhos marcantes que conheci e de alguns em que cheguei a participar, que fazem parte do legado da investigação da professora Maria Helena Ançã.

Maria Helena, professora e orientadora

Dar um testemunho sobre uma pessoa, especialmente, sobre a professora que orienta a nossa investigação não é tarefa fácil, uma vez que se trata

³ Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

de falar de uma vida de muito trabalho e conquistas, de uma docente que se tem defrontado com uma multiplicidade de desafios no seu percurso académico, tanto a ensinar, quanto a orientar trabalhos de investigação. São muitos os estudantes e colegas, professores e investigadores, que carregam para a sua prática, em sala de aula, o conhecimento adquirido através do contributo dessa professora, uma vez que não foram poucos os que a conheceram. Como docente, através dos conteúdos apresentados nas suas aulas e nos Seminários do Programa Doutoral, aos quais a muitos assisti, preocupava-se sempre em trocar e partilhar o conhecimento com seus alunos, com a plena convicção de que esse compartilhamento lhes permitiria a construção de novos conhecimentos. Sendo assim, a bagagem cultural adquirida durante sua vida pessoal e profissional não desaparece, contudo passa a ser cada vez mais valorizada e aproveitada sempre que se compartilha, pois, segundo as palavras de Sveiby a “habilidade compartilhada com alguém não se perde”, mas sim, “dobra”. Sua trajetória académica foi de constante evolução, transformando-a em uma investigadora e professora universitária que se confrontou e superou diferentes desafios, chegando às Provas de Agregação em Educação, em 2009, no Departamento de Educação na Universidade de Aveiro.

Foram anos a atuar no Programa Doutoral em Didática e Formação, como Docente responsável pelas Unidades Curriculares, nomeadamente, Didática e Desenvolvimento Curricular II. Inúmeros foram os Relatórios do Mestrado na qualidade de Diretora do Mestrado em Ensino do Português, no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, e de Língua Estrangeira (Alemão/Espanhol/ Francês) nos Ensino Básico e Secundário.

Nas tarefas tão responsáveis e complexas que calham a um professor ou orientador, Maria Helena Ançã sempre se manteve com a disponibilidade necessária, apresentando críticas construtivas e, ao mesmo tempo, demonstrando confiança e consideração por seus orientandos.

Legado na investigação – vários projetos

Conheci a professora Maria Helena Ançã um pouco antes do início do meu projeto de Doutoramento que, naquela mesma época, foi aprovado e financiado pela FCT.

Ao iniciar o ano letivo do Programa Doutoral em Educação em que estava inserida, conheci o projeto intitulado “*Aproximações à Língua*

*Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal*⁴, coordenado pela professora, com duração de dois anos e meio (1 de março de 2005 – 30 de setembro de 2007), o qual foi desenvolvido através de pesquisa com adultos e jovens-adultos cabo-verdianos, ucranianos e chineses. Tal projeto teve como objetivo analisar o perfil biográfico e sociolinguístico dos aprendentes estrangeiros, descrever as aproximações à LP nas suas aprendizagens da LP, relacionar e cruzar expectativas linguísticas com expectativas sociais e, também, refletir sobre os problemas da integração dos imigrantes vindos da Europa de Leste, para quem o domínio da LP é essencial e permite o direito à igualdade e à plena cidadania em Portugal. Tratava-se de um projeto que se constituiu como um contributo aos estudos do PLNM e para a permanência, pacífica e produtiva, de grande número de imigrantes em Portugal. Por ter sido também este o objeto de meu estudo, isto é, uma investigação que teve como público-alvo os imigrantes vindos da Europa de Leste, procurei conhecer melhor o próprio projeto, bem como as pessoas que colaboraram nesses estudos. Em 2010, quando ingressei no LEIP, as investigadoras que conheci no referido projeto foram, maioritariamente, minhas colegas no mesmo laboratório.

O principal desafio, no início do meu percurso académico, foi a comunicação e a partilha de conhecimentos com os membros daquele projeto, o que, sem dúvida, contribuiu para o referencial bibliográfico do meu estudo. É de salientar que com algumas colegas desse projeto, coordenado por Maria Helena, cheguei a participar nos encontros científicos, simpósios, seminários e com outras escrevi alguns artigos. Este conhecimento do projeto e seus colaboradores foram elementos que me instigaram no início do meu projeto de investigação enquanto bolseira de Doutoramento do LEIP/CIDTFF/Universidade de Aveiro.

No segundo semestre do ano letivo de 2012/2013, a professora Maria Helena apresentou à equipa de investigadores do LEIP, a proposta de um estudo, com um grupo de estagiárias do Departamento de Educação, sobre o papel da Educação em Português na promoção e difusão da língua, para ser desenvolvido, por essa mesma equipa, sob a sua coordenação. A ideia de desenvolver um novo projeto foi aceite com grande entusiasmo pelas colegas

⁴ Destaco este projeto que serviu de referência para a minha tese: *Aproximações à língua portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal*. Projeto desenvolvido na Universidade de Aveiro, financiado pela FCT e pelo POCI 2010 (POCI/CED/56110/2004) e participado pelo fundo comunitário europeu FEDER (2005-2007) – coordenação de Maria Helena Ançã.

leipianas e, mais tarde, pelos investigadores convidados de universidades de outros países. Naquele mesmo semestre, foi elaborado, primeiramente, um inquérito por questionário e, seguidamente, no âmbito de uma sessão de Seminário de Investigação de um dos mestrados em formação de professores, da Universidade de Aveiro, solicitou-se a colaboração das alunas estagiárias, para que respondessem ao referido inquérito. O objetivo do inquérito, naquele momento, foi identificar o lugar atribuído à LP no mundo, seus valores e potencialidades e ainda formas de promover sua difusão. Este procedimento foi a primeira abordagem empírica de um estudo que, mais tarde, ampliou-se, envolvendo mais participantes de outros países. Tais resultados foram apresentados no Seminário do LEIP intitulado “O lugar da Língua Portuguesa no mundo”, que decorreu a 28 de fevereiro em 2013, e destinou-se aos alunos do Seminário de Investigação Educacional (A1) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico do ano letivo 2012/2013.

Ampliando este projeto, a equipa do LEIP/CIDTFF na Universidade de Aveiro desenvolveu um estudo exploratório⁵ em parceria com duas investigadoras das Universidades Federal do Pará (Brasil) e uma investigadora da Universidade de Cabo Verde com objetivo de situar o futuro Professor de LP face à LP no mundo, à sua demografia, às geografias e/ou variedade e aos valores atribuídos à língua. Nas referidas universidades, foi disponibilizado um inquérito por questionário a três grupos de estudantes que terminavam os cursos para professores de LP. Os resultados das análises, a partir dos dados recolhidos, permitiram compreender qual seria o ponto de partida a se ter em consideração para desenvolver atividades práticas para aprendentes de 10 a 12 anos, que incluíssem a possível promoção à consciencialização da relevância da língua materna no mundo e no espaço lusófono. O professor de LP poderia, assim, ter em consideração estas propostas nas aulas, consoante às escolas do ensino. Como resultado deste estudo foram publicados vários artigos em diferentes revistas, nomeadamente, na Revista Lusófona de Educação que publicou um artigo de autoria de M. H. Ançã e de quatro bolsistas do LEIP intitulado “O papel da Educação em Português na promoção e difusão da língua – um estudo com grupo de estagiárias. Outro artigo, publicado no Livro de Congresso “Pelos mares da língua portuguesa 2”, teve M. H. Ançã como autora; e

⁵ Resultou a publicação de vários artigos com a autoria da Professora Maria Helena Ançã e também com/e por outros investigadores.

houve ainda mais uma publicação de três colaboradoras bolsistas e de M. H. Ançã, nas Atas de XX Colóquio da Lusofonia. Como se pode observar, este trabalho teve uma repercussão muito positiva e trouxe uma importante contribuição à divulgação dos estudos sobre a Língua Portuguesa.

Durante o tempo de participação neste projeto adquiri alguma experiência no que diz respeito ao trabalho colaborativo e em equipa, em particular no campo da recolha de dados e sua compilação, bem como na organização do referencial teórico e metodológico e na estruturação de projetos.

Desafios para os investigadores

Sem dúvida, o legado da professora M. H. Ançã foi alicerçado em um longo período de investimento na investigação em Educação em Português.

Do projeto por ela coordenado: “Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos”, aprendemos que atuar no sentido de desenvolver as competências em língua dos aprendentes adultos imigrantes não nativos em português, resulta um conjunto de fatores nas diferentes áreas disciplinares que contribuem para o conhecimento sobre o ensino e aprendizagem da LP em contexto de migração; que investigar no sentido de compreender as atitudes e representações dos professores acerca de diferentes comunidades representadas em Portugal em contexto de migração, permite comparar e analisar representações de nativos e não nativos; reconhecer a existência de estrangeiros nas escolhas portuguesas, implica valorizar a sua língua materna e permitir-lhes um espaço para a sua expressão. Compreendemos, também, que um professor do ensino de PLNM, em contexto não formal ou informal, precisa de levar em consideração o repertório linguístico e cultural dos seus alunos e possuir um bom conhecimento, não apenas da cultura, como também da língua materna dos aprendentes que precisam de uma ajuda na apropriação da língua-alvo.

Do projeto por ela proposto, desenvolvido com o grupo de estagiárias, foi-nos possível perceber o contributo inestimável desta professora na formação dos futuros professores para o ensino da LP na sociedade atual, como também ter em conta as representações sociais sobre a LP no contexto do seu ensino e aprendizagem. Da mesma maneira, pudemos observar a importância de envolvimento dos estudantes, futuros professores, na construção do conhecimento que lhes pode permitir a reformulação das

estratégias didáticas conforme os objetivos de educação, a fim de formar os cidadãos críticos e ativos que comporão a sociedade. Estes desafios que os atuais e futuros investigadores nas Ciências da Educação, nomeadamente, na Educação em Português, na Didática e na Didática de Línguas podem enfrentar, tornam-se mais amenos graças aos esforços de professores que, como Maria Helena Ançã, dedicam a sua vida profissional à investigação, deixando no fim da sua carreira um grande legado.

Agradecimento

Este texto-testemunho é dedicado à professora Maria Helena Ançã, por tudo que ela representa para a Educação em Português, sua contribuição no desenvolvimento de conceitos como PLNM, Consciência Metalinguística, entre outros, por sua colaboração e coordenação do LEIP, e por ter-me permitido integrar-me ao ambiente universitário. Por tudo isso, deixa-me uma grande saudade.

Sou também grata à professora Maria Helena Ançã por ter orientado a minha tese e por ter-me potencializado o caminho da formação académica. A esta professora, retribuo, com reconhecimento e com as palavras de Paulo Freire: “O educador se eterniza em cada ser que educa”. Obrigada, professora Maria Helena Ançã.

CAPÍTULO 7

O desenvolvimento de uma tese de mestrado com a orientação de Maria Helena Ançã

Vanessa Santos Rodrigues da SILVA
Little Jungle School of Early Childhood – Londres (Reino Unido)
vanessa@littlejungle.co.uk

A escolha da tese “Estratégias para a integração de alunos de Português Língua Não Materna no 1.º Ciclo do Ensino Básico: revisão sistemática da investigação em relatórios finais entre 2012 e 2015”, não foi um tema fácil de escolher e envolveu inúmeras horas de pesquisa e algumas viagens a Aveiro para conseguir recolher todas as informações necessárias para a realização deste trabalho. Mas, por vezes, escolher o caminho mais difícil é o que torna o trabalho e o processo de construção/aprendizagem mais gratificante.

O meu primeiro encontro sócio didático surgiu quando me encontrei pessoalmente com a Doutora Maria Helena Ançã em Aveiro. Nunca mais me esquecerei das palavras de conforto que recebi, por alguém que na altura era apenas uma desconhecida, e da força que recebi para continuar a minha pesquisa. Lembro-me de pensar que nenhum dos meus colegas de curso me poderia ajudar, pois ninguém estava a fazer um trabalho tão complexo como este, uma vez que foi um relatório no qual se explorou algumas estratégias didáticas que procuravam promover a integração de alunos de Português Língua Não Materna, assim como compreender de que modo a interação professor-aluno e aluno-aluno promovia esta integração.

Este projeto, tratou de um trabalho de revisão sistemática no qual se pretende analisar e integrar os resultados de oito relatórios de mestrado.

do realizados entre os anos de 2012 e 2015, sobre a mesma questão de pesquisa - Estratégias para a integração de alunos de Português Língua Não Materna no 1.º Ciclo do Ensino Básico -, combinando em medida de resumo, os resultados dos mesmos estudos.

Para ir ao encontro de estudos desta natureza e que envolvessem os critérios específicos para a elaboração deste trabalho, a Universidade de Aveiro foi uma das primeiras escolhas para a busca e recolha de relatórios na qual a coorientadora do Relatório, Maria Helena Ançã, exerceu funções, fazendo todo o sentido recolher dados nesta instituição, posto que o PLNM é a sua principal área de investigação. A Universidade de Aveiro apresenta também um vasto reportório de pesquisa e investigação relacionados com a temática escolhida.

A integração de alunos de PLNM nas escolas portuguesas tem sido uma preocupação para vários profissionais, dada à grande diversidade sociolinguística e cultural no nosso país. De acordo com o Decreto-Lei 6/2001, faz parte das responsabilidades das escolas a oportunidade para proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da Língua Portuguesa a alunos do Ensino Básico cuja língua materna não seja o Português. O Despacho Normativo n.º 7/2006 explicita que a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística da população escolar representam uma riqueza singular, implicando a criação de condições pedagógicas e didáticas que vão ao encontro dos seus beneficiários promovendo condições para aprendizagens da LP em todas as áreas.

Para além destas medidas foram criados vários documentos orientadores para o ensino de alunos de PLNM, como o guia de acolhimento destas crianças para os vários níveis de ensino, nos quais estão definidas medidas que pretendem dar resposta aos desafios colocados à União Europeia em relação às questões de migração. Neste guia está estipulado que os professores têm a função de acompanhar as crianças de PLNM devendo estar atentos para todos os fatores que possam limitar a sua inclusão eficaz na escola e a aprendizagem do português.

Como já referido anteriormente, este estudo surge a partir da constatação da grande diversidade linguística e cultural presente nas escolas portuguesas e como futura professora, eu própria me debati com a questão de que atitudes didáticas um professor deve adotar perante esta diversidade, e conseqüentemente, que estratégias se deverão utilizar e/ou adaptar com alunos que apresentem o português como língua não materna. Tendo

em conta esta temática, fez todo o sentido ir ao encontro da professora Ançã, inicialmente pelo seu vasto conhecimento, mas mais posteriormente por me fazer sempre sentir confortável e confiante para continuar a seguir com o meu trabalho em frente.

A UA foi uma das primeiras escolhidas para a busca e recolha de relatórios por ser a Universidade na qual a coordenadora do Relatório de Mestrado, Maria Helena Ançã, exerce funções, fazendo todo o sentido recolher dados nesta instituição, posto que o PLNM é a sua principal área de investigação. Esta universidade apresenta também um vasto reportório, no que se refere a relatórios finais relacionados com esta temática, ou temáticas próximas que, inevitavelmente, se cruzam com esta, como a diversidade linguística e cultural (DLC).

As duas restantes instituições foram escolhidas por uma questão de ordem geográfica, selecionando a faixa centro-norte, entre a UA e o Instituto Politécnico de Santarém, local onde o Relatório foi desenvolvido. Foi definido que os relatórios a analisar deveriam integrar-se em mestrados em pré-escolar e 1.º CEB, ou 1.º e 2.º CEB, ou então só 1.º CEB, o que se justifica pelos respetivos planos de estudos se encontrarem na mesma linha do Instituto Politécnico de Santarém, regido pelo Decreto-Lei n.º 121/2008.

O intervalo de tempo, 2012 a 2015, explica-se por ser um intervalo de tempo não distante da frequência do nosso mestrado, que veio a originar o documento final, procurando-se assim dados significativos e concretos da atualidade.

A grande questão de investigação que deu origem a este estudo: “*Que estratégias aplicar com alunos de PLNM, no 1.º CEB?*” pretendeu delimitar objetivos que conduziram todo o trabalho, tendo sempre como finalidade a resposta a esta pergunta.

Formar uma questão de investigação pode tornar-se num processo complicado e pessoalmente conflituoso, pois queremos ter a certeza de que vamos encontrar resposta a essa questão. A professora Maria Helena Ançã continuou a ser persistente e a acreditar que iríamos encontrar resposta a esta questão de investigação. Não teria ido tao longe no meu processo investigativo sem seu o constante apoio e persistência. Este trabalho teve, então, como objetivo geral identificar que estratégias o professor pode utilizar com um aluno de PLNM numa sala de 1.º CEB.

Após recolhidos todos os relatórios pretendidos, a estrutura de análise foi realizada com base no guião de Teresa Cardoso, apresentado

em 2007 na sua tese de doutoramento. Esta análise divide-se em nove categorias, começando por identificar os relatórios e dar a conhecer os dados de identificação, seguindo para o delineamento das motivações que levaram à concretização dos mesmos. Na terceira categoria de Teresa Cardoso, deveremos apresentar os objetos de análise/estudo e na quarta são colocados os objetivos de cada relatório. Posto isto, construímos então quadros teóricos de referência que irão ser analisados na sexta categoria. Na sétima etapa, analisamos a metodologia utilizada nos trabalhos em questão, sendo que de seguida apresentamos os resultados obtidos da pesquisa. A última categoria de revisão sistemática permite analisar a informação recolhida nos estudos que oferecem sugestões a novas ações interventivas.

Os resultados deste estudo de RS convergem para os resultados obtidos dos relatórios analisados, uma vez que é a partir dos resultados das investigações estudadas que podemos dar resposta aos objetivos propostos para este. Os resultados de cada investigação foram organizados em quatro categorias diferentes, nomeadamente, estratégias de ensino, DLC, dificuldades dos alunos e integração dos alunos.

Na categoria de resultados da diversidade linguística e cultural, é possível verificar que as práticas de sensibilização e promoção para/da DLC apresentam resultados positivos. Desta forma é seguro afirmar, para os docentes, que é uma abordagem a seguir, uma vez que, como resultado de leituras que fizemos, concluímos ser verdadeira a afirmação de que inserir a diversidade linguística e cultural nas práticas curriculares parece ser, cada vez mais, um caminho a percorrer e para tal concorrem dois motivos fundamentais: por um lado, a crescente mobilidade humana; por outro, a necessidade de preparação para uma comunicação global.

No que diz respeito à integração dos alunos de PLNM, esta parece ser realizada com sucesso em todos os relatórios analisados. A integração dos alunos é, e será sempre, uma questão discutida pelos investigadores, uma vez que é entendida como a base do desenvolvimento das aprendizagens curriculares do aluno, sendo também constituída como uma etapa crucial para o seu envolvimento com o ambiente social no qual está inserido.

As dificuldades dos alunos de PLNM identificadas nos trabalhos analisados situam-se principalmente no âmbito da compreensão, escrita e oralidade em LP.

No que diz respeito às estratégias de ensino, os resultados da análise realizada apontam para um misto de ações educativas e didáticas que o

professor pode tomar para desenvolver aprendizagens em alunos de PLNM, tais como a utilização de biografias linguísticas que visa, valorizar o repertório linguístico dos alunos e o contacto com outras línguas e culturas; o ensino de línguas baseado em tarefas que pretende criar um ensino que atribui uma preocupação em expor o aprendente ao mundo da realidade, com diversas estratégias geradas por vários professores em que o foco está no processo de aprendizagem do aluno e na relação entre diferentes temas curriculares que captam a atenção e o interesse das crianças.

O professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e integração de alunos estrangeiros em Língua Portuguesa. Para que esta integração seja realizada com harmonia e com sucesso é necessário que este esteja disposto a criar estratégias e a utilizar diferentes recursos que procurem responder às necessidades de cada aprendente, no sentido de identificar as suas dificuldades e colmatá-las com diversas atividades. As estratégias retiradas de todos os projetos analisados permitiram responder à questão de investigação. Contudo, para além de se conhecer as diferentes estratégias e instrumentos, torna-se necessário estudar estas estratégias e analisá-las para as compreender e, mais tarde, colocar em prática numa sala de aula. O professor tem à sua disposição documentos de referência, fornecidos pelo Ministério da Educação, pelos quais pode e deverá orientar o seu plano educativo, nomeadamente o Documento Orientador de PLNM no Currículo Nacional, o Passaporte de Línguas, o Guia de Acolhimento estabelecido pela Agência Europeia para as Migrações e o Portefólio Europeu de Línguas, no qual se apresenta atividades didáticas para aprendentes de PLNM. O docente deve estar predisposto a encontrar e aplicar estratégias de integração e de desenvolvimento de competências adequadas às necessidades de todos os seus alunos, uma vez que é através destes momentos que cada aluno irá aprender a confiar, em si mesmo e nos outros à sua volta.

Para além do apoio da professora Ançã, contei também com muitas horas de leitura de artigos, teses de doutoramento e ainda documentos disponibilizados pelo governo, como por exemplo Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, promovido em 2005, o Portefólio Europeu de Línguas e o Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário, desenvolvido em 2016.

Um dos trabalhos mais marcantes para mim foi a elaboração de um artigo para Cadernos do LEIP, com a colaboração da professora Maria Helena Ançã em 2018, mas antes disso contei também com um dos seus

trabalhos investigativos em Língua Portuguesa, no qual nos relata várias representações de cabo-verdianos e de ucranianos em Portugal, desenvolvido em 2010.

Mesmo 5 (cinco) anos depois, num país diferente, com uma carreira diferente, orgulho-me imenso deste trabalho desenvolvido em conjunto com Maria Helena Ançã. Acredito que não teria chegado tão longe como cheguei hoje se não tivesse ganho tanta resiliência, vontade de empenho e de continuar em frente na altura em que desenvolvi a minha tese de mestrado. Foi um trabalho duro, mas feito com dedicação e uma orientação de outro mundo.

Ainda hoje não tenho palavras para agradecer tudo o que a professora fez por mim, e pela minha carreira, mas espero que este texto-testemunho seja um passo nessa direção.

**PARTE 4 – Os relatos dos docentes:
Vozes de parceiros científicos de Ançã na
construção de um Percorso *DE* Educação
(Linguística ou não) no DEP**

CAPÍTULO 1

Pluralidade linguística e educação: um percurso em colaboração

Ana Isabel ANDRADE
Universidade de Aveiro
aiandrade@ua.pt

*“Vivemos hoje espaços e tempos de contacto de línguas, que podem ser de aproximação ou de afastamento, tendo a educação a responsabilidade de possibilitar que esses tempos e espaços sejam de compreensão do outro e de colaboração na procura de soluções que melhorem o mundo”
(Andrade, no prelo)*

Introdução

O texto que escrevemos, nesta obra, parte da ideia que colocamos em epígrafe e pretende recordar outras ideias que estiveram presentes na construção de programas de formação em que a colaboração com outras colegas foi determinante. Escolhemos a Unidade Curricular de *Pluralidade Linguística e Educação* por ter sido concebida e desenvolvida com Maria Helena Ançã, pelo conhecimento partilhado que nos levou a propor um espaço de formação em torno das questões da diversidade linguística e cultural, no sentido de proporcionar aos formandos teorias e práticas de observação, compreensão e valorização dessa mesma diversidade. Dessas ideias ou conhecimento partilhado, destacamos: a mobilização de repertórios linguístico-comunicativos de alunos e professores; a promoção da reflexão sobre as línguas, suas características e

relações; e a (re)construção do saber didático dos (futuros) educadores e professores.

Para avançarmos, recordamos que as ideias que convocámos para o espaço de formação acima referido entroncam em trabalhos como os de Renzo Titone (1994) ou de Eric Hawkins (1984) e nos seus desenvolvimentos em “abordagens plurais” (Candelier, 2008), que mobilizam diferentes línguas e culturas para a promoção da competência plurilingue e intercultural dos sujeitos, pretendendo levar à mudança de paradigma nas práticas educativas, aceitando a diversidade sob diferentes formas e mobilizando não só as línguas dos repertórios dos aprendentes, como outras que, por razões socio-linguísticas ou políticas, importa também valorizar nos contextos educativos.

Mobilização de repertórios linguístico-comunicativos

Como dissemos em outros contextos (Andrade, 1997; Andrade, no prelo), o conceito de repertório linguístico-comunicativo tem origem nos trabalhos de Gumperz (1982; Bloom & Gumperz, 1972) e pretende olhar para as competências linguístico-comunicativas dos sujeitos de forma global, percebendo que esse repertório é múltiplo e não obedece necessariamente a normas impostas por comunidades monolingues e fechadas (Busch, 2012), encontrando-se em constante alteração pelas experiências comunicativas que os sujeitos vão tendo ao longo da vida.

Nas sociedades atuais, marcadas pela mobilidade, verificamos a construção de repertórios cada vez mais determinados pela pluralidade linguística e cultural, por marcas transcódicas ou pelo *translanguaging* (Lüdi, 2006; Garcia 2009; Creese & Blackledge, 2010; Otsuji and Pennycook, 2010), o que se traduz em aproximações diversificadas a novas línguas (Ançã & Ferreira, 2007, sobre língua portuguesa e diferentes públicos). Como escrevem Oliveira, Faneca & Ferreira (2007, p. 6), no processo de aprendizagem de uma nova língua, indispensável ao processo de integração numa nova sociedade, como é o caso da língua portuguesa por falantes de outros repertórios linguístico-comunicativos, assiste-se à “sobreposição de factores identitários (língua, cultura, valores, nacionalidade...), torna-se urgente estar atento às múltiplas formas de viver e sentir a LP [Língua Portuguesa] presentes em território nacional, nomeadamente por parte daqueles cujo background histórico, social, cultural e linguístico é substancialmente diferente do dos autóctones”.

Procurando contrariar modelos didáticos monolíngues, a importância dada ao conceito de repertório linguístico-comunicativo pretendeu contribuir para a identificação, conceção e desenvolvimento de práticas educativas de valorização de diferentes línguas e culturas, das línguas e culturas dos sujeitos em processos de compreensão da importância da diversidade linguístico-comunicativa na qualificação dos ambientes educativos para desenvolvimento plurilíngue e intercultural dos sujeitos e das comunidades (Bullock & Toribio, 2009). A mobilização da ideia de repertório linguístico-comunicativo pretendeu contribuir para a possibilidade de surgimento de práticas discursivas e educativas inovadoras, trabalhando atitudes, capacidades, conhecimentos sobre as línguas e as culturas e preparando para a interação com o outro, cada vez mais próximo em sociedades globalizadas como as nossas (Blommaert, 2010; Gajo & Steffen, 2015).

Em síntese, tratou-se, com a centralidade do conceito de repertório linguístico-comunicativo, de mostrar como podemos lutar pelo não esquecimento da importância de formar sujeitos plurilíngues e interculturais para habitarem as situações multilíngues em que cada vez mais vivemos, não esquecendo o que esses sujeitos transportam consigo.

Promoção da reflexão sobre as línguas, suas características e relações

Mas o conceito de educação linguística, assente na valorização e enriquecimento dos repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos, ligou-se igualmente, no trabalho pedagógico que desenvolvemos com Maria Helena Ançã, à promoção da reflexão sobre as línguas e as culturas, nas relações que podem estabelecer entre si, numa intenção clara de formar para uma outra didática de línguas.

A reflexão sobre as línguas e as culturas, no caso que aqui nos traz, tem estado ligada à consciência linguística, na linha do movimento *Language Awareness* (Hawkins, 1984; 1999; Garret & James, 1993), onde a promoção da reflexão sobre os objetos língua se torna fundamental. Nesta linha, a língua é entendida “como um instrumento primordial de entendimento de si, do outro e do mundo” (Macário & Ançã, 2015), sendo o desenvolvimento da consciência linguística fundamental para esse mesmo entendimento. Como escreve Maria Helena Ançã

A temática da consciência sobre a língua, pela sua enorme relevância e produtividade, apresenta-se como uma abordagem extremamente promissora no âmbito da educação linguística. Pelas suas potencialidades e múltiplas focalizações permite ao professor perspetivar o ensino de uma língua de uma forma mais abrangente, com recurso a diferentes parâmetros (afetivo, cognitivo, entre outros), mas também de o articular com contextos mais amplos, como sejam os contextos sociolinguísticos, culturais e políticos. Do ponto de vista do aluno, implica-o, no processo de aprendizagem promovendo, por um lado, a sua autonomia (tomando consciência do que sabe, do que não sabe e do que precisa ainda de aprender)” (Ançã, 2015, pp. 84-85).

Assim, à consciência linguística liga-se a competência metalinguística, tendo nós, como formadoras, procurado “realçar a importância da capacidade de ‘reflexão e de controlo deliberado de objetos linguísticos’ em qualquer candidato” (Ançã, 2015, p. 90) ou candidata a professor ou professora de línguas. Tratou-se, nos processos formativos que fomos desenvolvendo, de promover a transformação do conhecimento implícito da língua em conhecimento explícito e refletido da língua e seu funcionamento, em conhecimento explícito e refletido das práticas de comunicação verbal.

Podemos dizer que pretendemos trabalhar uma dimensão micro, meso e macro *da educação linguística-comunicativa* (Andrade, 2019), procurando levar os professores em formação a refletirem sobre as unidades menores dos acontecimentos comunicativos para se focalizarem na compreensão das características e relações das línguas e culturas que habitam o nosso planeta, passando pela compreensão das línguas que lhes são próximas e surgem nos seus contextos de vida e que determinam a sua compreensão do mundo e das relações que estabelecem com os outros.

A preocupação com o desenvolvimento da competência reflexiva dos professores em formação não se desliga da preocupação de os fazer refletir em função da construção de um novo saber didático, capaz de contribuir para a mudança de políticas e práticas de educação linguístico-comunicativa.

(Re)construção do saber didático de educadores e professores

No quadro da formação em didática, finalidade última da nossa unidade curricular, tem-se vindo a tratar de promover a (re)construção

de conhecimento sobre o modo como os conteúdos a fazer aprender se podem traduzir em programas e materiais didáticos, sobre o conhecimento de teorias e práticas pedagógicas, assim como de atividades e estratégias de ensino/aprendizagem, incluindo os modos de as planificar e implementar. De alguma forma, tal como afirma Maria Helena Ançã (2015, p. 99), trata-se de preparar os professores para a assunção de novos papéis que permitam realizar um conjunto de escolhas educativas que levem à compreensão e construção de novas relações entre as línguas e a vida social, atribuindo-lhes o estatuto de atores de política e de planificação linguísticas.

Neste sentido, o espaço curricular de que temos sido responsáveis procurou criar oportunidades de desenvolvimento profissional docente assente em abordagens plurais e metalinguísticas, respondendo à preocupação de formar para uma competência profissional docente que permita a transformação dos alunos “em sujeitos mais capazes de comunicar em ambientes de superdiversidade e com mais poder sobre o seu próprio desenvolvimento linguístico-comunicativo” (Andrade, no prelo).

Como percurso de formação, na unidade curricular de *Pluralidade Linguística e Educação*, partimos dos repertórios linguístico-comunicativos dos professores em formação, das experiências com que convivido nalgum momento da suas vidas, das suas biografias linguísticas, para atividades de reflexão sobre as línguas e as culturas que experimentam ou experimentaram nas suas relações pessoais e interpessoais, mas também na sociedade globalizada que habitamos, para que esses professores possam projetar e concretizar propostas educativas para os contextos em que preveem poder atuar. O percurso de formação que construímos parte dos sujeitos, das suas identidades linguístico-comunicativas, dos seus repertórios linguístico-comunicativos para um confronto com os objetos línguas e culturas, confronto esse que pretende expandir os repertórios linguístico-comunicativos e criar oportunidades de construção de novos repertórios didáticos, capazes de promover ambientes educativos mais valorizadores da diversidade linguística e cultural, e, por isso, mais promotores de justiça e de sustentabilidade. Como temos vindo a defender (Andrade, 2019), pretendeu-se com este espaço curricular contribuir para que os atores educativos consigam ligar-se a outros sujeitos, em lugares próximos ou distantes, com os quais é necessário estabelecer pontes e diálogos que persigam a resolução de problemas que nos afetam a todos.

Reflexão final

Para não concluirmos, podemos dizer que os conceitos atrás referidos nos permitiram partilhar a convicção da necessidade de explorar as línguas e as culturas como objetos que podem unir e acolher, colocando em comum vontades de colaboração para a transformação dos espaços de educação e de formação em que vivemos pela construção de identidades mais plurais e mais abertas ao outro.

Muito trabalho está por fazer, num caminho que iniciámos há uns anos atrás, que passou por projetos de investigação-formação dos quais destacamos o projeto ILTE (Andrade, Moreira *et al.*, 2002), presente nas temáticas que foram sendo trabalhadas em *Pluralidade linguística e educação* e necessariamente aberto e passível de reconfiguração e transformação em função de novas e variadas experiências de construção de conhecimento em Didática de Línguas.

Quisemos trazer a perspetiva de um caminho que trilhámos em conjunto, que se enriqueceu com o contributo de Maria Helena Ançã e que certamente se enriquecerá com outros percursos e aprendizagens sobre as línguas e as culturas e sua importância para os processos de educação e de formação.

Referências bibliográficas

Ançã, M. H. (2015). Revisiting linguistic awareness: Appropriation of the concept by future teachers of Portuguese. *Calidoscópico*, 13(1), 83-91.

Ançã, M. H., & Ferreira, T. (2007). (coords.). *Actas do Seminário “Língua Portuguesa e Integração*. UA Editora.

Ançã, M. H., & Macário, M. J. (2015). *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística*. [Cadernos do LEIP, Série Temas, 4]. UA Editora.

Andrade, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Universidade de Aveiro. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I. (2019). Do contacto de línguas à educação para a diversidade linguística: que possibilidades em contexto escolar? In I. P. Martins (org.), *Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF: um itinerário pelas lições de agregação* (pp. 907-937). Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I. (no prelo). Contacto de línguas e educação para a diversidade linguística: possibilidades nas vozes de educadores e professores em formação. *Conferência*

EDiLiC Lisboa, 11-13 julho 2019.

Andrade, A. I., Moreira, G. (coord.), et al. (2002). Intercomprehension in language teacher education: propostas para o desenvolvimento da competência plurilingue. *Intercompreensão*, 10, 51-64.

Bloom, J. P., & Gumperz, J. J. (1972). Social meaning in linguistic structures. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, 407-435.

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.

Bullock, B. E., & Toribio, A. J. E. (2009). *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*. Cambridge University Press.

Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics*, 33(5), 503-523.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The modern language journal*, 94(1), 103-115.

Gajo, L., & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 471-499.

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Multilingual Matters.

Garret, P., & James, C. (1993). What's language awareness? *Babel-AFIAL: Aspectos de Filología Inglesa e Alemá*, (2), 109-114.

Gumperz, J. J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge University press.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press.

Hawkins, E. W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language awareness*, 8(3-4), 124-142.

Lüdi, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 173-189.

Macário, M. J., & Ançã, M. H. (2015). *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística*. [Cadernos do LEIP, Série Temas, 4]. UA Editora.

Oliveira, A. L., Faneca, R., & Ferreira, T. (2007). Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do projecto Aproximações. In M. H. Ançã & T. Ferreira (coord.), *Actas do Seminário "Língua Portuguesa e Integração"*. UA Editora.

Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International journal of multilingualism*, 7(3), 240-254.

Titone, R. (1994). Bilingual education and the development of metalinguistic abilities: A research project. *International Journal of Psycholinguistics*.

CAPÍTULO 2

Percursos que se cruzam ... apesar de improváveis! Ou não!

Isabel CABRITA
Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro
icabrита@ua.pt

Quando recebi o convite para integrar o livro ‘Percursos de Educação Linguística: uma homenagem a Maria Helena Ançã’, a minha primeira reação foi considerar tratar-se de um equívoco. Levianamente, foquei-me na ‘educação linguística’ e, no imediato, não encontrava cruzamentos com a ‘educação em matemática’, área na qual inscrevo a minha atividade profissional, embora sempre muito aliada à dimensão tecnológica. Mas também não podia ser por aí! De facto, Maria Helena, apesar do profundo respeito (e até admiração!) que sempre teve pelas tecnologias, nunca investiu nessa área, nem em termos de investigação nem de atividade letiva. Confirmei que não se tratava de qualquer engano porque o que estava em causa era “recolher vozes de colegas/amigos/parceiros científicos de Ançã num percurso de Educação.” Passou a fazer sentido porque, realmente, fomos (somos!) colegas, parceiras e amigas e ambas, cada uma com enfoques distintos, mas não disjuntos, investiu (investe) em Educação. Além disso, há um outro aspeto muito relevante que abraça tudo isto – partilhámos a mesma ‘comunidade de prática’!

Conheci Maria Helena Ançã em 1986, quando entrei na Universidade de Aveiro (UA) como Assistente Estagiária. Apesar de ter frequentado essa instituição enquanto aluna da Licenciatura em Matemática e Desenho

(Ensino), que terminei em 1984, e da dimensão familiar da UA, a diferença de áreas não proporcionou qualquer encontro anterior, pelo menos que eu tenha retido.

Vivia-se um debate conturbado em torno da cisão do Departamento de Ciências da Educação (constituído em 1976) que ambas integrávamos, que viria a concretizar-se no ano seguinte, em 1987, dando lugar às Seções Autónomas de Ciências (numa primeira fase, Fundamentais) da Educação e de Didática e Tecnologia Educativa (SADTE). A lógica do poder e da ‘tradição’ que parecia sustentar a manutenção do departamento de base perdeu-se em favor de essências epistemológicas. Esse período constituiu-se uma oportunidade ímpar de beber os argumentos aduzidos, que passavam pela afirmação de áreas emergentes que se estavam a cimentar – a da Didática e a da Tecnologia Educativa. Tiveram particular responsabilidade nessa aprendizagem os colegas principalmente dos ramos da Didática das Ciências e da Didática de Línguas e da Tecnologia Educativa, liderados pelos ‘mestres’ Francisco Cachapuz, Isabel Alarcão e António Moderno, respetivamente. O fortalecimento da área pela investigação produzida (em diálogo constante com a formação e a extensão universitária) – que sustentou (e foi sustentada) pela constituição, em 1994, da Unidade (posteriormente Centro) de Investigação Didática e Tecnologia Educativa (UI/CIDTFF) –, muita dela conducente aos doutoramentos que se efetivaram na SADTE, permitiu a criação do Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (DDTE), em 1996. Quando deixou de estar em causa a afirmação da área e porque novos interesses se instauraram, os departamentos de Ciências da Educação e o DDTE fundiram-se no Departamento Educação (2009-2015), designação que viria a ser novamente alterada (pela Deliberação nº 31/CG/2015, publicada no Diário da República, 2.ª série — N.º 45 — 4 de março de 2016, Despacho nº 3363/2016) e que perdura até aos dias de hoje — Departamento de Educação e Psicologia (DEP). Ambas vivemos e tivemos voz nesse processo, influenciando-nos mutuamente. Mas voltemos um pouco atrás.

Apesar de partilharmos a mesma secção autónoma e, posteriormente, o mesmo departamento, Maria Helena Ançã começou a impressionar-me mais intensamente pelo seu entusiasmo crescente (embora sempre discreto!) pelo ensino do português como língua não materna. Isso levou-a a contactar, muito de perto, primeiramente, com povos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e, posteriormente, com outros *loci* de presença do português, mobilizando-se para passar vários períodos nos seus

territórios. Colhi essa decisão com alguma surpresa porque Maria Helena mantinha relações, sobretudo, com países europeus francófonos. Realmente, cursou e concluiu (em 1976) uma licenciatura em Linguística/Filologia Românica, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa mas, logo de seguida, obteve (em 1981) um *Diplôme d'Etudes Approfondies (Linguistique et Didactique des Langues Vivantes)*, na *Université des Langues et Lettres de Grenoble III/França* e, posteriormente, um doutoramento (em 1991) em 'Linguística e didática das línguas', com o tema 'Expressão do tempo e do aspeto em português', no *Centre de Didactique des Langues - Langues et Lettres em Grenoble*, França, após ter usufruído (em 1987) de uma bolsa registada sob a referência PT/FCT/JNICT/DSPP-DFACC/002/0079/588 (<https://arquivo.fct.pt/details?id=17795>), que envolvia desenvolver investigação no referido centro.

Esses interesses, sempre renovados, conduziram à (co)criação (em 2004), com Cristina M. Sá, do LEIP — Laboratório de Investigação em Educação em Português —, (co)financiado pelo CIDTFF. Pude acompanhar bem de perto esse processo, pelas funções de Secretária Executiva que ocupei por cerca de 25 anos nesse Centro. Por outro lado, também eu tinha (co)criado (em 2001) uma dessas estruturas funcionais que dão identidade ao CIDTFF — o laboratório de Educação em Matemática (Iem@tic) que, inevitavelmente, lhe serviu de inspiração, tal como tinha acontecido, sucessivamente, com os criados anteriormente — o Laboratório de Courseware Didática (LCD), em 1999, e o Laboratório Aberto de Educação em Ciências (LEduC), 1997-99. E, inevitavelmente, vieram a influenciar-se, dinamicamente. Maria Helena Ançã foi, em particular, responsável pela Linha 2 do LEIP — Língua Portuguesa e variação: Português Língua Não Materna (PLNM) no sistema educativo português e noutros sistemas educativos; apropriação da variedade normalizada por locutores/aprendentes de outras variedades.

Para além de variados projetos nos quais participou como membro, alguns dos quais desenvolvidos em articulação com o LEIP, coordenou (2005-07) o projeto com a referência POCI/CED/56110/2004 'Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal'. (<https://www.ua.pt/pt/cidtff/leip/page/11771>). Destaco, ainda, as Provas de Agregação que concluiu em 2009, tendo apresentado a lição 'Da Competência Metalinguística à Consciência Linguística: conceitos e percursos em Didáctica das Línguas' (<http://hdl.handle.net/10773/26273>), enquadrada na disciplina de Metodologias do Ensino da Especialidade, da

5.ª edição do Mestrado em Didática da Línguas, Especialidade Português Língua Não Materna, que decorreu no Instituto Superior de Educação, em Cabo Verde.

Até à data da sua aposentação, continuou sempre a (re)(des)construir, e com outros muitos plurais, incluindo investigadores, professores e estudantes de diversas realidades, a tessitura de temáticas que foi tecendo, e estreitando diálogos entre investigação, formação (inicial, profissionalizante, complementar, contínua e pós-graduada) e extensão universitária.

A inscrição de todo o seu trabalho numa genuína *praxis* fiel à lógica subjacente à ‘Aprendizagem situada’, pautada por um profundo respeito pela diversidade e consciente da necessidade de se ir, de modo sistemático, repensando uma didática, verdadeiramente transformadora, que possa atender aos reais interesses e necessidades, também eles renovados, de públicos-alvo diferenciados foi, sem dúvida, uma forte inspiração para todos nós que tivemos o privilégio de habitar a mesma *nooesfera*. E, pelo efeito multiplicador, constitui-se um passo importante para o aprofundamento e dilatação do conhecimento na área e mais – para a sustentabilidade do português do mundo e para a manutenção de valores, os mais sublimes.

No meu caso particular, instigou-me a uma procura constante de novos modos de contribuir para uma substantiva e significativa Educação, designadamente, em Matemática, para todos e cada um, atenta a diversos quotidianos culturais e em contextos formais ou mesmo não formais, aquém e além-fronteiras.

Proseguiremos, incessantemente, na afirmação de uma Educação que possa, efetivamente, contribuir para um mundo melhor.

CAPÍTULO 3

Maria Helena Ançã – O que fica de nós

Filomena MARTINS
Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro
fmartins@ua.pt

De nós ficam os nós. Os nós que soubemos atar e desatar quando foi preciso.

Ao longo de trinta anos vários foram os nós (ou os laços) que fui construindo com a Professora Maria Helena Ançã. Assim, este texto só poderia assumir-se num género híbrido que pudesse representar os nós que fomos tecendo, atando pontas, ou deixando alguns pontos sem nós.

Nós primeiros

Os primeiros nós foram de carácter pessoal. O que fica de nós são sempre as pessoas que somos e fomos. Não conhecia a Maria Helena antes de ter chegado ao antigo CIFOP da Universidade de Aveiro, em setembro de 1991, para supervisionar estágios integrados de línguas. Assim, foi uma boa surpresa quando, de repente, alguém me reconhece, fora do contexto universitário e me dedica uns instantes para apreciar o meu filho bebé e de modo inesperado e familiar introduz o tu na nossa relação. Senti-me integrada, como que pertencendo aos nós. Depois, os anos foram correndo e outros nós e tus e eles e elas se foram adicionando à nossa relação. Mas desses nós todos ficam as palavras afáveis, o tom

de voz sereno, as delicadezas (não só verbais), as surpresas, a tinta azul turquesa na letra redonda dos cartões de Natal. Ficam ainda memórias de outros convívios e informalidades.

Nós segundos

Os segundos nós foram os académicos. O facto de partilharmos interesses de investigação quase comuns aproximou-nos nos projetos, nas leituras e discussões. Ficam desses primeiros tempos o trabalho desenvolvido no virar do século em torno do projeto ILTE; da intercompreensão e formação de professores, na sua relação com o mundo das línguas (a sensibilização à diversidade linguística e cultural), a consciência comunicativa e a comunicação intercultural, a compreensão na leitura plurilingue, a gramática pedagógica e a consciência linguística, sua plurissignificação, designações, etapas e contextos de desenvolvimento conceptual:

“Language awareness, metalinguistic consciousness, Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, consciência linguística, consciência metalinguística, éveil au langage, éveil aux langues, prise de conscience langagière, educazione linguistica são expressões equivalentes em diferentes línguas, que têm surgido com relativa frequência na literatura da especialidade” (Ançã & Alegre, p. 32).

Como Ançã mais tarde refere:

“A temática da consciência sobre a língua, pela sua enorme relevância e produtividade, apresenta-se como uma abordagem extremamente promissora no âmbito da educação linguística. Pelas suas potencialidades e múltiplas focalizações permite ao professor perspetivar o ensino de uma língua de uma forma mais abrangente [...]” (Ançã, 2015, p. 84).

O conceito de consciência linguística, tal como é apresentado e explorado por Hawkins (1996), no movimento *Language Awareness*, de que saíria o conceito de éveil aux langues desenvolvido por Candelier (1998), e que traduzi na minha tese como sensibilização à diversidade linguística (SDL) (Martins, 2008), e mais tarde como educação para a diversidade

(Andrade, Martins, & Pinho, 2014), foi algo que nos aproximou, porque “o ponto de partida desta abordagem consistiu no reconhecimento da importância central da linguagem e na insuficiência da aprendizagem linguística oferecida na escola.” (Ançã, 2018, p.74-75).

Esta consciência da(s) língua(s) e da diversidade linguística como objetos que se oferecem à observação e à reflexão integra uma das grandes finalidades da SDL, com enfoque no desenvolvimento de capacidades meta e na formação de professores dos primeiros anos de escolaridade para abordarem e integrarem a diversidade na escola e nos seus repertórios (meta)comunicativos, pedagógicos e didáticos, na medida em que “o desenvolvimento da consciência sobre a língua conduz os falantes a se aperceberem da sua identidade linguística e social, tornando-os cidadãos mais atuantes em sociedade e transformando-os em utilizadores da língua confiantes e socialmente responsáveis” (*ibidem*, 2018, p. 72). [...] e que a “competência metalinguística pressupõe, por conseguinte, que o sujeito seja capaz de explicitar as regras do funcionamento da língua e, ainda, de refletir sobre elas.” (*ibidem*, p. 73)

Foi talvez assim, por nos interessarmos por áreas afins, que a Professora Ançã viria a integrar o júri das minhas provas de doutoramento e, posteriormente, a citar-nos nas suas provas de agregação (2009), “Da competência metalinguística à consciência linguística”, na sua relação com a formação de professores para os primeiros anos de escolaridade:

“A abordagem da sensibilização toma em Portugal, mais exactamente na Universidade de Aveiro, o nome de sensibilização à diversidade linguística (SDL), inscrevendo-se directamente na linha de Candelier, da qual é uma ‘ramificação’ (Andrade, Martins & Leite, 2002; Andrade & Martins, 2007; Gomes, 2006; Martins, 2008). Esta perspectiva tem uma forte incidência na formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico e na produção de materiais didáticos.” (Ançã, 2019, p.438).

Os temas teóricos que nos aproximaram foram, mais uns que outros, a diversidade e a pluralidade linguísticas, a educação em línguas para a diversidade, as representações das línguas, a educação linguística, o português como língua de acolhimento e de território, a educação multicultural e migrações, a centralidade e a diversidade do português, as políticas linguísticas.

Nós terceiros

Os terceiros nós foram os laços profissionais que nos viriam a envolver na direção do curso de mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, na lecionação da Unidade Curricular (UC) de *Língua Portuguesa, Gramática e Comunicação* (LPGC), do 2.º ano da Licenciatura em Ensino Básico e nos júris dos Relatórios de Estágio (RE), em áreas relacionadas com a educação plurilingue e intercultural na formação de professores.

Neste âmbito refere, num texto que dá conta de 10 estudos realizados entre 2012 e 2017, que “Podemos afirmar, sem hesitação, que nos RE analisados estiveram sempre presentes preocupações socioeducativas face a uma escola multicultural, sendo a LP o meio privilegiado de acolhimento, integração e respeito pela diversidade.” Neste texto, de 2019, após a análise dos RE, deixa algumas pistas para a formação de professores, nas UCs da área da Didática da Língua, incluindo o Seminário de Orientação Educacional, na área da especialidade:

“Do nosso ponto de vista, [...] importaria, após abordagens à leitura e à escrita, perspetivar esta UC como um espaço de educação linguística [...] em três patamares: 1º Sensibilização à DLC: a LP entre as outras línguas e o seu lugar no mundo; a DLC em Portugal; 2º Educação Intercultural: Português, língua de acolhimento nas escolas portuguesas (Ançã, 2003, 2017); geografia e variedades da LP; 3º Educação para a LP: consciência metalinguística (James e Garrett, 1992), consciência contrastiva (James, 1995). Partiríamos de uma sensibilização para uma consciencialização sobre a LP, mais notória no patamar 3, entrando, então, mais fortemente, no quadro de uma Formação Linguística (ver Ançã, 2017).” (Ançã, 2019, p. 345).

Durante três anos partilhámos a lecionação da UC de LPGC. Tratou-se de um trabalho com enfoque na gramática, na consciência linguística, nas dificuldades de expressão escrita dos estudantes universitários, futuros professores e na consciencialização da norma e das múltiplas razões dos desvios. Esta UC visava, essencialmente, o desenvolvimento de competências de expressão e de comunicação, oral e escrita, bem como uma reflexão sobre a Língua Portuguesa, as suas variações, e a própria língua como objeto metalinguístico e comunicativo. Esta finalidade declinou-se em conteúdos tais como: a Comunicação; a Língua Portuguesa (LP) no tempo e no espaço;

Variedades do Português; Variação sociolinguística e situacional; Gramática e conhecimentos linguísticos; Tempo e Aspeto; Delicadeza Verbal. Desses três anos de lecionação conjunta ficou que

“[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar a língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.” (Gerald, 2002, p. 89).

O que fica então de nós? Fica o que nós deixamos nos traços da memória individual ou coletiva, nas marcas físicas dos livros, das aulas, dos programas e das lembranças trocadas. De nós ficará sobretudo aquilo que fomos capazes de enovelar.

De ti, Maria Helena, ficam trinta anos de aprendizagem, de amizade e de percursos segurando um fio de Ariadne que nos permitiu achar sempre o caminho de volta.

Referências bibliográficas:

Ançã, M. H. (2009/2019). Da competência metalinguística à consciência linguística: conceitos e percursos em Didáctica das Línguas. In I. Martins (Org.). *Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF. Um Itinerário pelas Lições de Agregação* (pp. 421-460). UA Editora.

Ançã, M. H. (2015). Revisitando a consciência linguística: apropriação do conceito por parte de futuros professores de Português. *Calidoscópico*, 13(1), 83-91.

Ançã, M. H. (2018). Consciência metalinguística e educação em português. *Atas das Jornadas de Língua Portuguesa Investigação e Ensino* (pp 72-81). Universidade de Cabo Verde e Camões, I.P.

Ançã, M. H. (2019). Aproximações ao Português Língua Não Materna: alguns estudos académicos do 2º Ciclo (Bolonha). *STUDIA IBERYSTYCZNE*, 18, 337-348. <https://doi.org/10.12797/SI.18.2019.18.24>

Ançã, M. H., & Alegre, T. (2003). A consciencialização linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. *Palavras*, 24, 31-38.

Andrade, A. I., Martins, F., & Pinho, A. S. (2014). Abordar as línguas nos primeiros anos de escolaridade: que possibilidades de educação para a valorização da diversidade linguística? In M. A. Moreira e K. Zeichner (Eds.), *Filhos de um Deus Menor: Diversidade Linguística e Justiça Social na Formação de Professores* (pp. 175-191). Edições Pedagogo.

Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen "Evlang". In J. Billiez, *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme* (pp. 299-308). CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.

Geraldi, J. W. (Org.) (2002). *O texto na sala de aula*. 3.ª ed. Ática.

Hawkins, E. (1987). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press.

Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1470>

CAPÍTULO 4

Maria Helena Ançã:

um marco na Educação em Português

Cristina Manuela SÁ
Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro
cristina@ua.pt

1. Introdução

Cruzei-me com Maria Helena Ançã pela primeira vez em outubro de 1982, quando iniciei o 1.º semestre do 4.º ano da Licenciatura em Ensino de Francês e Português que estava a frequentar na Universidade de Aveiro, na altura com 10 anos de existência.

Neste texto, irei apresentar um testemunho sobre a influência que esta docente e investigadora teve no meu próprio percurso.

2. Os primórdios: dos anos 80 ao fim do século

Ainda na mesa da sala de aula que partilhava com uma colega de curso, comecei a entrar nos meandros da Didática do Português, aprofundando conhecimento (muito incipiente, é claro) sobre dimensões de cuja relevância já tinha consciência (como o ensino da oralidade, da leitura, da escrita, da gramática, da literatura) e de outras que eram totalmente novas para mim. Foi nessa altura e pela mão de Maria Helena Ançã que descobri o texto não literário a par do texto literário e do texto para-literário (do

qual fazia parte a banda desenhada, um dos meus temas de investigação) e que comecei a entrar nesse fascinante universo, quer por conta própria (abordando o texto jornalístico num trabalho dessa disciplina, que nunca esqueci), quer por interposta pessoa (assistindo às apresentações dos trabalhos de outros grupos).

Foi uma grata surpresa para mim, em junho de 1985, saber que a minha ex-professora me tinha indicado como possível candidata a um lugar de assistente estagiária, ao qual concorri e que vim a ocupar mediante contrato assinado em dezembro de 1985, depois de longas vicissitudes burocráticas. Entretanto, como esperava iniciar o ano letivo de 1984-85 como docente da Universidade de Aveiro, tive algumas conversas com a minha ex-professora e explorei todo o material que tinha recolhido durante a frequência da disciplina que ela me tinha lecionado alguns anos antes para construir o meu próprio programa. Seguiram-se alguns anos de trabalho em articulação com o outro colega de área – o Lic.º Idalécio Cação, também assistente estagiário e titular de uma formação mais clássica obtida na Universidade de Coimbra –, enquanto aguardávamos o regresso da nossa mentora, que estava em Grenoble (França) a aprofundar os seus estudos de Sociolinguística com a malograda investigadora Louise Dabène, que viriam a dar origem à sua tese de doutoramento, defendida em 1991.

Na altura em que passei à categoria de assistente (em outubro de 1988), já a investigadora Maria Helena Ançã estava de regresso à Universidade de Aveiro, para retomar a lecionação em paralelo com a conclusão do seu projeto de doutoramento. Da nossa colaboração na lecionação de aulas teóricas e práticas de Didática do Português às Licenciaturas em Ensino de Português-Francês, Português-Inglês e Português-Latim e Grego, resultou o enriquecimento da minha formação em vertentes relacionadas com a Linguística que a colega tinha trabalhado com investigadores de nomeada em Portugal (como Malaca Casteleiro) e em França (com destaque para Louise Dabène). Foram anos de grande aprendizagem.

Logo no início dos anos 90, Maria Helena Ançã passou à categoria de Professora Auxiliar e assim reforçou a sua posição como responsável pela subárea de Didática do Português na Secção Autónoma de Didática e Tecnologia Educativa, que mais tarde passaria a Departamento. Foi também nessa altura que se começou a afirmar o seu interesse pelo estudo do Português como Língua Não Materna (PLNM), com uma primeira passagem

pelo ensino como Língua Estrangeira (LE), até porque a área de Didática das Línguas contava com docentes/investigadores focados no ensino e aprendizagem das LE, com destaque para as colegas Helena Araújo e Sá e Ana Isabel Andrade¹.

Seguiu-se o enfoque no ensino do Português como Língua Segunda (L2), com passagens por Cabo Verde (em comissão de serviço no Instituto Superior de Educação) e Angola (em articulação com a Universidade Agostinho Neto) e a colaboração com o organismo que agora é designado por Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. Esta valorização pessoal contribuiu igualmente para a expansão da área de Didática de Línguas do já então Departamento de Didática e Tecnologia da Universidade de Aveiro, refletindo-se no ensino (a nível de licenciatura e mestrado²) e na orientação de dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Os contactos de Maria Helena Ançã fomentaram a vinda de alunos dos PALOP para frequentar cursos de mestrado na Universidade de Aveiro, muitas vezes seguidos pela inscrição em doutoramento. Destacou-se o Mestrado em Didática de Línguas – que a Professora Isabel Alarcão criou – eu própria e todos os docentes/investigadores já referidos neste texto nos envolvemos ativamente.

O fim do século XX e os primeiros anos do século XXI assinalam uma nova etapa, com a vaga de imigração de cidadãos de países do Leste europeu para Portugal e a necessidade de garantir a aprendizagem da língua portuguesa por esses novos públicos (no caso dos adultos, muitas vezes assegurada por professores de Português aposentados e no ativo enquadrados por organismos religiosos e, um pouco mais tarde, por associações constituídas pelos próprios imigrantes) e a formação adequada aos professores que teriam de acompanhar os alunos estrangeiros inscritos nas escolas portuguesas, inclusive ensinando-lhes a língua nacional, concretizando um direito que a legislação da época lhes tinha outorgado. Mais uma vez, Maria Helena Ançã entrou em ação, começando a desenvolver estudos sobre a aprendizagem do Português por aprendentes eslavófonos, que representam uma interessante dimensão da bibliografia que produziu.

¹ Na altura, a área de Didática de Línguas da Universidade de Aveiro era coordenada pela Professora Isabel Alarcão, que nos integrou a todos em equipas de trabalho em torno de projetos envolvendo colegas de outras instituições de ensino superior portuguesas (nomeadamente da Universidade do Minho).

² Nesta altura, o doutoramento ainda não tinha parte curricular.

3. O LEIP: 15 anos de investigação em Educação em Português

O início do século XXI marcou também uma nova era para a área de Didática da Universidade de Aveiro em geral e para a subárea de Didática de Línguas em particular.

Esse movimento começou a afirmar-se ainda no final do século passado, quando a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) incentivou as universidades portuguesas a criarem Unidades e Investigação (UI). Sob a alçada da Professora Isabel Alarcão e, mais tarde, do Professor António Cachapuz, por a professora ter assumido funções como Reitora interina, constituiu-se a Unidade de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (UIDTFF), em 1994. A breve trecho, o Professor Cachapuz, coordenador da UIDTFF, começou a lançar as bases de alguns dos elementos mais importantes do atual Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), incluindo os Laboratórios de Investigação. Já existia o LALE (Laboratório Aberto em Línguas Estrangeiras), fundado em 1999, quando as docentes/investigadoras da subárea de Didática do Português (que, além de mim e de Maria Helena Ançã, incluíam Luísa Álvares Pereira, contratada em 2000) foram desafiadas a criar um laboratório consagrado à Educação em Português. E assim surgiu, em 2004, o Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP), depois de árduas e interessantes discussões científicas em torno do conceito de *língua do território*, lideradas por Maria Helena Ançã.

O LEIP assentava num projeto intitulado *Desenvolvimento de competências em língua do território – para uma educação em Português* e desenvolvia investigação organizada em duas linhas. A Linha 1 – *Transversalidade e especificidade da Língua Portuguesa no currículo*, da minha responsabilidade, tinha como principais objetivos: i) criar conhecimento relativo à natureza das competências transversais e específicas associadas à compreensão e produção oral e escrita em Língua Materna; ii) definir estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento em diferentes contextos educativos. A Linha 2 – *O Português como Língua Não Materna no sistema educativo português e noutros sistemas educativos* era coordenada por Maria Helena Ançã e tinha como objetivos: i) lançar as bases de um ensino mais sistematizado do Português como Língua Não Materna; ii) definir diretrizes de

formação de professores de Português que os tornassem mais eficientes no ensino face a turmas heterogéneas.

Entre 2004 (ano da sua criação) e 2021 (ano da sua extinção), o LEIP promoveu investigação própria espelhada na produção de Maria Helena Ançã, na minha e na de Luísa Álvares Pereira (até 2011) e ainda na dos investigadores que, entretanto, formámos, a nível de doutoramento (muitas vezes com bolsas da FCT) e também de pós-doutoramento. É de referir que era frequente a passagem de investigadores estrangeiros pelo LEIP, vindos de países onde o Português é língua oficial (como o Brasil) ou simplesmente língua estrangeira (Leste europeu e China).

O LEIP envolveu-se igualmente em investigação desenvolvida no âmbito de projetos nacionais congregando várias instituições de ensino superior (EMIP/DL – *Didática de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal* – POCI/CED/59777/2004, financiado pela FCT, coordenado por Isabel Alarcão e, mais tarde, Helena Araújo e Sá; *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* – PTDC/CED/68813/2006 e FCOMP-01-0124-FEDER-007106 – financiado pela FCT e pelo FEDER, coordenado por Ana Isabel Andrade) e projetos internacionais com equipas de várias instituições de ensino superior portuguesas e estrangeiras (REDINTER/*Rede Europeia de Intercompreensão* – 143339-2008-LLP-PT-KA2-KA – financiado pela União Europeia com coordenação local de Ana Isabel Andrade; EVAL-IC/*Évaluation des compétences en intercompréhension: réception et interactions plurilingues* – 2016-1-FR01-KA203-024155 – financiado pelo Programa ERASMUS+, com coordenação local de Helena Araújo e Sá; TEDS/*Teacher Education for Sustainability* – 2019-1-PT01-KA201-060830 – financiado pelo Programa ERASMUS+ e coordenado por Ana Isabel Andrade).

O LEIP alimentou a dinâmica de publicações do CIDTFF, criando a Coleção Cadernos do LEIP, que incluía a Série Temas e a Série Propostas, em que se incluem numerosos testemunhos do esforço investigativo desenvolvido por Maria Helena Ançã, protagonista deste texto.

É de referir ainda que a investigadora – como coordenadora do LEIP – fez parte da equipa responsável pela elaboração de manuais de Português para o Ensino Secundário na República Democrática de Timor-Leste, coordenada pela Universidade de Aveiro. Dedicou-se igualmente à investigação sobre o ensino do Português Língua de Acolhimento, nomeadamente a refugiados.

É fácil de perceber quanto o esforço de investigação desenvolvido por Maria Helena Ançã contribuiu para enriquecer a identidade do LEIP.

4. Do LEIP ao LabELing: uma nova experiência

Em 2019, chegou para Maria Helena Ançã a hora de se aposentar, mas os desafios persistiram e foram aceites.

Nesse mesmo ano, Helena Araújo e Sá, a atual coordenadora do CIDTFF, convidou os responsáveis pelos vários laboratórios de investigação a refletirem sobre possíveis reestruturações, processo esse que resultou no reconhecimento – por parte do LALE e do LEIP – da pertinência de congregarem as suas dinâmicas num só laboratório, dando assim origem ao Laboratório de Educação em Línguas (LabELing), criado em abril de 2021 e coordenado pela investigadora Susana Pinto. Mais uma vez, pudemos contar com a experiência e sensibilidade da nossa homenageada, para conseguirmos concretizar os nossos intentos e dar corpo a uma nova entidade do CIDTFF.

Espero, neste curto texto, ter conseguido fazer justiça ao seu contributo para a afirmação da Educação em Português, a nível da docência e da investigação.

Uma homenagem
**Maria Helena Ançã e a Linha de Pesquisa 2 – LP
e Variações – PLNM – no DEP/CIDTFF/LEIP – uma
tentativa de concluir o que não se conclui**

Maria do Socorro PESSOA
Universidade Federal de Rondônia (Brasil)
sopessoa@gmail.com

Um propósito... muitas gratidões

No início da elaboração deste livro (e também aquando da construção do Relatório Final de Pós-Doutoramento), nos propusemos a apresentar a nossa investigação e o modo como a desenvolvemos. Nesse sentido, anunciamos que registraríamos os textos advindos das contribuições de ex e/ou atuais orientandos da Prof^a. Doutora Maria Helena Ançã, quer de Mestrado, quer de Doutoramento. A estes textos e ao conjunto dos documentos que concluem o Relatório Final acrescentamos nossos comentários, análises, estudos, as orientações científicas de Ançã e dados do nosso trabalho investigativo. Acrescentámos, ainda, outros textos que representam as vozes dos docentes e investigadores parceiros de Ançã na construção de um Percurso-Linguístico-Educacional no DEP/CIDTFF/ex-LEIP e atual LabELing. Todos estes textos e suas vozes constituíram os elementos para a elaboração deste livro que objetiva representar o registro da História do LEIP – Linha de Pesquisa 2 – LP e Variações – PLNM, resgatando as Memórias, os Percursos Linguísticos, as Orientações Científicas que permitiram Encontros Linguísticos e Sócios-Didáticos no trabalho de Educação Linguística no/do Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP) desde o ano

de 2004. A intenção era registrarmos orientações científicas concretizadas até o ano de 2019, ano este que marca a aposentadoria da Orientadora desta Linha de Pesquisa 2, como já referido. Mas, a pandemia de COVID 19 provocou alterações em todos os rumos das nossas vidas e assim nos estendemos com as defesas dos trabalhos científicos orientados por Ançã e concluídas até o ano de 2021.

O resultado desta nossa investigação e das “vozes escritas” de todos os participantes permitiram a concretização de uma Parceria Científica associada aos estudos, levantamentos documentais, análises de Dissertações e de Relatórios de Mestrado, análise das Teses de Doutorado e estudos em Relatórios de Pós-Doutorado, bem como de todos os trabalhos e documentos investigados, amplamente explicitados no Relatório Final no/ do Projeto de Pós-Doutorado.

No registro da História, da Memória, dos Encontros Linguísticos e Sócios-Didáticos que as pesquisas promoveram e provocaram nos Percursos de Educação Linguística do/no LEIP, foi necessário resgatar o modo como se solidificaram as investigações, as orientações científicas e as parcerias que tornaram possível ao nosso Pós-Doutorado ir além das análises de pesquisas realizadas, inclusive muito além das informações técnicas descritas nos trabalhos de investigação. Estes pormenores também estão especificados, explanados e bastante explícitos nos resultados finais, que podem ser verificados nos documentos em anexo ao Relatório Final deste Pós-Doutorado e que compuseram este estudo/investigação.

É indispensável lembrar que este livro foi escrito a mais ou menos oitenta mãos. Estas valiosas mãos pertencem aos Docentes Parceiros Científicos de Maria Helena Ançã no/do Departamento de Educação e Psicologia, aos seus ex e atuais orientandos, à Prefaciadora da obra – Maria Helena Araújo e Sá, coordenadora do CIDTFF – e, de certa forma, também as mãos dos nossos valiosos Revisores Científicos e Textuais, que colaboraram com suas indispensáveis contribuições para que os textos pudessem oferecer a melhor qualidade possível e objetivada.

Para o primeiro contato com os Parceiros Científicos citados anteriormente, os ex e atuais orientandos de Ançã, que denominamos como Contatos Humano-Científicos (aqui as iniciais maiúsculas querem destacar o valor do humano no científico e vice-versa), enviámos e-mails orientadores a todos que era suposto participarem, segundo o critério essencial de ser pesquisa em PLNM, pois pareceu-nos que não seria suficiente ler, estudar,

comentar e/ou analisar os trabalhos divididos em Dissertações e Relatórios de Mestrado ou Teses de Doutorado, ou Relatórios de Pós-Doutoramentos sob a coordenação e orientação científica de Ançã, porque acreditamos na troca de saberes como molas propulsoras para a cientificidade.

Considerando-se e tendo em conta que o nosso Projeto de Pós-Doutoramento intitulou-se “O Percurso da Investigação em Educação em Português Língua Não-Materna – (PLNM) – no LEIP: História e Memória de Encontros Linguísticos e Sócios-Didáticos”, elaborado com o objetivo maior de realizar o registro aqui referido, não poderíamos ignorar o quanto os ex-orientandos e colegas profissionais de Maria Helena Ançã significaram na construção, dinamização e cientificidade desta Linha de Pesquisa 2 e também do LEIP, de modo geral. Nesse sentido, sempre tomamos como essencial registrar a História e resgatar as Memórias juntamente com quem as viveu, especialmente por tratar-se de um registro Histórico-Científico, com Memórias diferentemente partilhadas no tempo e no espaço.

Em 2019, iniciámos, então, uma verdadeira peregrinação com a difícil tarefa de resgatar endereços, contactos, modos de alcançar cada um, coletiva e individualmente, pois vários são os percursos em tantos anos de produções científicas diferenciadas. Este resgate histórico e particular fez-nos percorrer caminhos diversos, físicos e não físicos, que nos proporcionaram, em tempo hábil, cumprir os prazos de finalização do projeto proposto. Nesse sentido, após muitos telefonemas, muita pesquisa junto aos Serviços Acadêmicos e Secretaria do DEP, muitas pesquisas também junto ao RIA/UA, ou junto à(s) Biblioteca(s) da UA, já possuíamos endereços de e-mails, nem sempre fiáveis, mas que nos permitiriam começar a criar uma rede de contatos e informações.

Realizámos o nosso primeiro contato Humano-Científico enviando o primeiro e-mail, no dia 27 de Julho de 2019, para ex-Mestrandos, Doutores e/ou Doutorandos. Só posteriormente, em Janeiro de 2022, contactámos os Docentes do DEP/UA, no sentido de solicitar suas participações.

Nem sempre as respostas ao e-mail enviado aos ex e atuais orientandos de Ançã vieram. Nem sempre o assunto despertou interesse. Entretanto, decidimo-nos por imensas insistências com novos e-mails, explicitando, sempre, o fato de que se pretendia publicar um livro com textos de ex e atuais orientandos da Prof.^a Doutora Maria Helena Ançã, porque só assim poder-se-ia registrar as memórias do LEIP na linha de Pesquisa 2. Pareceu-nos que os nossos objetivos tornaram-se, com as insistências, mais explícitos aos

nossos futuros parceiros científicos. Foi então que enviámos, oficialmente e após diversas tentativas de contatos, um segundo e-mail acompanhado, novamente, da Carta-Convite, do Questionário Investigativo e da Autorização para publicação dos textos produzidos por esses ex e/ou atuais orientandos. Essa autorização deveria retornar datada e assinada para nos permitir organizar e publicar os textos em livro. Também estes documentos, para a formação da parceria almejada, estão amplamente citados e descritos na 1ª Parte do Relatório de Pós-Doutoramento, **item 1.5. Os instrumentos de Coleta de Dados** – na Descrição Metodológica do referido Relatório, e, inclusive, encontram-se em anexo ao referido documento.

As razões para que nem todos os ex-orientandos tenham respondido, inicialmente, de modo positivo, para participar desta parceria científica, são as mais diversas: desde situações causadas pela Pandemia COVID-19 que nos assolou desde o início do ano de 2020 e, parece, em diferentes graus de complexidade, bem como outros problemas de saúde de ex-orientandos, tais como alegações de impossibilidade de ambientes próprios à produção de textos naquele contexto de pandemia, desânimos pessoais e, enfim, problemas humanos que permeiam a vida de todos nós.

Os contatos Humano-Científicos são/foram muito interessantes. Talvez porque nos possibilitam/possibilitaram vislumbrar o desenvolvimento e a maturidade das pesquisas concretizadas em tempos passados, permitindo, muitas vezes, que os ex-orientandos posicionassem-se, nos contatos telefônicos, em mensagens orais e/ou escritas, através das respostas aos questionários de modo geral, destacando comentários tais como “ah, eu era muito imaturo(a) na pesquisa”, “se fosse hoje faria de modo mais criterioso”, “sinto imensas saudades dos encontros das orientações e dos momentos com os colegas”, ou ainda “nunca pensei que voltaria a discutir o tema do meu Mestrado/Doutoramento”. Nesse sentido, confirmámos que o nosso Projeto de Pós-Doutoramento cumpre o seu propósito quanto ao registro dos Encontros Linguísticos e Sócios-Didáticos, uma vez que, após o grande distanciamento provocado pelo tempo e pelo espaço, **e apesar disso**, resgata as Memórias da Produção Científica que não teria sido possível sem o encontro humano entre orientadora e orientandos, segundo demonstram os questionários investigativos respondidos e preenchidos conforme lhes fora solicitado. Também os Textos-Testemunhos confirmam o que ora declaramos.

Para nós, o grande valor deste Pós-Doutoramento é ter tido, de modo inédito e pioneiro, a possibilidade de homenagear a dedicação, as Memórias, as

Orientações e uma Linha de Pesquisa que possibilitou ao LEIP “viajar” e receber visitas de investigadores/pessoas que também “viajaram” e construíram uma bonita história científica que merece ser homenageada. É preciso (re)lembrar que não há ciência sem a dedicação de pessoas especiais à Investigação desta Ciência e, de modo bastante especial, se esta Ciência diz respeito ao maior instrumento de luta do homem: a sua Língua e Linguagem. Na nossa concepção, o Orientador, o Orientando, a Ciência e os Encontros aí promovidos é que constroem/construíram o Percurso Físico-Social do LEIP, das suas Memórias, das Histórias que são contadas através das investigações apresentadas ao DEP, ao CIDTFF e à Academia Universitária da UA. Líder inconfundível desse fazer científico da/na Linha de Pesquisa 2, com/sobre o PLNM foi, e continua sendo, apesar de aposentada, a Prof.^a Doutora Maria Helena Ançã.

Neste momento, revejo leituras, anotações, textos consultados e me sinto autorizada a escrever na primeira pessoa. Procurei ser o mais fiel possível às interpretações, leituras, análises e reflexões que fiz sobre as Dissertações de Mestrado, sobre os Relatórios de Mestrado, sobre as Teses de Doutoramento, sobre os Relatórios de Pós-Doutoramento, sobre as correspondências trocadas para concretizar a minha longa trajetória de investigação. E foi imensamente necessário que a trajetória fosse longa, porque muitos são os parceiros-científicos aqui descritos e registrados.

Uma pergunta tornou-se inquietante em vários momentos:

- Conseguiria eu percorrer os caminhos para publicar o livro como me propus consegui-lo desde os objetivos no/do projeto e no/do início do desenvolvimento deste Pós-Doutoramento?
- Como ocorreria a concretização deste objetivo?

Mal sabia eu que, **nas parcerias científicas deveria acrescentar, as professoras/investigadoras Cristina Manuela Sá e Maria Helena Araújo e Sá**, identificadas em suas Notas Biográficas. Ambas abriram-me as portas para “iniciar o meu aprendizado” sobre como publicar na **“Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos” do CIDTFF**. Com a parceria destas reconhecidas professoras/investigadoras e divulgadoras do fazer científico na UA/CIDTFF/DEP podemos afirmar ter alcançado o nosso propósito/objetivo descrito no nosso Projeto de Pós-Doutoramento.

Este livro sobre as Memórias do LEIP tem um **primeiro objetivo** essencial: mostrar que registramos ações, pesquisas e o trabalho de pessoas que possibilitaram que este Pós-Doutoramento buscasse o que conclama

no título desta investigação: **O Percurso da Investigação em Educação em Português Língua Não-Materna – (PLNM) – no LEIP: História e Memória de Encontros Linguísticos e Sócio-Didáticos**. Os artigos distribuídos em **17 Capítulos**, os Testemunhos registrados em **7 Textos** e os Relatos de Docentes do DEP confirmam esta ação científica. Mas, no decorrer dos Contatos Humano-Científicos essenciais para esta Pós-Doutoranda, surge o **segundo essencial objetivo**: prestar **uma homenagem a aquela que, por dezessete anos (2004 a 2021) fez com que a Linha de Pesquisa 2 – LP e Variações – PLNM – culminasse em relevância para a dinamização da LP em Portugal e para além deste país – a Prof^a. Doutora Maria Helena Ançã**. **Nosso modo de homenageá-la é através do registro de pesquisas que refletem suas orientações científicas ao longo do seu Percurso de Educação Linguística**, percurso este que com ela trilhamos, embora nossos caminhos fossem às vezes complexos, que refletiam nossas ansiedades pelas luzes que só o conhecimento proporciona. Para a nossa Profa. Doutora Maria Helena Ançã dedicamos e registramos neste livro nossa homenagem especial, construída ao longo do tempo, pensada e refletida por ações científicas e humanas.

Em busca do modo de como prestar-lhe **uma homenagem** (ela é merecedora de muitas) constantemente nos indagávamos:

Quem é a Prof^a. Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação, atualmente Aposentada, do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro?



A amizade com nossa orientadora-científica, Maria Helena Ançã, permitiu-nos saber que ela nasceu em Lisboa, onde realizou os ensinos primário, secundário e que seu curso superior foi uma Licenciatura em Linguística/Filologia Românica pela Faculdade de Letras de Lisboa. Foi bolsista da Fundação Calouste Gulbenkian, durante três anos, no Projeto “Português Fundamental”, do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (ex-INIC/FCT), que era coordenado pelo Prof. Doutor J. Malaca Casteleiro. Na sua Formação Acadêmica incluiu-se a obtenção do *Diplôme d’Etudes Approfondies en Linguistique et Didactique des Langues Vivantes*, pela Université Grenoble III /França, sob a orientação de Louise Dabène. Doutorou-se em 1991, na área de Ciências da Educação/disciplina Didática do Português, também sob orientação de Louise Dabène. No ano de 2009 apresentou as provas de Agregação em Educação.

No âmbito profissional, em linhas gerais, Maria Helena Ançã iniciou seus trabalhos na UA no ano de 1979. No período de 1994 a 1996, foi requisitada à UA pelo Instituto Camões/Ministério dos Negócios Estrangeiros (Instituto Camões/MNE) para trabalhar em Cabo Verde, na Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário/Instituto Superior de Educação, atual Universidade de Cabo Verde, na Cidade da Praia. Na Universidade de Aveiro, antes da sua aposentadoria foi responsável por várias unidades curriculares (UC) nos cursos de Mestrado e Doutoramento nas áreas de Didática. Apresenta regularmente os seus trabalhos, quer em Congressos/Encontros Científicos, quer através de publicação (livros, capítulos de livros, artigos em revistas nacionais e internacionais, entre outros). Participou em vários projetos de investigação, tendo coordenado o projeto Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal, financiado pela FCT (POCI/CED/56110/2004). Também na UA, foi diretora do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Alemão/Espanhol/Francês) nos Ensinos Básico e Secundário.

Nossa homenagem a Maria Helena Ançã está também no reconhecimento que fazemos após verificarmos que o *corpus* de material específico para os estudos da nossa investigação de/em Pós-Doutoramento apresentaram não só quantidade, como também indiscutível qualidade das/nas pesquisas orientadas. Todos os documentos deste *corpus* apresentaram temas inéditos, atuais, pertinentes e de acordo com a dinamização das pesquisas sobre Línguas e Linguagens, particularmente sobre a Língua Portuguesa em Portugal e para além de suas fronteiras, como já referido.

Lemos, estudamos, analisamos e/ou comentamos oitenta documentos orientados por Maria Helena Ançã, assim distribuídos:

- a) No período de 1994 a 2000, quatro Orientações de Mestrado, que, no nosso Relatório Final de Pós-Doutoramento, não fazem parte do Eixo-Cronológico Temporal que adotamos para categorizar os trabalhos, pois nosso objetivo essencial prendia-se a trabalhos a partir do ano de 2004, ano da criação material do LEIP;
- b) No período de 2000 a 2003, cinco Orientações de Mestrado, que consideramos como uma espécie de preparação para a criação da Linha de Pesquisa 2, já referida;
- c) A partir de 2004, foram cinquenta e quatro Orientações de Mestrado) já nessa Linha de Pesquisa.

Essas Orientações de Mestrado foram organizadas em categorias de investigação que assim classificamos:

PLE – Português como Língua Estrangeira;

DLC – Diversidade Linguística e Cultural;

PLM – Português Língua Materna;

VL – Variações Linguísticas;

PLNM – Português Língua Não-Materna – o nosso objetivo maior de análise;

Categoria Mista – em que incluímos os trabalhos que tratavam, simultaneamente, de vários aspectos para a compreensão, difusão e dinamização da Língua Portuguesa.

- d) No decorrer deste espaço de tempo citado, Maria Helena Ançã orientou também oito Teses de Doutorado, correspondentes às categorias DLC, PLM, PLNM, PLE e PLA;
- e) Orientou, inclusive, um Doutorado em Língua Estrangeira (LE) – Alemão;
- f) Mesmo agora, aposentada, continua com a responsabilidade de mais quatro orientações em Doutoramentos de estudantes do Programa Doutoral em Educação da UA, a serem concluídos. Possivelmente algum(uns) serão concluídos antes da publicação deste livro, conforme comprovamos em nosso *Flash* anteriormente (Parte 1) citado;

- g) Finalmente. relembremos, também, os três projetos de Pós-Doutoramentos por ela orientados, já descritos neste livro (Parte 1);
- h) Também foi nosso objetivo de estudos o *Projeto Aproximações à Língua Portuguesa*.

Além das orientações citadas, Maria Helena Ançã também foi co-orientadora em de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado desenvolvidas na UA e/ou em outras instituições de Ensino Superior.

Maria Helena Ançã é ainda investigadora do CIDTFF. Foi/é autora de diversas publicações e apresentou regularmente a sua investigação em congressos nacionais e internacionais. Sua produção científica é constante, o que nos provam estas publicações de sua autoria no ano de 2021, portanto, já após sua aposentadoria:

- Ançã, M. H. (2021). A educação em português em contextos multiculturais: um estudo a partir de relatórios de estágio. *Educação*, 44(1), e32812. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2021.1.32812>
- Hartwig, F., & Ançã, M. H. (2021). Ensino da língua portuguesa em contexto migratório brasileiro. In S. Teixeira de Faria, F. C. A. Marques, M. C. Jiménez e O. C. Duarte (Edits.), *Novas contribuições em investigação e ensino em língua portuguesa* (pp.25-51). Edición Punto Didot;
- Guzeva, T., & Ançã, M. H. (2021). Percepções cruzadas de russosfalantes e de portugueses – uma perspectiva da Linguística Popular. *Revista Porto das Letras*, 7 (4), 12-40.

Entretanto, para consultas mais completas e com melhores dados sobre as produções científicas de Ançã, de modo geral, disponibilizamos seu ORCID, a seguir:

Ançã, Maria Helena (0000-0002-8515-576X) (orcid.org)

Referências ORCID.<https://orcid.org/> **0000-0002-8515-576X**

Keywords: Language Education, Portuguese as a ‘Shelter’ Language, Immigration, Language Awareness.

Muitos são os sítios onde estão disponibilizados textos e produções científicas de Maria Helena Ançã, inclusive suas diversas participações

científicas como membro de fazeres diversos. Listamos apenas alguns desses sítios, a seguir:

- <https://www.ua.pt/pt/cidttf/>
- <https://opac.ua.pt/cgi-bin/koha>
- <https://ria.ua.pt/handle/10773/164>
- <https://ria.ua.pt/simple-earch?query=textos+de+An%C3%A7%C3%A3+no+DEP>
- <https://www.ua.pt/pt/p/10307044>
- <https://www.wook.pt/autor/maria-helena-anca/12141>
- <https://www.bertrand.pt/autor/maria-helena-anca/12141>
- <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Anca>
- <https://evalic.eu/universidade-de-aveiro/maria-helena-anca/>
- <https://bibliografia.bnportugal.gov.pt/>
- <https://bemvin.org/revista-de-estudos-lusfonos-Ingua-e-literatura-dos-coloquios-da.html?page=27>
- <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>
- <https://catedraportugues.uem.mz/bibliography-search/7?page=2>
- <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao>

Por todo o trabalho estruturado, refletido e elaborado para a concretização deste livro, acreditamos que os ex e atuais orientandos de Maria Helena Ançã em trabalhos científicos, os Docentes do DEP que aqui participaram apresentando seus Relatos, os Revisores Científicos e Textuais, a Prefaciadora que confirma as nossas intenções de homenagem e de registro de uma História Humano-Científica, a equipe e a Coordenação responsáveis pela Publicação nos Cadernos Didáticos, o organizador da apresentação oral desta obra, todos nós, acreditamos ser merecida a homenagem que prestamos a esta professora/investigadora.

O conjunto de investigadores e professores que denominamos Parceiros Científicos, participaram, de alguma forma, de/em encontros que não foram apenas Linguísticos-Didáticos ou Didáticos-Educacionais. Foram também Encontros Humanos, que se refletiram como molas propulsoras da cientificidade. Nesse sentido esta é *uma* homenagem que classificamos

como justa, elaborada de modo criterioso e real, amparada na sensibilidade e coragem intelectual de todos nós. O Cenário Didático-Linguístico-Educacional aqui construído e comprovado permitirá que seja sempre e para sempre (re)lembrada a História e as Memórias do LEIP, juntamente com as ações científicas desenvolvidas por Maria Helena Ançã na Linha de Pesquisa 2 – LP e Variações – PLNM. Espera-se, portanto, que tal cenário sirva de incentivo aos percursos do trabalho científico que com certeza trilharemos no futuro e, particularmente, que nos motivem a ampliar os estudos da/na Educação Linguística em geral.

A conclusão do que não se conclui

Ao tentarmos concluir um trabalho Humano-Científico como este, sabemos que ocorre o impossível!!! Como concluir qualquer cientificidade sobre as investigações a respeito da(s) Língua(s) e Linguagem(ens) humanas, especialmente quando se trata da nossa Língua Portuguesa? Que língua é esta que atravessa continentes e oceanos? Que povo é este que consegue levar sua língua, com todos os seus matizes, para terras tão improváveis? Então, as perguntas tornam-se muito mais e maiores do que uma única resposta que poderíamos, resumidamente, dar. Somos forçosamente conduzidos a aprender, mais uma vez, que **não se pode concluir o que não se conclui**. E, mesmo que evitássemos, lá vem a Sociolinguística para nos dizer que não se sabe nada sobre uma língua, se não tentarmos aprender sobre a cultura da sociedade que a usa como instrumento para sua luta cotidiana. Bem haja, William Labov! Bem haja, Camões! Bem haja, os ex e atuais orientandos de Ançã que, de alguma forma, através dos seus escritos, nos ensinam a reconhecer inúmeras faces desta poderosa Língua Oficial de Portugal e do Brasil!!! Bem haja, nossa coragem em darmos testemunhos, escrevermos artigos, homenagearmos investigadores especiais como Ançã!! Bem haja, nossas parcerias científicas, nossas amizades construídas, nosso laborar para registrar Histórias e Memórias do espaço científico – LEIP – que nos permitiu investigarmos e registrarmos pesquisas efetuadas, visando que o tempo não apague essas Histórias e essas Memórias. Bem haja, as mais de 80 (oitenta) mãos que fizeram, como podiam e sabiam, a demonstração do que é uma Parceria Humano-Científica!!!

Assim, ao tentar concluir o que não se conclui, sentimos necessidade de agradecermos a todas as mãos de todas as pessoas, que foram essenciais

na produção e elaboração deste livro. Entretanto, precisamos destacar alguns Parceiros Científicos:

- Prof. Doutora **Maria Helena Almeida Beirão Araújo e Sá**, Professora Catedrática do DEP, que coordena um dos mais relevantes Centros de Investigação de Portugal, o CIDTFF/UA, por onde publicamos esta obra;
- Prof. Doutora **Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá**, Professora Auxiliar do DEP, Coordenadora do Grupo de Investigação 1 – *Linguagens, Discursos e Identidades* do CIDTFF/UA e da comissão responsável pela Coleção *Educação e Formação – Cadernos Didáticos* do CIDTFF;
- Prof. Doutor **Paulo José Tente da Rocha Santos Osório**, Professor Catedrático da UBI, que aceitou prefaciar este livro e apresentá-lo em seu lançamento;
- **Sem exceção**, agradecemos a todos os participantes orientandos, ex-orientandos, docentes e demais pessoas que nos apoiaram na elaboração e na publicação deste livro, a todas as mãos que o escreveram – inclusas aqui também as mãos dos Revisores Científicos e Textuais – que trabalharam em silêncio, mas com esperança imensurável em divulgar a cientificidade na/da Língua Portuguesa e as vertentes que registram as suas Linguagens;
- Agradecimentos especiais também aos meus parceiros científicos e amigos **Inéia Abreu, Tatiana Guzeva, Agenor Carvalho e Joana Pinho**, pelo apoio nas questões informáticas e técnicas em geral, bem como nas questões em que se dispuseram a nos ouvir e auxiliar, ofertando-nos auxílios concretos desenvolvidos nos trabalhos e nas trocas de saberes que realizamos na sala do antigo LEIP durante os anos de investigação que ali nos deram a oportunidade da troca de ideias e de experiências científicas; somos os últimos orientandos de Maria Helena Ançã após a sua aposentadoria, porque não nos foi possível concluir nossos estudos antes daquele momento; a esses colegas queremos dizer que os contatos, científicos ou não, em conjunto na sala do LEIP foram extremamente especiais;

- À Angelina Comé, pelo imenso auxílio na busca de e-mails e contatos iniciais com os Parceiros-Científicos;
- À Rute Perdigão, pelo incentivo, auxílio na busca e organização de textos científicos para consulta e apoio geral;
- Ao Ricardo Antunes, pela oferta constante em nos auxiliar a encontrar subsídios intelectuais pertinentes ao nosso trabalho, com incentivo mais que presencial;
- Aos onze Revisores Científicos, listados nas Notas Biográficas, pela aceitação, disponibilidade e pontualidade com que nos honraram ao revisarem textos dos outros Parceiros-Humanos-Científicos participantes deste livro.

Há um agradecimento especial que não podemos omitir: **ao Prof. Doutor Paulo Osório, Professor Catedrático da Universidade da Beira Interior (UBI)**, sempre disponível para realizar e concretizar nossos sonhos científicos, pelo ter aceitado ser o apresentador deste livro que homenageia nossa amiga comum, Maria Helena Ançã, **lançado pela plataforma ZOOM, no dia 09 de Junho de 2022, na véspera do dia Dia das Comunidades Portuguesas.**

Finalmente, um agradecimento muito especial à designer Joana Pereira, sempre atenta e sábia como organizadora final da parte técnica deste livro.

E assim, concluindo o que não se conclui, ousamos lhes oferecer 17 (dezassete) artigos, 7 (sete) textos testemunhos, relatos, reflexões e revisões científicas e textuais, todos com origem em estudos, observações, comentários, análises e experiências ocorridos no CIDTFF/DEP/LEIP com Ançã, a qual, ineditamente, fez tornar-se presente a relevância do Português Língua Não-Materna – PLNLM – para os que, vindo de outras e estrangeiras terras, adentram as escolas em/de Portugal.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Coordenadora

Maria do Socorro PESSOA

Professora Associada-UNIR-RO-Brasil. Aposentada. Linguista, Educadora, Graduação Letras- UEL-Londrina-Pr. Mestrado e Doutorado em Linguística, área Sociolinguística, UNICAMP-Campinas-SP. Pós-Doutorados em Educação-UA-Aveiro-PT, com os Projetos: 1) Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Professores; 2) Pluralidade e Diversidade Linguística na Fronteira Rondônia-Bolívia – uma Perspectiva Didática; 3) O Percurso da Investigação em PLNM no LEIP: História e Memória de Encontros Linguísticos e Sócio-Didáticos. (Em conclusão). Atuação: Sociolinguística-Educação-LP-Línguas de Fronteira-Povos Amazônidas, Povos Amazônicos. Membro do LabELing-UA-Aveiro-PT.

Prefaciador

Paulo José Tente da Rocha Santos OSÓRIO

Professor Catedrático de Linguística Portuguesa da Universidade da Beira Interior, desde abril de 2021. As suas principais áreas de investigação são a Linguística Teórica e o Português Língua Não Materna. Tem participado em corpos sociais de instituições científicas nacionais e estrangeiras, destacando-se o mandato como Presidente da Direção da AILP (Associação Internacional de Linguística do Português) no triénio 2014-2017 e, desde janeiro de 2021, membro da Direção da ALFAL (Associação de Linguística e Filologia da América Latina), desempenhando a função de Delegado Regional (Espanha e Portugal).

Autores

Ex e atuais orientandos da Prof. Doutora Maria Helena Ançã

Agenor Francisco de CARVALHO

Doutor em Educação pela Universidade de Aveiro (2021), Mestre em Educação e Linguagem (2002), graduado em Pedagogia/AVEC (1994), Letras/UNIR (2006). Professor efetivo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (2015). Tem experiência nas áreas de gestão pública, relações humanas, língua e literaturas portuguesa e brasileira, linguística, educação em contexto migratório, português como língua de acolhimento, formação de professores em serviço.

Ana Cristina da Silva Marques da COSTA

Experiência como diretora pedagógica, leitora, coordenadora e formadora em Português LM e PLNM /PLE, Francês e na formação de adultos. Licenciatura em Ensino de Português e Francês, ESEC. Mestrado em Didática, Variante de Português Língua Não Materna, UA/PT. Formação e experiência em Linguística, LP, Sociolinguística, Educação, Formação de Professores e de Adultos. Investigou como membro da Escola de Doutorandos de Lausanne- Suíça, como doutoranda da Universidade Genebra, Faculdade de Ciências da Educação.

Ana Patrícia Neves BORGES

Professora de Português e Alemão. Licenciada em Línguas, Literaturas e Culturas na Universidade de Aveiro. Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na especialidade de Alemão. Tese de Mestrado com o título "Diversidade Linguística e Cultural na perspetiva de Professores de Português Língua Não Materna.

Angelina Paulino COMÉ

Assistente Universitária, docente de Didática de Português na Universidade Pedagógica de Maputo, Licenciada em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica, Mestre em Didática de Português, Língua Não Materna, pela Universidade de Aveiro em Portugal, Doutoranda em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, com interesse nas práticas de ensino do Português no

Ensino Secundário, particularmente de ensino da gramática em contexto de L2.

Diana Sofia de Oliveira LEITE

Professora e formadora. Licenciada em Educação Básica. Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico pela Universidade de Aveiro. Voluntária com crianças sírias refugiadas no ensino de Português Língua Não Materna. Áreas de interesse: acolhimento e integração escolar de refugiados, sensibilização para a diversidade linguística e cultural.

Dulce Helena Brito Soares PIRES

Professora, Assistente Graduada. Graduação/Formação de Professores do Ensino Básico: 1º Ciclo. ESE, Leiria; Línguas e Literaturas Modernas. Faculdade de Letras de Lisboa, PT; ECVP, ISE, Praia, CV. Mestrado/ DL-PLNM, UA, Portugal. Doutoranda Ciências de Educação-Ensino LM/LNM, Unex, Esp. Trajeto profissional - Formadora de professores de LPL2; Supervisão Pedagógica e Seminários sobre o ensino /metodologia do Português L2; Morfossintaxe LP/LCV. Conceptora de programas e manuais do Português/ Ensino Básico.

Fátima Bandeira HARTWIG

Graduação Pedagogia UniProjeção Brasília. Especializações UnB Brasil: Gestão Escolar e Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase na EJA. Mestrado em Educação/Instituto Politécnico de Santarém/IPS/Portugal/ “Integração de Alunos Imigrantes e Refugiados no Instituto Federal de Brasília”. Doutoranda em Educação/Universidade de Aveiro/UA/Portugal/ Educação em Contexto Migratório: Desafios para o Ensino da Língua Portuguesa a Imigrantes e/ou Refugiados. Pesquisadora em Formação de Professores/Diversidade/Interculturalidade Português Língua Não Materna. Professora/Servidora Pública IFB/MJSP/SEEDF. Membro do Grupo de Pesquisa Diversidade e Inclusão

Inéia Damasceno ABREU

Professora, pesquisadora, linguista. Mestrado Linguística-UFPA. Professora da Faculdade de Letras UFPA, no campus de Castanhal. Atua na área de Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa. Cursando doutoramento no DEP/UA/PT. Projeto de investigação orientado pela Profa. Doutora Maria Helena Ançã) e coorientado pela Profa. Doutora

Zilda Paiva (UFPA). É membro do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, na qualidade de Investigador Integrado Não Doutorado.

Joana PINHO

Professora do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. Licenciatura em Educação Básica, na Universidade de Aveiro. Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, na Universidade de Aveiro. Aluna de Doutoramento em Educação, ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, com o projeto em curso “Educação em Português para imigrantes e refugiados em contexto não formal”, financiado pela FCT (SFRH/BD/132109/2017) e acolhimento de CIDTFF/UA.

Jorge Alexandre Loureiro PINTO

Professor Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde exerce funções de docência no Departamento de Linguística Geral e Românica, de investigação no Centro de Linguística, na área da didática e da aquisição de Português língua estrangeira e língua segunda (PLE/L2), e de coordenação de cursos de PLE no Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. É ainda membro do Conselho Fiscal da Associação Portuguesa de Linguística e da Comissão Executiva da *International Association of Multilingualism*.

Maria Norberta Varela Pires MENDONÇA

Professora universitária reformada. Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Faculdade de Letras Universidade de Lisboa (FLUL); Pós-Graduada em Formação de Formadores de Educadores de Infância – Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC); Mestre em Gestão Curricular – Especialidade Língua Não materna – Universidade de Aveiro (UA). Formação e experiência prática/atuação: professora de línguas e literatura portuguesa; coordenadora de língua portuguesa.

Marta Cristiana Ferreira da Silva MARQUES

Professora, Bolseira de investigação da FCT. Licenciatura em Português, com Menor em Espanhol, na Universidade de Coimbra. Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol, no 3º ciclo no Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Universidade de Aveiro. Relatório de estágio sobre a consciência (meta)linguística em relação com a análise do erro. Doutoramento em Estudos Literários, na Universidade de Aveiro: membro em formação do CLLC/ DLC/UA.

Ricardo Jorge Silva Ferreira ANTUNES

Professor, formador de professores, revisor linguístico, autor de manuais escolares. Graduação: Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesa/Universidade Coimbra. Mestrado: Didática de Línguas/Universidade Aveiro. Doutoramento (em curso)/Multimédia em Educação/Universidade Aveiro. Atualmente: Assessor/Revisor linguístico – Gabinete Tradução – Governo de Timor-Leste. Formação/experiência: Linguística; LP; Sociolinguística; Etnolinguística; Educação; Formação de Professores; Didática PLNM; produção de materiais didáticos. Áreas de interesse: variedades do português; línguas em contacto; crioulos de base lexical portuguesa; didática do PLNM.

Rosa Maria FANECA

Investigadora doutorada do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (Universidade de Aveiro, Portugal), coordenadora nacional dos projetos Erasmus + KAMILALA e A-PEL e do Concurso nacional Kamishibai plurilingue. Os seus principais interesses centram-se na Didática das Línguas, Didática do Português como língua materna e língua de herança, Formação de professores, Educação Plurilingue e Intercultural e nas Abordagens Plurais para o ensino.

Rute Isabel Ramos PERDIGÃO

Assessora técnico-científica no Conselho Nacional de Educação. Professora dos grupos de recrutamento 110 e 300 e a lecionar no ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Autora de manuais escolares e paraescolares. Licenciada em Ensino Básico – 1º Ciclo pela Escola Superior de Educação de Setúbal, mestre em Didática de Línguas pela Universidade de Aveiro e doutorada em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa – UNL e pelo ISPA. Membro colaborador no CICS.NOVA – FCSH e na UIED – FCT.

Tania Katty de Jesus Oliveira SANTOS

Professora do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Licenciatura em Ensino de Português, Latim e Grego pela Universidade de Aveiro. Formação Especializada Pós-graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor pelo Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração de Aveiro. Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas na Universidade de Aveiro. Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Universidade de Aveiro.

Tatiana GUZEVA

Aluna do Programa Doutoral em Educação. Licenciada em Língua Russa e Literatura/Universidade Humanitária de Bishkek/Quirguistão. Licenciada em Linguística Alemã/Universidade Nacional do Quirguistão. Atualmente está a desenvolver o projeto de doutoramento “Educação em Português para falantes de língua russa: expressões idiomáticas entre línguas e culturas” orientado pela Professora Doutora Maria Helena Ançã, que se insere na área de Português Língua Não Materna/Departamento de Educação e Psicologia/ Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Universidade de Aveiro.

Teresa S. FERREIRA

Doutorada em Didática de Línguas pela Universidade de Aveiro/UA. É coautora e coordenadora da equipa de autoras de materiais didáticos de PLNM (*Gramática(s) de Português Língua Não Materna* e manuais *Lado a Lado*, Porto Editora) e coautora do Programa e manuais de Português no Ensino Secundário Geral em Timor-Leste. É formadora do curso Didática do Português Língua de Herança e autora de provas de certificação em Português, pelo Camões, I.P. É Professora Adjunta Convidada na ESAN-UA.

Vanessa Santos Rodrigues da SILVA

Team Manager em Little Jungle School of Early Childhood, Reino Unido – Londres (Reino Unido). Licenciatura em Educação Básica no Instituto Politécnico de Leiria – Portugal. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Politécnico de Santarém – Portugal. Contribuiu para a publicação do número dos Cadernos do LEIP intitulado “Centralidade e diversidade do Português para uma Educação Linguística” – Aveiro, Portugal. Formação, experiência, prática/atuação em Educação de Infância, Liderança, Educação, Formação de Educadores e Pais.

Ye LIN

Professora Associada na Universidade de Línguas Estrangeiras de Jilin (China). Licenciatura em Literatura em Português pela Universidade de Línguas Estrangeiras de Jilin. Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas (2º Ciclo) – Estudos Portugueses pela Universidade de Aveiro e, no ano 2019, Doutoramento em Educação (Didática e Desenvolvimento Curricular) pela mesma Universidade. Foi membro do Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP) e bolsista do Instituto Camões ao longo do doutoramento.

Zilda Laura Ramalho PAIVA

Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (Brasil). Graduação/Letras-Língua Portuguesa/Universidade Federal do Pará. Doutorado/Didática das Línguas/Universidade de Aveiro/Portugal. Formação, experiência, prática/atução em Língua Portuguesa, Educação, Sociolinguística, Jogos Didáticos, Formação de Professores. Investiga Processos de Ensino e de Aprendizagem da Língua Portuguesa, Consciência Linguística, Jogos Didáticos no Ensino da Língua Portuguesa.

Docentes

Ana Isabel ANDRADE

Doutorada em Didática de Línguas pela Universidade de Aveiro, é Professora Catedrática no Departamento de Educação e Psicologia desta mesma instituição, onde tem desempenhado vários cargos. É subdiretora do departamento e membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). Tem coordenado projetos nacionais e internacionais na área da educação em línguas e da formação de formadores. Atualmente coordena o projeto TEDS – *Teachers educating for sustainability*. Interessa-se pelas questões da educação para e na diversidade linguística e pela supervisão e formação de educadores e professores.

Cristina Manuela SÁ

Doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro (1995), onde é professora e investigadora desde 1985. Atualmente trabalha no Departamento de Educação e Psicologia e é coordenadora do Grupo de Investigação 1 (Linguagens, Discursos e Identidades) do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Interessa-se particularmente pela operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, temática que aborda nas suas atividades de docência, supervisão e investigação.

Filomena MARTINS

Doutorada em Didática e Mestre em Língua e Literatura Francesas. Atualmente é Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, onde leciona unidades curriculares da área da Didática de Línguas e da Supervisão. Tem participado em vários projetos de investigação/formação nacionais e internacionais na área da Educação plurilingue e intercultural e da formação de professores.

É membro da Associação Edilic (Education à la Diversité Linguistique et Culturelle) desde a sua fundação.

Isabel CABRITA

Doutorada em Didática e investe na Educação em Matemática aliada às Tecnologias Digitais. Tem inúmeras publicações e comunicações em eventos científicos e (co)desenvolveu diversos projetos. É membro da Cátedra Ibérica CTS+I; Assessora Editorial da Revista Indagatio Didactica; Coordenadora do cTIC-UA e do lem@tic; diretora do Mestrado em Ensino de Matemática no 3.ºCEB/ES e membro da direção de um Programa Doutoral e de um Mestrado académico e outro profissionalizante. Ainda é Coordenadora da prática pedagógica.

Revisores científicos e textuais

André Luiz Gaspari MADUREIRA

Pós-doutor pelo Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, em Portugal. Doutor em Letras, mestre em Letras e Linguística e especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia. Graduado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Católica do Salvador. Professor Titular de Letras/Linguística do Departamento de Linguística, Literatura e Artes e Professor Permanente dos Cursos de Mestrado e de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, da Universidade do Estado da Bahia.

Ângelo Eduardo FERREIRA

Doutorado em Educação pela Universidade de Aveiro (2021). É bolseiro de pós-doutoramento no Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território. Interessa-se particularmente pelo estudo das identidades culturais dos países e regiões de língua portuguesa e implicações na Educação. Trabalhou 17 anos na cooperação internacional. Foi representante da Fundação das Universidades Portuguesas em Timor-Leste (2001-2004), coordenando a instalação de cursos de ensino superior em língua portuguesa na Universidade Nacional, e assessor para a internacionalização e cooperação da reitoria da Universidade de Aveiro (2005-2017).

Cristina Manuela SÁ

Doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro (1995), onde é professora e investigadora desde 1985. Atualmente trabalha no Departamento de Educação e Psicologia e é coordenadora do Grupo de Investigação 1 (Linguagens, Discursos e Identidades) do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Interessa-se particularmente pela operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, temática que aborda nas suas atividades de docência, supervisão e investigação.

Dilma Tavares LUCIANO

Professora associada na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na área de Língua Portuguesa, onde é professora desde 1997. Membro do colegiado do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na UFPE

(linha de investigação Estudos da Linguagem e Práticas Sociais). Pós-doutorada em Didática do Ensino da Escrita pela Universidade de Aveiro (2019), sob a supervisão da Prof^a Dr^a Cristina Manuela Sá. Doutorada em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Interesses de investigação: letramento e(m) temas transversais, linguagem e cidadania.

Jane MACHADO

É membro colaboradora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - CIDTFF (UAveiro). Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Educação e Especialista em Administração Escolar pela Universidade Católica de Petrópolis e Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Foi Orientadora na rede pública de ensino de Petrópolis e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – Rio de Janeiro (Brasil). Temáticas de interesse: formação e trabalho docentes e supervisão.

Luciana MESQUITA

Doutora em Educação (Didática e Desenvolvimento Curricular) e Mestre em Supervisão pela Universidade de Aveiro (Portugal). Desenvolve estudos na área da formação docente, educação em línguas, constituição de redes profissionais colaborativas e desenvolvimento de projetos educativos, sendo membro colaborador do CIDTFF (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores). Atualmente trabalha como tradutora em uma revista sediada em Munique (Alemanha).

Madalena TEIXEIRA

Professora auxiliar com Agregação no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (DEP-UA), na área de Didática e Tecnologia Educativa. Colaboradora Externa do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada – Instituto de Linguística Teórica e Computacional (CELGA-ILTEC) e do Laboratório de Educação em Línguas (LabELing). Agregação em Ciências da Linguagem/Linguística Aplicada e Especialidade em Educação - Didática. Interesses de investigação: didática do Português Língua Materna e Língua Estrangeira, diversidade linguística e cultural, gramática, cidadania.

Maria da Esperança MARTINS

Doutorada em Didática do Português pela Universidade de Aveiro desde 2012. Atualmente é Professora Adjunta Convidada na Universidade

de Aveiro, sendo docente responsável da Unidade Curricular Técnicas de Expressão Oral e Escrita. É também professora do Ensino Básico e Secundário, lecionando Português na Escola Secundária Almeida Garrett. Interessa-se por temas como os recursos didáticos para a promoção da literacia e a transversalidade da Língua Portuguesa.

Maria João MACÁRIO

Professora adjunta convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, na área disciplinar de Português, no departamento de Ciências da Linguagem. Membro colaborador do CIDTFF e investigadora do CI&DEI. Doutorada em Didática e Formação, Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular. Interessa-se particularmente pela Educação em língua portuguesa, temática que aborda nas suas atividades de docência, supervisão e investigação.

Siane Góis Cavalcanti RODRIGUES

Doutora em Letras pela UFPE/Brasil e Professora Associada do Departamento de Letras da mesma Universidade, onde atua no Programa de Pós-Graduação Acadêmico (PPGL/UFPE). Realizou estágio de Pós-doutorado em Fonética, Fonologia e Ensino da Língua Portuguesa na Universidade de Aveiro/Portugal. Orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado. Tem experiência na área de Letras (com ênfase em Fonética, Fonologia e Ensino da Língua Portuguesa), atuando, também, com as Teorias da Enunciação e a Análise Dialógica do Discurso.

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

