

UNIVERSIDADE ABERTA



Perder uma língua: o bilinguismo na comunidade portuguesa na África do Sul

Vera Coelho

Mestrado em Português Língua Não Materna

2019

UNIVERSIDADE ABERTA



Perder uma língua: o bilinguismo na comunidade portuguesa na África do Sul

Vera Coelho

Mestrado em Português Língua Não Materna

Dissertação de Mestrado orientada pela Professora
Doutora Isabel Maria dos Santos Falé

2019

Resumo

O fluxo migratório existente em todo o mundo, desde sempre, e por variados motivos, levou portugueses a diversos locais. Adjacente ao processo de adaptação neste fluxo migratório está a adaptação à língua local. Neste processo, muitos indivíduos se tornam bilingues, e muitas vezes ocorre a perda de língua. Este estudo debruça-se sobre os portugueses que emigraram para a África do Sul, que se tornaram bilingues e que sofreram uma perda de língua, total ou parcial.

Este trabalho dedica-se a um tema bastante discutido e atual que tem levado a mais pesquisas e mais desenvolvimentos: o bilinguismo. Tipos de bilinguismo e conceitos de primeira, segunda língua e língua de herança são tópicos desenvolvidos aqui, bem como a perda de língua. A definição desse conceito e os motivos e os contextos que levam a essa perda são também aqui explorados, sendo ainda feita uma descrição da emigração portuguesa na África do Sul.

Nesta investigação define-se tipo de bilinguismo na comunidade portuguesa na África do Sul e apresentam-se os contextos que levam à perda total ou parcial da língua portuguesa.

Palavras chave: bilinguismo, tipos de bilinguismo, perda de língua, modos e contextos de perda de língua

Abstract

The migratory flow that has existed throughout the world, since always, and for various reasons, has lead Portuguese to various places. Adjacent to the adaptation process in this migratory flow is the adaptation to the local language. In the process, many individuals become bilingual, or language loss often occurs. This study applies under the Portuguese who emigrated to South Africa, who became bilingual and who suffered a total or partial loss of language.

This work is dedicated to a very discussed and current topic that has led to more research and more developments: bilingualism. Types of bilingualism and first language, second language, and heritage language concepts are topics developed in this paper, as well as language loss. The definition of this concept and the reasons and contexts that lead to this loss are also explored here. A description of Portuguese emigration to South Africa is another point developed throughout this work.

This research defines the type of bilingualism in the Portuguese community in South Africa and presents the contexts that lead to the total or partial loss of the Portuguese language.

Keywords: bilingualism, bilingualism types, language loss, modes and contexts of language loss

Dedicatória

Ao Miguel, ao Rodrigo e ao Santiago

Agradecimentos

Ao meu marido pelo apoio, ajuda e paciência.

Aos meus filhos pela compreensão nos meus momentos de ausência.

À minha orientadora, a Dr.^a Professora Isabel Falé pelo apoio prestado ao longo deste trabalho.

Às minhas colegas Maria José e Juliana pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis e pelos momentos de desabafo.

A todas as pessoas que participaram na recolha de informação respondendo ao questionário.

Índice Geral

Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice geral.....	vii
Índice de quadros.....	ix
Índice de tabelas.....	ix
Índice de gráficos.....	ix
Lista de abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
I. Enquadramento teórico	
1. O progresso cognitivo.....	5
2. Bilinguismo.....	7
2.1 Conceitos de primeira língua, segunda língua e língua de herança.....	8
2.2 Tipos de bilinguismo.....	10
3. Perda de uma língua.....	14
3.1 Modos e circunstâncias de perda de língua.....	15
3.1.1 Modos de perda de língua.....	15
3.2 Circunstâncias de perda linguística possíveis na África do Sul.....	16
3.2.1 Circunstâncias de migração.....	17
3.2.2 Ambiente familiar.....	17
3.2.3 Ambiente escolar.....	18
4. A comunidade portuguesa na África do Sul.....	19
4.1 Língua, Cultura e Identidade.....	24
II. Enquadramento metodológico	
1. População e amostra.....	28
2. Metodologia aplicada.....	28
3. Instrumentos de recolha de dados.....	29
3.1 Inquérito aplicado.....	29
4. Apresentação e análise dos dados recolhidos.....	31
4.1 Análise dos dados recolhidos.....	31
4.2 Principais resultados recolhidos.....	49

Conclusão.....	51
Bibliografia.....	54
Anexo 1.....	57

Índice de quadros

Quadro 2.1 – tipos de bilinguismo

Índice de tabelas

Tabela 4.1 – número de emigrantes para África do Sul

Índice de gráficos

Gráfico 4.1 – distribuição da idade e género da amostra

Gráfico 4.2 – naturalidade

Gráfico 4.3 – nacionalidade

Gráfico 4.4 – habilitações literárias

Gráfico 4.5 – profissão

Gráfico 4.6 – data de entrada na África do Sul

Gráfico 4.7 – geração na África do Sul

Gráfico 4.8 – motivo de migração

Gráfico 4.9 – composição do agregado familiar

Gráfico 4.10 – número de filhos

Gráfico 4.11 – primeira língua falada

Gráfico 4.12 – primeira língua escrita

Gráfico 4.13 – local de aprendizagem escrita

Gráfico 4.14 – frequência do 1º ciclo da África do Sul

Gráfico 4.15 – ano de ingresso na escola na África do Sul

Gráfico 4.16 – língua falada ao ingressar na escola

Gráfico 4.17 – proibição da professora em falar português na escola

Gráfico 4.18 – influência da alfabetização em inglês no português

Gráfico 4.19 – nível afetado pela alfabetização em inglês

Gráfico 4.20 – fala português atualmente

Gráfico 4.21 – proficiência em língua portuguesa

Gráfico 4.22 – filhos em idade escolar

Gráfico 4.23 – número de filhos em idade escolar

Gráfico 4.24 – ano de escolaridade

Gráfico 4.25 – filhos falam português

Gráfico 4.26 – local de aprendizagem

Gráfico 4.27 – perda de língua ao entrarem na escola

Lista de abreviaturas

PLE – português língua estrangeira

LM – língua materna

L1 – primeira língua

L2 – segunda língua

LE – língua estrangeira

LH – língua de herança

SNC – sistema nervoso central

Introdução

Durante vários períodos da História, os povos foram-se deslocando para outros lugares em busca de novos produtos, novas oportunidades ou apenas para explorar. Diferentes nos hábitos e costumes, cada povo tem em comum com os outros a comunicação, um sistema próprio de todos os seres vivos, a linguagem. Como forma de comunicar entre si, os povos recorrem à linguagem verbal.

Na emigração para países com uma língua diferente, as pessoas deparam-se normalmente com a necessidade de adquirirem um novo código linguístico para poderem comunicar.

Em meados do séc. XIX, dá-se início ao “boom” de emigração de portugueses para a África do Sul, oriundos da Madeira, e mais tarde, do continente. Também após a Guerra Colonial e o fim da Ditadura em Portugal, uma grande maioria de migrantes, em especial os residentes em Moçambique, não regressa ao seu país de origem, mas emigra novamente para um país vizinho, a África do Sul. Ao chegarem deparam-se com bastantes dificuldades, quer pela integração num país que vive sob um regime bastante fechado o *Apartheid*¹, quer pela língua. Como parte do processo de integração veem-se forçados a adquirir a língua local. Alguns indivíduos, em especial as mulheres das primeiras gerações revelam alguma dificuldade nesse processo. Outros indivíduos adquirem a língua e passam-na para as gerações futuras, tal como a língua materna. No decorrer desta imersão social alguns indivíduos vão perdendo total ou parcialmente a proficiência na sua língua materna.

Beck e Lam (Beck e Lam, 2008) referem que “[...] a perda de uma língua é o resultado de uma interação complexa de muitos fatores diferentes, internos e externos à comunidade falante.”² Por outro lado, Sasse (Sasse, 1992 *apud* Beck e Lam, 2008) enuncia uma série de fatores para a perda

¹ Sistema de separação de raças vivido na África do Sul entre 1948 e 1994

² Tradução livre da autora. No original “[...] language loss is the result of the complex interplay of many different facts, both external and internal to the speech community.” (Beck e Lam, 2008)

de língua, sendo eles históricos, culturais, económicos ou políticos. Segundo este autor, estes fatores levam à mudança de comportamento da comunidade falante, adotando uma língua majoritária e desfavorecendo o uso da língua minoritária. Como primeira fase para esta perda, Sasse (1992) destaca o facto de os pais deixarem de transmitir a língua aos seus filhos, levando assim à perda parcial ou até total da língua.

Deste modo, o presente trabalho pretende investigar o bilinguismo na comunidade portuguesa na África do Sul.

O tema desta pesquisa foi motivado por fatores profissionais. Enquanto professora de Português Língua Estrangeira (PLE) é muito frequente deparar-me com pessoas de origem portuguesa que não falam português, ou que já falaram, mas que perderam a língua, isto é, perderam o domínio quer total quer parcial da mesma, deixando de utilizar a língua que aprenderam na infância. Esta situação coloca questões como: Qual é o motivo que leva a comunidade portuguesa a perder a sua primeira língua? Quais são os fatores e os contextos que levarão a essa perda? Serão fatores históricos, sociais? Contextos familiares, escolares?

Num país com 11 línguas oficiais, sendo o inglês a língua de comunicação entre todos, e conhecido como a “Nação Arco Íris” (Desmond Tutu, 1994), devido ao elevado número de culturas que nele residem, é frequente encontrar pessoas bilingues ou até multilingues. São diversas as comunidades bilingues que são alfabetizadas em inglês e que mantêm a sua língua materna.

Em situações multilingues, a tensão entre as línguas em contacto, provoca mudanças nos falantes dessas comunidades, observando-se vários fenómenos como a perda de língua. Neste sentido, pretende-se analisar as razões que estão subjacentes a este processo na comunidade portuguesa na África do Sul.

Como objetivo geral desta investigação procura-se analisar em que tipo de bilinguismo se enquadra a comunidade portuguesa e, como referido anteriormente, quais os fatores que motivaram essa mesma comunidade a abandonar/perder a sua primeira língua.

São objetivos deste trabalho:

- Classificar o tipo de bilinguismo dentro da comunidade portuguesa na África do Sul;
- Clarificar os fatores e contextos que levam à perda de língua;
- Determinar se a alfabetização em inglês representa um fator relevante para essa perda;
- Avaliar o tipo de perda linguística (parcial/ total).

A presente dissertação encontra-se desenvolvida em 2 capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se uma abordagem teórica sobre o tema, dividido em quatro secções: na primeira secção aborda-se o progresso cognitivo de aquisição de línguas, dando mais relevância ao período da infância; na segunda secção discute-se os tipos de bilinguismo e os conceitos de primeira língua, segunda língua e língua de herança; na terceira secção define-se perda de língua e os modos e circunstâncias em que essa perda linguística pode ocorrer; e na quarta secção faz-se um enquadramento da emigração portuguesa para a África do Sul. O segundo capítulo descreve o enquadramento metodológico e a pesquisa realizada. Este capítulo divide-se em quatro secções: na primeira secção é feita uma descrição da amostra; na segunda secção revela-se a metodologia aplicada; na terceira secção, dedicada aos instrumentos de recolha de dados, encontra-se uma descrição do inquérito aplicado; e, por fim, na quarta secção faz-se a análise dos dados recolhidos e uma apresentação das conclusões retiradas desses dados.

I. Enquadramento teórico

1. O progresso cognitivo

Falar de bilinguismo envolve muito mais do que ter a capacidade, ou a habilidade para falar, ler, compreender duas ou mais línguas. Para além do contacto com mais do que uma língua, o bilinguismo está associado ao desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo. A investigação em neurociência revela que é possível relacionar este desenvolvimento com o processo de aquisição de uma segunda língua.

Durante anos, diversos autores apresentaram a educação bilingue e o bilinguismo como fatores desfavoráveis para o desenvolvimento mental da criança, ocasionando danos no seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Hakuta (1985) duas línguas ocupavam no cérebro mais espaço do que uma o que podia impedir o desenvolvimento mental do indivíduo. De acordo com Diaz (1983) as primeiras pesquisas sobre o tema demonstravam um nível de inteligência mais baixo em indivíduos bilingues, tal como, confusão linguística.

No início dos anos 60, Elizabeth Peal e Wallace Lambert desenvolvem um estudo onde relacionam o bilinguismo com a inteligência, descobrindo que as crianças bilingues demonstram maior desempenho na sua inteligência quando comparados com um grupo semelhante de monolíngues. Deste estudo, resultou a revelação do efeito positivo do bilinguismo na inteligência, contrariando as pesquisas realizadas até então.

Estudos mais recentes permitem uma melhor compreensão do comportamento humano. A melhoria de instrumentos de análise tem levado ao aumento de exames mais rigorosos e a uma maior capacidade de percepção do funcionamento do cérebro, com maior destaque nas crianças. Através destes exames, torna-se plausível entender a evolução e o modo de funcionamento do cérebro humano a vários níveis (linguístico e comportamental). Estudos sobre o desenvolvimento biológico humano em conjunto com as descobertas atuais da neurociência revelam que os primeiros anos de vida da criança são basilares na sua evolução enquanto ser humano.

Bartoszeck e Bartoszeck (2004) explicam o funcionamento do cérebro entre os zero e os seis anos de idade através de seis etapas: 1 – desenvolvimento pré natal; 2 – períodos críticos do desenvolvimento cerebral; 3 – desenvolvimento cognitivo; 4 – ambientes enriquecidos; 5 – estimulação sensorial e 6 – noção de como o cérebro aprende.

Nos últimos dez anos, tem-se assistido a um aumento substancial do número de estudos, com incidência nos primeiros anos de vida, que investiga a relação da aprendizagem com a neurociência. Estes estudos observaram que o desenvolvimento cerebral ocorre essencialmente durante a fase embrionária, continuando a decorrer até ao primeiro ano de vida. Numa primeira fase, o desenvolvimento é fortemente afetado por neurotoxinas, dando-se um grande desenvolvimento entre o quarto e o sexto meses de gestação. É durante o segundo trimestre que se formam os neurónios e o tubo neural que integrará o cérebro e a espinal medula, formando estes o Sistema Nervoso Central (SNC) que tem como unidade básica o neurónio. À interação entre dois neurónios que possibilita a passagem de impulsos entre células dá-se o nome de sinapse (Sim-Sim, 1998). Segundo Bartoszeck e Bartoszeck (2004), as sinapses derivam de diversos estímulos e podem ser aumentadas ou eliminadas ao longo da vida, durante os chamados períodos críticos. Estes produzem-se intensamente durante a vida uterina e o primeiro ano de vida, diminuindo gradualmente até aos dez anos de idade. A estes períodos críticos, a neurociência designa de janelas de oportunidade. Isto é, períodos em que o desenvolvimento cerebral conjugado com a exposição a diversos estímulos leva ao desenvolvimento adequado. Nestes momentos, podem ser desenvolvidas diversas habilidades. As mesmas habilidades poderão não ser desenvolvidas, caso o cérebro seja desprovido de aprendizagem durante esse período oportuno. Neste caso, a habilidade não será adquirida ou será reproduzida mais tarde com recurso a maior esforço. É por este motivo, que linguistas como Stephen Krashen (1988) defendem a aquisição de uma segunda língua nos primeiros anos de vida, pois, é durante este

período que as sinapses se encontram mais facilitadas, tal como o nível de desenvolvimento da criança.

Nas pesquisas efetuadas por Michel Paradis (2004) sobre os componentes neuro funcionais do sistema cognitivo bilingue, e por Daniela Perani e Jubin Abutalebi (2005) sobre a base neural do processamento da primeira e da segunda língua, é possível afirmar que existem diferenças entre cérebros de bilingues e cérebros de monolingues, destacando-se nos indivíduos bilingues atividade cerebral em diferentes áreas do cérebro. É possível associar a reorganização estrutural do lobo parietal inferior do hemisfério esquerdo com a proficiência e a idade de aquisição da segunda língua, sendo determinante a idade de aquisição crucial para que esta reestruturação aconteça. Quanto mais cedo as crianças são expostas a diversas línguas, melhor é a sua capacidade de percepção e apropriação da sintaxe e fonologia dessas mesmas línguas. Segundo Perani e Abutalebi (2005), um indivíduo que adquira ou aprenda uma segunda língua tardiamente depende de diferentes mecanismos cognitivos e cerebrais. Este fator não impede a aquisição ou aprendizagem de uma nova língua em qualquer ciclo da vida.

2. Bilinguismo

“O monolinguismo é o analfabetismo do século XXI”

Greg Roberts, 2013

Bilinguismo é um conceito cada vez mais estudado pelos investigadores, mas de grande complexidade, sendo difícil atribuir-lhe uma definição exata. Identificar um indivíduo como bilingue depende, muitas vezes, da perspectiva da análise.

Ao bilinguismo está associado uma série de fatores, tais como aspetos sociais, políticos, económicos, culturais, entre outros.

Muitos autores têm-se debruçado sobre esta temática, tendo definido alguns conceitos de bilinguismos que, por sua vez, foram contraditos e

alterados, revelando alguma contradição entre si. Em 1935 Bloomfield define bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas”³, especificando bilinguismo apenas para bilingues perfeitos. Segundo Edwards (2013), inicialmente o conceito de bilinguismos delimitava-se ao domínio de duas línguas ao mesmo nível, tornando-se mais tarde um conceito que permitia maior variação no nível de proficiência. Assim, Macnamara, em 1967⁴, delimita o bilinguismo a uma competência mínima em apenas uma das quatro habilidades linguísticas (compreensão auditiva, oralidade, escrita e leitura), numa língua diferente da língua materna. Embora esta definição fosse menos exigente, ambas as definições de Bloomfield e de Macnamara foram consideradas extremamente radicais. Atualmente, entende-se o bilinguismo como um conceito mais flexível. Muitos autores passaram a considerar mais importante os critérios que levam ao bilinguismo do que propriamente a definição em si. Para Grosjean (1994), o bilingue é capaz de utilizar duas ou mais línguas no seu dia a dia. Segundo Almeida e Flores (2017:275 *apud* Freitas M.J. & Santos A.L.)⁵ “o termo bilingue passou a designar falantes que possuem competência linguística em pelo menos duas línguas”.

Apesar da dificuldade na definição de bilinguismo, há um facto comum inequívoco que é a existência de um número cada vez maior de indivíduos bilingues.

2.1 Conceitos: primeira língua, segunda língua, língua estrangeira e língua de herança

A primeira língua (L1) é a língua materna do indivíduo, ou seja, aquela a que o mesmo é exposto em primeiro lugar desde a infância, é a língua dos pais e, normalmente, a língua da comunidade. A aprendizagem decorre de uma forma natural, sem esforço, resultando da interação com o meio e com

³ Bloomfield, 1935, *apud* Harmers e Blanc, 2000:6.

⁴ Macnamara, 1967, *apud* Harmers e Blanc, 2000:6.

⁵ Em Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do Português*, 275-304

outros falante da mesma língua. Não existe uma ação pedagógica ou um raciocínio linguístico consciente. No caso de a língua da comunidade ser diferente da língua dos pais, e o indivíduo aprender as duas, este passa a ter duas L1. Na África do Sul, país com 11 línguas oficiais, sendo o inglês a língua de comunicação e também a língua oficial de ensino na maioria das escolas, é comum os sul africanos terem duas L1– uma língua africana e o inglês. A comunicação entre uma criança e os pais, em casa, na sua respetiva língua, e a comunicação na creche, com outras crianças em inglês, faz com que esta tenha duas línguas maternas.

A segunda língua (L2) é, tal como o nome indica, a segunda língua que o indivíduo adquire após a aquisição da L1. Esta aquisição ocorre depois do falante dominar total ou parcialmente a L1 e decorre no país de acolhimento do indivíduo no qual essa língua é falada. Frequentemente, a L2 é adquirida devido à necessidade de comunicação e como forma de socialização. É habitualmente uma língua socialmente dominante, uma língua oficial de um país ou necessária para a comunicação básica do dia a dia, da educação ou do emprego. Para domínio da L2 é necessário que o contacto com a mesma seja diário e que a utilização desta tenha como objetivo a integração social. No entanto, há que distinguir entre os termos L2 e língua estrangeira (LE), uma vez que a língua estrangeira é normalmente adquirida em contextos escolares, não servindo o objetivo comunicacional diário: o propósito de integração social. Pode ser utilizada no caso de viagem ou noutros casos práticos que não sejam iminentes na sociedade na qual o indivíduo está inserido.

Língua de herança (LH) é a língua utilizada em famílias emigrantes que usam a sua língua de origem para comunicar. É uma língua adquirida no seio familiar e difere da língua utilizada socialmente fora da família. É utilizada na comunicação em ambiente familiar e normalmente é a primeira língua a que uma criança é exposta, sendo em alguns casos a LH a L1. Os filhos de emigrantes, de segunda ou terceira geração, têm contacto com a LH em casa, língua à qual são expostos inicialmente. Ao começarem a escola são expostos à língua maioritária, ou seja, aquela que é utilizada no

país de acolhimento, passando assim a língua de herança a ser utilizada em contextos restritos. A língua maioritária passa a ter um papel muito importante na comunicação da criança, muitas vezes levando essa língua para casa e passando esta a ser a língua maioritária também em casa, reduzindo a exposição à LH. A língua maioritária tem uma função social muito importante para a integração dos emigrantes no país de acolhimento, sendo a LH uma língua de ligação emocional ao país de origem.

Apesar de serem considerados conceitos distintos, não existe uma definição exata entre primeira língua, segunda língua, língua estrangeira e língua de herança. A conjuntura de uma língua pode ser alterada com o tempo, sendo possível uma L2 passar a L1.

2.2 Tipos de bilinguismo

Bilingue será então o indivíduo que tem competência linguística pelo menos em duas línguas. Para Almeida e Flores,

“essa competência pode ser adquirida de diversas formas, em diversas idades e contextos e atingir níveis de proficiência variáveis, mas, em todo o caso, é sempre necessário que o falante tenha contacto regular com duas (ou mais) línguas durante um determinado período para que o conhecimento linguístico se construa.”

Almeida e Flores (2017:275)

De forma a entender o bilinguismo é necessário ter em conta alguns critérios. Harmers e Blanc (2000) salvaguardam o bilinguismo como um fator multidimensional que deve ser investigado desse modo. Assim, analisam-no segundo seis dimensões: competência relativa; idade de aquisição; organização cognitiva; status das línguas; presença ou não de indivíduos de L2 e identidade cultural. Por sua vez, para Butler e Hakuta (2004), a definição de bilinguismo assenta em 4 dimensões: a dimensão linguística, a dimensão cognitiva, a dimensão do desenvolvimento e a dimensão social. Dentro de cada uma destas dimensões, o bilinguismo pode ser caracterizado de diversos modos.

A dimensão linguística distingue-se pelo nível de proficiência nas línguas do falante. Dentro deste parâmetro, o bilingue pode ser denominado de *balanceado* ou *dominante*. No bilinguismo balanceado, o indivíduo possui competência linguística equilibrada e semelhante nas línguas que utiliza, não importando o grau de proficiência, dominando igualmente ambas as línguas. Por outro lado, no bilinguismo dominante, os indivíduos apresentam uma falta de simetria nas competências linguísticas de ambas as línguas, dominando uma língua melhor do que a outra.

No seio da dimensão do desenvolvimento, um dos fatores poderá estar relacionado com a idade de aquisição da segunda língua. Este é um fator de relevante importância, uma vez que afeta variados aspetos do desenvolvimento, como o desenvolvimento cognitivo, linguístico, neuropsicológico e sociocultural. Sendo assim, os bilingues podem ser considerados *precoces* ou *tardios*. O bilingue precoce é aquele que adquire a sua segunda língua na infância. O bilingue tardio adquire a segunda língua na adolescência ou na idade adulta. Na categoria do bilinguismo precoce este pode ainda ser separado em bilinguismo *simultâneo*, quando ocorre a aquisição de duas línguas ao mesmo tempo, desde o nascimento, ou bilinguismo *sequencial* quando a aquisição da L2 se inicia apenas quando a L1 se encontra já completamente adquirida. Numa dimensão cognitiva, é possível verificar a forma como o indivíduo organiza os seus códigos linguísticos (dois ou mais códigos). Nesta dimensão, propõe-se a divisão em bilinguismo *composto*, bilinguismo *coordenado* e bilinguismo *subordinado*. O bilingue composto é aquele que indica a mesma unidade de significado para duas palavras em diferentes línguas. Por sua vez, o bilingue coordenado separa os códigos linguísticos de unidades de significado diferentes. O bilingue subordinado interpreta os códigos da L2 através da L1.

Do ponto de vista social, o *status* dado às línguas em cada comunidade pode diferenciar o tipo de bilingues. Assim o bilinguismo pode ser considerado bilinguismo *aditivo* ou bilinguismo *subtrativo*. No bilinguismo aditivo, o indivíduo valoriza suficientemente as línguas no seu

desenvolvimento cognitivo, dando-se a aquisição da L2 sem perda ou dano da proficiência da L1. O bilinguismo subtrativo ocorre durante a aquisição da L2, desvalorizando-se a L1, dando origem à sua perda ou dano.

Segundo Harmers e Blanc (2000), na sua definição de bilinguismo relativamente à presença ou não de indivíduos falantes de L2 no meio social da criança, o bilinguismo pode ser considerado *endógeno* ou *exógeno*. No bilinguismo endógeno, a L2 encontra-se presente na comunidade enquanto que no bilinguismo exógeno, a L2 não se encontra presente na comunidade. É um tipo de bilinguismo adquirido através de línguas faladas num contexto específico, como por exemplo, no seio familiar ou escolar.

No que diz respeito à identidade cultural, os bilingues podem ser diferenciados por *bilingues biculturais*, *monoculturais*, *aculturais* e *desculturais*. Os bilingues biculturais são os que se identificam positivamente com dois grupos culturais sendo reconhecido por cada um deles. No bilinguismo monocultural, tal como o próprio nome indica, o indivíduo apenas se identifica e é reconhecido por apenas um dos grupos culturais. Um bilingue fluente em duas línguas pode, ainda assim, ser monocultural. Por sua vez, um bilingue acultural renega a identidade cultural da sua L1 e assume valores culturais do grupo de falantes da sua L2. O bilingue descultural, à semelhança do bilingue acultural, destitui-se da identidade cultural da sua L1, e erra na tentativa de adoção de aspetos culturais do grupo de falantes da sua L2.

Quadro 2.1 – Tipos de bilinguismo

Dimensão	Tipo bilinguismo	Definição
Linguística (Butler e Hakuta, 2004)	Balanceado	Domínio L1 semelhante L2
	Dominante	L1>L2 ou L1<L2
Desenvolvimento (Butler e Hakuta, 2004)	Precoce	Aquisição da L2 na infância
	(Precoce) Simultâneo	Aquisição L1 e L2 ao mesmo tempo
	(Precoce) Sequencial	Aquisição L2 sucessivamente a L1
	tardio	Aquisição na adolescência ou idade adulta
Cognitiva (Butler e Hakuta, 2004)	Composto	1 unidade de significado para 2 palavras
	Coordenado	2 unidades de significados para 2 palavras
	Subordinado	Interpretação da L2 através da L1
Social (Butler e Hakuta, 2004)	Aditivo	Sem perda ou dano da L1
	Subtrativo	Perda ou dano da L1
Presença ou não de L2 (Harmers e Blanc, 2000)	Endógeno	Presença de L2 na comunidade
	Exógeno	Ausência de L2 na comunidade
Identidade cultural (Harmers e Blanc, 2000)	Bicultural	Identidade cultural com dois grupos
	Monocultural	Identidade cultural apenas a L1 ou a L2
	Acultural	Identidade cultural apenas a L2
	Descultural	Sem identidade cultural

3. A perda de uma língua

A perda de língua, um termo utilizado na área de estudo de *language attrition*, começou por ser um termo “apenas usado no domínio patológico para descrever casos de perda da língua após acidentes vasculares, afasias ou disfunções linguísticas causadas por tumores cerebrais.” (cf. Yagmur, 2004; Jamshidiha/Marefat, 2006; *apud* Flores 2008). O surgimento de casos de perda de língua em casos não patológicos levou os investigadores a desenvolverem pesquisas no sentido de descobrirem os motivos que levam a essa perda. Neste estudo, este termo serve para denominar falantes bilingues que, devido a fatores externos, perderam total ou parcialmente o domínio de uma das suas línguas, neste caso específico, o português.

Autores como Beck e Lam (2008) definem que a perda de uma língua ocorre devido a uma convergência complexa de variados fatores, quer internos quer externos. Os mesmos autores defendem que a perda da língua é involuntária para as comunidades minoritárias e que esta é uma circunstância indesejável para as gerações mais velhas que muitas vezes não têm, ou têm pouco, acesso à língua maioritária. Sasse (1992) indica fatores de ordem histórica, cultural e política como fatores para perda do domínio da língua. Segundo ele, os falantes moldam o seu comportamento linguístico formando padrões para o uso das línguas. Muitas vezes estes padrões privilegiam o uso de uma língua dominante, levando ao desuso das línguas minoritárias, daí resultando a diminuição da sua utilização ou até a extinção por completo da utilização da mesma. Para este autor, o primeiro passo para a perda de língua é a interrupção de transmissão de pais para filhos, da sua LM, levando a uma falta de proficiência por parte dos mais jovens, que, muitas vezes, adotam a língua maioritária como a sua LM.

Flores afirma:

“O Bilinguismo não é um bem garantido. Para ser conservado, exige um uso continuado das duas línguas. A manutenção do Bilinguismo requer motivação e incentivo, e este deve vir de várias fontes: da família, da escola, da sociedade e das políticas educativas.”

Flores (2011:8)

Ainda segundo Beck e Lam (2008), os falantes não se aperceberam das

consequências prejudiciais de perda, sendo algumas dessas consequências a perda de identidade, a desintegração social, a perda de conhecimento social e a descontinuação social entre gerações.

Para De Bot e Weltens (1985; *apud* Hulsen, 2000), a perda linguística define-se como “o declínio da proficiência num indivíduo ou grupo de falantes.” Segundo Hulsen (2000), a perda linguística pode ocorrer igualmente devido a fatores internos e externos. Os fatores internos são fatores de ordem patológica, ou seja, fatores físicos como a afasia cerebral ou demência. Os fatores de ordem externa, são fatores naturais como o contacto com outras línguas, a mudança de língua e o desuso.

3.1 Modos e circunstâncias de perda linguística

3.1.1 Modos de perda linguística

Van Els (1986) define que a perda linguística pode ocorrer de quatro modos diferentes:

1. Perda da L1 no seu próprio contexto - perda da primeira língua por falantes, normalmente mais idosos, que perdem a capacidade de falar a sua língua no seu próprio contexto;
2. Perda da L1 em contexto de L2 - perda da primeira língua por emigrantes que aprendem uma língua segunda, habitualmente a língua do país de acolhimento;
3. Perda da L2 em contexto da L1 - fenómeno que ocorre quando os emigrantes voltam ao seu país de origem e passam a utilizar apenas a L1 perdendo a L2, língua do país de acolhimento.
4. Perda de L2 em contexto de L2 - perda da segunda língua, também em emigrantes de mais idade que passam a utilizar apenas a sua L1 mesmo em ambiente de L2.

Existem ainda outros termos utilizados para caracterizar diversas situações de perda, sendo eles:

1. *Language shift* (troca de língua) – mudança do uso de uma língua

maioritária em prol de uma língua minoritária. Segundo Hulsen (2000), este termo utiliza-se para caracterizar mudanças linguísticas a nível coletivo e ocorre ao longo de gerações. Assim, a mudança de língua completa-se ao fim de três ou quatro gerações, sendo a primeira geração monolíngue ou bilingue com pouco domínio da L2, a segunda geração com proficiência em L1 e L2 e a terceira e quarta geração com monolíngues na língua maioritária, a L2;

2. *Language attrition* (conflito linguístico) – perda total ou parcial de língua de um falante ou de uma comunidade, devido a afasias, desgaste mental da idade, ou quaisquer razões sociais, políticas ou outras (Kouritizin, 1999). Para Hulsen (2000), este termo deve-se a perda de língua a nível individual.
3. *Bilinguismo subtrativo* – perda de uma língua minoritária em indivíduos bilingues, com casos de bilinguismo simultâneo ou sequencial que, por motivos extralinguísticos, como por exemplo a escolarização, passaram a utilizar a língua maioritária deixando a minoritária.

Estes são termos utilizados na descrição de possíveis contextos de perda linguística, quer sejam a nível individual ou coletivo. Como referido anteriormente, perda de uma língua é um termo geral, entendendo-se como a diminuição ou desaparecimento total ou parcial de uma língua em indivíduos bilingues que, por razões externas, terminaram a utilização da sua língua levando à diminuição da sua proficiência.

3.2 Circunstâncias de perda linguística possíveis na África do Sul

Tal como referido anteriormente, a perda linguística pode ocorrer devido a fatores de ordem física, devido a doenças, ou fatores de ordem externa sendo eles sociais, políticos ou históricos. Neste trabalho, o foco incidirá sobre os fatores de ordem externa. É possível encontrar, na África do Sul, indivíduos que, num momento da sua vida, perderam a proficiência da sua LM, uma vez que passaram a usar apenas a língua maioritária, neste caso o

inglês.

Para além da função comunicativa, a língua é também uma forma de identidade e preservação cultural e social. Com a transmissão da língua, transmitem-se também símbolos culturais a ela associadas. Ao usarmos uma língua, revelamos a nossa herança não só linguística, mas também histórica, cultural e social. Assim, perder uma língua significa, não só, esquecer um sistema comunicativo, mas também distanciar-se de uma herança social, cultural e histórica.

3.2.1 Circunstância de migração

Uma das razões que leva à perda de língua tem a ver com os movimentos migratórios. A não ser que se movimente para um país com a mesma língua, ao emigrar, o indivíduo depara-se com uma realidade linguística diferente da sua. De forma a integrar-se comunicativamente e socialmente, o indivíduo é incentivado a aprender a língua do seu país de acolhimento. Normalmente, há uma troca da L2 em detrimento da LM, levando ao seu desuso em ambiente familiar, acabando até mesmo por se perder.

3.2.2 Ambiente familiar

O ambiente familiar em que o falante se encontra inserido é um dos contextos mais relevantes na perda linguística. A atitude apresentada perante a L1 é fundamental para a sua manutenção. Kouritzin (1999) refere que famílias emigradas tomam normalmente duas posições diferentes em relação à L1: enquanto uns optam por manter a L1, outros escolhem colocar de lado a L1 e incentivar o uso da L2.

Na primeira situação, a manutenção da L1, os pais são normalmente os impulsionadores desta medida. Escolhem a L1 como meio de comunicação em casa, em contexto familiar ou entre amigos, sendo este um contexto minoritário. Estas famílias pretendem manter raízes com a sua cultura ou mantêm a esperança de um dia voltar à sua terra natal. Mas, no entanto,

este pode não ser um método totalmente eficaz para a manutenção da língua, uma vez que há vários fatores que podem levar ao rompimento do contacto com a língua. Um desses fatores é a obrigação de aprender a língua maioritária, a língua do país de acolhimento. O uso frequente da L2 pode levar aos poucos ao desuso da L1 e assim levar à sua rutura ou perda, sendo este um processo gradual, ocorrendo ao longo dos anos. Outro fator que pode levar à perda linguística da L1 é a manutenção desta apenas em contexto familiar e uma vez perdida a família ou os membros com os quais se falava essa língua a mesma entra em desuso e resulta em consequente perda.

Por sua vez, nas famílias que optam por incentivar o uso da L2 em detrimento da L1, a perda desta ocorre muito mais rapidamente. Os motivos desta escolha dos pais devem-se muitas vezes à melhor e mais rápida adaptação ao país de acolhimento.

Desta forma, o ambiente familiar é um elemento fundamental para a manutenção linguística ou para a sua perda. Especialmente em contexto de emigração, os pais são os principais motivadores da manutenção da língua.

3.2.3 Ambiente escolar

O ambiente escolar é outro grande contexto que leva à perda linguística, devido à sua influência na vida de um indivíduo. Na escola, os indivíduos encontram apoio para a manutenção da sua língua, ou por outro lado, encontram um incentivo direto ou indireto, para o afastamento da língua minoritária. Sendo a escola um importante espaço de socialização, é nela que se encaminha para a continuidade ou rutura com a língua e a cultura.

Kouritzin (1999) diz que é na escola que os falantes bilingues, ou outros falantes, sentem maior necessidade de inserção, de serem respeitados e tratados por igual. A comunicação e o processo de socialização dependem essencialmente da língua usada no meio escolar, ou seja, a L2. Fora do ambiente familiar, onde a criança está maioritariamente exposta à L1, é no ambiente escolar que é submetida à L2, sendo imersa no contexto

linguístico e cultural. De forma a ser aceite, a criança adapta-se ao meio envolvente e passa a utilizar a L2, assemelhando-se aos colegas e iniciando a perda de L1.

A perda de língua no contexto escolar deve-se a esta necessidade de socialização e integração por parte das crianças, mas não só. A metodologia e a didática utilizada pelos professores são outros fatores que levam à perda linguística neste ambiente. É frequente a escola e os professores adotarem uma postura autoritária em relação à aquisição e uso da L2, desvalorizando a L1 e, muitas vezes, proibindo a sua utilização em ambiente escolar. Deste modo, é frequente que as crianças bilingues renunciem à sua L1 e desenvolvam uma relação de desagrado para com a sua língua e cultura. Embora, a negação da língua e da cultura aconteça também quando as crianças se sentem discriminadas, mesmo revelando boa proficiência da L2.

A escola é, portanto, o ambiente no qual a criança se insere e que leva à perda da língua minoritária. Local de socialização, de ensino e de formação de ideias leva a criança a imergir na língua e culturas maioritárias levando ao desuso da sua L1.

4. A comunidade portuguesa na África do Sul

“Em Portugal a emigração não é, como em toda a parte, a transbordação de uma população que sobra; mas a fuga de uma população que sofre.”

Eça de Queirós

É longa a história do contacto dos portugueses com a África do Sul. Não sendo um país colonizado pelos portugueses, é conhecida a presença do povo luso naquele país aquando da travessia do então Cabo das Tormentas, que se passou a denominar Cabo da Boa Esperança em 1488.

Entre 1700 e 1800, um pequeno número de emigrantes oriundos de Portugal dão entrada na África do Sul. Estes acabam por se integrar na sociedade africânder, tendo deixado o apelido Ferreira como um apelido comum nessa comunidade. Segundo Machado (1992), em pesquisas

efetuadas em publicações sul africanas, entram na África do Sul, entre 1940 e 1981, 108 175 portugueses.

Os grandes fluxos migratórios de portugueses deram-se a partir de 1800 podendo dividir-se em três grandes categorias. O primeiro fluxo migratório dá-se entre 1800 e 1970. É a partir de 1800 que muitos habitantes da ilha da Madeira deixam a ilha com destino à África do Sul. As grandes dificuldades económicas, a grande densidade populacional e a baixa literacia levam os habitantes a procurar melhores condições de vida. Fixam-se essencialmente na Cidade do Cabo e fazem vida como pescadores ou horticultores. Em 1904, entram na Cidade do Cabo menos de mil emigrantes, na sua maioria homens, estando este número aquém da realidade (da Rosa e Trigo, 1990, *apud* Glaser, 2010), sendo difícil de quantificar um número exato, uma vez que, muitos entravam no país de forma ilegal. Por esse motivo, sentiam grandes dificuldades na busca de trabalho, acabando por se empregarem em negócios de outros madeirenses ou seus familiares.

De 1910 a 1920, muitos emigrantes estabelecem-se e compram ou alugam quintas, supermercados ou cafés. Este fator facilita a entrada de novos emigrantes madeirenses, mas o governo sul africano demonstra alguma hostilidade em relação aos madeirenses por terem baixa literacia e por serem católicos. Por estes motivos, o governo temia a má influência deste no povo branco.

Em 1930, o governo sul africano enfrenta um grande problema com a pobreza da população branca e em 1937 aprova uma lei de emigração altamente restritiva, permitindo assim serem bastante seletivos com os imigrantes que davam entrada no país. Deste modo, muitos dos que entraram ilegalmente, atraídos pela riqueza dos minerais, instalaram-se na zona do Transvaal e Orange Free Estate.

Entre 1939-1945, anos da Segunda Guerra Mundial, dá-se uma grande quebra na entrada de imigrantes na África do Sul. É então, no período pós-guerra 1946-1948 que o governo de Smuts⁶ decide recrutar imigrantes

⁶ Jan Christiaan Smuts, Primeiro Ministro na África do Sul entre 1920-1924 e 1939-1948.

europeus de forma a beneficiar o equilíbrio demográfico racial e a reduzir a escassez de mão de obra qualificada, um impedimento para o crescimento da economia local no momento.

Devido à escassez de trabalho e de alimentos que se fez sentir na Europa no período pós-guerra, muitos países europeus incentivam à emigração durante esse mesmo período, em especial para as então colónias. Assim, muitos foram os britânicos que se deslocaram para a África do Sul e muitos portugueses para Angola e Moçambique.

A política sul africana de aceitação de imigrantes no país teve um curto período, tendo-se registado uma reviravolta. Ao invés de aceitar imigrantes de qualquer país europeu, passaram a ser aceites apenas cidadãos alemães e holandeses, por demonstrarem uma maior facilidade de adaptação à comunidade africânder. Apesar da continuidade da escassez de mão de obra qualificada e do desequilíbrio demográfico, o governo adota um regime altamente restritivo de imigração europeia, entre 1949 e 1960. Com o agravamento da situação da falta de mão de obra qualificada, no ano de 1960, o governo decide levantar a restrição à entrada de imigrantes.

Apesar da restrição, muitos madeirenses entraram legalmente no país entre 1940 e 1960. A maioria pescadores estabeleceu-se e traz a família mais tarde. Outros diversificam a sua atividade e compram supermercados, investindo na educação dos filhos.

De acordo com o regime do *Apartheid*, os imigrantes madeirenses eram categorizados como brancos, tendo direito às mesmas regalias que os outros cidadãos brancos, como o direito à educação e à saúde. Apesar disso, até meados dos anos 70, viveram em comunidades fechadas, falando português entre si.

O segundo fluxo migratório sobrepõe-se ao anterior, mas diferencia-se pelo tipo de imigrante. É entre 1940 e 1980, com maior ênfase nos anos 1960 e início de 1970 que emigram para a África do Sul muitos portugueses (ver tabela 4.1).

Tabela 4.1 – número de emigrantes para África do Sul

Anos	Número de portugueses
1950 - 1959	6223
1960 - 1969	15773
1970 - 1979	3087
1980 - 1989	1194

Fonte: Relatório da emigração 2013, Gabinete do Secretário de Estado das Comunidades Portuguesas, julho 2014

Durante a década de 1960, o regime Salazarista incentiva a emigrar devido à combinação de dois fatores: o elevado número de desempregados no país e os benefícios das remessas de numerário enviadas para Portugal por parte dos emigrantes.

Segundo Glaser (2010), estatísticas oficiais referem que, cerca de 22000 portugueses oriundos do continente, chegaram à África do Sul entre 1963 e 1971. Antes deste período, era reduzida a imigração de nacionais do continente. Estes novos imigrantes distinguiram-se dos imigrantes madeirenses pela sua habilidade e pela sua maior literacia. Por este motivo, muitos encontravam trabalho logo à chegada, conseguindo habitações maiores e com maior qualidade dos que possuíam em Portugal. Eram bastante habilidosos e muitos trabalhavam como pedreiros, mecânicos, bate-chapas. Moravam com as suas famílias e agrupavam-se em bairros com outros portugueses.

No final dos anos 60 e início dos anos 70, a comunidade africânder começou a questionar o crescimento da comunidade portuguesa, referindo-se a estes e outros imigrantes católicos como pessoas indesejáveis.

Os sociólogos Van Rensburg (1968) e Botha (1971, *apud* Glaser, 2010), nas suas pesquisas na década de 70, referiram que os africânderes consideravam o povo português o menos desejável de todos. Estes, por sua vez, faziam de tudo para assimilar as regras e se tornarem bons

cidadãos, mas o governo de Botha⁷ receia que não cumpram corretamente as regras do *Apartheid* e restringe mais uma vez a lei da imigração.

Tal como os imigrantes oriundos da Madeira, o povo português proveniente do continente vivia em comunidades, educava os filhos em inglês e era predominantemente católico.

O terceiro fluxo migratório ocorre durante a segunda metade da década de 1970 com imigrantes a virem das ex-colónias Angola e Moçambique. O fim do regime colonial em Angola e Moçambique em 1975 motiva a onda final de emigração para a África do Sul.

Muitos imigrantes residentes em Angola voltam para Portugal após este acontecimento, mas outros procuram refúgio na África do Sul. Muitos vêm motivados por familiares, amigos e negócios, ou até pelo conhecimento da zona. Outros vêm movidos pela falta de oportunidades em Portugal e alguns por já possuírem propriedades na África do Sul. Estes novos imigrantes distinguiram-se dos restantes imigrantes portugueses por serem maioritariamente mais educados e mais qualificados.

Alguns dos imigrantes, como já referido anteriormente, tinham propriedades na África do Sul, mas chegam como se nada tivessem, uma vez que essas mesmas propriedades foram confiscadas pelo governo sul africano. Muitos encontram refúgio em campos de refugiados e outros são ajudados pela comunidade.

Imigrantes mais instruídos depressa se encaminham para a elite da sociedade portuguesa, ajudando assim a mudar a imagem do imigrante português, acabando com o estereótipo de agricultores e pequenos comerciantes.

Em 1980, já toda a comunidade se encontrava estabelecida, isto é, já tinha trabalho fixo (por conta própria ou de outrem), casa própria ou de aluguer e os filhos na escola. Estavam organizados em comunidades, com as suas associações culturais e igrejas.

⁷ Pieter William Botha. Primeiro Ministro entre 1978 e 1984. Chefe do Governo Sul Africano entre 1984 e 1989.

Estima-se que, na década de 90, o número de imigrantes de origem portuguesa fosse de meio milhão. Este número foi reduzindo por questões políticas e económicas. Após o final do regime do *Apartheid* em 1994, muitos foram os que voltaram para Portugal ou para outros países. Aliado aos problemas políticos, a violência e o crime eram e são os principais motivos que levam à partida deste país. De acordo com o Observatório da Emigração, em 2014 (último ano publicado), encontravam-se registados 121 358 pessoas nos consulados portugueses na África do Sul. Segundo o Dr. Eduardo Rafael, Conselheiro da Embaixada, estes números não andarão muito longe da realidade, embora muitos dos portugueses residentes na África do Sul não se encontrem registados, daí a grande dificuldade em obter números reais. Atualmente, serão cerca de duzentos mil os portugueses registados (número transmitido verbalmente baseado em dados do Consulado Geral de Pretória)⁸. Neste momento, há uma grande procura por parte dos emigrantes portugueses, de regularização da documentação, como registo de nascimentos e casamentos, pedidos de documentos de identificação, uma vez que muitos são os que pretendem deixar o país devido à instabilidade económica.

4.1 Língua, cultura e identidade

Segundo diversos autores (Machado (1992), Macduling (1995) e Glaser (2010)), a primeira geração de madeirenses cria uma comunidade fechada, convivendo e socializando uns com os outros e ajudando-se entre si, quer na procura de emprego, quer na procura de casa. Mantinham a sua língua materna como meio de comunicação no seu dia a dia, tal como o interesse pelas notícias da Madeira. As mulheres chegavam ao território depois dos maridos e trabalhavam como donas de casa e ficavam essencialmente ligadas à família e aos vizinhos, não adquirindo proficiência na língua local. Van Rensburg (1968) e Botha (1971, *apud* Glaser, 2010), observam que os

⁸ Informação recolhida através de conversa informal com o Dr. Eduardo Rafael, Conselheiro na Embaixada de Pretoria, África do Sul.

madeirenses vivem na sua própria rede social e nos seus próprios bairros, sentindo-se desprezados pelos emigrantes oriundos da região continental de Portugal. A primeira vaga de imigrantes vindos de Portugal continental adotou o mesmo estilo de vida e de comunidade que os portugueses oriundos da Madeira, mas ambas as comunidades viviam separadas uma da outra, formando comunidades distintas.

Ao longo dos anos foram-se criando associações portuguesas nas principais cidades que pretendiam juntar os portugueses e viverem em comunidade e partilhar a cultura. Mas, muitos clubes e associações que representam regiões distintas foram sendo criados. Como exemplo a Casa da Madeira, a Casa dos Poveiros, a Casa do Marítimo, o Terras do Norte, entre outras, que levam ao afastamento e separação de pessoas por grupos diferentes.

Por outro lado, existiam algumas forças a tentar juntar e aproximar o povo português residente na África do Sul através da língua. Foram criados jornais comunitários, tal como o Século de Joanesburgo, uma rádio regional, a Rádio Cidade, e foi também criada a M-Net Portuguesa um conjunto de canais televisivos de língua portuguesa.

A Igreja, com o serviço feito em português, com os eventos sociais e o trabalho de caridade, desempenhava um papel importante na criação de uma identidade comunitária e não regionalizada.

O desporto foi também um meio de união dos portugueses, com a propagação de clubes desportivos. Para além do objetivo de jogarem futebol e hóquei em patins, estes eram locais onde os portugueses tinham oportunidade para socializarem. Para lá dos campos desportivos estes clubes tinham também um bar, um restaurante e um salão para eventos. Eram nestes locais que se realizavam casamentos e outro tipo de festas, sempre com o apoio e organização das mulheres portuguesas, que aproveitavam estes momentos para também elas socializarem. Ainda nos dias de hoje, estes clubes servem como ponto de encontro para a comunidade, embora, cada vez mais dispersos e menos atrativos para as comunidades jovens.

No final dos anos 70, com a necessidade de cuidar de crianças de origem portuguesa com necessidades especiais, e de receber refugiados oriundos de Angola e Moçambique foi criada a escola chamada Lusito, que se foi transformando ao longo dos anos numa grande instituição de caridade. De forma a angariar fundos e promover a cultura portuguesa esta organização, realiza uma vez por ano, em Joanesburgo, um grande festival com comida, e música portuguesas, o Lusito Land. Este evento é conhecido como o grande ícone da comunidade portuguesa. Não tão grande, mas igualmente com o intuito de celebrar a comunidade portuguesa, é celebrado na Cidade do Cabo um festival anual intitulado “*Blessing of the fishing fleet*”.

As primeiras gerações de imigrantes tendem a viver nos seus novos países mantendo a sua língua, cultura e costumes. Mas, a manutenção dessa identidade, língua e cultura é colocada à prova a partir das gerações seguintes, com a imersão na sociedade local.

Os filhos da primeira geração de imigrantes recebiam a educação escolar em inglês, uma vez que era essa a língua de comunicação, embora continuassem a falar português em casa. Muitos pais optavam por enviar os filhos para aulas onde lhes era ensinada a Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal como também cultura.

As segunda e terceira gerações já provocaram algumas alterações na comunidade portuguesa. Estas entraram mais facilmente no meio da sociedade sul africana, por exemplo casando com indivíduos de nacionalidade não portuguesa, amenizando as estruturas da sua comunidade de origem.

II. Enquadramento metodológico

1. População e amostra

Amostra é “um grupo de sujeitos ou objetos selecionados para representar a população inteira de onde provierem” (Charles, 1998 *apud* Coutinho, 2014).

Como mencionado anteriormente, de acordo com o Observatório da Emigração, o número de portugueses inscrito nos consulados na África do Sul em 2014 era de 121 358 pessoas, correspondendo este número à população da investigação. Na impossibilidade de contactar todos os elementos da população foi definida uma amostra, que representa uma parte da população.

De forma a recolher a informação para a elaboração deste estudo foi criado um inquérito (anexo 1). O referido inquérito foi distribuído pelos pais dos alunos da rede de Ensino de Português no estrangeiro (EPE) na África do Sul, tal como nas páginas do *Facebook* “Portuguese Forum South Africa”, subscrita por 6000 membros e “A comunidade Portuguesa Sul-Africana” subscrita por 3038 membros.

Foram recolhidas 110 respostas ao inquérito, sendo apenas 106 consideradas válidas. Deste modo, 106 é o número que representa a amostra da população em estudo.

2. Metodologia aplicada

Entende-se por metodologia as formas que contribuem e direcionam o investigador na sua pesquisa. Crotty (1998 *apud* Coutinho, 2014) define metodologia como o “plano de ação, processo e desenho da escolha e uso de métodos”.

A metodologia pode dividir-se em dois grandes tipos de investigação: o paradigma qualitativo e o paradigma quantitativo. No paradigma qualitativo, o objeto de estudo refere-se às intenções e às participações dos inquiridos. Neste paradigma, recorre-se normalmente a técnicas de observação, como método de recolha de informação. No paradigma quantitativo, o investigador

assume um papel distante, não mantendo contacto com o investigado. O objeto de estudo é científico, sendo comprovado por meios estatísticos. Neste estudo, foi elaborado um instrumento de recolha de dados, mais precisamente um inquérito por questionário, que se encontra relacionado com o método quantitativo.

O inquérito por questionário utilizado neste estudo foi elaborado de maneira a que o inquirido pudesse responder sem contacto com o investigador, num ambiente no qual se sentisse tranquilo, neste caso as suas casas, uma vez que foi realizado com recurso à ferramenta *Formulários Google*. Ao elaborar o inquérito teve-se em conta que este não fosse demasiado extenso e que as perguntas fossem diretas e claras. A maioria das questões era de resposta fechada, apresentando ao inquirido diferentes hipóteses de resposta.

3. Instrumentos de recolha de dados

3.1 Inquérito aplicado

Como referido antes, o processo para recolha de dados foi realizado através de um inquérito por questionário. O mesmo foi realizado com recurso à ferramenta *Formulários Google*. Cada inquirido respondeu ao seu questionário individualmente em ambiente familiar, não estando sujeito a pressão exterior ou influência nas respostas. Foi mantido o anonimato dos inquiridos.

O questionário encontrava-se dividido em 4 secções: I. Informação geral; II. Informação referente à migração e agregado familiar; III. Informação linguística e IV. Informação linguística dos descendentes.

Grupo I – Informação geral. Neste grupo tencionava-se fazer uma caracterização social do sujeito. Composto por 6 questões pretendia-se saber qual o sexo do inquirido, a sua idade, naturalidade, nacionalidade, habilitação literária e profissão.

Neste grupo pretendia-se caracterizar os indivíduos de forma a obter

informação por gênero, qual a idade e a sua origem.

Grupo II – Informação referente à migração e agregado familiar. Este grupo apresentava 5 questões como: a data da 1ª entrada na África do Sul, a que geração da família pertencia desde a emigração para a África do Sul, o motivo de migração, ao seu tipo de bilinguismo e se houve ou não perda de língua e em caso afirmativo qual o motivo que levou a essa perda.

Grupo III – Informação linguística. Neste grupo foram colocadas questões que levassem à percepção linguística dos inquiridos, ou seja, questões que ajudassem a compreender o tipo de bilinguismo dos sujeitos e a existência ou não de perda linguística e os motivos para essa perda. Este grupo era composto por 17 questões curtas e 2 questões abertas. Das questões 1 a 7 questiona-se quais as primeiras línguas aprendidas/ adquiridas, quer a nível da oralidade quer da escrita. Pretende-se também saber onde e com quem foi feita essa aprendizagem/ aquisição. Estas questões têm como objetivo compreender se os indivíduos são ou não bilingues.

As questões 8 e 9 remetem para a ingressão e ano de ingressão na escola sul-africana. Nas questões 10 e 11 pretendia-se saber se os inquiridos sabiam falar português e inglês ao ingressarem na escola Sul africana e se a professora os teria proibido de falar português. A pergunta 13, de resposta aberta, pretendia saber qual o motivo apresentado pela professora para a proibição do uso da língua portuguesa.

As questões 14 a 18 questionam sobre a influência da alfabetização em inglês na proficiência da língua portuguesa e qual o nível de proficiência oral e escrita que os inquiridos consideram ter da língua portuguesa.

Com as questões 8 a 18 pretende-se entender se a aquisição da língua inglesa influenciou na perda de língua portuguesa e se existiu alguma proibição por parte da escola, e se essa proibição ajudou no processo de perda da língua portuguesa.

Por fim, na questão número 19, pergunta de resposta aberta, pretende-se saber se o sujeito sente que de algum modo “perdeu” a língua portuguesa e quais os motivos que levaram a essa perda. Com esta questão objetiva-se entender quais os motivos que levaram à perda de língua por parte de

cada indivíduo.

As questões deste grupo servem para enquadrar os indivíduos quanto ao seu tipo de bilinguismo e se houve ou não perda de língua e em caso afirmativo qual o motivo que levou a essa perda.

Grupo IV – Informação linguística dos descendentes. Neste grupo procuravam-se respostas para a proficiência linguística das gerações mais novas. Pretendia-se concluir se estas gerações falavam português e quais os motivos para a não utilização da língua. Composto por 7 questões diretas como: a existência de filhos em idade escolar, o número de filhos em idade escolar e o ano de escolaridade que frequentam, se sabem falar português e onde e com quem aprenderam e por fim, se perderam a língua portuguesa ao ingressarem na escola. Duas das questões de resposta aberta eram: quais os motivos para deixarem de falar português após o ingresso na escola e qual o(s) motivo(s) pelo(s) qual/quais as crianças não falam português.

Com as questões deste grupo pretende-se obter informação sobre as gerações mais novas. Procura-se saber se são ou não bilingues e se já ocorreu perda da língua portuguesa.

Destaca-se o fator de as questões levarem à reflexão sobre o conhecimento que os sujeitos têm da língua portuguesa e fatores da sua perda e bilinguismo da comunidade portuguesa na África do Sul.

4. Apresentação e análise dos dados recolhidos

4.1 Análise dos dados recolhidos

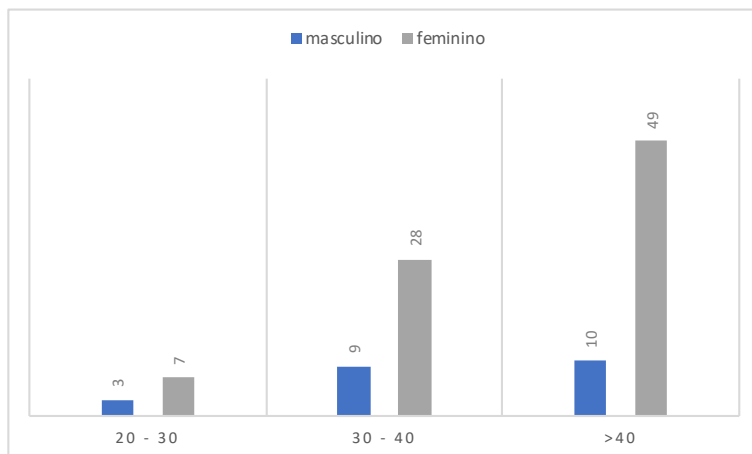
Depois da recolha dos dados procedeu-se à sua análise quantitativa e de conteúdo.

Como referido anteriormente, a amostra é constituída por 106 indivíduos, 79% do sexo feminino e 21% do sexo masculino, apresentando idades compreendidas entre os vinte e mais de quarenta anos. Os participantes maiores de quarenta anos correspondem a uma percentagem de 55,6% de

toda a amostra.

No gráfico 4.1 encontra-se a distribuição da idade e do género da amostra em valores absolutos.

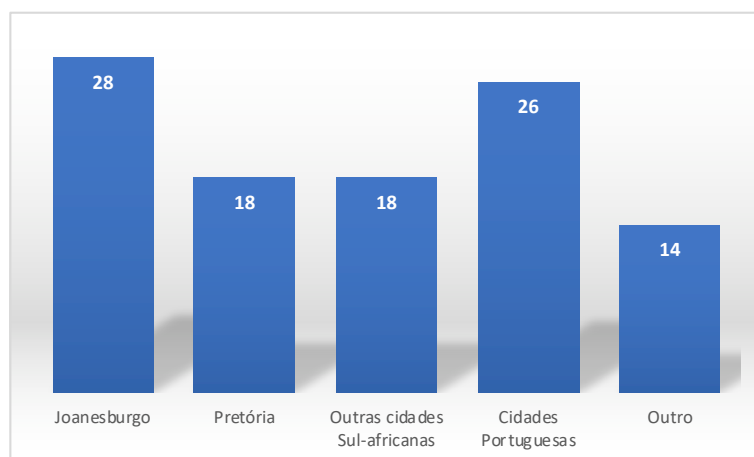
Gráfico 4.1: distribuição da idade e género da amostra



No que diz respeito à naturalidade foi possível constatar pessoas originárias de diversos pontos da África do Sul, de Portugal e de outros pontos de África, como se pode observar no gráfico 4.2. Sendo uma questão de resposta aberta os inquiridos inseriam o seu local de nascimento.

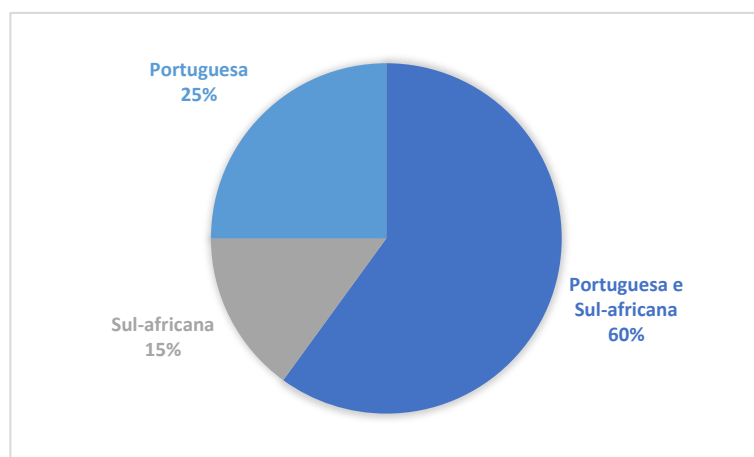
Nesta questão, sendo uma questão não obrigatória, apenas responderam 62 dos inquiridos que representam 58,4% da amostra. Das respostas obtidas Joanesburgo e Pretoria são as cidades com mais participantes, 43,3%, existindo ainda naturais de outras cidades da África do Sul como Germiston, Vereeniging, Witbank, Springs, Bethal, Belville, Bethelem, Polokwane, Klerksdorp, Welkom, Cidade do Cabo e Port Elizabeth. 26 dos inquiridos são naturais de Portugal com origem em diversas cidades como Setúbal, Esmoriz, Moita, Lisboa, Porto, Moura, Viseu, Barcelos, Covilhã, Coimbra, Aveiro e Vila do Conde. 14 outros inquiridos têm a sua naturalidade noutras cidades de África como cidades em Moçambique, Angola e Namíbia. Foi ainda obtida uma resposta com 1 natural da Austrália. Estes últimos, não sendo naturais da África do Sul ou de Portugal são portugueses, nascidos noutros países que integram a comunidade portuguesa.

Gráfico 4.2: naturalidade



No que se refere à nacionalidade, 60% dos inquiridos têm dupla nacionalidade (portuguesa e sul-africana), 25% têm apenas nacionalidade portuguesa e 15% têm apenas nacionalidade sul-africana (ver gráfico 4.3).

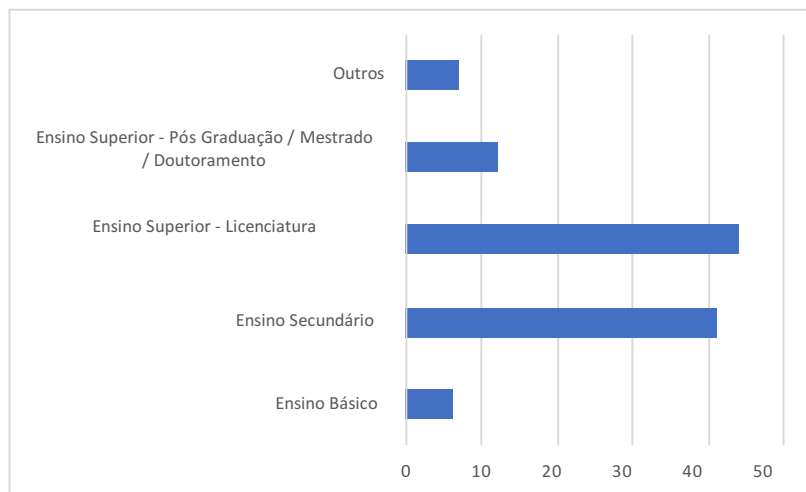
Gráfico 4.3: nacionalidade



No que se refere às habilitações literárias, as mesmas variam entre o Ensino Básico e o Ensino Superior – Pós-graduação / mestrado / doutoramento (ver gráfico 4.4). 43 inquiridos dizem ter concluído o Ensino Superior com a graduação de Licenciatura e 41 afirmam ter concluído o Ensino Secundário. Apenas 6 dos participantes concluíram o Ensino Básico e 11 responderam ter uma Pós-graduação / Mestrado/ Doutoramento. 7

participantes revelaram ter outro grau de habilitação literária como cursos técnicos.

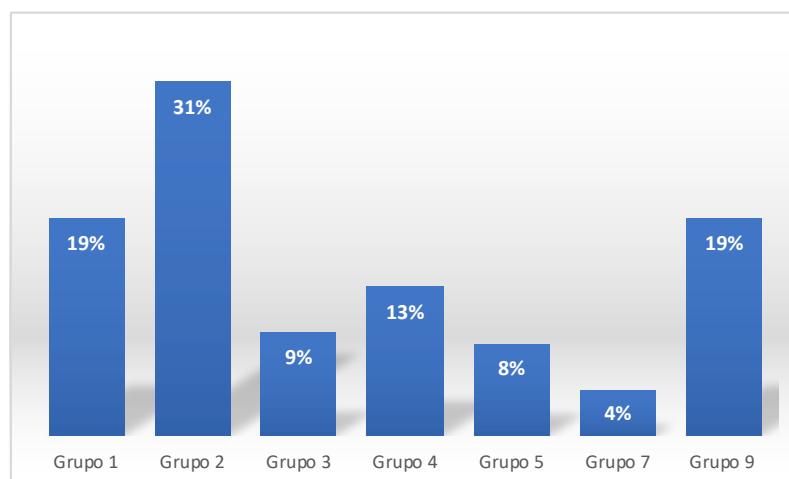
Gráfico 4.4: habilitações literárias



Para classificar as profissões dos participantes, utilizou-se um instrumento regulador: Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (Instituto Nacional de Estatística). As respostas do inquérito categorizam-se em 7 dos 10 grandes grupos desta classificação (ver gráfico 4.5). Ao grupo 1, *Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos*, pertencem 16% dos inquiridos; ao grupo 2, *Especialistas das atividades intelectuais e científicas*, pertence 31% dos participantes, referindo os inquiridos exercer profissões como professores, especialistas em finanças, contabilistas, profissões relacionadas com tecnologias de informação e comunicação e psicólogos; ao grupo 3, *Técnicos e profissões de nível intermédio*, corresponde a 9% da amostra, a profissões como técnicos de informática; ao grupo 4, *Pessoal administrativo*, pertencem 13% dos inquiridos, que exercem profissões de assistente pessoal e rececionistas; ao grupo 5, *Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores*, apresentam-se 8% das respostas correspondendo a profissões como vendedores, cabeleireiras e esteticistas; ao grupo 7, *trabalhadores qualificados da indústria, construção e artificies*, corresponde a 4% dos participantes, essencialmente eletricitas;

ao grupo 9, *Trabalhadores não qualificados*, pertence 19% da amostra. Os inquiridos deste grupo exercem atividades como empregadas de limpeza e donas de casa.

Gráfico 4.5: profissão



Relativamente à data de entrada na África do Sul, compreende-se um período entre 1950 e 2010 (ver gráfico 4.6). 30 participantes revelaram ter nascido na África do Sul, concluindo-se que pertencem à segunda ou terceira geração. Nos anos de 1950 e 1960 são poucas as entradas no país, aumentando esses números a partir da década de 70. O grande número de entradas ocorre em 1974 entendendo-se que estes emigrantes sejam oriundos de Angola ou Moçambique que emigraram para a África do Sul no período pós 25 de abril, antes do fim da colonização desses países e pertencendo estes emigrantes à 1ª geração na África do Sul. 17 dos inquiridos entrou no país nos anos seguintes, entre 1976 e 1985. Após este período, foi nos anos de 1988 e 1989 que se registaram mais entradas. Entre 1990 e 2010 apenas 9 dos emigrantes deu entrada no país.

Como referido anteriormente, a maioria nasceu na África do Sul representando assim a 2ª ou 3ª geração no país, correspondendo a 58% dos inquiridos, 42% (45 indivíduos) da 2ª geração e 16% (17 indivíduos) da 3ª geração. Pertencentes à 1ª geração responderam 42%, 44 indivíduos (ver gráfico 4.7).

Gráfico 4.6: data de entrada na África do Sul

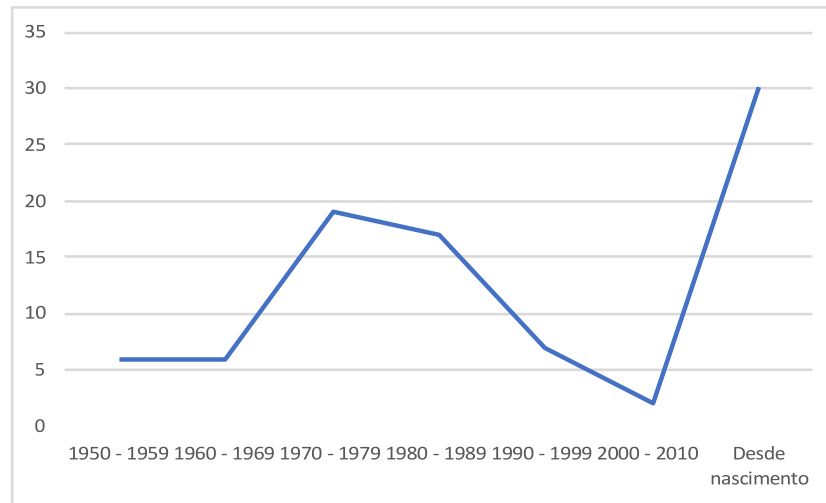
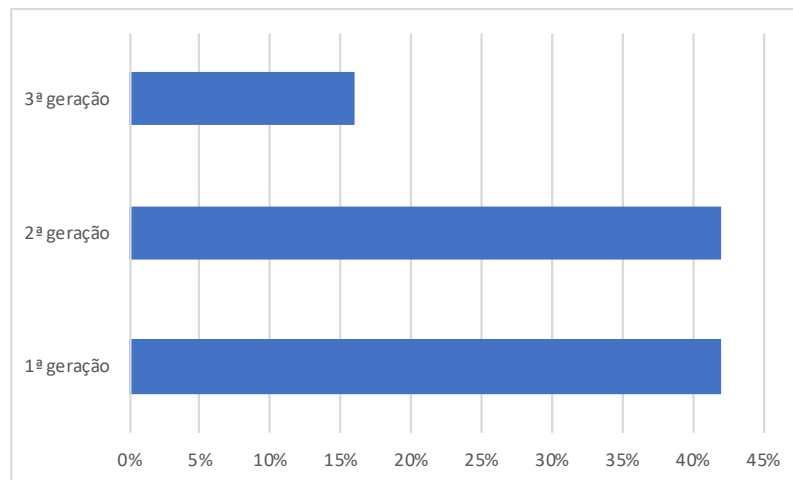
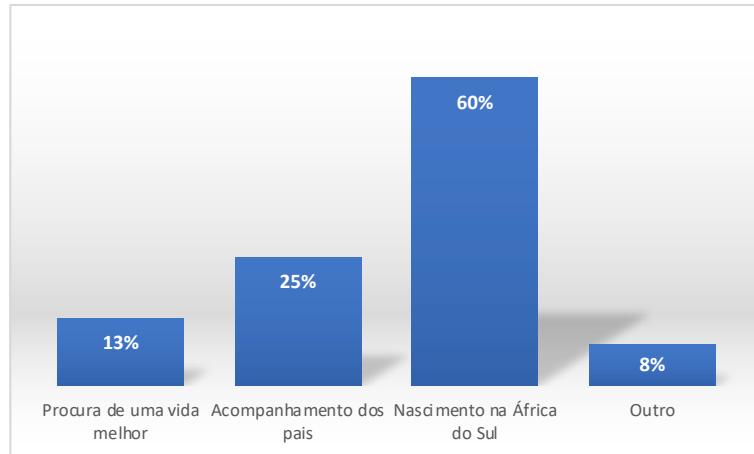


Gráfico 4.7: geração na África do Sul



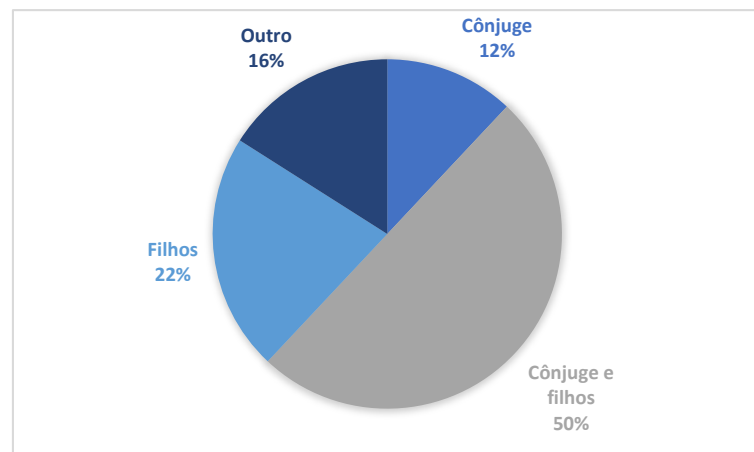
Pertencentes à 2ª e 3ª gerações na África do Sul estão 67% dos inquiridos que afirmam ter nascido no país. 12% afirmam ter vindo para o país à procura de uma vida melhor, 23,5% para acompanhar os pais e 7,5% por outros motivos, como para acompanhamento dos maridos e por motivos da guerra em Moçambique (ver gráfico 4.8).

Gráfico 4.8: motivo de migração



O agregado familiar dos participantes é diverso: 50% revelam viver com o cônjuge (esposo/esposa) e com os filhos; 22% são famílias monoparentais, nas quais os inquiridos residem apenas com os filhos. Famílias sem filhos, nas quais os participantes dizem viver apenas com o cônjuge (esposo/esposa) correspondem a 12% e 16% dizem respeito a outro tipo de famílias como indivíduos que residem apenas com um dos pais, que residem sozinhos ou com outros familiares (ver gráfico 4.9).

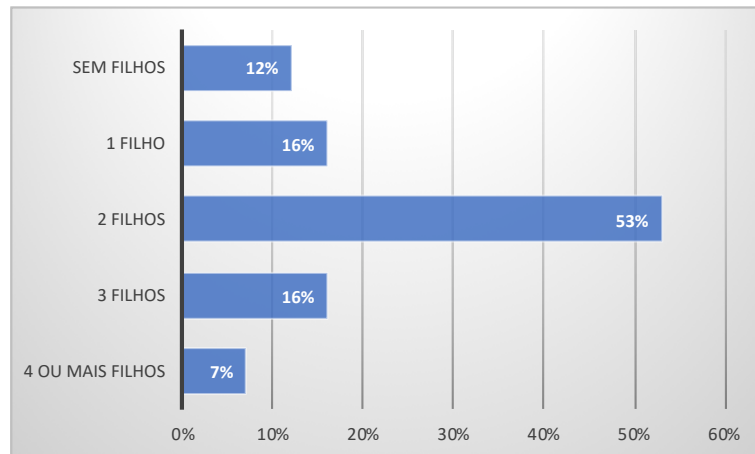
Gráfico 4.9: composição do agregado familiar



A questão sobre o número de filhos foi respondida por apenas 104 participantes, pois 2 dos participantes deixaram a sua resposta por responder. Assim, 11,5% não têm filhos, 51% têm 2 filhos, cerca de 15,3% têm apenas 1 filho e a mesma percentagem (cerca de 15,3%) têm 3 filhos.

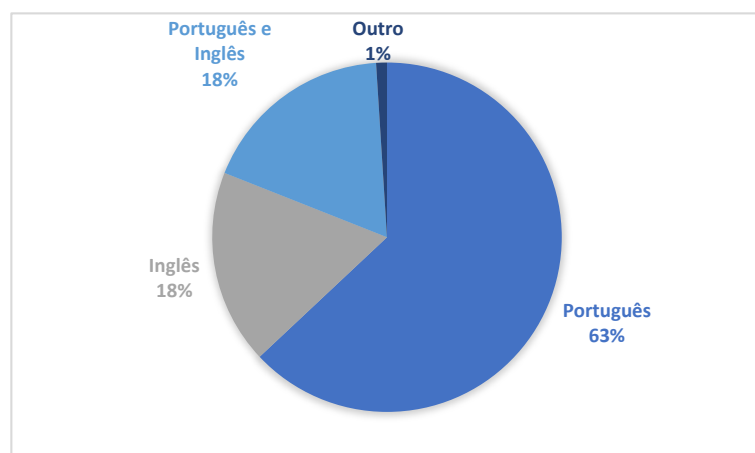
Participantes com 4 ou mais filhos representam 6,7% da amostra (ver gráfico 4.10). As respostas a esta questão demonstram que as famílias se integraram no país constituindo a sua família.

Gráfico 4.10: número de filhos



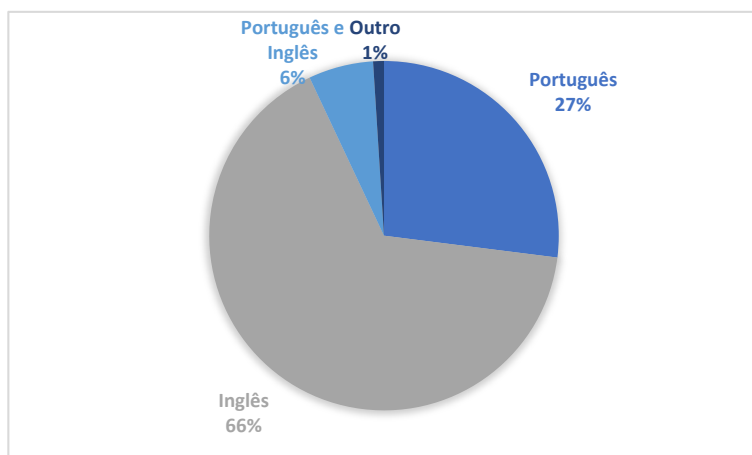
No que concerne à organização das línguas faladas pelos participantes na pesquisa, 63% tinham como LM o português. Além do português, 18% tinham como LM o inglês e a mesma percentagem, 18%, assumem terem adquirido o português e inglês ao mesmo tempo. 1% dos inquiridos têm *afrikaans* como LM. 100% dos participantes afirmam ter adquirido a sua primeira língua em casa, com a família entre o nascimento e os 4 anos (ver gráfico 4.11).

Gráfico 4.11: primeira língua falada



A primeira língua escrita (ver gráfico 4.12) corresponde para 66% dos participantes à língua inglesa, para 27% ao português, 6% para o português e inglês e apenas 1% a *afrikaans*. Estes dados revelam que, na idade de aprendizagem da escrita, muitos participantes que tinham adquirido a oralidade em língua portuguesa tiveram que aprender uma nova língua, o inglês, quando iniciaram o seu ensino formal.

Gráfico 4.12 – primeira língua escrita

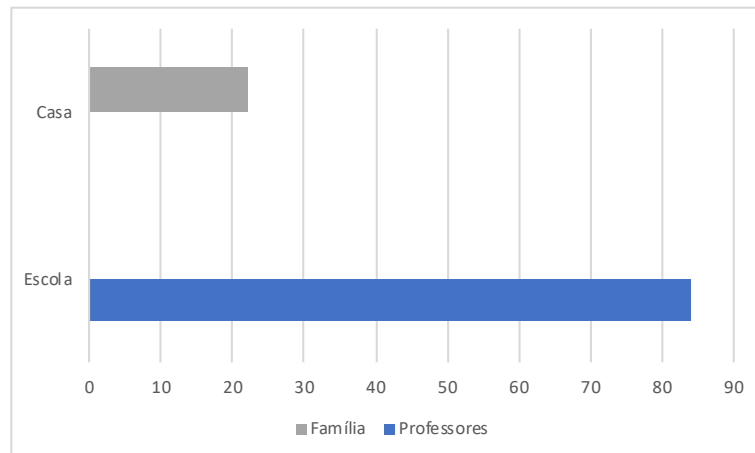


Após análise da informação recolhida pode-se concluir que 18% da amostra desenvolvem bilinguismo, sendo considerados bilingues precoces em simultâneo, uma vez que a aquisição das duas línguas, português e inglês, ocorreu durante a infância ao mesmo tempo.

60% dos inquiridos desenvolvem, precoce sequencial, uma vez que a aquisição da L2 acontece na infância após a aquisição da L1.

Para 84 participantes nesta pesquisa a aprendizagem da escrita ocorreu na escola com os professores, tendo para apenas 22 ocorrido em casa com os familiares (ver gráfico 4.13)

Gráfico 4.13: local de aprendizagem escrita



No que diz respeito à frequência do 1º ciclo na África do Sul, 87% afirmaram ter frequentado este nível de ensino no país, tendo 13% não frequentado (ver gráfico 4.14). A grande maioria, 94 participantes, afirmam ter iniciado o seu percurso escolar no país no 1º ano do 1º ciclo, tendo 4 iniciado no pré-escolar e apenas 8 entre o 3ª e o 6º ano de escolaridade (ver gráfico 4.15).

Gráfico 4.14: frequência 1º ciclo na África do Sul

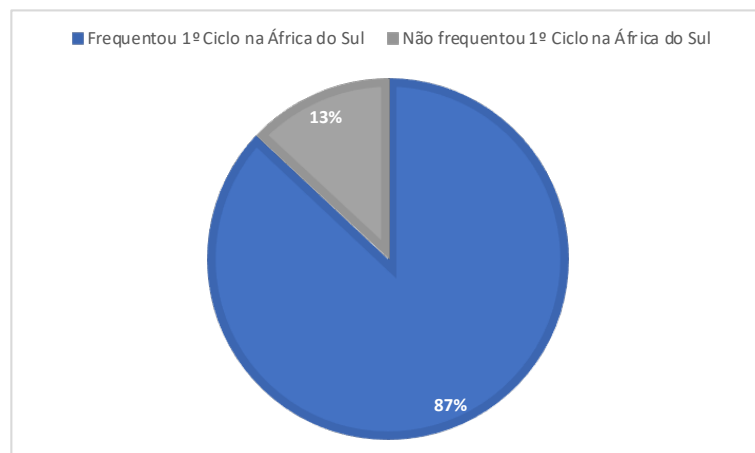
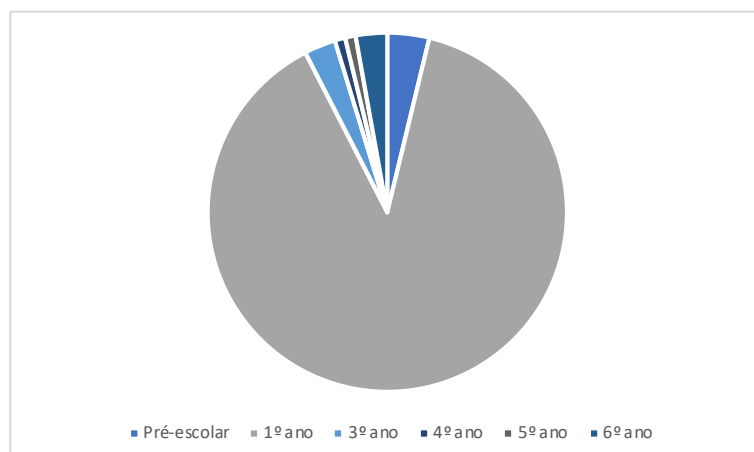
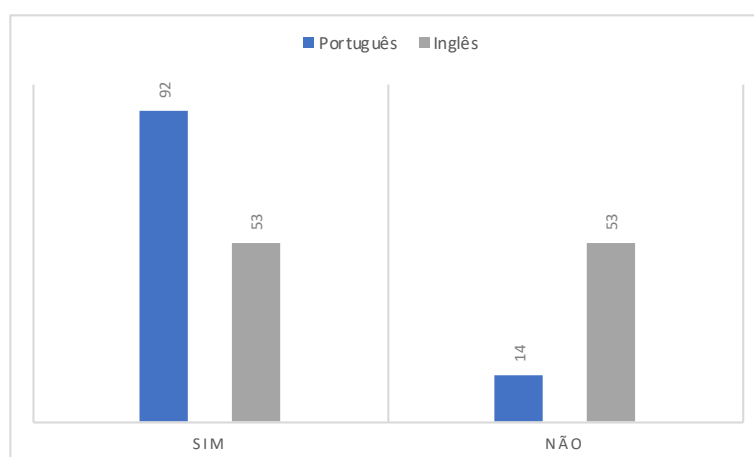


Gráfico 4.15: ano de ingresso na escola na África do Sul



Ao iniciarem o seu percurso escolar 92 participantes referem que sabiam falar português e 14 afirmam que não sabiam falar português no início da sua atividade escolar. Por sua vez, 53 asseguram que sabiam falar inglês quando ingressaram na escola sul africana, e o mesmo número, 53 afirmam que não sabiam falar inglês (ver gráfico 4.16).

Gráfico 4.16. língua falada ao ingressar na escola



Como observado anteriormente, a maioria dos participantes sabia falar português ao ingressar na escola na África do Sul. Questionados sobre a existência de proibição de falarem outra língua que não a língua oficial do país, 8% não responderam, 70% afirmam não terem sido proibidos de falar a sua LM e 22% dizem ter sidos proibidos de falar a sua LM (ver gráfico

4.17). Os motivos apresentados para essa proibição relacionam-se na sua maioria com dois fatores:

1 - O facto de ser uma escola de língua inglesa e ser apenas permitido falar inglês ou afrikaans;

2 – O facto de se considerar que falar mais do que uma língua pode gerar confusão na aprendizagem da L2, o inglês.

O facto de nem todos compreenderem a língua falada e a própria professora não gostar, por também não compreender, foram outros dois motivos apresentados para essa proibição.

Gráfico 4.17: proibição da professora em falar português na escola



Após o início do processo de alfabetização na escola, 62% dos participantes dizem ter sentido influência na sua proficiência na L1. Enquanto 38% referem não ter sentido influencia da alfabetização em inglês na proficiência da sua língua materna. Na sua maioria, 64% apontaram ter sentido influência a nível da oralidade, 30 % a nível da escrita e apenas 6% a nível da oralidade e da escrita. Demonstra-se aqui que, como referido anteriormente, a imersão no contexto escolar é um dos fatores que leva à perda de língua ou que de algum modo afeta a proficiência na L1 (ver gráficos 4.18 e 4.19).

Gráfico 4.18: influência da alfabetização em inglês no português

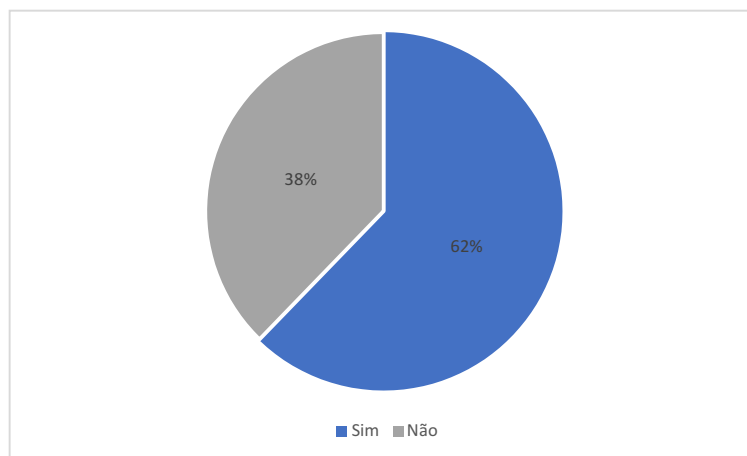
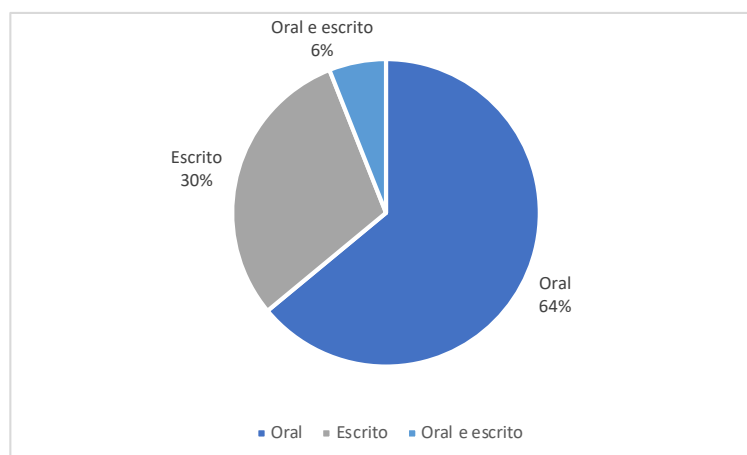


Gráfico 4.19: nível afetado pela alfabetização em inglês



A grande maioria, 84% dos participantes revelou falar português atualmente (ver gráfico 4.20). Como é visível no gráfico 4.21 estes consideram ter uma boa proficiência a nível da oralidade, embora má a nível da escrita. Pode-se concluir que, neste caso, a L1 manteve-se a nível da oralidade pois foi preservada pelos pais e familiares.

Gráfico 4.20: fala português presentemente

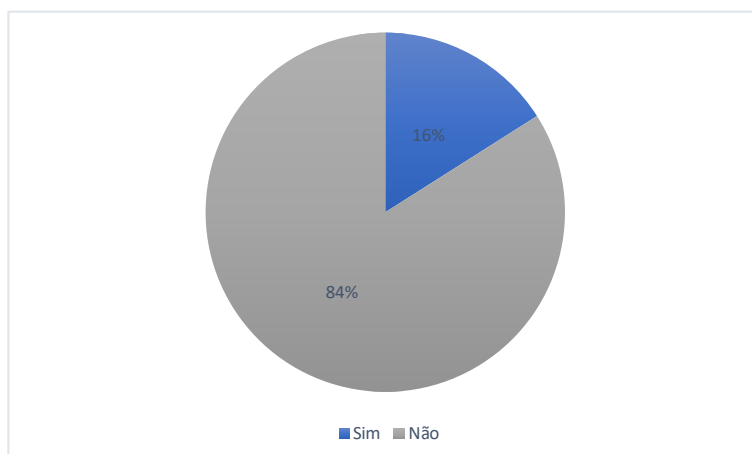
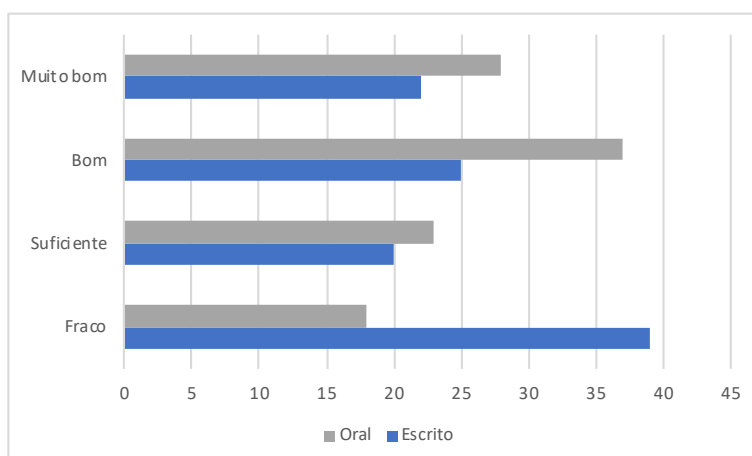


Gráfico 4.21 – proficiência em língua portuguesa



Na questão sobre a perda de língua é perceptível que muitos dos inquiridos sentem que perderam parcialmente a língua, pois, afirmam que não falam o suficiente e que ao falarem sentem dificuldade.

Os motivos mais apresentados para essa perda de língua foram a ingressão na escola e o falecimento dos progenitores. Estas respostas vão ao encontro do que tinha sido explicado anteriormente, nos pontos 3.2.2 e 3.2.3. A necessidade de integração social na escola motiva a perda de língua, pois passa a existir uma maior exposição à língua maioritária existente na escola. Após essa adaptação, passa a utilizar-se a L2 com mais frequência a nível social. Em muitas famílias defende-se a manutenção da L1 em ambiente familiar. Após o desaparecimento daqueles que defendiam

o uso da L1 perde-se então o contacto com esta língua, levando à sua perda.

Outro fator para perda de língua é o fator social, isto é, os inquiridos dizem não se relacionar com portugueses.

De destacar duas respostas que resumem o sentimento que levou a essa perda. Um participante diz “cresces, vais para a escola inglesa, fazes a tua formação académica em inglês e afrikaans, no trabalho os teus amigos e conhecidos falam inglês, afrikaans ou outra língua... casas-te, tens filhos que vão para a escola inglesa e que tens que ajudar com os trabalhos de casa... e a geração portuguesa em que nasceste, envelhece e morre... tu dás por ti então, numa nova geração que é maioritariamente inglesa”. Outro inquirido diz “os meus pais deixaram de falar português para nós em casa, talvez o maior motivo... tios e tias também pararam... e também falavam inglês para os filhos... estando rodeado por falantes de inglês, tal como ter amigos que só falam inglês também leva a perder a língua... se bem me lembro só tinha 4 amigos portugueses na escola primária que, penso, também perderam a língua, então os pais e a escola foram os principais motivos para a perda da língua.⁹

De forma a recolher informação sobre a geração atual, foram colocadas questões do foro familiar. 52% dos indivíduos não têm filhos em idade escolar, enquanto 48% afirmam ter filhos com idades entre os 6 e os 18 anos, frequentando a sua maioria o 1º ciclo do ensino básico, seguindo-se os outros níveis de ensino. A maioria tem 2 filhos em idade escolar, seguindo-se famílias com 1 filho e depois 3 ou 4 e mais filhos em idade escolar (cf. gráficos 4.22, 4.23 e 4.24).

⁹ Tradução livre da autora.

Gráfico 4.22: filhos em idade escolar

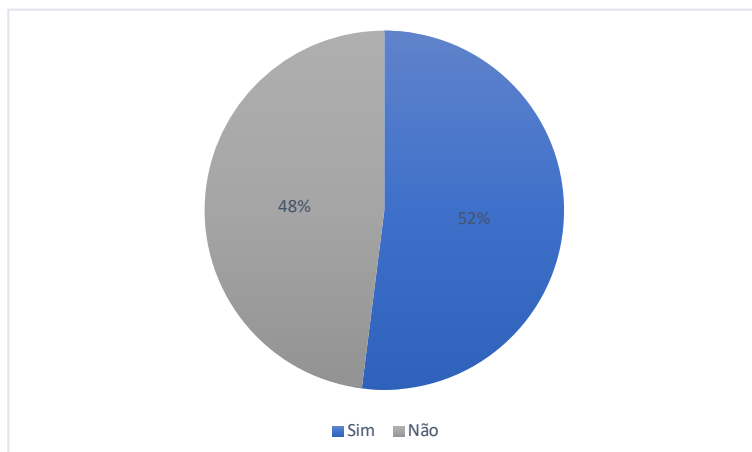


Gráfico 4.23: número de filhos em idade escolar

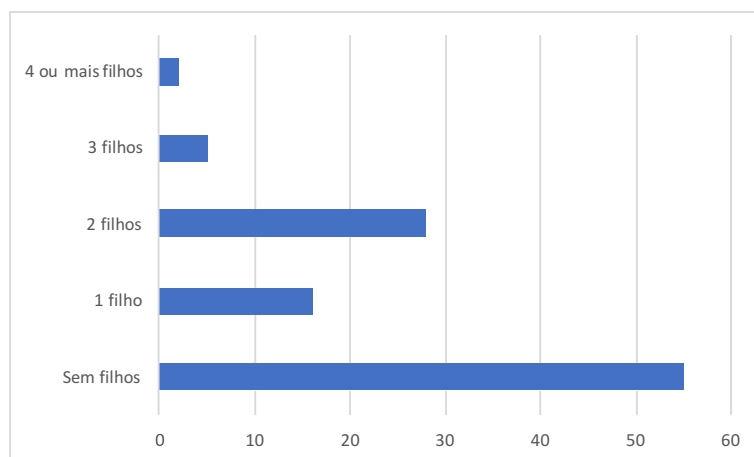
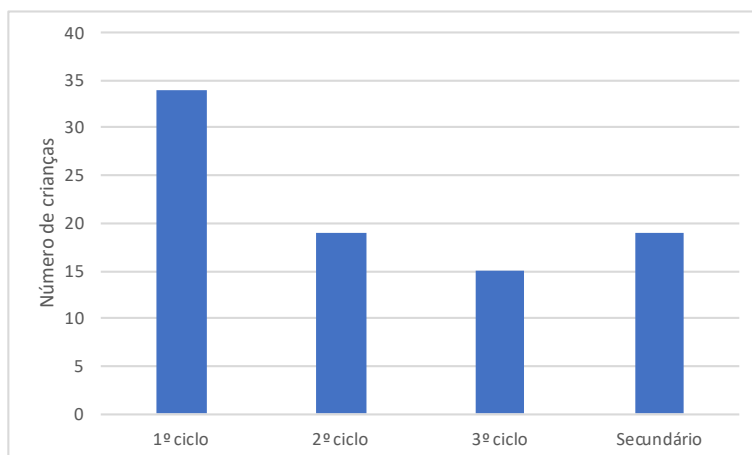


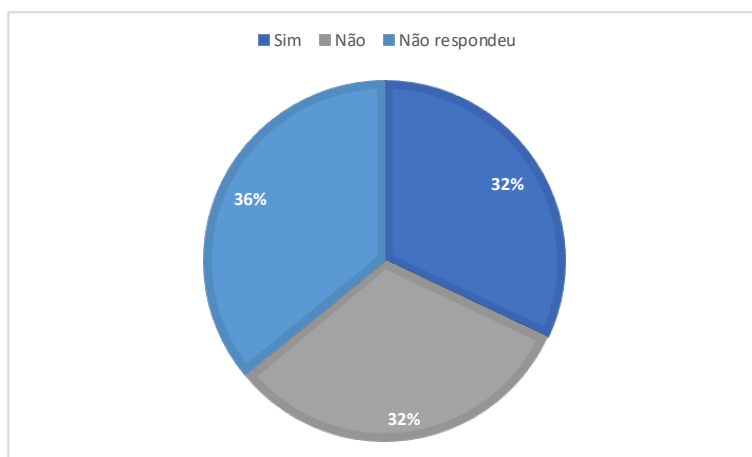
Gráfico 4.24: ano de escolaridade



Quando questionados se os filhos falavam português, 36% não responderam, 32% afirmam que sim e outros 32% indicam que não (ver gráfico 4.25). Das crianças/jovens que falam português, a maioria aprendeu com os pais ou com os avós em casa. Uma minoria aprendeu na escola com os professores (ver gráfico 4.26), em escolas das quais faz parte o ensino de língua portuguesa, quer como língua curricular, quer como atividade extracurricular.

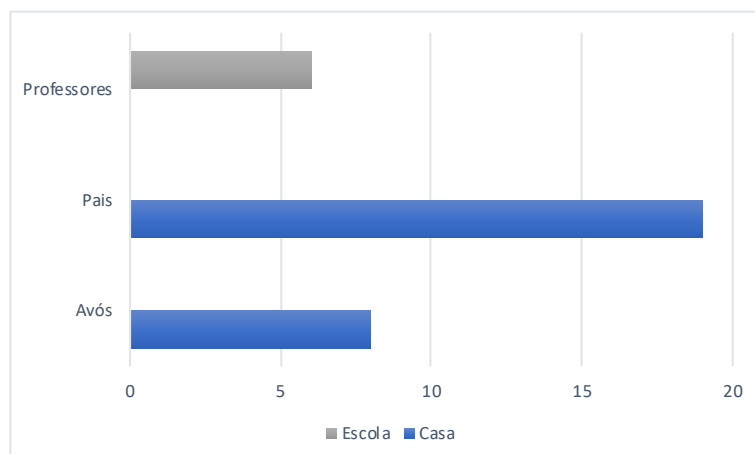
Dos 32% que reportam que os filhos não falam português, o principal motivo para isso, é o facto de os próprios pais já não falarem, ou por hábito não falarem português em casa, ou dizem falarem mal e não quererem transmitir a língua com erros aos filhos. Um dos pais afirma: “não queria que ela sofresse como eu sofri quando vim para a África do Sul”.¹⁰ Outras respostas têm a ver com a idade das crianças ou com a falta de tempo para os pais as ensinarem. Estas respostas revelam a falta de compreensão por parte dos pais do que é o bilinguismo, sendo eles mesmos bilingues.

Gráfico 4.25: filhos falam português



¹⁰ Tradução livre da autora

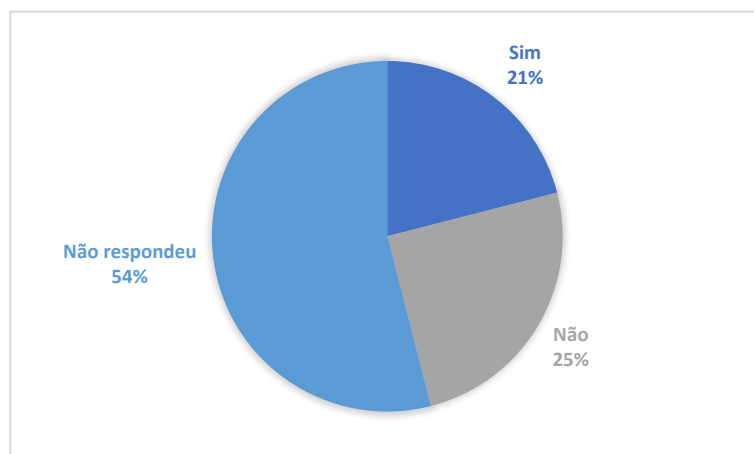
Gráfico 4.26: local de aprendizagem



21% dos participantes respondem que os filhos deixaram de falar a língua portuguesa ao integrarem o sistema educativo. Como motivo principal para essa perda, os pais apresentaram o facto de os filhos estarem a ficar confusos com as línguas e, por isso, terem decidido falar apenas inglês para se adaptarem melhor a esta língua e melhorarem na escola. Outros destacaram também razões como a falta de amigos que falem português na escola ou a proibição de falarem outra língua na escola. Um participante refere: “Por mais que se tente falar português com a segunda geração de crianças nascidas na África do Sul, começa a desaparecer. Ainda mais se se casam com um parceiro de língua inglesa a comunicação com as crianças em português torna-se difícil. Se as crianças ainda tiverem avós que falem português ajuda porque têm que comunicar com eles em português se não, com a escola, trabalhos de casa, atividades extracurriculares depois da escola, a língua começa, infelizmente, a desaparecer.”¹¹

¹¹ Tradução livre da autora.

Gráfico 4.27 – perda de português ao entrarem na escola



4.2 Principais resultados recolhidos

No presente capítulo procede-se à apresentação dos principais resultados recolhidos no inquérito e retiram-se algumas conclusões.

Das respostas obtidas na primeira parte do inquérito verifica-se que a comunidade portuguesa é uma comunidade composta maioritariamente por elementos que já nasceram na África do Sul (2ª e 3ª gerações), com dupla nacionalidade e que completaram os seus estudos naquele país. Verifica-se que entre os anos 1960 e 1980 é o período em que mais imigrantes entram no país, com maior incidência em 1975 e 1976, correspondendo às segunda e terceira vagas de emigração para a África do Sul, ou seja, imigrantes oriundos de Portugal continental e vindos de Angola ou Moçambique no período pós-independência daqueles países.

Relativamente à questão linguística é possível concluir que a comunidade portuguesa na África do Sul é uma comunidade bilingue. A maioria revela ter como L1 a língua portuguesa e ter adquirido a L2 ainda durante a infância, em casa ou na escola. Assim, respondendo a uma das questões colocadas como objetivo desta pesquisa, classifica-se a comunidade portuguesa na África do Sul como bilingue precoce sequencial e bilingue precoce em simultâneo.

De constatar que mais de 50% sentiram influência na proficiência da L1 quando alfabetizados na L2. Essa influência foi sentida principalmente na oralidade, já que apenas uma minoria apresentava proficiência escrita na L1. É possível concluir que a alfabetização na L2 representa um fator relevante para a perda de língua, uma vez que, apesar de a maioria falar português atualmente, uma percentagem, 16%, afirmam que não falam e que perderam a língua portuguesa. Após análise dos dados recolhidos conclui-se que os fatores que levaram a essa perda são de contexto social e contexto familiar. Quer nas gerações anteriores, quer nas gerações mais novas a ingressão no sistema de ensino levou à perda de língua de forma a ocorrer uma integração na comunidade escolar e assim na comunidade social. A perda de língua no contexto familiar ocorreu devido ao detrimento da L1 em favor da L2. Em alguns casos a perda foi total, ocorrendo até um afastamento social, mas na maioria a perda foi parcial. Alguns indivíduos sentiram a proficiência na língua portuguesa abalada, mas não perdida totalmente.

Conclui-se que os casos de perda de língua se devem a casos de perda de L1 em contexto de L2, language shift e bilinguismo subtrativo. Não sendo uma perda total há, cada vez mais, uma diminuição na utilização da Língua Portuguesa que é, cada vez menos, transmitida às gerações futuras. A comunidade portuguesa encontra-se enquadrada na vida social e profissional da África do Sul, mantém costumes e tradições, mas a passos largos começa a perder-se a língua.

Conclusão

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar as razões que estão subjacentes ao processo de perda linguística na comunidade portuguesa na África do Sul. Através da recolha de informação com recurso a um questionário, foi possível compreender as circunstâncias e os ambientes que representam e motivam o processo de abandono e/ou perda total ou parcial da língua.

Os contextos apresentados pelos autores estudados para este trabalho, como principais circunstâncias para a perda linguística são: o contexto de emigração, o ambiente familiar e o ambiente escolar. A partir das respostas obtidas aos questionários foi possível compreender que os fatores que mais influenciam a perda linguística, na comunidade portuguesa, foram o ambiente escolar e o ambiente familiar, sendo estes fatores essencialmente sociais, comprovando assim a teoria apresentada. A perda linguística deve-se, portanto, essencialmente, a motivos de inserção social, a relações sociais, à fluência e exposição que os indivíduos têm à língua minoritária e ao estímulo, manutenção e ligação a essa mesma língua. De realçar que devido à distância, e ao contrário dos emigrantes da Europa, muitos dos emigrantes na África do Sul não se deslocam com regularidade a Portugal. Relembrando os pontos principais desta pesquisa sobre o tipo de bilinguismo em que se enquadra a comunidade portuguesa é possível concluir que esta comunidade apresenta diversos tipos de bilinguismo, destacando-se o bilinguismo precoce simultâneo e precoce sequencial, bilinguismo tardio e bilinguismo endógeno. Quanto à questão sobre a relevância da alfabetização em inglês na perda linguística, conclui-se, mesmo não sendo uma resposta definitiva e restrita, que a maioria da comunidade sentiu influência na sua proficiência em língua portuguesa ao serem alfabetizados em inglês. No que diz respeito ao modo de perda linguística verifica-se que esta comunidade apresenta como principais modos de perda linguística o bilinguismo subtrativo e o *language shift*,

destacando-se o *language shift* nas novas gerações que, muitas das vezes, já não são bilingues.

Outro ponto a determinar nesta pesquisa foi a profundidade da perda linguística, total ou parcial. A maioria dos inquiridos admite ter perdido parcialmente a língua. Estes afirmam ainda compreender, seja a ler seja a ouvir, a língua da qual se distanciaram, realçando maior dificuldade na proficiência escrita. Deste modo, podem ainda ser considerados bilingues, embora não tenham domínio total na proficiência da língua. Uma minoria afirma ter perdido totalmente o domínio da língua, não tendo contacto com a mesma, e até tendo perdido o contacto com a comunidade. Deste modo, é possível concluir que a perda de língua na comunidade portuguesa na África do Sul ocorreu de modo parcial. Considerando bilingues os indivíduos que ainda mantêm alguma proficiência numa das componentes da língua, quer seja da leitura ou na compreensão oral, estes são ainda em número superior ao número de pessoas que afirmam ter perdido completamente a língua.

Como observação geral deste trabalho pode-se refletir sobre a influência que os ambientes sociais têm sobre a língua tendo a capacidade para transformar o indivíduo. Um indivíduo pode tornar-se bilingue, para adaptação ao meio e pode também voltar a ser monolíngue, devido à perda da sua primeira língua. Entender o bilinguismo e a perda de uma língua leva à percepção que uma língua não é algo estático, pois, está sujeita a transformação e alteração ao longo da vida conforme o ambiente e os fatores que rodeiam o indivíduo.

Na comunidade portuguesa na África do Sul, muitos pais das gerações mais novas não têm conhecimento sobre o tema bilinguismo. Apesar de esse ser um tema sobre o qual se debruçam cada vez mais pesquisas, ainda é difícil para as pessoas compreenderem o mesmo, ou não têm ainda, acesso a informação do resultado dessas pesquisas. Um dos propósitos deste trabalho foi alertar os pais para este tema e para a importância da manutenção de uma língua, levando os pais a compreender que não há problema que as crianças cresçam expostas a duas ou mais línguas.

Referido anteriormente, uma língua entende-se como algo mutável, adaptável ao contexto. Seria interessante continuar com a pesquisa sobre o tema da perda linguística na mesma comunidade, realizando casos de estudo específicos dando especial ênfase às consequências da perda linguística como a perda de identidade, a desintegração social, a perda de conhecimento social e a descontinuação social entre gerações.

Bibliografia

Almeida, L. e Flores, C. (2017). “*Bilinguismo*”, em M. J. Freitas & A. L. Santos, *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*, Berlin: Language Science Press, pp. 275-304

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingual Matters Ltd, Canada e Australia, 3rd edition.

Beck, D. e Lam, Y. (2008). “Language loss and linguistic suicide: A case study from the Sierra Norte de Puebla, Mexico”, *Toronto Working Papers in Linguistics*, 27. pp.5 - 16.

Bartoszeck, A e Bartoszeck, F. (2004), “Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais”, *Harpia*, pp. 59 – 71.

Bathia, T e Ritchie, W (2013). *The handbook of bilingualism and multilingualism*, 2nd edition, Blackwell Publishing, Ltd.

Bessa, P. (2009). *A comunidade lusíada em Joanesburgo*. CEPESE e Fronteira do Caos Editores, Porto.

Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (Instituto Nacional de Estatística), Instituto Nacional de Estatística, I.P., Lisboa.

Coutinho, C. (2014). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina, 2ª edição.

Figueiredo, F. (1995). “Aquisição e aprendizagem de segunda língua”, *Signótica*, 7:39-57, jan/dez.

Flores, C. e Melo-Pfeifer, S. (2014). “O conceito Língua de Herança na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha”, *Domínios de linguagem*, v. 8 nº.3, pp. 16 – 45.

Flores, C. (2008). *A Competência Sintática de Falantes Bilingues Luso-Alemães Regressados a Portugal. Um Estudo sobre Erosão Linguística*, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Letras e Ciências Humanas.

Flores, C. (2011). *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo, Transversalidades II*, Edições Húmus, p.8.

Flory, E. e de Souza, M. (2009). “Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações”. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 23-40.

Gabinete do Secretário de Estado das Comunidades Portuguesas (2014) *Relatório da emigração 2013*, Julho, Lisboa.

Galvanese, M. (2013). *A junta da emigração: os discursos sobre a emigração e os emigrantes no Estado Novo do Pós-Guerra (1947 – 1970)*, Dissertação de Mestrado em História Contemporânea, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra.

Glaser, C. (2010). Portuguese Immigrant History in Twentieth Century South Africa: A Preliminary Overview, *African Historical Review*, University of the Witwatersrand, Johannesburg.

Grosjean, F. (1994). Individual Biligualism. In: *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press and (1999) in Spolsky, B. (Ed.). *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford: Elsevier.

Hamers, J. e Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge University Press, 2nd Edition.

Kouritzin, S. (1999). *Facet(s) of first language loss*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey. Online em https://play.google.com/books/reader?id=r9iRAgAAQBAJ&hl=pt_PT&pg=GBS.PT_24.w.12.0.28.0.1

Machado, P. (1992). “*Little Madeira*” *the Portuguese in Woodstock c.1940-c.1980*, Trabalho de projeto, Department of History, University of Cape Town.

McDuling, A. (1995). *Language shift and maintenance in the Portuguese community in Johannesburg*, Dissertação de Mestrado, University of South Africa.

Nobre, A. e Hodges, L. (2010). “A relação de bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento”, *Ciências e Cognição*, Vol.5, pp. 180 – 191.

Paradis, M. (2004). “The neurofunctional components of the bilingual cognitive system”, I. Kecskes and L. Albertazzi (eds.), *Cognitive Aspects of Bilingualism*, Chapter 1, pp. 3–28.

Perani, D. e Abutalebi, J. (2005). “The neural basis of first and second language processing”, *Current Opinion in Neurobiology*, 15:202–206.

Spinassé, K. (2006). “Os conceitos língua maternal, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas minoritárias no Sul do Brasil”, *Revista Contingentia*, Vol.1, novembro, pp. 1 – 10.

Anexo 1

Online Survey - Universidade Aberta

Perguntas Respostas 110

Secção 1 de 9

Online Survey - Universidade Aberta

My name is Vera Coelho and I am a Master's Degree student at Universidade Aberta. I am conducting a confidential survey about "Lose a language - bilingualism in the Portuguese community in South Africa". Your responses will be confidential and I do not collect identifying information such as your name, email address or IP address.

The survey will take about 5 to 7 minutes to complete. Thank you for your interest in this project.

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 9

I. Informação Geral / General Information

Descrição (opcional)

1. Sexo / Gender *

Masculino / Male

Feminino / Female

2. Idade / Age *

20 - 25

26 - 30

31 - 35

36 - 40

Mais de 40 / More than 40

3. Naturalidade / City of birth

Texto de resposta curta

4.Nacionalidade/Nationality * (pode escolher mais do que uma opção / you can choose more than one option)

Portuguesa / Portuguese

Sul-africana / South African

Outra opção...

5. Habilitações literárias / Study qualifications *

Ensino básico / Primary school

Ensino secundário / High school

Ensino superior / University education

Mestrado / Masters degree

Doutoramento / PhD

Outra opção...

6. Profissão / Profession

Texto de resposta curta

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte

Secção 3 de 9

II. Informação referente à migração e agregado familiar / Migration and household information

1. Data da 1a entrada na África do Sul / Date of first entry into South

Texto de resposta curta

*

2. Geração na África do Sul / Generation in South

1

2

3

3. Motivo de migração/Migrationreason * (pode escolher mais do que uma opção / you can choose more than one option)

Procura de uma vida melhor / Looking for a better life

Trabalho / Work

Acompanhamento dos pais / Accompany parents

Nasceu na África do Sul / Was born in South Africa

Outra opção...

4. Composição do agregado familiar / Composition of the household

Cônjuge / Husband

Filhos / Children

Outra opção...

5. Número de filhos / Number of children

Texto de resposta curta

Após a secção 3 Continuar para a secção seguinte

Secção 4 de 9

III. Informação linguística / Language information

Descrição (opcional)

1. Que língua aprendeu a falar primeiro? / Which language did you learn to speak

Português / Portuguese

Inglês / English

As duas ao mesmo tempo / Both at the same time

Outra opção...

2. Com quem aprendeu a falar esta(s) língua(s)? / With whom have you learned to speak this/these language(s)?

Pais / Parents

Avós / Grandparents

Ama / Nanny

Professores / Teachers

Outra opção...

3. Onde aprendeu? / Where did you learn?

Casa / Home

Escola / School

Outra opção...

4. Idade em que aprendeu a falar a primeira língua(s) / Age at which you have learned how to speak your first language(s)

Texto de resposta longa

5. Qual foi a primeira língua que aprendeu a escrever? / What was the first language that you have learned to write?

Português / Portuguese

Inglês / English

As duas ao mesmo tempo / Both at the same time

Outra opção...

6. Com quem aprendeu a escrever esta(s) língua(s)? / With whom have you learned how to write this/these language(s)

Pais / Parents

Avós / Grandparents

Ama / Nanny

Professores / Teachers Outra opção...

7. Onde aprendeu? / Where did you learn?

Casa / Home

Escola / School

Outra opção...

8. Frequentou a escola primária na África do Sul? Have you attended primary school in South

Sim / Yes

Não / No

9. Em que ano letivo iniciou a escola? In which grade did you start school?

1o ano / grade 1

2o ano / grade 2

3o ano / grade 3

4o ano / grade 4

5o ano / grade 5

6o ano / grade 6

Outra opção...

10. Ao ingressar na escola sabia falar português? Did you know how to speak Portuguese when you started school?

Sim / Yes

Não / No

11. E inglês? / And English?

Sim / Yes Não / No

12. No caso de saber falar português a professora proibiu-o(a)? In the case that you knew how to speak Portuguese, were you forbidden by the teacher to speak this language?

Sim / Yes

Não / No

13. Se sim, qual/quais o(s) motivo(s) apresentados? / If yes what was the motive(s)?

Texto de resposta longa

14. A alfabetização em inglês influenciou de algum modo o seu português? Has english literacy influenced your Portuguese?

Sim / Yes

Não / No

15. A que nível? / At what level?

Oral / Speaking

Escrito / Writing

Outra opção...

16. Presentemente fala português? Do you currently speak Portuguese?

Sim / Yes

Não / No

17. Qual o seu nível de proficiência oral? What is your level of oral proficiency?

Muito bom / Very good

Bom / Good

Suficiente / Adequate

Fraco / Low

18. Qual o seu nível de proficiência escrito? What is your level of written proficiency?

Muito bom / Very good

Bom / Good

Suficiente / Adequate

Fraco / Low

19. Já falou português e presentemente sente que "perdeu" a língua? Se sim, qual o(s) motivo(s) que levaram a essa perda? / Have you ever spoke Portuguese and now you feel you have "lost" the language? If yes, what reason(s) led to this loss?

Texto de resposta longa

Após a secção 4 Continuar para a secção seguinte

Secção 5 de 9

IV. Informação linguística dos descendentes / Language information

of

1. Tem filhos em idade escolar até ao 12o ano? / Do you have children in school up to grade 12?

Sim / Yes (Continue para a questão número 2 / Carry on to question number 2)

Não / No (Obrigada. O seu questionário termina aqui / Thank you. Your survey end here)

2. Número de filhos em idade escolar / Number of students attending school

1234

3. Que anos de escolaridade frequentam? / What grades do they attend?

(pode escolher mais do que uma opção / you can choose more than one option)

1o ano / grade 1

2o ano / grade 2

3o ano / grade 3

4o ano / grade 4

5o ano / grade 6

6o ano / grade 6

7o ano / grade 7

8o ano / grade 8

9o ano / grade 9

10o ano / grade 10

11o ano / grade 11

12o ano / grade 12

4. Os seus filhos falam português? / Do your children speak Portuguese?

Sim / Yes (Continue para a questão número 5 / Go for question number 5)

Não / No (Continue para a questão número 9 / Go for question number 9)

5. Se sim, onde aprenderam? / If yes, where have they learned?

Casa / Home

Escola / School

6. Com quem aprenderam? / With whom have they learned?

Pais / Parents

Avós / Grandparents Professores / Teachers

7. Ao entrarem na escola deixaram de falar português? / Entering the school have they stopped speaking Portuguese?

Sim / Yes

Não / No

8. Se sim, qual o motivo? / If yes, what was the motive?

(Obrigada. O seu questionário termina aqui. / Thank you. Your survey ends here.)

Texto de resposta longa

9. Qual o(s) motivo(s) pelo qual os seus filhos não falam Português? / What is the reason your children do not speak Portuguese?

Texto de resposta longa

Após a secção 5 Continuar para a secção seguinte

Secção 6 de 9