

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO-MATERNA
(2010 – 2012)

Universidade Aberta

Dissertação de mestrado

Estudo de caso: O uso da Língua Portuguesa por jovens provindos de outros países nos domínios privado, público e educativo.

Docente Orientador: Professor Doutor Ricardo Salomão

Mestranda: Maria do Céu Freitas Gomes da Silva de Jesus

Agradecimentos

Obrigada a todos os que tornaram possível quebrar também o meu silêncio, quando no silêncio procurava respostas para tantas interrogações.

O olhar expectante e o silêncio profundo daqueles que chegavam às escolas conduziu à interrogação. A interrogação impeliu à descoberta.

ÍNDICE

LISTA DE TABELAS	5
LISTA DE FIGURAS	8
Sumário	9
Abstract	12
Notícia do Percurso	15
Questão Central	17
Objectivos da pesquisa	18
PRIMEIRA PARTE Enquadramento Teórico	19
CAPÍTULO I	
1. Língua materna, língua segunda e língua oficial.	
1.1. Língua Materna	21
1.2. Língua Segunda	23
1.3. Língua Oficial.	28
CAPÍTULO II	
2. A língua portuguesa: da aceitação da diversidade linguística ao monolinguismo	35
3. Do monolinguismo à diversidade linguística	42
4. A situação da língua portuguesa	45
5. Língua e culturas portuguesas e a imigração	53

CAPÍTULO III

6. Política de Língua e Planeamento Linguístico: percurso de uma nova disciplina	57
6.1. Política de Língua e Planeamento Linguístico: âmbito, objecto e metodologias	60
7. As políticas linguísticas na União Europeia	62
8. O Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) – o uso da língua e o utilizador / aprendiz	75
8.1. O uso da língua – o utilizador / aprendiz plurilingue e a Interculturalidade	77
9. Uma política educativa em Portugal	78
9.1. Aplicação do PLNM nas Escolas do 2º e 3º Ciclos e do Secundário da Madeira	84

CAPÍTULO IV

10. Emigração e imigração em Portugal	93
---	----

CAPÍTULO V

11. Metodologia	101
-----------------------	-----

SEGUNDA PARTE Estudo de caso

105

CAPÍTULO VI

12. O português europeu e a interacção verbal	107
13. Os valores pragmáticos das formas de tratamento portuguesas e suas condições de uso	112

CAPÍTULO VII

14. Estudo de caso: O uso da Língua Portuguesa por jovens oriundos de outros países nos domínios privado, público e educativo	118
14.1. Definição de objectivos	119
14.2. Formulação de hipóteses	119
14.3. Perfil da amostra	120
14.4. Metodologia	136
14.4.1. Método de recolha de dados	136
14.4.2. Apresentação dos dados	137
14.4.3. Resultados da análise dos dados	141
TERCEIRA PARTE Conclusões	144
CAPÍTULO VIII	
15. Conclusões	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
ANEXOS	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos “PLNM” Escolas da Madeira 2010-2011	88
Tabela 2 – Alunos matriculados 2010/2011 e nacionalidades	90
Tabela 3 – Emigrantes e Taxa Bruta de Emigração (1960-1969)	93
Tabela 4 – Emigrantes e Taxa Bruta de Emigração (1970-1979)	93
Tabela 5 – Emigração para França (1960-1969)	94
Tabela 6 – Emigração para França (1970-1979)	94
Tabela 7 – Emigração Permanente e Temporária (1976-2003)	95
Tabela 8 – Saída de Portugal (2008-2010)	95
Tabela 9 – População estrangeira a residir nos países da União Europeia (1999-2002)	96
Tabela 10 – Portugueses residentes na União Europeia (1999-2005)	96
Tabela 11 – População estrangeira com residência legalizada em Portugal (1975-2001)	97
Tabela 12 – Cidadãos da União Europeia (U.E.27) não nacionais residentes em Portugal (2001)	98
Tabela 13 – Estrangeiros residentes legalmente em Portugal (2006)	100
Tabela 14 – Nível de proficiência.	120
Tabela 15 – Sexo.	121
Tabela 16 – Idade	121
Tabela 17 – Naturalidade	122
Tabela 18 – Nacionalidade dos pais	123
Tabela 19 – Ano de chegada a Portugal	124
Tabela 20 – O aluno vive com	124

Tabela 21 – Local de residência	125
Tabela 22 – Encarregado de educação	126
Tabela 23 – Idade dos pais	126
Tabela 24 – Habilitações literárias dos pais	127
Tabela 25 – Profissões dos pais	128
Tabela 26 – Línguas faladas pelo aluno	129
Tabela 27 – Língua materna dos pais / encarregados de educação (com quem vive o aluno)	130
Tabela 28 – Compreensão da língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação	131
Tabela 29 – Desempenho na língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação	132
Tabela 30 – Práticas de aprendizagem / consolidação da língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação	133
Tabela 31 – Importância de conhecer a língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação	134
Tabela 32 – Meios de aprender a língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação (de língua materna não portuguesa)	135
Tabela 33 – A – 1ª Interacção	137
Tabela 34 – A – 2ª Interacção	137
Tabela 35 – A – 3ª Interacção	138
Tabela 36 – B – 4ª Interacção	138
Tabela 37 – B – 5ª Interacção	139
Tabela 38 – B – 6ª Interacção	139
Tabela 39 – C – 7ª Interacção	140
Tabela 40 – C – 8ª Interacção	140

Tabela 41 – Biblioteca: Solicitação de um livro / documento	140
Tabela 42 – Bar da Escola: Solicitação de alimentos	140
Tabela 43 – Acção Social: Solicitação de adicionar dinheiro ao cartão escolar	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nível de proficiência dos alunos	120
Figura 2 – Sexo dos alunos	121
Figura 3 – Idade dos alunos	121
Figura 4 – Naturalidade dos alunos	122
Figura 5 – Nacionalidade dos pais	123
Figura 6 – Ano de chegada dos alunos a Portugal	124
Figura 7 – Agregado familiar dos alunos	125
Figura 8 – Concelho de residência dos alunos	125
Figura 9 – Encarregado de educação	126
Figura 10 – Idade dos pais	127
Figura 11 – Habilitações literárias dos pais	127
Figura 12 – Ocupação profissional dos pais	128
Figura 13 – Línguas faladas pelo aluno	130
Figura 14 – Língua materna dos pais / encarregados de educação	131

Sumário

A afluência de imigrantes a Portugal, nas últimas três décadas transformou radicalmente todo o tecido social português, caracterizando-se hoje pela sua heterogeneidade.

Até ao início da década de 90 do século XX, os fluxos migratórios provinham essencialmente dos Países de Língua Oficial Portuguesa, com maior incidência de Cabo Verde, Brasil e Angola.

É nessa década que se registam movimentos bastante significativos de imigrantes provenientes da Europa Central e Oriental, principalmente da Ucrânia, Rússia, Roménia e Moldávia, assim como da Ásia, destacando-se os naturais da China, Índia, Paquistão e das antigas repúblicas soviéticas. De acordo com a análise apresentada pelo Instituto Nacional de Estatística em Dezembro de 2006, residiam de forma legal em Portugal 329 898 cidadãos de nacionalidade estrangeira, sendo as maiores comunidades de Cabo Verde (57 349), Brasil (41 728) e Angola (28 854).

A sociedade portuguesa do século XXI, distancia-se cada vez mais do conceito de monolingüismo, tal como se evidencia no Projecto Gulbenkian “*Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*”, que, segundo o estudo feito, onze por cento dos alunos residentes na área da Grande Lisboa nasceram fora de Portugal e têm como línguas maternas cinquenta e oito idiomas. É urgente uma intervenção diferente no que corresponde a esta nova realidade linguística em Portugal e sobretudo no que concerne à integração do “outro”, reconhecendo e respeitando as várias línguas maternas e culturas, como também a sua preservação a fim de possibilitar o desenvolvimento íntegro e harmonioso da identidade.

A heterogeneidade da actual sociedade portuguesa impõe um olhar atento para com esta nova realidade no país, sobretudo em muitas das escolas onde a par do uso da língua portuguesa outras línguas são também usadas como forma de comunicação entre os mesmos pares, situação esta perfeitamente desajustada da realidade escolar madeirense

de inícios da década de 90 do século XX, à excepção dos alunos provenientes da Venezuela, os denominados luso-descendentes.

A escola mudara, tudo se alterara, havia que tentar perceber o que estava a ocorrer, um novo Mundo “invadira” as turmas, prontas a aprender, a saber, a descobrir. Era preciso preencher o silêncio expectante. Aprender uma nova língua, a portuguesa, decorrente da obrigatoriedade implícita de tratar-se da língua oficial, obrigava a repensar o ensino, a continuamente desvendar novos caminhos possibilitadores de encontro entre a língua materna e a segunda, de reencontro com a identidade linguística e cultural que não se quer perdidas, só tornado possível na diferença.

A par de uma escola que se apresentava de forma diferente, cuja intervenção teria de ser oposta à de então, uma vez que a aprendizagem do português era feita como língua segunda (L2), muitas foram e são as inquietações, um turbilhão de interrogações decorriam deste contacto constante de uma língua que se diz minha, fonte de partilha com outros jovens. O uso da língua portuguesa confinar-se-á unicamente à escola com os professores e colegas ou despoletará curiosidades, vontades, interesses, motivados por objectivos confinados ao percurso e à história humana? Muitas são as interrogações que ocorrem, muitos são também os momentos de sabedoria mútua de línguas e países a desvendar num contínuo ininterrupto e é essa constante procura que determina a busca de respostas.

Entre muitas interrogações uma afigurava-se de forma latente, quiçá fonte de resposta para outras interrogações inerentes à língua portuguesa como língua segunda.

A sua utilização por parte dos alunos de outras nacionalidades nos domínios privado, público e educativo engloba domínios diversos capazes de informar acerca do uso dessa mesma língua. Importa no entanto reforçar que estes alunos constituem um grupo heterogéneo sob diversos pontos de vista: etário, linguístico e cultural.

Do ponto de vista linguístico a população que tem o português como língua segunda abrange alunos falantes de diferentes línguas maternas, umas mais próximas, outras mais afastadas do português, propiciando diferentes graus de transferência de conhecimentos linguísticos e de experiências comunicativas, como também em diferentes estádios de aquisição e que fora da escola o usam em maior ou menor número de contextos e com um grau de frequência desigual.

Dispõem também de diferentes capacidades individuais para discriminar, segmentar e produzir sequências linguísticas.

Já do ponto de vista cultural apresentam diferentes hábitos de aprendizagem, bem como diferentes representações e expectativas face à escola.

Todos estes factores determinarão ritmos de progressão distintos no que respeita à aprendizagem do português como língua segunda.

As oportunidades de aprendizagem e de uso que cada indivíduo tem ao longo da vida, determinantes no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem de uma língua, variam bastante de indivíduo para indivíduo. Os alunos podem viver num mesmo contexto no entanto razões variadíssimas determinarão diferentes oportunidades de aprendizagem e de uso. Viver-se num contexto de imersão não é suficiente para que todos tenham o mesmo grau de exposição a material linguístico rico e variado da L2.

Essas oportunidades também se relacionam com a distância linguística entre língua primeira (L1) e a língua segunda, quanto mais afastadas são as duas línguas mais os falantes da L2 se refugiam na sua língua materna, assim como também se associam aos hábitos culturais da comunidade e da família.

Abstract

The influx of immigrants to Portugal in the last three decades has radically transformed the entire Portuguese society, characterized nowadays by its heterogeneity.

Until the beginning of the 1990s, migration came mainly from Portuguese Speaking Countries, with a higher incidence of people from Cape Verde, Brazil and Angola.

It was in that decade that Portugal recorded a large number of immigrants from Central and Eastern Europe, especially from Ukraine, Russia, Romania and Moldova, as well as from Asia, highlighting China, India, Pakistan and the former Soviet republics. According to the analysis presented by the Portuguese statistics institute (Instituto Nacional de Estatística) in December 2006, there were 329,898 foreign citizens living in Portugal legally, being the largest communities the ones of Cape Verde (57,349), Brazil (41,7289 and Angola (28,854).

The Portuguese society of the 21st century distances itself increasingly from the concept of monolingualism, as evidenced by the Gulbenkian Project “Diversdade Linguística na Escola Portuguesa” (Linguistic Diversity in Portuguese School), which, according to the study, eleven per cent of the students living in the Lisbon metropolitan area were born outside Portugal and they have as their mother tongues fifty-eight idioms. A different intervention is urgent according to this new linguistic reality in Portugal and as far as the integration of the “other” is concerned, recognizing and respecting the various mother tongues and cultures, as well as its preservation in order to enable the complete and harmonious development of their own identity.

The heterogeneity of the current Portuguese society imposes a closer look towards this new reality in the country, especially in schools where, together with the use of Portuguese language, other languages are also used as a means of communication between the same peers. This situation is quite inadequate in Madeiran school reality of

the early 1990s with the exception of students from Venezuela, called Portuguese descendants.

School had changed, everything had changed and it was about time you tried to understand what happened, a new world “invaded” the class ready to learn, to know, to discover. It was necessary to fill the expectant silence. Learning a new language, Portuguese, due to the fact it was the official language, forced us to rethink education, continually revealing new paths which enabled the meeting between the mother tongue and the second language, reencountering the linguistic and cultural identity that we don't want to lose, and that it is only possible within the difference.

Together with a school that presented itself in a different way, whose intervention would be opposed to the one of the time, once the learning of Portuguese was made as a second language (L2), there were and still are many concerns. A flurry of questions occurred from this constant contact with another language that is also mine, source of sharing with other young people. Will the use of Portuguese language be confined only to school with teachers and classmates or will it awake curiosities, desires, interests motivated by objectives confined to the course and history of mankind? There are many questions but there are also many moments of mutual knowledge of languages and countries being revealed in an uninterrupted continuity and it is this constant demand that determines the search for answers.

Among many questions one appeared to be latent, perhaps the source answer to other questions related to the Portuguese idiom as a second language.

Its use by students of other nationalities in the private, public and educational areas encompasses several domains capable of providing information on the use of that language. However it is important to stress that these students are a heterogeneous group in diverse respects: age, language and culture.

From the linguistic point of view people who have Portuguese as a second language also live with speakers of different mother tongues, some near, others far from Portuguese, not only providing different degrees of transfer of linguistic knowledge and communicative experiences, but also reaching different stages of acquisition. Outside school they use it in a larger or smaller number of backgrounds and with a degree of uneven frequency.

They also have different individual abilities to discriminate, segment and produce linguistic sequences.

From the cultural point of view, they have different learning habits, as well as different representations and expectations towards school.

All these factors will determine different rates of progress in relation to learning Portuguese as a second language.

Learning opportunities and use that each individual has lifelong are determinant in the acquisition, development and learning of a language and it varies greatly from individual to individual. Students can live in the same context, however different reasons will determine an extensive range of learning opportunities and use. Living in a context of immersion is not enough for everyone to have the same degree of exposure to rich and varied linguistic material of L2.

These opportunities are also related to the linguistic distance between the first language (L1) and the second language(L2), the more distant the two languages are more second language speakers take refuge in their mother tongue, as well as they associate themselves to the cultural habits of their community and their family.

Notícia do Percurso

A constante mobilidade de cidadãos europeus e não europeus no espaço português, determinada por razões diversas, permite perceber a confluência de línguas e culturas marcadamente diferenciadoras na nossa sociedade.

Na Escola a par do português outras línguas são ouvidas, forma de afirmação de uma identidade que não se quer perdida. Esta realidade obriga a perceber a alteridade impulsionadora de proximidade com a língua e cultura portuguesas.

A aprendizagem do português como segunda língua por parte das crianças / jovens possibilitadora não só de uma maior integração mas também sucesso no processo de aprendizagem é cada vez mais uma constante nas escolas portuguesas.

No início foi o Manuel, um rapaz esguio, cabelo loiro e encaracolado, olhos grandes de um azul claro. Aos quinze anos vem para a Madeira, alguém distante, desconhecido. Partiu da Alemanha na companhia do pai, ficando para trás tudo aquilo que até então lhe era importante. Na escola foi-lhe dada a equivalência ao nono ano de escolaridade, sendo que as únicas palavras que sabia em português eram “bom dia” e “obrigado”. Assisti à tortura diária do Manuel, pois ele tinha que cumprir um horário, sem nada compreender na maioria das disciplinas e os professores sentiam-se impotentes na resolução deste grave problema. Passados poucos meses o martírio do Manuel terminou, tendo voltado para o seu país com a mãe. Outros casos de dificuldades de integração na escola, na sociedade, se seguiram: a Jenny, da África do Sul; o Vladislau, da Ucrânia; a Tatyana, da Rússia; o Edgar, da Venezuela, entre vários. Como professora de português, talvez mais que os outros meus colegas, afligia-me imenso ver alguns alunos serem travados por barreiras linguísticas. O desconhecimento da língua portuguesa era o maior problema que se deparava aos estudantes vindos do estrangeiro. O que acontecia na minha escola não era diferente do que ocorria em tantos outros estabelecimentos escolares da minha região e, como posteriormente me apercebi, do país. Algo tinha de ser feito para inverter esta situação. Pesquisei, consultei publicações portuguesas e da

Europa comunitária, documentei-me, contactei escolas, associações de professores, departamentos do Ministério de Educação, solicitei e fiz formação para docentes, assisti a palestras, reuni-me com o conselho executivo da escola onde lecciono e conseguiu-se um passo muito importante: o reconhecimento da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM).

Apesar do reconhecimento de que o português teria de ser ensinado como língua segunda, percebia-se e infelizmente alguns ainda o entendem como um apoio acrescido, expressivo de uma atitude hegemónica da língua oficial do país em detrimento das línguas maternas destes alunos.

Da nova realidade imposta a muitos destes jovens acrescida da aprendizagem da língua portuguesa como L2 em contexto formal por via do ensino escolar e simultaneamente informal, resultado da imersão na comunidade linguística, determinava procuras capazes de dar resposta aos silêncios ininterruptos por parte de quem ensina, no que respeita ao uso desta língua pelos jovens aprendentes. Quiçá essas respostas possibilitem também responder de forma mais adequada a cada universo humano aquando da aprendizagem de uma língua que não a sua.

Dulce Pereira (2007) afirma “... a escola é o lugar “onde a sociedade desemboca na sua forma mais desarmada e crua”. Direi também que é o lugar onde se tece a trama invisível e imprevisível da sociedade presente e futura.”

Esta nova situação conduzia a uma série de reflexões para as quais procurávamos resposta na ânsia de perceber este novo universo. O uso da língua portuguesa por parte destes jovens é feito unicamente no meio educativo ou abrangerá o privado e o público?

O objectivo central desta pesquisa é analisar em que meios (educativo, privado e público) é usado o português por jovens provindos de outros países, a frequentar a Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Funchal.

Questão Central

A heterogeneidade que caracteriza a escola portuguesa não pode ser entendida como um facto em si mesmo, uma vez que essa mesma heterogeneidade comporta situações variadas, originadas pela imigração.

A chegada a outro país “obriga” a aprender uma outra língua, neste caso o português, factor de proximidade com o desconhecido, de aceitação, de integração e de progressão social.

Se a aprendizagem da língua do país de acolhimento assume uma tal preponderância, funcionando muitas vezes como uma total invasão à identidade destes jovens, que uso fazem eles desta segunda língua, num país que é espaço de sobrevivência e não de abrigo, amparo, aceitação da sua alteridade?

Objectivos da pesquisa

As mudanças ocorridas na escola portuguesa, originadas pela imigração despoletaram interrogações constantes no que respeita à aprendizagem do português como língua segunda por parte de jovens oriundos de outros países.

A integração social, cultural e o seu sucesso escolar estão intrinsecamente ligados ao domínio da língua oficial.

À aprendizagem da língua portuguesa, língua segunda por parte destes jovens, que tem como objectivo a aquisição de conhecimentos ou de capacidades específicas, junta-se o contacto directo com os mais variados contextos de uso (contacto com outros jovens, com as comunidades envolventes da família e da escola, exposição aos media, etc.), por vezes distantes do uso padrão consagrado também pela escola.

Objectivo principal:

- Identificar o uso da língua portuguesa em diferentes domínios: privado, público e educativo, por parte de um grupo de alunos provenientes de outros países.

Objectivos específicos:

- Analisar as diferentes situações de uso da língua portuguesa relacionadas com os domínios privado, público e educativo.
- Identificar os valores pragmáticos das formas de tratamento corteses e as suas condições de uso no português europeu.
- Analisar o uso dessas formas por alunos cuja língua materna não é o português.
- Avaliar o papel da escola, no âmbito da língua portuguesa, na aprendizagem das formas de tratamento em diferentes contextos.
- Reflectir acerca da origem e evolução das principais e mais frequentes formas de tratamento portuguesas actuais.

PRIMEIRA PARTE

Enquadramento Teórico



Apliquemos o nosso trabalho a nossa língua e gente
e ficará com maior eternidade a memória dele
e não trabalhemos em língua estrangeira,
mas apuremos tanto a nossa com boas doutrinas,
que a possamos ensinar a muitas outras gentes
e sempre seremos delas louvados
e amados porque a semelhança é causa do amor
e mais em as línguas.

Fernão de Oliveira (1507 – 1581)

CAPÍTULO I

1. Língua materna, língua segunda e língua oficial.

1.1. Língua Materna.

Língua materna ou também língua primeira comporta significativas diferenças. ‘Mater’ lexema associado a casulo, seiva intensa que irriga e faz resplandecer, ramificar, fortalecer, tal como a língua que quando ofertada à criança permite uma ligação umbilical a uma terra de origem. Cada palavra por ela adquirida como se de um reciclário se tratasse, torná-la-á portadora de uma história de um povo, de um país. É esta dimensão totalizadora que deveria ser suporte de apreço pela língua materna como forma de perpetuação dessa mesma língua.

Língua materna é o cais, o porto de abrigo, no entanto circunstâncias díspares determinarão que o falante se aproxime ou distancie, a aceite ou recuse, daí o carácter de uma língua que por ser entendida como destituída de significado por parte de quem a usa faz dela uma mera circunstância, por isso a primeira, a ocasional.

Circunstâncias diferentes conduzem a posições diversas. A homogeneidade dentro do mesmo código linguístico assim como a própria definição de língua materna poderá ser pouco clara mesmo em contextos monolíngues. Torna-se quase impossível chegar a uma noção de língua materna unívoca uma vez que a sua situação varia com as épocas e com as áreas geográficas.

Maria Helena Ança (1999a) clarifica que o conceito de língua no âmbito saussuriano associa-se a um sistema homogéneo que estrutura a fala, correspondente à actualização da própria língua. Língua é entendida como um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com determinadas especificidades. Associado ao conceito de ‘língua-única’ surge o de ‘língua-variedades’.

A este conceito de língua apoia-se o de língua portuguesa e lusofonia. Este último assenta num sistema de comunicação linguístico-cultural, tendo em conta as suas

particularidades linguísticas, geográficas, sociais associada aos vários povos que a usam como língua materna ou como língua segunda: Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Abrangendo também a lusofonia temos os falantes dos antigos territórios portugueses da Índia, China, Malásia, como também as comunidades espalhadas pelo Mundo.

As diferentes especificidades ocasionam posições diversas. W. Mackey (1992) *in* Maria Helena Ança (1999a) apresenta três critérios no que respeita à definição da lexia língua materna, tendo em conta os países em que se desenvolveu o seu estudo: *primazia*, referente à primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida (Canadá); *domínio*, corresponde à língua que se domina melhor (Suíça); *associação*, o facto de pertencer a um determinado grupo cultural ou étnico (Áustria).

Também L. Dabéne (1994) *in* Maria Helena Ança (1999a) diz que por detrás do termo língua materna há variadíssimas noções: *falar*, associado ao conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e as práticas que daí surgem; *língua reivindicada*, que engloba o conjunto de atitudes e de representações dum sujeito ou grupo no que respeita à língua como factor de identidade; *língua descrita*, relacionada com o conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendiz.

Armando Jorge Lopes (1998) refere que a noção de língua maioritária está normalmente associada à de língua materna e que por vezes os estudiosos reconhecem que uma pessoa pode falar uma língua materna como ‘língua primeira’ ou uma língua materna como ‘língua segunda’, reforça mesmo a ideia de que a terminologia usada apenas indica que existe uma ordem de aquisição no sentido social.

A língua adquirida em segundo lugar pode tornar-se na principal, vejamos a criança de idade compreendida entre um e três anos que desenvolve duas línguas a um nível idêntico caberá ao falante quando for mais velho e à sociedade envolvente sancionar o que ele assume como sua língua materna, se é apenas uma delas ou se são as duas, se é a que adquiriu em primeiro lugar ou a que adquiriu posteriormente. James Cummin *in* Dulce Pereira (2007: 3) “*as línguas maternas das crianças são frágeis e facilmente perdidas nos primeiros anos da escola*”.

As situações de imigração poderão determinar para as crianças incapacidade de usar a língua materna, embora sejam capazes de a entender, devido ao facto de não estarem em

contacto regular com a língua na família e no bairro. Há então razões menos nobres para ter de amar uma língua, sobretudo quando nos obrigam a distanciar-nos dela, quando nos obrigam a emigrar com a promessa de não voltarmos nunca mais à nossa cidade.

Cabe a cada um de nós perceber o historial daquele que nele comporta uma língua que se diz de materna apesar de em variadíssimas circunstâncias a destituírem do seu valor intrínseco.

“A língua materna de cada indivíduo contribui poderosamente para se reconhecer a si próprio e para ser reconhecido pelo outro. É na realidade um factor de identificação cultural, mas no uso, e pelo uso, que dela faz o indivíduo no contexto em que está inserido e não apenas por pertencer a uma das várias comunidades que utilizam a mesma língua” Maria Helena Mira Mateus (2001b: 20).

1.2. Língua Segunda.

Nos nossos dias ao falarmos de língua segunda obriga-nos a perceber que a aprendizagem da língua se faz pelo facto do aprendente ter necessidade dela para poder participar plenamente como ‘actor social’ nos diferentes domínios de comunicação (profissional, público e privado). A língua ultrapassa os objectivos unicamente comunicativos, são as próprias necessidades e os interesses do aprendente como também a realidade socioeconómica e política-cultural em que se move (Grosso et al., 2008).

In Mafalda Mendes (2005) o *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* apresenta noções diferentes para estes conceitos, língua estrangeira (LE) e língua segunda, segundo a tradição norte-americana e a tradição britânica.

No que se refere à tradição norte-americana os dois termos são tidos como equivalentes, associam-se às línguas adquiridas em períodos posteriores ao da aquisição da língua materna, aquisição essa feita em contexto de aprendizagem formal.

A tradição britânica individualiza cada situação e considera que a língua estrangeira é uma língua aprendida na escola, em contexto formal tal como qualquer disciplina entendida de forma isolada e não é usada como língua de ensino e de aprendizagem do resto do currículo escolar, assim como não é de língua de comunicação no país em questão.

A língua segunda é uma língua não materna (ou não nativa) para a maioria da população de um país e que nessa comunidade é usada de uma forma ampla como meio de comunicação, como por exemplo na escola e na administração de forma simultânea com o uso de outras línguas.

Para Ança (1999a) o termo ‘língua segunda’ por vezes é tido como sinónimo de língua estrangeira, contudo para a autora assenta em características diferenciadoras das de língua materna e estrangeira.

Língua segunda caracteriza-se por uma língua de natureza não materna e que se assume com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, países esses onde as línguas maternas não estão suficientemente descritas, os novos países de expressão portuguesa assim como em comunidades multilingues onde essa dita língua segunda é uma das línguas oficiais do país, como por exemplo o francês na Suíça.

A autora reforça esta diferenciação entre língua segunda e língua estrangeira recorrendo das situações da descolonização dos países africanos, do retorno dos portugueses e dos seus descendentes da Europa Comunitária ou da América, como também dos vários grupos étnicos e culturais que por variadíssimas razões vivem em Portugal.

Vejamos também o caso dos cinco países africanos, chamados de expressão portuguesa a língua oficial não é uma língua indígena. Nesses países, a esmagadora maioria das crianças que tem oportunidade de acesso à escola, só entra em contacto efectivo com a língua portuguesa aquando do início do seu ciclo escolar. Em termos psico-pedagógicos e sócio-culturais, trata-se de um verdadeiro processo de aquisição de uma língua segunda.

Ngalasso (1992) *in* Ança (1999a) apresenta duas definições nas quais assenta o termo língua segunda: uma cronológica respeitante a critérios psicolinguísticos associados à

ordem pela qual a língua é adquirida, língua segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna.

A institucional já engloba critérios sociolinguísticos, encaminha para uma língua internacional que recobre as funções sociais tidas como oficiais num dado país.

No entanto considera Ança (1999a) que é o estatuto da língua o principal aspecto a ter em conta. Língua segunda é língua oficial e escolar ao passo que língua estrangeira é apenas espaço da aula de língua.

Larsen-Freeman & Long *in* Mafalda Mendes (2005) considera que língua segunda num âmbito mais restrito é aquela que é adquirida ou aprendida num contexto em que a língua é falada nativamente e dá por exemplo o inglês aprendido por um falante de língua materna portuguesa que viva em Inglaterra.

A língua estrangeira é já entendida como aquela que não sendo materna é adquirida ou aprendida num contexto em que essa língua não é nativa, tal como acontece com as crianças portuguesas quando aprendem o inglês na escola em Portugal.

Já num sentido mais lato, entende-se que a abrangência do conceito de língua segunda deve envolver todas as diversas situações de aprendizagem de uma língua não materna, daí compete à investigação neste domínio analisar cada situação de acordo com uma série de parâmetros entre eles a idade dos aprendentes, factores sociopsicológicos, personalidade dos aprendentes, estilo cognitivo dos aprendentes, estratégias de aprendizagem dos aprendentes, tipos de modelos/estímulos logísticos a que o sujeito é exposto, exposição a ensino formal.

No contexto específico da literatura sobre o bilinguismo e educação bilingue para Baker *in* Mafalda Mendes (2005) o termo língua segunda associa-se a factores de ordem cronológica assim como ao contexto de educação bilingue. Língua segunda é percebida como aquela que é adquirida em segundo lugar, depois da língua materna, aquisição essa que acontece em contexto informal, por imersão numa comunidade linguística ou também em contexto formal por via do ensino escolar e com maior frequência em ambos os contextos mas em simultâneo. É o caso das crianças que emigram para outro país e aí frequentam a escola.

Daqui ressalta que a língua segunda aproxima-se da língua estrangeira pelo facto de não coincidir com a língua materna ou primeira do indivíduo mas diverge da estrangeira sobretudo pela maior importância funcional que lhe é atribuída no currículo escolar assim como nas diferentes situações que conduzem ao seu uso no quotidiano.

Segundo Mateus e Villalva (2007) língua segunda é a língua não materna da maioria dos falantes de uma certa sociedade ou de grupos de imigrantes, língua essa usada como meio de escolarização e como língua veicular nas instituições administrativas e oficiais. Salientam ainda as autoras que a aprendizagem da língua segunda faz-se quase sempre no contexto escolar tornando assim possível a inserção do indivíduo no sistema socio-político dominante, sendo mesmo um factor de ascensão social.

Mafalda Mendes (2005: 115) refere:

“Assim, a língua oficial deve tornar-se para muitos cidadãos uma segunda língua, cuja aprendizagem é profundamente dependente da passagem, com sucesso, pelo sistema escolar e da miscigenação com o(s) grupo(s) linguístico(s) dominante(s).”

Segundo Dulce Pereira (1998) quando se adquire uma segunda língua depois dos 5, 6 anos, nos estádios primários de aquisição, o falante com frequência recorre ao seu conhecimento da língua materna para analisar os dados da nova língua. O falante constrói o seu saber tendo como apoio os recursos disponíveis que poderão ser diferentes se se trata de uma aquisição feita em contexto formal ou informal.

Em contexto informal, interpreta o discurso dos interlocutores e recorre com regularidade à metalinguagem ou a informações fornecidas pela situação ou pelos conhecimentos que tem do mundo. Já em contacto directo (e contextualizado) com a nova língua ele de forma inconsciente e intuitiva, vai elaborando hipóteses acerca das regras dessa língua assim como acerca do significado de certas expressões. No entanto sempre que contacta com outros dados, e se dá conta que essas regras e valores semânticos não se confirmam, prosseguirá no seu processo de aquisição, constrói novas hipóteses, à luz do seu conhecimento linguístico anterior, até ao momento em que julgar que o estádio de conhecimento da língua se coaduna com os seus objectivos expressivos, comunicativos e sociais.

Num contexto formal o aluno socorre-se com muito mais frequência à metalinguagem mas já junto do professor, na pesquisa de livros, dicionários, gramáticas e outros materiais didácticos. Uma outra situação é o de poder treinar de forma controlada o seu processo de aquisição de algumas estruturas e do vocabulário, pelos exercícios programados assim como procurar memorizar conscientemente as aprendizagens. Não esqueçamos que a verdadeira situação de comunicação é a sala de aula e o destinatário é o professor que em muitas vezes é entendido não como o interlocutor mas sim o avaliador. Então, o processo de aquisição pode ser retardado ou mesmo bloqueado, é o que acontece através do silêncio, do “pouco dizer” e do uso de rotinas discursivas. Na aquisição dirigida serão o sistema e o professor a determinar a progressão e os momentos de paragem para reformulação das suas gramáticas, apesar de ter a vantagem de fazer aceder ao aluno dados não só orais mas também escritos organizados de tal maneira que permitem ao falante reformular de forma mais rápida regras ou referências semânticas que de modo errado interiorizou.

O grau de empenho e de iniciativa do falante no processo de construção do saber e a rapidez dessa progressão e possibilidade de sucesso em contexto formal como informal dependem de muitos factores, tais como: a necessidade ou o desejo de comunicar; a frequência e diversidade de situações propiciadoras do uso da língua; a motivação para aprender a nova língua; a existência ou não de um feedback positivo; a maior ou menor preocupação com uma avaliação negativa; a maior ou menor sensibilidade ao erro, pode ser positiva ao ponto de impulsionar uma reformulação das hipóteses do falante, pelo contrário quando não se apercebe do erro poderá ficar numa determinada etapa de aquisição.

As estratégias de aprendizagem tal como explicita Cyr *in* Oliveira (2009) correspondem aos procedimentos usados pelos alunos para tornar mais fácil a aprendizagem de uma língua. O sucesso está em íntima ligação com as escolhas efectuadas pelo aluno a este nível. Contudo, não podemos subestimar todo um conjunto de aspectos relacionados com a personalidade (estilo de aprendizagem, tolerância no que respeita ao ambíguo, a extroversão e a introversão), com características biográficas (idade, sexo, origem étnica ou língua materna), com aspectos situacionais (grau de competência do aluno, língua alvo, tarefas de aprendizagem e abordagens pedagógicas) e ainda elementos de ordem afectiva (atitudes e motivação) e de ordem pessoal (atitudes e motivação) que podem determinar essas escolhas.

Já Mateus e Villalva (2007) vinculam que a língua segunda é mesmo um factor de ascensão social. Importa no entanto salientar que a língua segunda diz respeito a língua não materna aprendida e usada num país ao qual a L2 é aplicável, segundo Sequeira (2007), afirma ainda que o conceito de língua segunda pode ser complexo uma vez que poderá resultar da mobilidade de pessoas, de ascendentes familiares pertencentes a mais do que uma nacionalidade. É a heterogeneidade das situações que corresponderá igualmente uma heterogeneidade terminológica. O Português Língua Segunda na perspectiva de Portugal e da Europa não será coadunante com o dos PALOPs.

1.3. Língua Oficial.

Segundo Mateus e Villalva (2007) língua oficial é a língua que é usada na escolarização e nos contactos administrativos, oficiais e internacionais dos constituintes de uma sociedade para quem pode ser, ou não língua materna.

Referem as autoras que quando constituem essa sociedade comunidades ou grupos de pessoas com línguas maternas diferentes, o Estado determina qual a língua ou mesmo línguas que deve(m) ser tida(s) como língua oficial.

Já Mafalda Mendes (2005) designa como língua oficial a que é instituída pelo Estado como língua de expressão para as suas instituições como também de comunicação destas com o cidadão.

Vinca ainda que no estado democrático, alicerçado numa democracia representativa, legítimo representante do povo, deve expressar-se na língua ou línguas de expressão do povo que representa, sob pena de não o representar. Na prática esta situação encontra-se ainda no âmbito da utopia política para uma grande parte dos países do mundo com comunidades linguísticas heterogéneas e que não têm projecção directa no quadro das línguas oficiais politicamente instituídas.

A denominação de língua oficial surge então da necessidade de distinguir entre as línguas usadas num dado país ou espaço político, qual ou quais dessas línguas são aceites como válidas na comunicação com as ditas instituições oficiais. Assim as

comunidades linguísticas têm como objectivo o reconhecimento oficial das suas línguas de expressão como forma de participar no exercício do poder político.

Restringimo-nos à situação do português, é a língua nacional de Portugal. A língua portuguesa foi formalmente reconhecida como língua oficial só no início do século XXI, com a quinta revisão da Constituição da República Portuguesa de 1976. Esta medida legislativa aprovada em 2001 tinha como objectivo a salvaguarda do estatuto da língua portuguesa como língua oficial e de trabalho da União Europeia (U.E.) explicitada, em 2003, numa resolução da Assembleia da República sobre o projecto do Tratado Constitucional na Europa Comunitária.

No artigo onde apenas constavam os símbolos nacionais (bandeira e hino) passou a constar um terceiro parágrafo determinando que “*A língua oficial é o Português*” (Artigo 11º - Símbolos nacionais e língua oficial). No entanto muito antes da língua maioritária ter sido formal e explicitamente reconhecida como língua oficial, já a legislação regulara, por exemplo, a sua aprendizagem pressupondo que o português era de facto a língua oficial.

Mário Filipe (2009: 3) venceu:

“No quadro externo as fraquezas consubstanciam-se na presença pouco significativa, por pouco mais de nominal, do Português em instâncias de afirmação hoje em dia fundamentais, como as organizações internacionais multilaterais onde o Português é língua oficial ou de trabalho, por clara falha de concentração com os seus parceiros da CPLP, o que impede que a língua portuguesa seja língua oficial ou de trabalho de facto.”

Em 1997, a quarta revisão constitucional introduziu nos deveres culturais do Estado o “*Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.*” (Artigo 74º, Ponto 2, Alínea h). É a primeira vez que uma língua foi constitucionalmente reconhecida em Portugal mas não como língua oficial.

Dois anos mais tarde verifica-se o reconhecimento pela Assembleia da República dos direitos linguísticos específicos da comunidade mirandesa com a Lei 7/99 “*O Estado Português reconhece o direito a cultivar e a promover a língua mirandesa, enquanto*

património cultural, instrumento de comunicação e de reforço de identidade da terra de Miranda.” (Artigo 20).

Esta lei tornou possível a atribuição de novas funções ao mirandês, a possibilidade de as instituições públicas localizadas ou sediadas no concelho de Miranda do Douro emitirem “*os seus documentos acompanhados de uma versão em língua mirandesa.*” (Artigo 4º). A regulamentação desta lei reconheceu o direito ao ensino da língua e o direito a apoio educativo e científico para a formação de professores. O Ministério de Educação, alguns meses depois deste reconhecimento oficial, regulamentou o ensino do mirandês no ensino básico e secundário como oferta opcional de enriquecimento do currículo nas escolas do concelho de Miranda do Douro.

A língua portuguesa é também língua oficial nos restantes países da CPLP: Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Timor Leste. Na Ásia é apenas em Macau que se conserva oficialmente o português.

No entanto, na Guiné-Bissau o português é língua oficial mas não veicular entre a maior parte da população, é ela que é ensinada nas escolas, apesar de algumas experiências pontuais de ensino em crioulo ou em algumas das línguas maternas.

Neste país uma parte dos habitantes é monolíngue e fala a língua nacional correspondente ao seu grupo étnico (*balanta, manjaco, mandinga, fula, papel*, entre outros). Outros são bilingues ou multilingues, falam uma ou várias destas línguas e crioulo, língua veicular.

Já em Cabo Verde o crioulo, o crioulo caboverdiano, é língua materna da quase totalidade da população a par do português que é língua oficial, língua da administração e da burocracia.

Em Moçambique, depois da independência nacional em 1975, o português foi adoptado como língua oficial. Não se atribuiu qualquer estatuto oficial às línguas *bantu*, línguas locais / nacionais ou línguas moçambicanas, como vulgarmente são conhecidas, cuja associação se restringe à comunicação familiar e intra-étnica. O estatuto oficial da língua portuguesa seria legitimado e reproduzido pela escola formal, única língua de ensino. Às línguas *bantu* não se atribuíu nenhum papel na escola, recorria-se de razões para justificar esta situação: o uso destas línguas era contrário ao projecto de “unidade

nacional” como também o seu uso tinha influência negativa no desenvolvimento da competência linguística em português, a língua de ensino, entendida como a língua de sucesso escolar e de mobilidade social.

Tal como acontece em toda a África, em Angola verifica-se a coexistência de línguas africanas e de línguas europeias. As africanas são do grupo *bantu*, com excepção da *khoisan* e *kung* que são línguas ‘não bantu’ e minoritárias no país, utilizadas essencialmente na comunicação oral: o *umbundu*, língua materna de cerca de um terço da população angolana e a única falada exclusivamente em Angola. Aprendem o português como Língua Segunda (L2), excepto nas cidades de Benguela e Lobito.

O *kimbundu*, falado por cerca de vinte por cento da população, detém o poder desde a independência e estão acentuadamente concentrados em Luanda. A tendência geral é a utilização do português, que é a L1 da maior parte dos jovens da capital assim como das cidades de Benguela e Lobito.

O *kikongo* falado por cerca de um milhão e meio de locutores. Muitos destes falantes refugiaram-se durante a guerra colonial na República Democrática do Congo mas quando regressaram fazia-se sentir a cultura daquele país, sobretudo a nível da música, dança, religião, educação e língua. Para muitos deles, a L1 é a *lingala*, apesar de a maioria encontrar-se numa situação de poliglossia, falam quatro línguas: o *kikongo*, sentido como língua de campo, o *lingala* língua da cidade, o francês usado como língua culta e finalmente o português, como língua franca.

O português é a língua oficial e a única utilizada nos documentos escritos, é a única usada a nível nacional no ensino, administração e privilegiada na comunicação social. É também a L1 de muitos estrangeiros, luso-descendentes e assimilados que seguem a norma portuguesa, tanto a nível escrito como oral, o Português Europeu (PE).

O francês e o inglês também são utilizados como línguas veiculares por angolanos da diáspora regressados ao país.

O português ocupa um lugar privilegiado em São Tomé e Príncipe resultado do seu estatuto de língua oficial, língua de administração, de escolarização, da comunicação social e da igreja.

Para além de língua oficial é também língua nacional uma vez que é a língua materna de uma parte da população, língua veicular. No entanto em determinadas circunstâncias, como por exemplo nas emocionais, é ao *forro* ou *santomé* que recorre.

O *forro* é crioulo da ilha de São Tomé, aquele que predomina, o *lunguyè*, crioulo da ilha do Príncipe, o *angolar*, dialecto *bantu* em processo de criouliização evidente e após a independência o *crioulo caboverdiano* cuja presença se deve à existência de uma significativa comunidade de origem caboverdiana presente em todas as antigas roças do país.

Segundo Pontífice (2005) a língua portuguesa assume características de língua veicular sendo inegável a existência de traços particulares que prefiguram a existência de uma variedade do português em São Tomé e Príncipe. Se se tiver em conta critérios geográficos, ela pode ser tida como uma língua de abrangência nacional que mantém com os outros idiomas em presença relações de interferência mútua, com evidente “criouliização” da língua portuguesa e “aportuguesamento” dos crioulos.

Ao nível da escola surgem situações opostas: a de crianças cuja língua materna é um dos supracitados crioulos e cujo convívio com o português se inicia unicamente no estabelecimento escolar e a de outras cuja língua materna é o português com um domínio considerável da língua de ensino. Entre essas duas categorias, encontram-se as crianças, a maioria, que se exprimem em português com consideráveis desvios à norma.

O português permite transmitir conceitos, normas, noções assim como veicular o saber científico. Para os são-tomenses não é possível perspectivar o desenvolvimento nacional sem ter em conta este importante instrumento.

A atribuição do estatuto de língua oficial conferiu-lhe a hegemonia do português em relação às outras línguas, reforçando assim o seu já antigo estatuto como língua de prestígio, do poder, de pessoas com aspirações à ascensão social.

Uma vez que é língua de prestígio muitos dos que têm um dos crioulos como língua materna deixaram de o usar ao longo da sua vida, uma vez que eram considerados, não só pelo poder colonial como também pelas elites nacionais, dialectos inscritos no meio familiar é rural e sem dignidade para serem utilizados em espaços públicos.

Em Timor Leste ou Timor Lorosae no ano de 2002 o português foi adoptado como língua oficial, a par do Tétum. A criação de um estado de língua oficial portuguesa no sudeste da Ásia favorecia a aprendizagem do português em diversos países da região, fenómeno que se está a verificar, por exemplo, na Indonésia, nas Filipinas e no Vietname, registando-se, paralelamente, um crescimento do número de estudantes no Japão, na China e na Coreia do Sul. Estimularia o interesse pela nossa língua em Goa, Damão e Diu (Índia), Malaca (Malásia) e Macau (China), localidades onde alguns segmentos da população falam português ou crioulos de base lexical portuguesa.

Relativamente à posição do português nos países da CPLP, Maria Helena Mira Mateus, *in* Mateus e Pereira (org.) (2005: 17) afirma:

“As acções de cooperação no âmbito da língua portuguesa, com os países africanos que escolheram o Português como língua oficial, de escolarização e de internacionalização, devem reflectir alguns pressupostos que integram essas acções numa Cooperação para o Desenvolvimento.

Consideram-se pressupostos básicos para uma acção de cooperação no domínio da língua portuguesa:

- O reconhecimento da existência de uma diversidade cultural e linguística entre os diferentes Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

- A atenção ao facto de o Português não ser a língua materna da maioria dos falantes (e, em certos países, da quase totalidade), incluindo, portanto, os alunos a quem se destina o ensino do Português.

Além destes pressupostos, deve notar-se que existem pelo menos dois países em que outra língua está (ou virá a estar) a par do Português como língua oficial: em Timor Leste, o tétum tem esse estatuto e, em Cabo Verde, encara-se presentemente a hipótese de estabelecer o Crioulo Caboverdiano como língua oficial a par da língua portuguesa. Esta decisão não é única no contexto de países multilingues sendo até recomendação da UNESCO que se dê reconhecimento público ao uso de três línguas: uma língua internacional (nos casos em apreço o Português), uma língua franca (uma

Estudo de caso: O uso da Língua Portuguesa por jovens oriundos de outros países nos domínios privado, público e educativo.

língua veicular local para comunicação entre grupos linguísticos diferentes) e a língua materna de cada falante.”

CAPÍTULO II

2. A língua portuguesa: da aceitação da diversidade linguística ao monolinguismo.

A mobilidade de povos originada por factores políticos sociais e económicos impeliram à fixação num território no qual confluíram línguas e culturas diferentes.

Cingimo-nos ao território português peninsular e apercebemo-nos de uma diversidade linguística latente e cujas medidas políticas se foram assumindo condicionadas por diferentes situações.

Segundo Feytor Pinto (2008) no século XII aquando da independência de Portugal a maioria da população falava variedades meridionais do galego ou galego-portuguesa. No entanto, nesse século e no seguinte, o galego-português, o leonês, o moçárabe, o árabe hispânico e o francês eram as variedades linguísticas mais faladas em Portugal.

O árabe e o hebraico tinham longa tradição escrita contudo era o latim sem falantes nativos que era usado na administração, ensino e cultura, porém nesta última área o latim não era a única língua usada uma vez que o galego-português assumia uma posição de relevo na literatura oral trovadoresca a par da participação de trovadores galegos, leoneses e castelhanos.

Acresce a este panorama o desenvolvimento de tradução de obras em latim, francês, castelhano e italiano inicialmente no mosteiro de Alcobaça e na corte a partir de meados do século XIII.

Também a utilização do galego-português em documentos públicos e privados no decurso deste mesmo século conduziria à generalização do seu uso em todos os documentos oficiais sobretudo nos actos e processos judiciais, a partir do reinado de D. Dinis.

Refere o mesmo autor que a interferência entre as variedades meridionais do galego e as variedades românicas moçárabes como também a centenária separação política entre Portugal e a Galiza determinou a diferença entre a língua de Portugal e a que dominava a norte do Minho.

Já em 1385 no reinado de D. João I com o surgimento de uma nova classe de proprietários cartógrafos, construtores navais e mercadores, classe esta que se fazia representar nas Cortes, obrigou a uma reorganização do latim e do português. O português era usado nas funções administrativas, literárias e científicas.

Esta alteração deveu-se também à actividade de tradução do latim para português escrito tal como era falado, actividade esta associada a D. Duarte. Também a tradução pelos portugueses judeus de textos clássicos do árabe para o português e castelhano em substituição do latim contribuiu de igual forma para a alteração das funções do latim e do português na sociedade portuguesa da época.

A impressão de livros em hebraico a partir de 1487 e dois anos depois um primeiro livro em português, livros estes de carácter religioso, foi também um grande contributo para esta mudança, não esquecendo que é à comunidade judaica a quem se deve a introdução da imprensa em Portugal. Registe-se que nesta mesma altura 4% da população que residia no país usaria o hebraico para fins litúrgicos.

Refere ainda Feytor Pinto (2008) que a meados do século XV verificou-se também um aumento do uso do castelhano, uma vez que passou a ser entendido como uma língua de maior prestígio cultural e literário, salienta mesmo que é tida como a *língua de cultura*.

O árabe era a língua materna de muitos portugueses apesar da interdição da sua utilização em escrituras. Alguns abandonavam esta língua mas muitas vezes mantinham o seu alfabeto adoptando-o na escrita do português.

Um outro aspecto de relevância eram os falantes de línguas africanas do grupo ocidental atlântico que a partir de 1441 desembarcaram em Lisboa e no Algarve como também os de línguas bantas, mas já depois de 1482.

No entanto a esta diversidade linguística sentida até então em Portugal vão apresentar-se alguns entraves, a lei portuguesa obrigava os portugueses falantes de hebraico e de árabe a abandonar a sua língua e a sua religião ou o seu país.

Também com a chegada dos primeiros ciganos desde finais do século XV, vindos do Sul de Castela e falantes das variedades do *romani* que originariam o *romanó-caló*, foram decretadas duas ordens de expulsão e três proibições de entrada a este novo grupo populacional. Verificou-se porém que apesar da legislação a proibir o uso do *romanó-caló* continuava a existir falantes nativos desta língua.

Vinca ainda Feytor Pinto (2008) que no decorrer do século XVI o desenvolvimento do comércio ultramarino trouxe aos portugueses novos residentes falantes de alemão, francês, inglês, neerlandês e em maior número de variedades setentrionais italianas.

O francês era a língua materna de numerosos professores da Universidade de Coimbra como também a dos bolseiros regressados de Paris.

Associado à actividade mercantil houve também o objectivo por parte dos portugueses de cristianizar as populações dos territórios ultramarinos, por isso o interesse em conhecer as suas línguas maternas. É feita em Portugal a impressão do primeiro livro escrito numa língua banta, *Cartilha da Doutrina Cristã em Língua Congo* (1556). Também neste mesmo período temos as descrições portuguesas de três línguas indianas (o *malaiala*, o *tamil* e o *concanim*) e de uma ameríndia (o *tupi*). Alguns anos depois foi publicada em português a primeira gramática europeia do japonês. Há também a referência a uma “mestra de moucos” em Vila Real, indício em Portugal de alguma forma normalizada de linguagem gestual. Já na raia norte e centro mantinha-se o uso generalizado de variedades leonesas.

No século XVI as línguas dominantes eram o português, o castelhano e o latim mas o português era a língua usada na comunicação diária com um registo rústico ou plebeu e outro político ou cortesão e nos documentos comerciais e administrativos cuja escrita era ainda pouco estruturada marcada por uma grande variação ortográfica.

Neste período Fernão de Oliveira publicou em 1536 a primeira gramática da língua portuguesa e verifica-se a publicação também da gramática de João de Barros em 1540 em que ambos aplicavam o modelo gramatical latino propondo uma norma cuja referência era o registo político-cortesão de Lisboa e Coimbra.

Contribuíram também para a latinização lexical e sintáctica do português e para a afirmação do seu estatuto cultural e literário as obras em português como *Ásia* (1522), *Décadas* (1552-1563) de João de Barros, *História de Menina e Moça* (1554) de Bernardim Ribeiro, *Comédia Eufrosina* (1555) de Ferreira de Vasconcelos e *Os Lusíadas* (1572) de Luís de Camões.

Também foram publicadas em 1574 *Regras que ensinam a Orthographia da Língua Portuguesa* e *Diálogo em defensam da mesma língua*, de Pêro Magalhães de Gândavo e em 1606 *Origem da Língua Portuguesa* de Duarte Nunes de Leão, com o objectivo de afirmação da autonomia e do prestígio através da normalização.

Contudo todas estas iniciativas não impediram a preponderância do castelhano em funções de prestígio reduzindo o português a língua regional, sobretudo durante o governo filipino (1580-1640).

Segundo o mesmo autor em 1640 aquando da restauração da independência verificou-se uma mudança significativa no que diz respeito às práticas linguísticas daqueles que detinham o poder político e cultural. Dá-se o rápido abandono do castelhano como língua de cultura e de comunicação internacional e substitui-se pelo português e pelo francês.

Determinou-se a proscricção total do castelhano para além da proibição do árabe, hebraico e do romanó-caló.

O latim era pois língua religiosa e de ensino e o português usado em todas as outras funções, no entanto esta exclusividade do latim como língua de ensino foi questionada pelos Oratorianos que se pronunciavam pela alfabetização na língua materna, o português, usando-o mesmo no ensino.

O Marquês de Pombal determinou o uso do português no Brasil, até então a língua geral utilizada era o *tupi* e em 1759 após a expulsão dos Jesuítas de Portugal obrigou que a alfabetização se fizesse em português. Deu-se então a autonomia entre a aprendizagem do português e a do latim.

Com a entrada em funcionamento em 1766 do Colégio Real dos Nobres embrião do ensino secundário público, cujo currículo apresentava a língua portuguesa como língua de ensino e que previa o ensino de outras três línguas: o inglês, o francês e o italiano.

Em 1779 fundou-se a Academia Real das Ciências cujos trabalhos sobre filologia assumiria um papel de extrema importância na divulgação da norma ortográfica etimologizante desenvolvida desde o século XVI e mantida até ao início do século XX.

No ano de 1789 publicou-se a primeira edição do *Dicionário da Língua Portuguesa* de António Morais e Silva.

Como refere ainda Feytor Pinto (2008) no início do século XIX o português era a língua materna de quase toda a população apesar dos ciganos falarem o romanó-caló e manter-se no extremo nordeste a presença de variedades leonesas consideradas neste período como variedades castelhanizadas do português.

Em 1808 e 1811 as invasões francesas levaram à fixação no país de militares falantes de francês e espanhol e também com o refúgio da corte no Rio de Janeiro o poder militar e político era assegurado por falantes nativos de inglês.

A par destas ocorrências dá-se uma outra de grande relevância associada à fundação em 1823 do Instituto de Surdos-Mudos e Cegos sob a orientação do especialista sueco Par Aron Borg que encaminharia para a normalização e generalização de uma língua gestual portuguesa.

Também o Romantismo associado a Jean Jacques Rosseau culminaria no domínio dos estudos linguísticos com o trabalho de Wilhelm von Humboldt cuja perspectiva linguística assentava na noção de que cada língua define a forma de pensar do povo, nação ou raça que a fala como também que as línguas são hierarquizáveis em cujos extremos estariam as línguas perfeitas e as imperfeitas.

Em Portugal, associado ao desenvolvimento das línguas nacionais tendo como princípio a tradição popular da nação, verificou-se a incidência no vernáculo iniciada com a produção linguística e literária de Almeida Garrett (1799-1854). Dá-se também o surgimento das primeiras propostas de reforma ortográfica com o objectivo de tornar mais próximas a língua escrita da falada.

Acrescia também no nosso país a responsabilidade de civilizar as populações dos seus territórios continentais africanos e uma das formas passava pela aprendizagem da língua portuguesa, considerada uma língua perfeita o que tornaria possível a adopção dos valores do povo português.

Já em 1880 faziam-se sentir as comemorações do Centenário Camoniano projectadas por Teófilo Braga com o objectivo de recuperar o passado usando como meios a literatura e a tradição e que fizeram com que Camões e a língua portuguesa se tornassem factores determinantes do culto patriótico nacional. Assim no dia de aniversário da morte do poeta o Dia de Portugal passou a ser tido como momento de celebração, sobretudo a partir de 1925.

No ano de 1911 o regime republicano aprovou a primeira norma ortográfica oficial da língua portuguesa mas sem o acordo do Brasil.

A adopção de uma ortografia oficial tendo como referência a tradição etimologizante e as teses fonológicas desde o início do século XIX teve como resultado décadas de

discussão, discussão esta com mais incidência em 1875 com a publicação das *Considerações sobre a Ortografia Portuguesa* de Barbosa Leão.

O uso da nova ortografia generalizou-se até 1914, no entanto a não aceitação por parte do Brasil conduziu a que até 1973 surgissem várias alterações à ortografia oficial com o objectivo de constituir uma única norma ortográfica da língua portuguesa, apesar de tal não vir a acontecer.

Reforça ainda o mesmo autor que nas primeiras décadas do século XX sobretudo a partir da implantação da República em 1910, o culto do prestígio da língua portuguesa como língua civilizadora era já uma noção de referência no agir nacional, tendo como pilar Fernando Pessoa, ao defender para a língua uma vocação imperial.

“A linguagem fez-se para que nos sirvamos dela, não para que a sirvamos a ela.

... Sá há três línguas com um futuro popular – o inglês (que já tem uma larga difusão), o espanhol e o português.

(...) Assim línguas como o francês, o alemão e o italiano só poderão ser europeias: não têm poder imperial. Enquanto a Europa foi o mundo estas dominaram, e triunfaram mesmo sobre as outras três, pois o inglês era insular e o espanhol e o português encontravam-se num dos seus extremos. Mas quando o mundo passou a ser o globo terrestre este cenário alterou-se.

Será, portanto, numa destas três línguas que o futuro do futuro assentará.

O português é (1) a mais rica e mais complexa das línguas românicas, (2) uma das cinco línguas imperiais, (3) é falado, senão por muita gente, pelo menos do Oriente ao Ocidente, ao contrário de todas as línguas menos o inglês, e, até, certo ponto o francês, (4) é fácil de aprender a quem já saiba espanhol (castelhano) e, em certo modo, italiano – isto é, não é uma língua isolada (5) é a língua falada num grande país crescente – O Brasil (podia ser falada de Oriente a Ocidente e não ser assim falada por uma grande nação).

Estes argumentos não pesarão se outras circunstâncias os não apoiarem”.

Em 1930, o Acto Colonial tinha como tónica a necessidade de “civilizar” os africanos transformando os seus costumes entre eles os linguísticos.

Esta política de discriminação linguística norteada pelo sistema português de assimilação nos territórios continentais africanos, quem não falava português, não podia ser português, foi só abolida em 1961.

No final da Primeira República a exaltação nacional da língua era intensamente vincado sobretudo com a publicação das revistas científicas *A Língua Portuguesa* (1929) e o *Boletim de Filologia* (1932).

Deu-se também a criação do Instituto para a Alta Cultura (1936) cujo objectivo era a promoção do ensino do português em universidades estrangeiras. Em 1967 foi aprovada a primeira nomenclatura gramatical oficial portuguesa.

Finalmente Feytor Pinto (2008) salienta que a língua portuguesa com uma norma ortográfica e uma nomenclatura gramatical oficiais, era a língua materna da quase totalidade da população residente no actual território português. Era pois a única língua usada na administração pública, no ensino, a língua da onomástica nacional obrigatória de toda a produção cultural e da liturgia da religião dominante, como também a língua quase exclusiva da imprensa, rádio, televisão e na actividade económica.

A par do mirandês que apresentava um reduzido número de falantes e dos ciganos que falavam uma variedade própria do português e já não o romanó-caló, a única língua com significativa presença nas práticas linguísticas dos portugueses era o francês, língua estrangeira de acesso à cultura, à informação e ao conhecimento científico internacionais.

A língua portuguesa era factor de afirmação de um país e de um povo que em unísono veiculava a supremacia total entendida como a pátria cultural comum capaz de se afirmar no mundo, impondo perante a diversidade dos países lusófonos a anulação das outras línguas, todas as variedades linguísticas para as quais os portugueses não reconheciam o estatuto de língua pelo facto de não terem tradição escrita consolidada como também por não serem línguas nacionais oficiais.

À diversidade linguística que caracterizou o Portugal de outras eras, fruto de factores políticos, sociais e económicos a par de medidas proscritas no que respeita a outras línguas juntava-se o ideal de que a língua portuguesa era vista não só como uma variedade linguística com gramática, tradição escrita e literária mas também pelo seu uso por parte de um elevado número de falantes com uma norma que assentava na

estrutura morfossintáctica da variedade da população culta, veiculadora dos valores assim como do modo de pensar próprio daqueles que a falavam.

No final do século XX a cultura linguística dos portugueses baseava-se nos princípios românticos oitocentistas de meados do século XIX determinantes do culto nacionalista do prestígio da língua portuguesa.

3. Do monolinguismo à diversidade linguística.

Portugal habituou-se a uma política linguística de completa soberania para com as outras variedades.

Dulce Pereira (1998) *in* Mateus (coord.) (2002: 147) afirma:

“... o Portugal dos velhos tempos era um país multilingue. Só que as línguas dos outros – para os chamados dialectos – ficavam lá longe, para além do mar. Não importunavam. Por vezes, levantavam-se algumas vozes mais veementes, procurando castrá-las. Mas sem grande efeito.”

Em Abril de 1974 segundo Feytor Pinto (2008) mais de 99% da população do actual território de Portugal tinha o português como língua materna. Poucos eram os falantes de mirandês, no extremo nordeste do país, e dos utilizadores da língua gestual portuguesa (LGP) que aquando da alfabetização escreviam português.

A partir de 1975 com a descolonização dos territórios africanos afluíram a Portugal cidadãos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, mais aqueles de Timor Leste. O país acolheu perto de um milhão de habitantes, de origem portuguesa e africana.

A esta população proveniente principalmente de África considerava-se que falavam português ou que mesmo falando outras línguas deveriam falar português.

Isabel Leiria, org. *in* Ministério da Educação (2007) elucida que na Guiné-Bissau uma parte dos habitantes é monolinguê e fala a língua nacional que corresponde ao seu grupo étnico (balanta, manjaco, mandinga, fula, papel, entre outros). Já outros são bilingues ou multilingues, falam uma ou várias línguas e crioulo, sendo esta última língua veicular. O

português é L1 de um reduzido número de falantes, é língua oficial, é ensinada nas escolas mas não é língua veicular para algumas crianças e jovens que falam só uma língua africana o que não corresponde à situação daquelas que imigram para Portugal, o português pode ter um estatuto mais próximo de língua estrangeira do que de língua segunda.

Vincam ainda os autores que em Cabo Verde, porque não havia línguas nacionais porque as ilhas antes da colonização eram desabitadas, o crioulo de Cabo Verde ou cabo-verdiano é a língua materna da quase totalidade da população. Distinguem-se dois tipos de crioulo, um mais próximo do português, o crioulo de Barlavento (ilhas de Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal e Boa Vista) e um outro que se afasta mais do português, o crioulo de Sotavento (ilhas de Brava, Fogo, Santiago e Maio).

Em São Tomé e Príncipe não existem línguas autóctones, existem três diferentes crioulos: *lunga ngola* (língua angolar), *lungwa santome* (língua de S. Tomé, *forro* ou *fôlô*) e *lung'ie* (crioulo quase extinto da ilha do Príncipe).

Já no que respeita a Angola e Moçambique os autores focam que determinadas situações sociopolíticas determinaram que muitos dos habitantes destes dois países tenham sido obrigados a deixar as suas terras e tivessem vindo para as cidades ou que tenham mesmo abandonado o país e se deslocassem para países limítrofes. Estas ocorrências deram origem ao surgimento de áreas multilingues, estes falantes para além de alguns deles não serem escolarizados, passaram a usar uma variedade não escolarizada do português.

A este grupo juntam-se jovens e crianças que pelo facto de viverem em contexto multilingue podem não ter desenvolvido uma gramática de uma outra língua no período que antecedeu a aquisição da variedade do português.

Moçambique é um país multilingue por excelência. Depois da independência em 1975, o português foi adoptado como a língua oficial. Às línguas bantu, referenciadas neste país como línguas locais / nacionais ou línguas moçambicanas, não lhes foi atribuído qualquer estatuto oficial, associadas à comunicação familiar e intra-étnica. Siteo & Ngunga (2000) in Feliciano Chimbutane (2005) estimam que se fala em Moçambique cerca de vinte línguas do grupo bantu.

Os cidadãos oriundos das ex-colónias portuguesas ultramarinas eram falantes de uma língua crioula de base lexical portuguesa e que usavam uma variedade não escolarizada

do português mas já como língua segunda. No exercício das suas profissões não lhes era possível desenvolver essa variedade de modo a aproximar-se da variedade padrão do PE. As crianças e os jovens fora da escola estavam também expostas a essa variedade de português.

A partir dos anos 90 do século XX, muitos foram os cidadãos brasileiros que emigraram para Portugal, falantes cuja língua materna é uma variedade padrão do português, completamente diferente da variedade padrão do PE.

Portugal era o segundo país da União Europeia, depois do Reino Unido, com mais residentes monolíngues.

Até ao ano 2000, os fluxos imigratórios no nosso país eram sobretudo dos PALOPs e de forma acentuada de Cabo Verde. A proximidade linguística e cultural não suscitou grande preocupação no que respeita ao ensino da língua portuguesa como língua segunda no entanto, como já foi referido, esta população africana não tinha o português como língua materna.

Segundo Feytor Pinto (2008) em 2001–2002, fazendo parte do ambiente linguístico português, a língua materna mais falada em Portugal para além da oficial era o crioulo de Cabo Verde, falado por cerca de 1% da população total. Entre os falantes das línguas minoritárias, aquela correspondia a cerca de um quarto desse total (24,3%), seguindo-se o ucraniano (15,5%) e o russo (9,3%). A estas últimas está directamente relacionado o grande fluxo de imigrantes provenientes da Europa de Leste com relevância de cidadãos da Ucrânia, Roménia, Moldávia e Rússia, modificando em muito o panorama do nosso país não só em quantidade de cidadãos não nacionais mas também na diversidade cultural e linguística. Para além das línguas eslavas e da escrita em alfabeto cirílico uma língua latina também se destacou entre as minoritárias, o romeno com cerca de 6,4%.

Segundo Maria Antónia Mota (2001: 28)

“A existência de variantes dentro de um dado sistema linguístico e de variedade nacionais de uma mesma língua de partida pode e deve ser vista como uma mais-valia, a todos os níveis, pelo que se justifica defender a diversidade e combater a uniformização linguística através da imposição de uma norma comum e da estigmatização de variedades não normativas.”

A diversidade linguística que caracteriza o tecido social português deverá ser entendida como fonte de riqueza mútua, capaz de pela diferença despoletar a descoberta vivificadora do querer perceber-se a si e aos outros como potencial factor de equilíbrio para essa mesma diversidade.

4. A situação da língua portuguesa.

A população mundial ascende a sete mil milhões de habitantes e calcula-se que existam no Mundo entre 6000 e 7000 línguas vivas, contudo 96% destas são faladas por apenas 4% da população mundial.

A existência de um grande número de línguas é revelador da utilização por um reduzido número de falantes como também de um pequeno número de línguas utilizado por uma larga faixa da população mundial. A maioria das línguas mundiais concentra-se na Ásia, em África e na América do Sul.

Na Europa existem cerca de 225 línguas nativas, 40 são línguas nacionais o que corresponde apenas a 3% do total mundial.

Segundo o Observatório de Língua Portuguesa o português é presentemente a sexta língua mais falada no Mundo, com cerca de 240 milhões de falantes, estimando-se que em 2050 atinga os 330 milhões de pessoas.

Na Europa, o português é língua materna de pouco mais de 10 milhões de falantes, correspondendo apenas a cerca de 3% da população europeia, distante do russo, alemão, inglês, francês e italiano, as cinco línguas com mais falantes neste continente.

Também na Europa comunitária em países com forte presença de comunidades portuguesas a necessidade de uma negociação que conduza à introdução da Língua Portuguesa nos currículos dos ensinos básico e secundário tem sido dificultada por razões de descentralização de políticas educativas dos países europeus, capazes de identificar e chegar pelos canais adequados em cada país possibilitadores dessa mesma negociação.

Já a língua portuguesa como língua estrangeira circunscrita ao meio universitário apresenta-se desprovida de sustentáculos no âmbito concorrencial com outras línguas fruto da ausência por parte do Estado português de política neste campo, geradora de interesse no mercado das línguas.

Acresce a esta situação a separação orgânica da política de difusão da língua portuguesa em duas áreas distintas. De um lado a política de difusão no ensino superior direccionada a não lusófonos e coordenada pelo ex-Instituto Camões e o Ministério dos Negócios Estrangeiros e de um outro lado no ensino não superior, destinada a lusófonos mas centralizada num núcleo do Ministério da Educação (ME).

Em 1999 a coordenação em cada país estrangeiro da difusão do ensino não superior passou a estar unicamente dependente do ME, apesar de sediada nas representações diplomáticas. Estabeleceram-se acordos com os PALOPs e os países mais representativos da emigração lusa, no âmbito do ensino da língua portuguesa, no entanto grande parte dos acordos internacionais apresentavam formulações vagas uma vez que não se fazia referência a nenhum nível de ensino.

Luísa Teotónio Pereira (2005: 11) afirma:

“É verdade que no Instituto Camões se reconhece desde há algum tempo a vantagem de leccionar o Português enquanto língua segunda e não língua materna, em certas situações, nestes países. É um pequeno avanço. Mas os fundamentos desta mudança, assim como a assumpção plena das suas consequências, não são claros nem clarificados. O fundo nebuloso persiste, o que significa também que em qualquer momento toda a inovação pode voltar à estaca zero. Não seria a primeira vez.”

Salienta ainda a autora que o facto de não existir uma política de cooperação faz com que cada um a pratique com pressupostos e metodologias diferentes.

No ex-Instituto Camões coexistem duas realidades distintas: uma que diz respeito à acção cultural externa (em países como a França, o Canadá e muitos outros) e aquela que se deveria inscrever no quadro da Cooperação para o Desenvolvimento, no caso dos países com os quais Portugal coopera. A pouco e pouco, apesar desta distinção não ser conceptualizada e por isso não é assumida, este Instituto tem vindo a reconhecer que o ensino da língua portuguesa nos países africanos de língua portuguesa (PALOP) e em

Timor Leste deve ser mantido no âmbito do Português como língua segunda do que como língua materna.

Vejamos a posição de Abram de Swaan *in* Mateus (coord.) (2002) propõe que a constelação mundial das línguas seja vista quanto à sua aceitação e influência social, como uma estrutura arborescente em quatro níveis: “línguas locais”; “línguas centrais ou também planetárias”; “línguas super-centrais ou solares” e uma língua *hiper-central*.

Línguas locais, línguas de tradição oral que não são utilizadas nos *media* nem ensinadas na escola (a não ser excepcionalmente) e que veiculam os conhecimentos através da memória dos seus falantes. Existem milhares de línguas nestas circunstâncias. Estas línguas periféricas podem comparar-se a ‘satélites’ girando em torno de um planeta, representando este, por sua vez, a língua central.

Línguas centrais ou planetárias, muitas vezes línguas nacionais e ao mesmo tempo línguas de estado. Neste segundo nível conta-se no máximo uma centena de línguas, faladas por milhões, até por dezenas de milhões de pessoas. São línguas escritas e impressas, reguladas por uma norma-padrão.

As *línguas super-centrais* ou solares são línguas com muitos falantes bilíngues que aprenderam além da sua língua uma outra com a qual comunicam com pessoas que desconhecem a sua língua materna.

A *língua hiper-central* é uma língua que pode estabelecer uma relação entre as línguas super-centrais como também unificar o conjunto da constelação mundial das línguas. O inglês seria, neste caso, um bom exemplo.

A caracterização apresentada por Swaan tem como objectivo situar as línguas numa dinâmica própria, sobretudo às faladas na Europa.

Para Michèle Gendreau-Massaloux *in* Mateus (coord.) (2002) o português constituiria um exemplo de língua de nível solar.

No entanto esta classificação da língua portuguesa tendo como base o grande número dos seus falantes, é contraposta pela posição que o português como língua não materna ocupa no seio da União Europeia, restrito às funções oficiais em organismos plurinacionais, confundindo-se com o espanhol.

Que política linguística ou intervenção *in vitro* (Calvet 1990) sobre as situações linguísticas do uso do português assim como da sua convivência com outras línguas e variações?

No ano de 1983, o então ministro dos Negócios Estrangeiros de Portugal, Jaime Gama, fez um discurso a favor de uma maior proximidade entre os países lusófonos, através de cimeiras de chefes de Estado ou de Governo, a cada dois anos; através de reuniões anuais de ministros dos Negócios Estrangeiros, consultas políticas entre dirigentes políticos e reuniões anuais dos representantes desses países nas Nações Unidas ou noutras organizações internacionais.

Em 1989 o presidente brasileiro José Sarney no decurso do I Encontro de Chefes de Estado e de Governo de sete dos países de Língua Portuguesa, organizado pelo Brasil, propôs a criação do Instituto Internacional de Língua Portuguesa.

Em 1994 sugeriu-se a realização de uma cimeira de chefes de Estado ou de Governo com o objectivo de criar uma Comunidade Lusófona, comunidade esta que seria instituída a 17 de Julho de 1996 com o nome de Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Primeiramente assinaram o seu texto Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Timor Leste juntar-se-ia ao grupo a 1 de Agosto de 2002, depois da sua independência. A CPLP inclui ainda a *Díáspora lusófona* espalhada pelo mundo.

Na Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa os Chefes de Estado e de Governo consideram imperativo “*consolidar a realidade cultural nacional e plurinacional que confere identidade própria aos Países de Língua Portuguesa, reflectindo o relacionamento especial existente entre eles e a experiência acumulada em anos de profícua concertação e cooperação*”, reafirmando que a Língua Portuguesa:

“- é um meio privilegiado de difusão da criação cultural entre os povos que falam português e de projecção internacional dos seus valores culturais, numa perspectiva aberta e universalista;

- é igualmente, no plano mundial, fundamento de uma actuação conjunta cada vez mais significativa e influente;

- tende a ser, pela sua expansão, um instrumento de comunicação e de trabalho nas organizações internacionais e permite a cada um dos Países, no contexto regional próprio, ser o intérprete de interesses e aspirações que a todos são comuns.”

À criação desta comunidade culminavam factores de proximidade e de conhecimento mútuos que era necessário perpetuar, possibilitadores de elos de permuta linguística e cultural, forma de fortificação conjunta perante um Mundo em mudança.

Ao Estado português cabia a obrigatoriedade de implementar medidas devidamente pensadas e articuladas capazes de tornar mais homogénea a língua portuguesa, sobretudo pelo conhecimento das variações e das culturas a elas inerentes.

A atitude hegemónica do Estado português preso às amarras do período colonial aliada à ausência de políticas de língua e planeamento linguístico, muitas vezes originada pela completa incapacidade de a assumir como uma das prioridades. Veja-se o documento orientador encomendado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, numa solicitação conjunta das Secretarias de Estado da Educação e Cooperação, acerca da internacionalização da língua portuguesa.

A publicação em 2010 do texto “*A Internacionalização da Língua Portuguesa. Para uma política articulada de promoção e difusão*”, resultado de um trabalho em equipa cuja coordenação era da responsabilidade do professor Carlos Reis ficou votado ao esquecimento por parte do Estado português.

O Acordo Ortográfico e as vicissitudes a ele implícitas até à aprovação de um último diploma em 2008, são reflexos de trilhos longos e tortuosos, repletos de pujança e domínio que não se quer perdidos.

Vejamos os momentos que fizeram a sua História e as razões que levaram à sua implementação. Em 1910, após a implementação da República, António Dias Coelho, chefe do serviço de revisão da Imprensa nacional, envia uma carta a 17 de Dezembro ao administrador geral Luís Carlos Guedes Derouet, denunciando o estado de incoerência ortográfica, sugerindo o exposto por Gonçalves Viana em 1904 *Ortografia Nacional. Simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas*.

A Portaria de 15 de Fevereiro, nomeia uma Comissão da Reforma Ortográfica que estabelece uma ortografia simplificada a usar nas publicações oficiais e no ensino.

Esta Reforma da Ortografia foi profunda e modificou completamente o aspecto da língua escrita, aproximando-o muito do actual, fazendo desaparecer muitas consoantes dobradas, os grupos pt, th, rh, etc.

A adopção desta nova ortografia não se fez sem resistência em Portugal, mas a maior polémica em seu torno fez-se sentir no Brasil. Apesar de já existir há longo tempo neste país uma forte corrente foneticista, que se batia pela simplificação ortográfica, o não envolvimento brasileiro na reforma portuguesa teve o efeito contrário de reforçar as correntes tradicionalistas, ficando os dois países com ortografias completamente diferentes: Portugal com uma ortografia reformada, o Brasil com a velha ortografia pseudo-etimológica.

Em 1915 estabelece-se o primeiro acordo ortográfico não oficial, quando a Academia Brasileira de Letras resolve harmonizar a ortografia com a portuguesa, contudo esta resolução é revogada em 1919.

O Primeiro Acordo Ortográfico partiu da iniciativa da Academia Brasileira de Letras e foi aprovado pela Academia das Ciências de Lisboa, em 1931 e publicado no Diário do Governo nº 120, I Série, de 25 de Maio. Este visava suprimir as diferenças, unificar e simplificar a língua portuguesa. No entanto, nunca foi posto em prática.

Em 1940, a Academia das Ciências de Lisboa, publica o *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, aprovado no Brasil a 29 de Janeiro de 1942.

O *Formulário Ortográfico* de 1943, aprovado em 12 de Agosto, é um conjunto de instruções estabelecido pela Academia Brasileira de Letras para a organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa do mesmo ano. É este documento, com as alterações introduzidas pela Lei 5.765 de 18 de Dezembro de 1971, que regimenta a escrita do português brasileiro até hoje.

A “Convenção Ortográfica Luso-Brasileira” de 1945 ou Acordo Ortográfico de 1945, é adoptado em Portugal, mas não no Brasil. Em Portugal é publicado como Decreto nº 35.228 no Diário do Governo, 8 de Dezembro de 1945. No Brasil não foi ratificado pelo Congresso e, por isso, os brasileiros continuaram a regular-se pela ortografia do Formulário Ortográfico de 1943.

Em 1975, a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras elaboraram um projecto de acordo que não foi aprovado oficialmente.

Já em 1986, na reunião de representantes dos sete países da CPLP realizada no Rio de Janeiro, resultaram as “Bases Analíticas da Ortografia Simplificada da Língua Portuguesa de 1945”, renegociadas em 1975 e consolidadas em 1986, que, novamente nunca chegam a ser implementadas.

Temos então o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, um tratado internacional que tem por objectivo criar uma ortografia unificada para o português, a ser usada por todos os países de língua oficial portuguesa. Foi assinado por representantes oficiais dos sete estados em Lisboa a 16 de Dezembro, ao fim de uma negociação entre a Academia de Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras iniciada em 1980. Depois de obter a sua independência, Timor-Leste aderiu ao Acordo em 2004.

No artigo 3º, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa previa a sua entrada em vigor a 1 de Janeiro de 1994 mediante a ratificação de todos os membros, todavia a sua entrada em vigor ficou pendente pois este documento foi só ratificado por Portugal a 23 de Agosto de 1991, o Brasil e Cabo Verde a 18 de Abril de 1995.

Em Julho de 2004, os chefes de estado e de governo da CPLP, reunidos em São Tomé e Príncipe, aprovaram um Segundo Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico que, para além de permitir a adesão de Timor-Leste, previa que, em lugar da ratificação por todos os países, fosse suficiente que três membros desta comunidade ratificassem o diploma para que este entrasse em vigor nesses países.

No ano de 2008, a Assembleia da República de Portugal acabou por ratificar o Segundo Protocolo Modificativo em 16 de Maio. Entretanto, os chefes de estado e de governo da CPLP, reunidos na capital portuguesa em 25 de Julho de 2008, na Declaração sobre a Língua Portuguesa manifestaram “*O seu regozijo pela futura entrada em vigor do Acordo Ortográfico, reiterando o compromisso de todos os Estados membros no estabelecimento de mecanismos de cooperação, com vista a partilhar metodologias para a sua aplicação prática*”.

Como refere Mateus (2005: 20-21):

“Algumas acções de instituições portuguesas, públicas e privadas, têm sido levadas a efeito no domínio do Português, tanto de forma continuada como episódica.

As acções enumeradas podem tornar-se notórias pela quantidade mas têm sofrido da inexistência de uma política externa no domínio da língua que contemple as questões específicas do ensino do Português como língua não-materna, enquadrando-as numa visão maior de uma política de desenvolvimento que nunca, até agora, foi formulada em Portugal.

Os aspectos lacunares de uma longa actividade de cooperação que se tem revelado ineficaz e, por vezes, contraproducente (...) tem favorecido uma abordagem pragmática e avulsa da cooperação, assente em objectivos vagos, mais ligados ao senso comum do que aos resultados da actualização de conhecimentos e dos debates internacionais.”

Carlos Reis *in* Lusa (2011) defende de especial relevância a acção do Estado português como dinamizador da política de língua, com base em princípios fundamentais: o da solidariedade estratégica entre os países, tendo em atenção que a todos interessa uma língua com vigor internacional, o da afirmação da língua como poder transnacional que dinamiza outros poderes, que não apenas o linguístico.

A aplicação de uma política de língua para o português tem-se tornado um descontínuo no tempo. Depois da *Revolução dos Cravos* a planificação da difusão do português caracterizava-se pela atribuição de competências com destaque sobretudo pelos responsáveis pelas pastas dos Negócios Estrangeiros, da Educação e da Cultura, e a um organismo internacional, o Instituto Internacional de Língua Portuguesa, cuja representação cabia ao Ministério da Educação.

Ao principal organismo responsável pela política de difusão da língua portuguesa foi-lhe atribuído cinco designações diferentes: Instituto de Alta Cultura (1974-1976), Instituto de Cultura Portuguesa (1976-1980), Instituto de Língua e Cultura Portuguesa (1980-1992), Instituto Camões (1992-2012) e Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, a partir de 1 de Agosto de 2012, após a fusão dos Institutos Camões e de Apoio ao Desenvolvimento. A sua tutela mudou cinco vezes, alternando entre a Educação, a Cultura e os Negócios Estrangeiros, verificando-se quase ao mesmo ritmo alterações nas suas competências. Em entrevista ao canal televisivo SIC, a 8 de Agosto do presente ano, a presidente do Camões – Instituto de Cooperação e da Língua, portadora de informação de qual o caminho a seguir, ressalva uma mudança significativa no que respeita ao ensino do português, deixa de centrar-se *no* ensino do português e passa-se

ao ensino *em português*, dando mostras da total necessidade de cooperação com os países da CPLP.

Entre 1986 e 1992 tentou-se a concertação e articulação da política de língua através da criação da Comissão Nacional da Língua Portuguesa (CNALP) de existência efémera.

As razões apontadas para a criação deste órgão consultivo foram a grave crise na aprendizagem e utilização da língua portuguesa mas também as relações com as comunidades de emigrantes portugueses e com os outros seis países de língua oficial portuguesa.

A CNALP era inicialmente constituída por vinte e um membros nomeados por organismos estatais das áreas dos Negócios Estrangeiros, da Educação, da Cultura e da Investigação Científica, por instituições do ensino superior da área de Letras, por organizações não governamentais de escritores, professores, linguistas, jornalistas, editores e livreiros e pela Fundação Calouste Gulbenkian.

No fim do primeiro mandato deste órgão, tendo como primado a relevância dos objectivos da comissão deu-se a inclusão de mais um elemento, representativo da rádio e da televisão estatais portuguesas. No entanto em menos de dois anos depois, o Conselho de Ministros extinguiu este órgão sem qualquer justificação fundamentada.

Ainda na década de 80 do século passado emergiram os termos ‘Lusofonia’ e ‘Palop’ para designar os países culturalmente unidos pela língua portuguesa. À promoção da língua tinha-se como fundamento que o português era a língua da nação portuguesa língua esta com uma matriz civilizacional universalista, capaz de ser ela própria o mentor da continuidade dessa universalidade no entanto desprovida de alicerces.

5. Língua e culturas portuguesas e a imigração.

A sociedade portuguesa contemporânea caracteriza-se pela sua diversidade linguística e cultural resultante de fenómenos mundiais e nacionais, a democratização da sociedade portuguesa em 1974; o fim da soberania lusitana nos territórios ultramarinos de África,

Ásia e Oceânia, na segunda metade do século XX; a integração na União Europeia em 1986 e a abertura da Europa de Leste possibilitando a circulação de cidadãos para o Ocidente europeu. Portugal apesar de se assumir e hoje novamente de forma mais vincada como país de emigração, caracteriza-se também por um país de imigração.

O tecido social português diverge do de outros tempos, outras línguas e culturas mesclam-se numa tentativa de integração meramente utópica. Etnias, culturas e línguas diversas faziam parte de um país que se caracterizava de monolíngue.

A escola portuguesa passou nas últimas três décadas de uma quase absoluta homogeneidade a uma grande heterogeneidade.

No início dos anos 70 do século passado os jovens no seu processo de escolarização falavam todos, praticamente todos, português como língua materna, no seu ambiente familiar estavam quase todos expostos à língua padrão, com as normais variações dialectais a nível lexical e fonético.

A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia tornou possível a melhoria das condições de vida da sociedade lusitana. Foram muitos os imigrantes africanos que deram entrada no nosso país, originários das ex-colónias portuguesas. Os de Cabo Verde, Guiné-Bissau e de São Tomé e Príncipe eram falantes de uma língua crioula portuguesa e que tinham como língua segunda uma variedade não escolarizada do português. Os provenientes de Angola e de Moçambique eram falantes de uma língua bantu e que apresentavam o português como língua segunda com características semelhantes às dos outros imigrantes africanos atrás referidos.

Preconcebia-se a ideia menos correcta que como falavam português ou porque falavam outras línguas obrigatoriamente deveriam falar a língua do país de imigração. Esta implícita imposição parecia querer distanciar de uma língua e de uma cultura que eram sua pertença, forma de identidade de um povo que se expressa na língua e pela língua.

É ver-se ainda hoje nas escolas portuguesas o olhar perscrutador, o quase total fechamento perante o outro que provindo de um outro país traz nele a sua história, o seu país, as suas gentes.

Descobrir os outros é descobrir-se, é encontrar-se a partir da diferença. É levar o outro a permanecer na sua identidade, respeitando-a e perpetuando-a. E o que fizemos no final da década de noventa aquando da chegada de grupos provindos da Europa de Leste.

Vimo-los chegar num total silêncio, portadores da História de um império totalmente desmistificado.

Era a razão económica que os fizera sair do país. O aspecto económico é o factor impulsionador dos movimentos migratórios internacionais, apesar de se interligarem a outros factores, as facilidades encontradas no país de acolhimento no envio de remessas monetárias para o país de origem como também a possibilidade de reaproximar a família. Juntam-se a estes aspectos os relacionados com saber comunicar na língua do país de acolhimento ou a proximidade geográfica, linguística ou cultural do mesmo país assim como os códigos de conduta legais e religiosos.

Eva Arim *et al* (2008) refere que o conhecimento e os estudos associados a esta corrente migratória na sociedade portuguesa são insuficientes, restringem-se a dados estatísticos oficiais que tornam possível caracterizar a situação do ponto de vista numérico, a nacionalidade, data de entrada no país, sexo e faixa etária dos imigrantes assim como alguns trabalhos sociológicos e jornalísticos que informam acerca dos processos de entrada e legalização destes imigrantes como também a sua integração no mercado de trabalho individual.

Um outro aspecto prende-se com a ausência de conhecimentos aprofundados do impacto destes grupos na sociedade portuguesa, sobretudo no que respeita ao ensino. Os dados pouco precisos quanto ao número de alunos, filhos de imigrantes do Leste da Europa que frequentam a escola portuguesa como também a sua distribuição pelos vários níveis de escolaridade e diferentes escolas do país uma vez que estes grupos de imigrantes são mais flutuantes.

A quase inexistência de dados quantitativos no que se relaciona com o ingresso destes alunos no sistema de ensino português tornam-se também insuficientes ou mesmo escassos os dados de ordem qualitativa, dados relativos aos assuntos relacionados com a sua integração, os hábitos de aprendizagem como também o grau de sucesso escolar são também ainda escassos.

Impera um quase geral desconhecimento e sobretudo indiferença no que concerne à riqueza humana, línguas e culturas propiciadoras de descoberta mútua, capazes de em uníssonos conduzirem ao conhecimento e à mudança.

Outros povos provindos de outras partes do Mundo chegaram a Portugal, países, línguas e culturas faziam da nossa História outra História, olhávamos expectantes, muitas vezes

numa total prepotência de quem não sabe acolher, assumindo atitudes de um povo que se esqueceu, porque parecia querer eliminar o período de emigração que nos caracterizou sobretudo a nos anos 60 do século passado e que infelizmente de novo nos caracteriza no século XXI. Parecíamos esquecer que o sonho determinava a quebrar as amarras de pertença a um lugar comum, subdividíamos em grupos, era ouvir “os de leste”, “ao africanos”, “os asiáticos”, como se se tratasse de seres humanos destituídos de uma individualidade totalizadora, tratamo-los como se fosse uma mera neblina que se tende a desvanecer.

À mudança de país interligava-se o sonho, uma espera expectante de um país que os iria acolher. Foram muitos os que vieram, pensava-se no entanto ser temporária esta passagem, a juntar-se aos adultos vieram também as crianças e os jovens. Nas escolas portuguesas ao uso da língua portuguesa outras línguas eram faladas, expressivo de uma escola que se abrisse ao Mundo e para o qual deveria estar atenta. Atenta não só ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa como também pelo apreço à língua que os define, identifica, a língua-mãe.

CAPÍTULO III

6. Política de Língua e Planeamento Linguístico: percurso de uma nova disciplina.

As línguas forma de afirmação humana comportam características diversas que importa salvaguardar. As longo da História Humana muitas foram as situações em que houve a necessidade de salvaguardar uma língua em detrimento de outras mas porque a interacção impeliu ao ‘uso’ essa necessidade vital conduziu à ‘sobrevivência’ dessas outras línguas.

A língua oficial de um país, vejamos o caso português, não perdura ao longo do tempo só porque se assume como tal, a evolução da língua portuguesa mostra-nos que ela se consubstancia na coexistência com outras línguas, factor de edificação e de afirmação.

Esta coexistência numa dita globalidade que deveria ter sido factor de partilha, de conhecimento continua a ser descurada, a ilusória pujança da língua portuguesa no Mundo é uma ameaça à própria língua, destituindo-a da fortificação necessária.

As línguas foram sempre factor determinante no agilizar de trajectos humanos, esses trajectos impunham escolhas que invocavam tomadas de decisão pensadas e planeadas, vejamos a atitude de Élio António de Nebrija, o filólogo e latinista espanhol do século XV, autor da inovadora Gramática Castelhana que ao entregar a sua Gramática a Isabel a Católica fez notar que esta era uma maneira de fixar a língua.

Em Portugal Fernão de Oliveira e João de Barros demonstraram preocupação em fixar também a língua portuguesa, uma vez que era o latim a língua usada nos documentos oficiais, havia o interesse de reforçar o estatuto da língua portuguesa, sobretudo o latim na sua utilização doméstica (Salomão, 2006).

As escolhas e decisões relativas à língua sempre foram preocupação na História Humana e continuarão a sê-lo, apesar de em certos momentos essas escolhas equacionadas enquanto política e motivadora de reflexão académica estarem associadas a aspirações nacionalistas e à construção de novos países no continente americano e sobretudo numa Europa cuja ideologia era marcada pela defesa de Estados-Nação em

construção e em busca de uma identidade étnica nacional que se assumia pela partilha de uma língua comum.

O interesse contínuo demonstrado por parte de uma primeira geração de académicos, interesse esse originado pelo estudo de realidades resultantes do final da Segunda Guerra Mundial assim como das comunidades que constituíam os novos países criados a partir de tratados entre as potências coloniais, possibilita que a disciplina de Política de Língua e Planeamento Linguístico (PLPL) se afirme como tal.

Segundo Salomão (2006) o percurso histórico da disciplina por fases é proposto por Kaplan & Baldauf, Jr. Em 1997 e por Ricento em 2000.

Joshua Fishman no que concerne aos países descolonizados vinca o quanto a mudança política, económica e social como também sociolinguística traria trabalho deveras interessante.

Este mesmo autor conjuntamente com Joan Rubin, Björn Jernudd, Jyotirindra Das Gupta, Wilfred Whiteley ou Einer Haugen, como referido por Salomão (2006), comungavam da ideia de que os problemas com as línguas podiam ser resolvidos apostando no planeamento e simultânea eficácia para a resolução dos mesmos.

No entanto surgem reacções aos resultados obtidos por estes académicos, uma vez que estes primeiros trabalhos davam mostras da permanência dos países ocidentais nos países recentemente descolonizados.

Estas críticas levaram à revisão de forma aprofundada das metodologias usadas na disciplina, conduzindo a uma nova orientação, iniciada já por Rubin & Jernudd, em 1971, e também por parte de outros académicos deste grupo.

A par destas alterações contribuía para a consolidação de novas temáticas, metodologias e abordagens no âmbito de PLPL o surgimento nos currículos de novas disciplinas como Estudos de Género, Estudos da Negritude (*Black Studies*), Estudos Culturais ou Estudos do Desenvolvimento.

Os domínios sócio-cultural, económico e político das línguas em contacto passou a ser palco das preocupações dos investigadores de PLPL.

Uma outra ocorrência em simultâneo se fazia sentir, migrações massivas, originadas por causas económicas, políticas, sociais e também naturais, obrigava à deslocação de populações que expressavam uma postura diferente em relação à sua língua e cultura

renunciando uma assimilação total fruto da necessidade de preservação de uma identidade, algo que não acontecia anteriormente.

Questões no âmbito do bilinguismo / multilinguismo entre grupos de migrantes sobretudo no âmbito da educação, questões essas provenientes por parte de investigadores como Jim Tollefson, Colin Baker, David Corson, Nancy Dorian, Nancy Humberger, Li Wei, Michael Clyne, Tom Ricento.

Ainda Sue Wright segundo Salomão (2006) salienta que a terceira fase tem como pano de fundo a guerra-fria associada à expansão da língua inglesa e à própria globalização.

Assistimos ainda ao exponencial contacto entre línguas e culturas, resultado da facilidade e frequência de transportes, a facilidade e evolução das comunicações, o fax, o telefone e sobretudo a internet..

Enquanto que em outros momentos para os linguistas a preocupação era a fixação das línguas tendo como meta a posteridade, uma outra linha de investigação incluída nesta terceira fase tem em conta as línguas minoritárias, associada ao risco de extinção dessas mesmas línguas, resultado da exigência de minorias que aspiram a uma identidade sobretudo através da língua, identidade essa até então não reclamada.

As estratégias centram-se na preservação da língua e simultaneamente na afirmação dos direitos linguísticos, a denominada ‘ecolinguística’ associada a Fill e Gootly, ambos em 2001.

Anna Wierzbicka *in* Dulce Pereira (2007: 4) afirma:

“Só conseguimos descobrir a identidade especial da nossa própria cultura (por muito heterogénea que seja) no momento em que tivermos uma relação íntima e profunda com outra cultura e em que cada um de nós por ela for desafiado, ao ponto de desenvolver um novo sentimento de si.”

Da afirmação de uma identidade que cada vez mais não se quer ver perdida, resultado da interacção entre línguas e culturas diferentes e da consciencialização de uma língua que totaliza, nasce a imperiosa necessidade de planear esse mesmo percurso, como salvaguarda do respeito do homem pelo homem.

À disciplina de PLPL emerge esta necessidade de dar às línguas o valor que elas merecem no mundo global.

6.1. Política de Língua e Planeamento Linguístico: âmbito, objecto e metodologias.

As ocorrências e mudanças políticas, económicas e sociais no percurso humano conduziram a alterações significativas no que respeita às línguas. Preocupações diversas que daí advieram conduziram à procura de respostas para essas mesmas sociedades.

Afigura-se-nos uma área no âmbito da Política de Língua e Planeamento Linguístico estabelecida desde o princípio dos anos 50 do século XX.

Segundo Salomão (2006) estes dois conceitos Política de Língua e Planeamento Linguístico diferenciam-se, onde a ‘Política’ são os desígnios ou os resultados do ‘Planeamento’.

Refere ainda Cooper no seu trabalho *Language and Social Change* dá a conhecer uma proposta no âmbito da organização da área científica de Planeamento Linguístico, proposta essa aceite de forma generalizada por parte de muitos autores, uns adaptaram-na e outros incluíram-lhe outras novas propostas.

Uma primeira denominação para Planeamento Linguístico provem de Miller *language engineering*, logo depois *Glottopolitics* de Hall Jr., *language development* com Noss, *language regulation* de Gorman e *language management*, Jernudd & Neustupny.

Einar Haugen em 1959 apresenta no âmbito desta área a denominação de Planeamento Linguístico, no entanto este mesmo autor refere que Uriel Weinreich já a apresentara num seminário na Columbia University em 1957.

Cooper apresentou para o Planeamento Linguístico as doze definições mencionadas por diversos autores o que conduziu à discussão das mesmas a partir da questão “*Who plans what for whom and how?*”

A décima-terceira definição apresentada por este autor engloba os temas respeitantes ao seu objecto, os seus destinatários e os seus processos. Vejamo-la in Salomão (2006) “*Language planning refers to deliberate efforts to influence the behaviour of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes.*”

Para além desta definição geral no âmbito científico de PLPL Cooper sugeriu também uma outra mas no domínio tipológico dos subdomínios da área: *Status Planning*;

Corpus Planning e *Acquisition Planning*, apesar de segundo Salomão (2006) as áreas de *Status Planning* e *Corpus Planning* terem sido já sugerido por Heinz Kloss em 1969.

Então *Corpus Planning* para Cooper diz respeito às diferentes adequações a fazer-se numa língua resultante das novas realidades e *Status Planning* corresponde ao reconhecimento oficial do governo do estatuto de uma língua em relação a outras, apesar de para Fishman estas duas teorias se tornarem mais evidentes na teoria.

Já *Acquisition Planning* associada à importância do ensino de línguas ligadas aos objectivos frequentes em PLPL: *Language Spread* que corresponde ao aumento de utilizadores de uma determinada língua o que determinará a diferença com o aumento dos usos.

Contrapõem esta última terceira área proposta por Cooper os investigadores Kaplan e Baldauf, usam do modelo revisto e corrigido por Haugen para assumirem que a aquisição diz respeito a uma actividade própria do *Status Planning*. Vincam a importância de uma comunidade perceber e difundir as línguas com maior relevo, sobretudo do ponto de vista económico, incumbindo o sector da educação a definição da Política de Línguas Estrangeiras quando na opinião de Salomão (2006) darem pouca ênfase ao sector educativo.

Salienta também este autor que Kaplan e Baldauf depositam igualmente na educação a determinação da política linguística, opondo esta noção à da necessidade de implementação da política através de outros meios inerentes a um governo.

“As alterações de forma ou de funções de uma determinada língua, objecto do Corpus Planning e do Status Planning respectivamente, são influenciados pelo número de falantes dessa língua. Os novos usos atribuídos a uma língua podem atrair novos falantes, os quais a podem influenciar, nomeadamente por fenómenos próprios de línguas em contacto.” Salomão (2006: 202).

Ainda em Salomão (2006), o autor refere que Thomas Ricento em 2006 propôs um quadro que integrava as diferentes perspectivas dos trabalhos das múltiplas tipologias de PLPL respeitante à definição de objectos de estudo e de metodologias. Salienta também que Ricento vinca o papel das Línguas Estrangeiras, questão abordada já por Cooper, objectos de investigação e acção desta mesma disciplina.

A estas interrogações interligam-se as relacionadas com a possibilidade de planejar uma língua ou aspectos dela como a levantada por Djité ao questionar se podia fazer um planeamento no que respeita a algum aspecto da vida das línguas e se parte delas poderia vir a ser planeada.

Estas questões têm tido como pano de fundo as línguas, suporte de identificação do Homem, circunscritas à noção de Estado-Nação mas cuja História iria ditar uma abertura maior, extrapolando esse mesmo espaço nação, fruto de condicionantes políticas, económicas e sociais e que obrigaria a mudanças significativas não só no reequacionar das questões associadas às línguas como também da afirmação da sua importância no Mundo e da necessidade de ‘preservação’ das mesmas.

O planeamento linguístico e política de língua adequados salvaguardam diferenças propiciadoras do reconhecimento do valor das línguas como suporte de identificação, que não se quer perdida e do encontro do equilíbrio humano nessa diferença.

7. As políticas linguísticas na União Europeia.

A União Europeia é uma instituição verdadeiramente multilingue que promove o ideal de uma Comunidade única com uma diversidade de culturas e línguas. A Comissão Europeia adoptou em Novembro de 2005 a primeira Comunicação da Comissão que explora a temática do multilinguismo [Com (2005) 596: *Um novo quadro estratégico para o multilinguismo*] in Casanova (2006).

O multilinguismo tem feito parte da política, legislação e práticas comunitárias desde a época do Tratado de Roma. No início, esteve exclusivamente associado ao regime linguístico adoptado para as instituições europeias, incluindo para os contactos destas instituições com as autoridades e cidadãos dos Estados-Membros. O primeiro regulamento adoptado pelo Conselho da Comunidade Económica (15 de Abril de 1958) confirmou a igualdade das línguas nacionais oficiais dos Estados-Membros e do seu estatuto como línguas oficiais e de trabalho das instituições europeias. Este princípio foi respeitado em todas as adesões e só pode ser modificado por decisão unânime do Conselho.

Em 1995, o Livro Branco sobre a Educação e a Formação, *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* fixa o objectivo da aprendizagem de, pelo menos, três línguas comunitárias (língua materna e duas línguas estrangeiras) na escolaridade obrigatória, justificando-o em termos económicos, financeiros, sociais e políticos.

Os três objectivos principais da política do multilinguismo da Comissão são incentivar a aprendizagem de línguas, promover uma economia multilingue sólida e facultar aos cidadãos o acesso à legislação, aos procedimentos e à informação da União Europeia nas suas próprias línguas.

Segundo o Eurobarómetro especial 243 “*Os Europeus e as suas Línguas*” de 2008, a língua materna da maioria dos europeus é uma das línguas nacionais do respectivo país. 100% dos húngaros e dos portugueses nomeiam as suas línguas respectivas como a sua língua materna. Contudo, em cada país inquirido, existe uma minoria que fala uma outra língua oficial da UE que não a língua nacional ou uma língua não europeia como sua língua materna.

Um europeu ‘multilingue’ é normalmente um jovem, com um nível de escolaridade elevado ou ainda a estudar, nascido noutra país que não aquele que reside, que utiliza as línguas estrangeiras para fins profissionais e está motivado para aprender.

Contudo Skutnab Tangas *in* Isabel Casanova (2006) refere que a Europa é o continente com menor diversidade linguística, isto é, tendo em linha de conta apenas as línguas de origem europeia faladas no continente, excluindo todas as línguas dos imigrantes de outros continentes, a Europa possui 3% das línguas faladas em todo o Mundo, por oposição a 15% nas Américas, aproximadamente 30% na África e na Ásia e cerca de 20% no Pacífico.

Nos vinte e sete países da União Europeia com cerca de 500 milhões de habitantes que falam uma variedade de línguas europeias e não europeias, para além de vinte e três línguas que receberam estatuto oficial por parte da UE (alemão, búlgaro, checo, dinamarquês, eslovaco, esloveno, espanhol, estónio, finlandês, francês, gaélico, grego, húngaro, inglês, italiano, letão, lituano, maltês, neerlandês, polaco, português, romeno e sueco), existem também mais de sessenta línguas regionais e minoritárias como o catalão em Espanha, o bretão em França e o mirandês em Portugal. Associadas a estas línguas há que incluir um número elevado fruto dos migrantes oriundos de fora da Europa Comunitária, como o árabe do Magrebe ou o hindi.

Organismos internacionais, como a União Europeia, o Conselho da Europa e a Unesco, com Portugal como estado-membro, defendem que a diversidade linguística deve ser tida em conta para a estruturação das suas políticas educativas.

O Artigo 22 da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia vinca que a U. E. respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística. No âmbito destas orientações, esta comunidade de países, nos anos mais recentes, tem tomado diversas medidas para promover a variedade linguística no espaço europeu. É importante realçar que a política de língua da União Europeia assenta na distinção entre “*línguas oficiais*” dos estados-membros, “*línguas regionais*” (também apelidadas “*minoritárias*”) e “*línguas das minorias migrantes de origem não europeia*”.

As “*línguas oficiais*” dos países comunitários ocupam uma posição de relevância na política linguística da União. O Tratado de Roma (1957) – um dos pilares do que é hoje a União Europeia – determina que todas as línguas nacionais dos estados-membros têm o estatuto de línguas de trabalho. Foram muitas as medidas tomadas desde então, como forma de promoção dessas línguas a nível do ensino. A sua aprendizagem tem sido defendida, quer pelos ministros da educação, quer pelos chefes de estado e de governo dos países da U. E.. Estipulou-se que os estados-membros devem incentivar a proficiência em duas ou mais línguas estrangeiras. Foi implementada a Directiva 77/486/CEE, no qual se determina que os estados-membros da União devem tomar as medidas necessárias para que os filhos dos migrantes de outros estados comunitários possam receber ensino da língua materna e da cultura do país de origem.

Após o Tratado de Maastricht (1992) a promoção da aprendizagem das línguas e do multilinguismo individual, aliada a uma maior ênfase na diversidade linguística, tornou-se num elemento-chave da política da educação da União Europeia e se nos anos noventa o apoio comunitário era canalizado para a aprendizagem das línguas oficiais, a primeira década do actual século assistiu à introdução de uma política inclusiva de aprendizagem das línguas, que procura promover a aprendizagem de todas as línguas, incluindo as línguas regionais, minoritárias ou migrantes e as línguas internacionais mais importantes.

Durante muitos anos, a UE não procurou estabelecer um quadro coerente e geral para as diferentes políticas, práticas, iniciativas e regulamentos comunitários no domínio do multilinguismo. Os esforços empreendidos a favor dessa política tiveram um impulso

considerável em 1 de Janeiro de 2007, quando o ‘multilinguismo’ se tornou uma pasta autónoma.

O facto de o multilinguismo se ter tornado em si mesmo uma área política comunitária revela claramente que a Comissão Europeia tem uma maior consciência da importância crescente do desafio do multilinguismo para o projecto europeu. Em consequência do alargamento do Mercado Único e da mobilidade crescente e da imigração na União Europeia, da redinamização das regiões, do advento da sociedade de conhecimento e da globalização, o desafio multilingue alcançou uma importância completamente nova, em termos de dimensão, complexidade e relevância política. Este fenómeno é sobretudo visível na comunicação interlinguística e intercultural. Se no passado esta comunicação existia sobretudo a nível dos intercâmbios interpessoais entre cidadãos que residiam nos diferentes Estados-Membros, hoje todos eles se tornaram em sociedades multilingues e multiculturais, exigindo a definição de estratégias aos níveis regional, local e nacional, que facilitem a comunicação através de barreiras linguísticas e culturais.

Em 2001 o Parlamento Europeu apelou à tomada de medidas para promover a diversidade linguística e a aprendizagem das línguas no espaço comunitário. A Comissão Europeia, em 2003, apresentou um plano de acção “*Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística*”, vincando que as políticas de educação dos países da U. E. devem privilegiar a intensificação e diversificação do ensino de línguas e sensibilizar as comunidades escolares, e as sociedades em geral, para a riqueza da diversidade linguística.

Foi publicado, Maio de 2005, “*Feasibility Study Concerning the Creation of a European Agency for Linguistic Diversity and Language Learning*” como resposta à solicitação feita pelo Parlamento Europeu à Comissão Europeia para a criação de uma agência para a diversidade linguística e aprendizagem das línguas, implementando acções concretas, promovendo uma Europa multilingue e de um enquadramento favorável às línguas, bem como na criação de um sistema em rede destinado a promover a diversidade linguística, incluindo as línguas europeias regionais ou minoritárias. Casanova (2006) refere que no Fórum sobre Política das Línguas, organizado pelo Conselho da Europa em Estrasburgo a 28 de Julho de 2004, o então director-adjunto da unidade da política das línguas da UE, Paul Holdsworth salienta: “*O próprio acto de aprendizagem das línguas é um veículo para aprender sobre outros modos de vida, outros pontos de vista e outras culturas*”.

Não têm sido alvo de directivas concretas por parte da União Europeia as designadas “*línguas regionais*” ou “*línguas minoritárias*”. Foram várias as resoluções do Parlamento Europeu, nomeadamente em 1981, 1987 e 1994, que recomendam a protecção e promoção das línguas regionais. Fundou-se o Gabinete Europeu para as Línguas Menos Divulgadas, que hoje é representado em muitos dos países da Europa comunitária. Na União Europeia, contam-se mais de 60 comunidades autóctones que falam uma língua regional ou minoritária. Estima-se em cerca de 40 milhões o número de cidadãos da UE que utiliza regularmente esse tipo de língua. A mais divulgada é o catalão, falado por cerca de 7 milhões de pessoas em Espanha, França e na cidade de Alghero na Sardenha.

No âmbito do Conselho da Europa, a promoção da diversidade linguística e cultural passou a ganhar relevo nas últimas duas décadas. Em 1997, a educação para a cidadania democrática tornou-se uma prioridade para este Conselho e em diversas ocasiões tem defendido o “*plurilinguismo*”, capacidade de um indivíduo se exprimir em várias línguas, consoante as circunstâncias o exijam, podendo ter níveis diferentes de proficiência em cada uma das línguas.

O lançamento do Portfolio Europeu de Línguas em 2000 composto por um passaporte linguístico e um registo de competências linguísticas adquiridas pelo portador ao longo da vida tanto em contextos de ensino formal como não formal. Uma vez que as competências se enquadram de acordo com os níveis de proficiência definidos a nível europeu, daí que o portefólio facilite a mobilidade dos cidadãos e permita a uniformização de competências a nível europeu.

Acresce ainda que este portefólio faz uma articulação entre os vários saberes tidos como fundamentais para a Educação e para o futuro, uma vez que permite ao portador reflectir sobre o seu percurso de aprendizagem assim como com as experiências a ele associadas.

Em 2001, o Conselho da Europa organizou, em conjunto com a União Europeia, o “*Ano Europeu das Línguas*”, que teve como principal objectivo celebrar a pluralidade linguística do continente e promover uma aprendizagem de línguas mais diversificadas. Nesse mesmo ano, foi lançado o “*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*”, que incentiva os estados-membros a uma maior coerência nos seus modelos de educação linguística. O Quadro Europeu comum de Referência para as Línguas é um instrumento tanto para os profissionais como para os aprendentes das línguas, que tem

como objectivo fornecer linhas de orientação a fim de melhorar a aprendizagem das línguas na Europa, facilitar o diálogo entre os membros do Conselho da Europa relativamente aos objectivos e conteúdos dos programas de aprendizagem das línguas, bem como levar ao reconhecimento mútuo das qualificações das línguas na Europa.

O Comité de Ministros do Conselho da Europa aprovou também duas importantes recomendações no âmbito do ensino das línguas: a Recomendação R(82) 18 e a Recomendação R(98) 6. O anexo da Recomendação R(82) 18 fornece aos governos sugestões específicas cujo objectivo é encorajar os cidadãos a adquirirem “*conhecimento das línguas dos outros Estados-Membros*”, como também as competências que lhes permitam “*satisfazer as suas necessidades comunicativas*”, como também propõe um conjunto de medidas a pôr em prática tanto nos vários níveis da escolaridade obrigatória como no ensino superior e educação para adultos impulsionador do plurilinguismo entre os cidadãos. É referida a necessidade de melhorar a formação contínua dos professores de modo a atingir esses objectivos. Associada a estes pressupostos, a Recomendação R(98) 6 destaca a necessidade de promover a aprendizagem precoce das línguas (até aos 11 anos) assim como definir objectivos e métodos de avaliação, sobretudo através do uso do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas “*para planificar ou analisar o ensino das línguas de forma clara e coerente*”.

O empenhamento do Conselho da Europa em promover o ensino das línguas é notório no Plano de Acção adoptado na 3ª Cimeira, que decorreu em Varsóvia em Maio de 2005, segundo o qual o Conselho da Europa deverá continuar o seu trabalho na área do ensino das línguas e no reconhecimento de diplomas e qualificações.

Segundo a COM (2008) 566 da Comissão das Comunidades Europeias, o objectivo principal da Comunicação é sensibilizar a opinião pública para o valor e as oportunidades oferecidas pela diversidade linguística na UE e incentivar a eliminação das barreiras ao diálogo intercultural.

Cada uma das numerosas línguas nacionais, regionais, minoritárias e migrantes faladas na Europa acrescenta uma faceta à nossa herança cultural comum. Estas línguas devem ser partilhadas, para promover o diálogo e o respeito mútuo. Existem regiões na União Europeia onde os cidadãos conseguem conciliar a utilização de uma língua regional ou minoritária com a língua nacional, além de utilizarem com facilidade as línguas

estrangeiras. As pessoas multilingues são um trunfo precioso porque actuam como elemento aglutinador entre as diferentes culturas.

Sublinha ainda a COM que no contexto actual de crescente mobilidade e migração, o domínio da língua nacional é fundamental para uma boa integração e uma participação activa na sociedade. Consequentemente, os falantes não nativos tendem a incluir a língua do país de acolhimento na sua combinação “língua materna mais duas línguas”.

Para além disso, existem recursos linguísticos na nossa sociedade que ainda não foram explorados: é importante valorizar melhor as diferentes línguas maternas e as outras línguas faladas em casa, localmente ou em zonas próximas. Por exemplo, as crianças que têm outra língua materna, seja da UE ou de um país terceiro, representam um desafio para as escolas, na medida em que a língua de instrução constitui uma segunda língua, mas também podem incentivar os seus colegas a aprender línguas diferentes e a conhecer outras culturas.

Ressalva ainda a Comissão das Comunidades Europeias (2008) que as línguas podem apresentar uma vantagem competitiva para as empresas europeias. As empresas multilingues provam como a diversidade linguística e o investimento nas línguas e nas competências interculturais se podem transformar numa verdadeira mais-valia para a prosperidade e num benefício para todos. Algumas línguas europeias são faladas em todo o mundo e podem constituir uma valiosa ferramenta de comunicação empresarial.

O Fórum das Empresas para o Multilinguismo formou algumas recomendações para aumentar a competitividade e melhorar a empregabilidade através de uma gestão adequada da diversidade linguística. Este Fórum salientou que as economias emergentes como o Brasil, a Rússia, a Índia e a China são cada vez mais importantes para as empresas da União Europeia e que é necessário conhecer as línguas desses países para enfrentar a concorrência económica nesses mercados.

O Conselho da Europa e a União Europeia levaram à publicação por parte da Comissão Europeia do *Plano de Acção* (2003) e posteriormente do *Novo Quadro Estratégico para o Multilinguismo* (2005). No ano seguinte, publicou “*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*”, incentivando as nações europeias a reflectirem sobre a questão da diversidade linguística, à luz dos princípios democráticos. Uma das ideias fundamentais é a promoção do plurilinguismo como valor e como competência. Promover o

plurilinguismo como valor pressupõe sensibilizar a sociedade e, em particular, a comunidade escolar para a sua importância enquanto factor essencial para a tolerância linguística, e como competência implica estruturar o ensino de línguas, permitindo aos cidadãos tornarem-se plurilingues. O plurilinguismo dos cidadãos deve ser adequado à sociedade em que vivem, tendo como objectivo, em primeiro lugar, a aproximação entre diferentes pessoas e diferentes culturas. É apresentada em defesa do plurilinguismo argumentos de ordem:

- ética: os direitos linguísticos são parte integrante dos direitos humanos. As políticas linguísticas na Europa devem promover o reconhecimento dos direitos linguísticos de todos os cidadãos europeus;

- sociocultural: as línguas desempenham um papel essencial nas relações interpessoais e intergrupais. O reconhecimento dos direitos linguísticos de diferentes grupos linguísticos que convivem numa mesma sociedade e a promoção das suas línguas a nível do ensino são essenciais para a boa convivência entre esses mesmos grupos e podem, inclusive, prevenir ou solucionar conflitos sociais;

- cultural: todas as línguas faladas na Europa integram o património cultural europeu e como tal devem ser preservadas e promovidas;

- económica: as línguas desempenham um papel cada vez mais importante no mundo globalizado. O plurilinguismo facilita a mobilidade de pessoas, bens, informação e conhecimento.

O Conselho da Europa estabelece uma diferença entre a situação de plurilinguismo e de “*multilinguismo*”. O multilinguismo diz respeito à coexistência de várias línguas numa determinada área geográfica, já o plurilinguismo pressupõe que os cidadãos possuem um repertório linguístico variado, que permita a possibilidade de comunicação entre diferentes grupos linguísticos. O “*Portfolio Europeu de Línguas*” tem sido destacado por este Conselho.

A Comissão Europeia tanto no *Plano de Acção para a Promoção da Aprendizagem das Línguas* elaborado em 2003 como na *Comunicação sobre o Multilinguismo* de 2005 sublinha que a aprendizagem das línguas contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, podendo também beneficiar as competências na utilização da língua materna, como também no aumento das oportunidades de estudo ou de empregabilidade num país estrangeiro.

Tanto o Conselho da Europa como a União Europeia estão igualmente empenhados em promover a aprendizagem das línguas na zona europeia e partilham alguns princípios comuns. A actividade da aprendizagem das línguas é entendida como algo que deverá estar ao acesso de todos os sectores da população e essa aprendizagem deverá ser ao longo da vida.

Ambas as instituições acreditam que se devem providenciar oportunidades adequadas para os cidadãos desenvolverem competências em diversas línguas. O objectivo é que os indivíduos desenvolvam um repertório de competências linguísticas que englobe diversas línguas e mesmo um conhecimento parcial de qualquer língua é reconhecido e valorizado. Também a União Europeia tem como princípio de que o objectivo da aprendizagem das línguas deve ser o de uma “*competência comunicativa com significado*” [COM (2003) 449: 4] *in* Casanova (2006), ou seja, a capacidade para comunicar eficazmente pelo desenvolvimento de competências activas, em vez de um conhecimento passivo da língua. O *Plano de Acção* da Comissão de 2003 vinca que deixa de ser prioridade o objectivo do domínio de uma língua tal como a de um falante nativo [COM (2003) 449: 8] *in* Casanova (2006).

Sublinha que os intervenientes em relações de negócios deveriam tentar aprender a língua do seu parceiro com o objectivo de criar relações mais sólidas. Se a língua é entendida como algo que faz parte da cultura de um país ou de uma região, aprendê-la tornará possível uma maior compreensão entre os povos uma vez que levará a um maior conhecimento das suas características, o que será determinante no mundo dos negócios.

A mesma situação se coloca aos indivíduos que se deslocam para outros países com o objectivo de trabalhar ou estudar, o conhecimento de uma língua franca pode ser útil numa primeira fase como forma de comunicar as primeiras necessidades, contudo a capacidade de falar a língua do país de acolhimento ou a língua materna da região será determinante para a verdadeira integração na cultura desse país ou região.

Também este mesmo princípio está presente no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001: 24) ao referir que:

“A finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar ‘mestria’ em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final ‘falante nativo

ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas”.

A Unesco, desde a sua fundação, 1945, tem difundido um conjunto de recomendações para a elaboração de políticas linguísticas e de políticas educativas a nível global. Na década de 70, século passado, adoptou a ideia do “*bilinguismo*” e da educação bilingue, defendendo o direito das pessoas pertencentes a minorias linguísticas à escolarização em língua materna, sem prejuízo da aprendizagem da língua veicular da sociedade em que se inserem.

As alterações a nível mundial determinaram que este organismo procedesse a uma revisão do seu posicionamento. Numa resolução da 30ª sessão da Conferência Geral, Paris, 1999, a Unesco passou a adoptar a ideia de multilinguismo e da educação multilingue, o ensino de pelo menos três línguas, incluindo a língua materna do aluno, uma outra língua nacional ou regional e uma língua internacional.

Neste mesmo ano, foi implementado o “*Dia Internacional da Língua Materna*”, evocado a 21 de Fevereiro, tendo por objectivo promover o direito universal à escolarização em Língua Materna e a divulgação de todas elas, com particular incidência para as línguas em perigo de extinção. Mais recentemente, a IALL – AIDL (International Academy of Linguistic Law – Académie Internationale de Droit Linguistique) apelou à Unesco para a instauração de uma Convenção Internacional sobre a Diversidade Linguística.

No início do século XXI, os problemas associados a questões culturais e linguísticos são imperativos, a promoção e a protecção da diversidade linguística poderão ser a forma de responder à globalização da sociedade contemporânea, que se traduz numa cidadania global, sob pena de tornar-se num mecanismo perigoso de uniformização linguística e cultural que empobrecerá o planeta. Relativamente à língua portuguesa, segundo Seabra (1998) *in* Galito (2006: 37)

“... tornou-se num legado comum aos nossos povos. O processo do seu crescimento, afirmação e difusão não pode, hoje, ignorar nem esquecer os desafios da globalização, um dos quais é a tentativa de hegemonia de umas línguas em relação às outras.”

O Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo (GANM), grupo este instituído por decisão da Comissão Europeia de 20 de Setembro de 2006 cuja fundamentação e competências estão directamente relacionadas com a intenção da Comissão de definir uma nova estratégia geral para o multilinguismo, apresentou a essa mesma Comissão o relatório final acerca dos resultados da reflexão levada a cabo pelo Grupo, articulado em torno de três objectivos: (i) competitividade económica, crescimento e melhoria dos empregos; (ii) aprendizagem ao longo da vida, diálogo intercultural e (iii) criação de um espaço para o diálogo político europeu e comunicação com os cidadãos.

O Grupo referencia que aprender outras línguas tem um valor intercultural. Para além de promover a abertura à cultura e às atitudes de outras pessoas, o ensino das línguas pode sensibilizar os alunos para a sua própria cultura e valores, reforçar a vontade e capacidade para comunicar e cooperar com outras pessoas, superando as fronteiras culturais.

Este mesmo grupo reflectiu sobre os desafios e oportunidades que resultam da presença de um número crescente de línguas e culturas diferentes em cada Estado-Membro, em vários contextos. Ao valorizar as línguas migrantes no nosso meio, ajudaremos provavelmente a motivar os migrantes para aprenderem a língua da comunidade de acolhimento e, certamente, outras línguas, e permitiremos que se tornem mediadores competentes entre culturas diferentes.

Alerta ainda que os jovens que pertencem às segunda e terceira gerações de migrantes possuem boas competências orais nas línguas de origem da comunidade a que pertencem, mas não sabem ler nem escrever essas línguas. Muitos deles estão altamente motivados para a literacia nestas línguas. Os estabelecimentos de ensino e ligados à educação de adultos deveriam empenhar-se no sentido de oferecer oportunidades especiais de aprendizagem a estes grupos-alvo. Este investimento daria frutos, já que estas pessoas poderiam ajudar a estabelecer contactos económicos com os seus países de origem e poderiam ser chamados a desempenhar um papel activo nos programas de diálogo intercultural e de integração dirigidos aos imigrantes recém-chegados.

Segundo Isabel Casanova (2006), as línguas ‘não indígenas’, faladas pelas comunidades de imigrantes que vivem nos países da União Europeia, não possuem um estatuto definido, nem um reconhecimento formal por parte da União e são excluídas dos seus programas de ensino das línguas. O relatório explicativo que acompanha a *Carta*

Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias justifica essa exclusão argumentando que tal acontece por razões de ordem histórica, uma vez que apenas considera as línguas que tenham sido faladas nos Estados-Membros durante um “*longo período de tempo*”. No preâmbulo usa-se da expressão “*línguas regionais ou minoritárias históricas*”, e o Artigo 1 refere-se a idiomas “*tradicionalmente usados*”.

A Unesco em 2003 criticou esta posição da UE no que respeita às línguas faladas pelos imigrantes, daí que tenha marcado a sua posição com a publicação intitulada *Management of Social Transformations* (MOST) sobre a diversidade linguística e multicultural da Europa e da necessidade de as línguas dos imigrantes receberem o mesmo tratamento das regionais ou minoritárias. É defendida uma política de educação bilingue, não só para os filhos dos imigrantes assim como para todas as crianças e jovens, e apresenta-se como modelo a política adoptada pelo Estado de Vitória na Austrália e de acordo com os autores, o objectivo último do multilinguismo está quase cumprido uma vez que o sistema de ensino foi totalmente reestruturado para introduzir o bilinguismo em todas as escolas, respeitando assim as línguas maternas dos imigrantes. Em 2000, nas escolas primárias e/ou secundárias introduziu-se cursos obrigatórios de “uma língua para além da inglesa, com opções possíveis entre quarenta e uma línguas”. No entanto Casanova (2006) diz que a UE não parece estar preparada para um programa tão ambicioso.

Nesse mesmo trabalho da Unesco (MOST) louva-se também o esforço feito pelo governo alemão no Estado da Renânia do Norte-Vestfália que com o objectivo de melhor integração das crianças bilingues e trilingues, os programas de ensino passaram a incluir quinze línguas a partir de 2000. No entanto critica o facto da União Europeia depositar a responsabilidade da preservação das línguas faladas pelos imigrantes para os governos dos países de acolhimento.

Refere ainda a autora a dedicação da UE às questões associadas às línguas minoritárias nas últimas duas décadas, através da criação do *Serviço Europeu das Línguas Menos Difundidas* (EBLUL – European Bureau of Lesser Used Languages) em 1982, assumindo posteriormente o estatuto de organização não governamental (ONG), assim como da rede de informação *Mercator* em 1987. Entre 1983 e 2000 a União Europeia concedeu subsídios para o desenvolvimento e salvaguarda das línguas regionais e minoritárias, projectos esses que abarcaram um conjunto de acções no âmbito da educação, cultura e publicação de gramáticas, dicionários e manuais escolares.

Também a ratificação da *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias* foi determinante para a consagração dos direitos linguísticos no que concerne aos idiomas minoritários, ressalva no entanto Casanova (2006) que a União Europeia mantém-se à margem do debate, apesar de tratar-se de uma questão crucial, o número de falantes das comunidades imigrantes chega a ultrapassar o número de falantes das línguas minoritárias ‘nacionais’, tal como acontece com a comunidade turca na Alemanha.

Com afirma em 2002 Viviane Reding, ex-Comissária Europeia para a Educação e Cultura, *in* Casanova (2006: 118):

“Cada língua é uma grande língua para quem a articula como língua materna. A nossa língua materna é a língua dos nossos sentimentos mais profundos e das nossas mais fortes emoções, a voz dos nossos pensamentos mais íntimos. É a língua dos nossos corações.”

Conforme o Artigo 5º da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, os direitos linguísticos tomam como referência qualquer grupo de pessoas que partilhe a mesma língua estabelecida no espaço territorial de uma outra comunidade linguística mesmo que não possua antecedentes históricos equivalentes ao dessa comunidade.

Extra e Yagmur *in* Casanova (2006: 119) sublinham que para a União Europeia esta realidade parece não ser devidamente assumida, uma vez que no contexto europeu actual, não são só as ‘velhas’ minorias históricas que contam, mas também as ‘novas’ que têm vindo a instalar-se que contribuem também para a diversidade cultural, étnica, religiosa e linguística do território. As nações da Europa mostram relutância em reconhecer e respeitar essa diversidade como parte integrante da sua identidade europeia, apesar de as nações multiculturais e multi-étnicas terem sido uma marca no passado europeu como também nos países onde a colonização europeia se fez sentir como nos EUA, Canadá, Austrália e África do Sul.

Referem ainda Extra e Yagmur *in* Casanova (2006: 120) que a maioria dos documentos emanados da UE subentende a diversidade cultural como um pré-requisito e não como uma ameaça à integração e coesão social. No entanto, ao excluir as línguas dos imigrantes, a União Europeia está assumidamente a retardar a diversidade harmoniosa que tanto ambiciona.

O contributo do multilinguismo para o diálogo intercultural é cada vez mais reconhecido a nível das relações externas da UE. A diversidade linguística não é uma característica exclusiva da Europa Comunitária e a experiência adquirida em matéria de respeito pela diversidade e de desenvolvimento das competências linguísticas pode revelar-se útil nas nossas relações com os outros países. A este respeito, o Parlamento Europeu chamou a atenção para o facto de algumas línguas da União Europeia, referidas como “línguas europeias de comunicação universal”, serem faladas igualmente num grande número de Estados não membros em diferentes continentes; estas línguas são pois uma ponte importante entre os povos e as nações das diferentes regiões do Mundo.

O principal objectivo desta dimensão externa é compreender inteiramente o potencial destas línguas da UE que são faladas nos países terceiros, promover o ensino e a aprendizagem das línguas da União no estrangeiro e das línguas desses países no espaço comunitário através da troca de conhecimentos, do intercâmbio de boas práticas e da cooperação entre grupos de partes interessadas.

8. O Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) – o uso da língua e o utilizador / aprendiz.

O uso de uma língua no âmbito da aprendizagem abrange as acções realizadas pelas pessoas que simultaneamente como indivíduos e como actores sociais conduzem ao desenvolvimento de competências gerais e particularmente as competências comunicativas em língua.

Toda a comunicação humana depende de um conhecimento partilhado do mundo. O utilizador e o aprendiz são tidos como actores sociais, que têm que cumprir tarefas não apenas relacionadas com a língua mas também em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.

A língua em uso muda tendo em conta as exigências do contexto. O desejo e a necessidade de comunicação surgem numa situação específica, a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação.

A par do contexto situa-se o domínio que engloba os vastos sectores da vida social nos quais agem os actores sociais. É de notar que no QECR foi adoptada uma categorização de ordem hierarquicamente mais elevada, limitador desses mesmos sectores às categorias de maior relevância para o ensino, aprendizagem e uso das línguas: os domínios educativo, profissional, público e privado.

O domínio *público* diz respeito a tudo o que interliga com as interacções sociais comuns (organismos na área da administração e dos negócios, serviços públicos, actividades culturais e de lazer de natureza pública, relações com os *media*, etc). O *privado* relaciona-se com as relações familiares e as práticas sociais do indivíduo.

O domínio *profissional* engloba as actividades e as relações dos indivíduos aquando do exercício das profissões. Já o *educativo* diz respeito ao contexto de aprendizagem/formação (geralmente de tipo institucional) e tem como objectivo a aquisição de conhecimentos ou de capacidades específicas.

Estes domínios não podem ser entendidos de forma compartimentada, em muitas situações podem estar envolvidos mais do que um domínio. O público no âmbito das transacções e interacções administrativas e sociais e de contactos com os *media*, alarga-se a outros domínios. No educativo e profissional, muitas das interacções e actividades linguísticas expressam sobretudo o funcionamento social normal de um grupo do que as ligações com tarefas profissionais ou de aprendizagem.

Ainda no âmbito do QECR, explicita-se que o domínio privado não pode ser entendido como um domínio estanque uma vez que é necessário ter-se em consideração a penetração dos *media* na família e na vida privada; a distribuição de vários documentos (públicos) em caixa de correio (privadas); a publicidade; os textos públicos nas embalagens de produtos usados na vida privada do quotidiano. Por outro lado o domínio privado individualiza ou personaliza acções nos outros domínios. Os indivíduos encaram-se a si próprios como pessoas sem no entanto deixarem de ser actores sociais: uma apresentação oral numa aula, um relatório técnico, uma compra feita, podem possibilitar o expressar-se de outra forma para além do domínio profissional, educativo ou público.

8.1. O uso da língua – o utilizador/aprendente plurilingue e a interculturalidade.

A aprendizagem e uso de uma língua segunda ou estrangeira pelo aprendente não anula a competência na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. As competências linguísticas e culturais referentes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e conduzem a uma consciencialização, capacidade e competência de realização inter-culturais. Tornam possível que o indivíduo desenvolva uma personalidade mais rica e complexa assim como uma maior capacidade de aprendizagem linguística e uma maior abertura a novas experiências culturais.

O aprendente de língua torna-se então plurilingue e desenvolve a interculturalidade.

O plurilinguismo diferencia-se de multilinguismo. Este último corresponde ao conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Já o plurilinguismo ultrapassa esta dimensão, sempre que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se alarga, da língua falada em casa para a sociedade em geral e simultaneamente para as línguas de outros povos, essas línguas e culturas não ficam mentalmente compartimentadas, alicerça-se uma competência comunicativa que tem como contributo todo o conhecimento e toda a experiência das línguas na qual essas mesmas línguas interagem e se inter-relacionam.

A competência plurilingue e pluricultural conduz à tomada de consciência linguística e comunicativa, explora competências sociolinguísticas e pragmáticas já existentes e desenvolve-as.

No que concerne à organização linguística de línguas diferentes encaminha para uma melhor percepção do que é geral e do que é específico. Permite também um melhor aperfeiçoamento da competência de aprendizagem assim como a capacidade de estabelecer relações com os outros e com novas situações.

Esta mesma competência pode impulsionar até um certo ponto a aprendizagem subsequente nas áreas linguísticas e culturais. Encaminha de forma mais segura para a ultrapassagem de estereótipos e preconceitos ao mesmo tempo que torna mais rico o potencial da aprendizagem.

A promoção do respeito pela diversidade das línguas e da aprendizagem de mais de uma língua estrangeira permite aos aprendentes construir a sua identidade cultural e linguística pela integração nessa construção da experiência diversificada do outro assim como também desenvolve a sua capacidade para aprender através desta mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas.

Segundo Galito (2006: 8):

“O uso da língua alude à capacidade de um indivíduo ou grupo de pessoas se expressar numa determinada língua e de a dominar. O valor de uso pode proceder entre outros factores, da sua utilidade, da relativa facilidade da sua aprendizagem, de ser uma língua falada em vários continentes ou de ser uma língua pouco falada, rara ou circunscrita a um número limitado de pessoas que ainda a transmitem oralmente, pelo que o seu uso, nesse sentido depende da sociedade e do contexto temporal em análise.”

9. Uma política educativa em Portugal.

A partir de 1975 com a descolonização dos territórios portugueses ultramarinos afluíram a Portugal cidadãos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. O país acolheu perto de meio milhão de pessoas oriundas das ex-colónias. A esta população proveniente principalmente de África considerava-se que falavam português ou que mesmo falando outras línguas deveriam falar português.

A proximidade linguística e cultural não suscitou grande preocupação no que respeita ao ensino da língua portuguesa como língua segunda no entanto, como já foi referido, esta população não tinha o português como língua materna.

Aos imigrantes africanos e de Timor Leste reconhecia-se o crioulo considerado por muitos como um “Português mal falado” radicado no preconceito expresso por alguns autores, desde o século XIX, de que os falantes de crioulo “não eram capazes de imitar os portugueses”. Para muitos, o crioulo era uma forma desregrada, sem gramática, “incapaz de transmitir ideias abstractas” daí não se poder descrever, nem estudar, nem ensinar nas escolas. Assim o crioulo restringia-se ao espaço da casa familiar, enquanto o

português era a língua de ensino e da vida pública, única língua de acesso aos bens sociais.

Foi só com a nova vaga de imigrantes provenientes da Europa de Leste, sobretudo a partir de 2001, portadores de uma língua que se diferenciava do português, que se procurou responder adequadamente à heterogeneidade sociocultural e linguística que já caracterizava o país no século XX.

A homogeneidade linguística que nos tratados de sociolinguística se dizia prevalecer no início dos anos 70 do século passado em Portugal, por tratar-se de um dos países da Europa em que havia menos imigrantes, outros dados evidenciam que essa homogeneidade total não se circunscrevia à realidade, nunca existiu. Nas regiões fronteiriças, do lado português, há um número apreciável de variedades dialectais, de que se destacam as do leonês, e a que se dá o nome genérico de mirandês. O mirandês passou a ser língua oficial de Portugal, a par do português, desde 1999 (*Diário da República n.º 24/99, I Série, com o n.º 7/99 de 29 de Janeiro de 1999*).

Só neste período se reconheceu a necessidade de o ensino da língua portuguesa ser diferente da adoptada para os falantes nativos da língua. No início do século XXI as duas línguas eslavas, o russo e o ucraniano, eram faladas por cerca de 0,4 e 0,6 % da população total. Nunca antes em Portugal tinha havido uma tal presença de línguas eslavas.

Segundo Dulce Pereira (1998) as reacções linguísticas à presença de minorias, reacções essas por parte dos adultos são diversas e contraditórias, tudo dependendo do grau de informação sobre a matéria, da forma particular como assumem as representações do senso comum, do prestígio das línguas em causa e do maior ou menor contacto que com elas mantêm o que condiciona reacções positivas ou negativas. Foca ainda a autora que para caracterizar algumas atitudes típicas da população anónima há que delimitar dois tipos de minorias linguísticas: as que se apresentam como grupos numerosos, geralmente concentrados em áreas geográficas bem determinadas, com fraco poder económico o que determina dificuldades de integração social, cultural e linguística e as minorias disseminadas por vários pontos do país e não identificados como constituindo grupos homogéneos, pequenas comunidades dentro da comunidade, razão pela qual tendem a ser mais rapidamente aceites.

A situação gerada por estas alterações no ambiente linguístico parece ter-se reflectido na política linguística, em especial na planificação da aquisição do português como língua não materna nos ensinos básico e secundário e na formação de adultos.

Foi já no actual século que o Ministério de Educação reconheceu oficialmente que a língua portuguesa tinha de ser ensinada enquanto idioma não materno aos alunos não nativos que chegavam ao nosso país e que havia a necessidade de recorrer a metodologias e instrumentos próprios da didáctica das línguas não maternas para esse fim. Nos casos de aprendentes cujo grau de proficiência se situava na *Iniciação A1e A2* e *Intermédio B1*, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência*, algumas escolas atribuíam a estes alunos uma aula semanal de Apoio Pedagógico Acrescido e outras ofereciam uma formação de PLNM mais estruturada de várias horas semanais para assim poder responder às necessidades educativas desses mesmos alunos, todavia esse apoio desvirtuava todas as metodologias inerentes à aprendizagem de uma língua segunda.

Com os Despachos Normativos Nº 7 de 6 de Fevereiro de 2006 e Nº 30 de 10 de Agosto de 2007 do Ministério de Educação oficializa-se a presença da disciplina de Português Língua Não Materna no currículo dos Ensinos Básico e Secundário. Segundo esta legislação, os alunos de PLNM nos níveis de Iniciação e Intermédio do Ensino Básico viram as aulas da Área Não Curricular (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica) substituídas por aulas para trabalho específico de desenvolvimento das competências de Português. No Ensino Secundário, os alunos dos níveis de Iniciação e Intermédio passaram a frequentar aulas de PLNM equivalentes à disciplina de Português, com três unidades lectivas semanais de noventa minutos cada, dispendo de orientações programáticas específicas.

O Ministério de Educação promoveu a elaboração de dois documentos onde se definem objectivos, conteúdos e metodologias a seguir no ensino / aprendizagem de PLNM. Esses documentos são *Português Língua não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador* (2005) e *Linhas Orientadoras para o Trabalho Inicial em Português Língua não Materna, Ensino Secundário* (2007).

Para atender a esta nova realidade da população escolar portuguesa, o Despacho Normativo Nº 7 de 6 de Outubro de 2006 determina que os alunos de PLNM devem ser submetidos a avaliação diagnóstica de proficiência em Português ao ingressarem no

sistema escolar, e que por outro lado, a avaliação de proficiência em língua portuguesa passe a ser uma prática corrente do trabalho lectivo com estes alunos e que após o resultado do teste diagnóstico os alunos devam ser colocados em grupos de acordo com os níveis de proficiência. Uma equipa multidisciplinar e multilingue deve organizar o processo individual e escolar do aluno, a denominada ‘Ficha Sociolinguística’, na qual constarão, entre outras informações, a “referência à língua materna e a outras línguas conhecidas pelo aluno e / ou pelo agregado familiar” e a “indicação do nível de proficiência em língua portuguesa e noutras línguas”. Acrescem a estes dados quaisquer outras informações acerca da sua escolarização anterior que possam contribuir para o conhecimento do aluno e melhorar a eficácia da sua integração. Também a metodologia do ensino da língua portuguesa a adoptar para estes grupos de nível de proficiência deve ser de L2 (Língua Estrangeira / Língua Segunda) como também devem continuar a seguir este currículo especial até terem atingido um nível de compreensão do oral que lhes permita seguir o currículo geral.

A escola através dos meios de diagnóstico disponíveis, deve certificar-se de que os alunos colocados num mesmo grupo, independentemente da sua proficiência linguística, têm todos um nível semelhante de compreensão oral, ou seja, poderão todos seguir e participar nas interações que vierem a ter lugar no âmbito do grupo.

Já no que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos de PLNM e porque ela faz parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e constitui um instrumento regulador e certificador das aprendizagens e das competências adquiridas, o *Documento Orientador* de 2005 especifica que a avaliação deve ter igualmente em conta as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Por isso a necessidade de definição de critérios de avaliação específicos, após conhecimento dos resultados do teste diagnóstico, de forma a adaptar o Projecto Curricular de Turma às necessidades do aluno.

Torna-se também imperioso a elaboração de testes intermédios de modo a avaliar continuamente o seu progresso em Língua Portuguesa e Português e, também, o português na sua transversalidade.

O facto de os alunos se encontrarem numa situação de imersão na língua portuguesa é, por si só, caracterizador da própria situação de aprendizagem de uma língua como

língua não materna e facilitador da integração nos termos definidos pelo currículo comum.

Neste contexto, para facilitar a auto-avaliação e a avaliação contínua do progresso das aprendizagens, a nível de conteúdos das várias disciplinas, deverão ser definidas metas e, de acordo com elas, elaborados descritores de competências disciplinares, à semelhança dos descritores linguísticos constantes no Portefólio Europeu das Línguas.

A definição de metas de aprendizagem através destes descritores deverá funcionar como suporte orientador da auto-avaliação e de aprendizagens futuras, daí que recorrer-se-á de uma apreciação descritiva das competências no final do 1º e 2º períodos lectivos, sempre que se verifique a impossibilidade de atribuir uma classificação ou menção.

Ainda no *Documento Orientador* de 2005 já no que respeita à avaliação externa diz-se que os alunos, dependendo do nível de proficiência alcançado, deverão ser ou não submetidos a exame nacional. Os alunos que cheguem ao final do 9º ano ou do 12º ano integrados em currículos regulares, poderão realizar exame nacional.

De acordo com o Despacho Normativo Nº 19 de 19 de Março de 2008 existem duas provas de exame de Português Língua não Materna: uma de nível de iniciação (A2) e outra de nível intermédio (B1). As provas são realizadas no mesmo dia pelos alunos do 9º e do 12º anos.

Os de 9º ano realizam a prova consoante o nível de proficiência linguística em que se encontram inseridos, A2 ou B1. Já os do 12º ano realizam a prova de nível intermédio (B1), podendo, em casos excepcionais, realizar a prova de iniciação e aqueles que se encontram inseridos no nível avançado devem realizar o exame nacional de Língua Portuguesa e não o exame nacional de PLNМ.

No ano de 2008, a 27 de Maio, é publicado o Despacho Normativo Nº 28 determinando que o exame de Português Língua não Materna, 3º Ciclo do Ensino Básico, passe a ter a duração de cento e vinte minutos.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei Nº 94 / 2011, de 3 de Agosto, que revê a organização curricular dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e elimina, no 3º Ciclo, a área curricular não disciplinar do Estudo Acompanhado, o Despacho Normativo Nº 7 / 2006 é alterado. Os alunos nos níveis de Iniciação e Intermédio passam a ter em PLNМ a equivalência à disciplina de Língua Portuguesa, com a mesma carga horária semanal

desta última. O professor de PLNM deve reservar quarenta e cinco minutos semanais para trabalhar a língua portuguesa enquanto língua veicular das restantes disciplinas do currículo. Determina-se também que estes mesmos alunos deverão ser agrupados por nível de proficiência linguística, e não por ciclo ou nível de ensino, devendo os materiais didácticos a utilizar ser adequados à sua faixa etária.

Uma vez que o ensino a alunos que têm o português como língua não materna exige uma abordagem diferenciada enquanto língua segunda e ainda que, em alguns casos, o português seja usado pela comunidade em que o aluno se insere, ele é primordialmente usado na escola e veículo de escolarização, diferença que norteia práticas metodológicas e avaliação. Assim, os objectivos do ensino de LNM centram-se na compreensão e produção de unidades comunicativas, daí a criação por parte da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) de uma plataforma online dirigida aos professores para partilha de materiais e experiências.

A publicação da obra *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (2008), coordenada pelas professoras Maria Helena Mira Mateus, Dulce Pereira e Glória Fischer, que retoma alguns conteúdos já divulgados em dois CD-Rom com o mesmo título – *Primeiros Resultados e Análises e Materiais* –, produzidos e publicados pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) em 2005 e 2006, respectivamente, diz respeito a uma parte do trabalho realizado com a colaboração do Ministério de Educação, no âmbito de um projecto de investigação que teve a duração de quatro anos (2003 – 2007), apoiado e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Este projecto de investigação tinha como objectivo conhecer de forma sistemática e rigorosa que línguas existiam nas nossas escolas, assim como as suas implicações na aprendizagem do português e nas aprendizagens em geral, de forma a conceber formas de actuação pedagógica e didáctica mais eficazes, no respeito pelo desenvolvimento linguístico harmonioso dos alunos em contexto multilingue.

Porque a escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados, o seu sucesso escolar está intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, factor essencial dessa integração uma vez que é a língua que lhes vai permitir orientarem-se num novo espaço

que não pode ser conquistado sem a sua consolidação. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola.

Quando se foca da responsabilidade de acolher de modo inclusivo a diversidade linguística e preparar os cidadãos e a sociedade, levanta-se à partida um conjunto de discrepâncias, pois é ouvir-se frases tais como: “*Se estás em Portugal fala português!*”

Como refere Batoréo (2008), do ponto de vista psicológico, saber as línguas minoritárias permitirá perceber as raízes e a herança cultural. A nível social, permitirá a comunicação intergeracional, como também, a partir do conhecimento de línguas e culturas diferentes permite o desenvolvimento de contactos sociais, o que acarretará mais hipóteses no mercado de trabalho.

No aspecto educacional, na aprendizagem de uma nova língua, o aluno não tem necessidade de *anular* a língua minoritária pela maioritária, deverá apenas juntar uma à outra, sem que haja preocupações de interferências. A aprendizagem de uma língua nova proporcionará maior sucesso na escola como também potencialidades para aprendizagem de novas línguas.

9.1. Aplicação do PLNM nas Escolas do 2º e 3º Ciclos e do Secundário da Madeira.

No arquipélago da Madeira a partir da década de 90 do século passado, a afluência de imigrantes provindos de África, América do Sul, Ásia e Europa de Leste, condicionou uma alteração significativa, o que inicialmente provocava interrogação, pois tratava-se de comunidades migrantes com factores bem demarcantes. As línguas e culturas diferentes, passou a ser visto como normalidade, contudo a integração na comunidade madeirense era dificultada pelo facto da língua materna, na maior parte dessas pessoas, não ser o Português.

Aos jovens chegados às escolas da região acrescentava-se ao leque de disciplinas um apoio acrescido na disciplina de Português, algo que já acontecia com os discentes lusos-descendentes, mas eis que as línguas faladas por estes novos alunos, ucraniano, russo, moldavo, mandarim, castelhano, italiano, entre outras, davam mostras de que esta não era a forma possibilitadora de integração.

Era importante uma análise à maneira como são acolhidos pelas escolas da Madeira estes jovens de países cuja língua materna não é o Português, como forma de perceber a realidade regional: da valorização, ou não, da diversidade linguística e cultural no tecido social; da expressão, ou não, de uma abertura e disponibilidade para com os outros, para com as suas culturas e formas de ver o mundo; da importância, ou não, da aprendizagem da língua e cultura do país de acolhimento e potencial majoração da língua portuguesa no todo global.

Que respostas foram dadas pelas entidades governamentais a este novo problema linguístico? Que propostas foram apresentadas como mostra de uma política de língua e planeamento linguístico capaz de promover o plurilinguismo?

Reporto-me ao ano lectivo 2005 / 2006, quando leccionava uma turma de 11º ano de Português. Ao grupo de alunos foi inserido um novo aluno, vindo da Ucrânia. Tornara-se difícil mas sobretudo angustiante não saber, nem poder, integrá-lo.

A diversidade linguística latente no tecido regional escolar, mais precisamente na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Funchal, a partir de 2006 / 2007, determinou uma outra sensibilidade para com o que de novo estava a acontecer. As perguntas surgiam em turbilhão. O que fazer? Como fazer? Esta nova realidade dava indícios de um valor único, que não podia ser visto como até então, que era a aplicação de um mero apoio suplementar na disciplina de Português. O eco proveniente de muitos professores era: *“Para quê tanta preocupação com estes alunos provenientes de países estrangeiros? Sempre lidamos com esta situação com a vinda de alunos luso-descendentes. É necessário que aprendam o português!”*.

A conquista do reconhecimento da disciplina de Português Língua não Materna ocasionava, e ocasiona, interrogações quanto à sua relevância, continua-se ainda numa grande parcela de professores a vincar da necessidade da aprendizagem *relâmpago* da língua portuguesa, impondo quase de forma radical a anulação linguística, e simultaneamente cultural, do aluno. Como diz-nos Mário Filipe (s.d.: 9):

“... existem políticas de ensino, sistemas estruturados, edifícios construídos e máquinas burocráticas a funcionar. Funcionam numa lógica escolar e burocrática herdada do séc. XIX, reproduzem mecanismos e respostas sem grande inovação, desenvolvem muita capacidade de resistência à mudança, mas funcionam. Funcionam, e

reagem, segundo lógicas cada vez mais difíceis de justificar, neste início do século XXI ...”

Já em 2007 / 2008, ao contactar nas escolas da região os professores que leccionavam Português a jovens cidadãos não nacionais, com o objectivo de os auscultar, quanto à necessidade de formação nesta área, o consenso era geral, a formação de professores era fundamental, no entanto não se dava resposta. A realização do “*Encontro sobre Português como Língua não Materna*”, promovido pela Associação Portuguesa de Linguística, em Abril de 2008, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, possibilitou-me perceber a dimensão da disciplina de PLNM e como a realidade do tecido escolar teria de ser entendido de outra forma, de que o carácter heterogéneo merecia um outro olhar e sobretudo o quanto a diversidade linguística e cultural exigia que se percebesse não como uma mera ocorrência, mas sobretudo como um entrecruzamento de línguas e culturas a que não poderíamos ficar indiferentes.

Como é então a integração dos alunos de PLNM na comunidade educativa? E na sociedade?

Em muitas das turmas onde estes alunos estão inseridos, há, inicialmente, por parte dos jovens portugueses um olhar de desconfiança e até mesmo de alguma discriminação, possivelmente resultado do pensar social, sobretudo o familiar.

Vinco a situação de um aluno proveniente da China, nível de proficiência A1, que residia há um ano e meio em Portugal. Quando é solicitado a estruturar uma pequena frase em mandarim, recusa fazê-lo, devendo-se ao facto de um aluno mais velho, há pouco tempo atrás, se ter dirigido de forma intimidatória “*Chinoca, se estás em Portugal, fala Português*”. Numa conversa informal, dizia-me que seria bom ter um outro colega chinês, possível indicador de uma maior afirmação do país e da língua, pois segundo ele o mandarim não é uma língua de reconhecimento social no país de acolhimento.

Já em 2008, aquando da chegada de duas alunas venezuelanas, luso-descendentes, a uma turma de décimo ano, era notória a estigmatização por parte dos outros alunos da classe, pois várias foram as ocasiões em que se sentiram inibidas de comunicar, em castelhano, factor dificultador da integração na turma e na escola. Presentemente as alunas estão já a frequentar o ensino universitário, assumem e valorizam a sua língua

materna, percebem que o plurilinguismo assume um valor único no mundo actual, daí que alguns dos referidos colegas de turma tenham recentemente demonstrado o desejo de aprender castelhano. Citando Batoréo (2008 : 144):

“... a escola passa a ser um lugar onde as diferenças linguísticas, em vez de estigmatizarem e marginalizarem, se tornam fontes de novos valores, complementares aos da cultura maioritária.”

A diversidade linguística no tecido regional escolar determinava a necessidade de obter informação quanto ao procedimento no que concerne ao acolhimento destes jovens originários de países diversos, obrigou à aplicação de um contacto directo com as escolas de modo a perceber que formas eram usadas pelos estabelecimentos escolares para os integrar, sobretudo da aplicação, ou não, da disciplina de PLNM no currículo dos alunos.

Contactou-se, por telefone, as direcções executivas de todas as escolas do 2º e 3º Ciclos e Secundário da Madeira, vinte e sete públicas e cinco particulares, num universo de trinta e três estabelecimentos de ensino (aos trinta e dois contactados adiciona-se o meu, onde já disponha dos dados pretendidos). Praticamente de imediato, a maioria das escolas indicou se tinha, ou não, alunos estrangeiros; quantos desses estavam matriculados pelos respectivos anos de escolaridade; os níveis de proficiência, por vezes; as nacionalidades destacando as de maior efectivo; se o PLNM era um “apoio” ou “disciplina”; referindo professores que leccionam e/ou coordenam o PLNM, fornecendo-me contactos para poder ter mais informações, tornando-se muito proveitoso (o que se agradece). Quando não foi possível “respostas” em primeira mão, teve-se posteriormente, nomeadamente via e-mail.

A partir dos dados fornecidos pelas escolas criou-se um quadro estatístico (página seguinte).

É de vincar a heterogeneidade existente no meio escolar regional face ao Português Língua não Materna. Os alunos apresentam origens muito variadas, apesar de se tratar de um espaço geográfico pequeno (arquipélago com cerca de oitocentos quilómetros quadrados e habitado em duas ilhas). Há representantes de todos os continentes.

Tabela 1 - ALUNOS “PLNM” ESCOLAS DA MADEIRA 2010 - 2011

Escola			2º Ciclo		3º Ciclo			Secundário			PLNM / Apoio
O/P	Nome	Concelho	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	
P	Apel (S)	Funchal						4	3	7	Apoio
P	Apresentação de Maria	Funchal	-	-	1	-	-				Apoio
O	Bartolomeu Perestrelo	Funchal	3	-	3	1	2				Apoio
O	Bispo D. Manuel Ferreira Cabral	Santana	3	-	2	2	-	2	-	-	PLNM
O	Calheta	Calheta	3	-	-	-	1	2	-	-	PLNM
O	Campanário	Ribeira Brava	1	-	1	1	-				Apoio
O	Caniçal	Machico	-	-	-	-	-				-
O	Caniço	Santa Cruz	3	6	7	1	3				PLNM
O	Carmo	Câmara Lobos	1	-	1	2	3	-	1	-	PLNM
O	Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior	Santa Cruz	-	1	1	-	-				Apoio
O	Dr. Ângelo Augusto da Silva	Funchal	2	2	9	2	3	5	2	5	PLNM
O	Estreito Câmara de Lobos	Câmara Lobos	-	1	-	-	-				Apoio
O	Francisco Franco (S)	Funchal						-	-	-	-
O	Horácio Bento de Gouveia	Funchal	-	-	-	-	1				Apoio
P	Infante D. Henrique	Funchal	1	-	-	-	-				-
O	Jaime Moniz (S)	Funchal						7	3	2	PLNM
O	João Gonçalves Zarco	Funchal	2	-	2	2	1	1	1	-	Apoio
O	Louros	Funchal	1	3	3	3	-				Apoio
O	Lucinda Andrade	São Vicente	-	2	-	3	3	1	-	-	Apoio
O	Machico	Machico	1	1	3	-	1	1	2	-	Apoio
O	Madalenas	Funchal	-	-	-	-	-				-
O	Padre Manuel Álvares	Ribeira Brava	-	1	1	1	1	-	-	-	PLNM
O	Ponta do Sol	Ponta do Sol	1	-	1	-	-	1	-	1	PLNM
O	Porto da Cruz	Machico	1	-	-	-	-				Apoio
O	Porto Moniz	Porto Moniz	-	-	2	1	3	-	-	-	Apoio
O	Prof. Dr. Francisco Freitas Branco	Porto Santo	1	1	1	4	-	5	-	-	PLNM
O	Prof. Santana Barreto	Calheta	-	-	2	-	1				PLNM
P	Salesianos	Funchal	-	-	-	-	3				Apoio
O	Santa Cruz	Santa Cruz	2	1	-	10	-	7	-	4	PLNM
P	Santa Teresinha	Funchal	-	-	2	1	-				Apoio
O	São Jorge	Santana	-	-	-	-	-				-
O	São Roque	Funchal	-	1	-	3	-	-	-	-	Apoio
O	Torre	Câmara Lobos	2	1	-	1	1				Apoio
TOTAL			28	21	42	38	27	36	12	19	

O – Escola Pública. P – Escola Particular. S – Escola Secundária.

Os países mais representativos são o Reino Unido e a Venezuela, estados intimamente ligados à emigração tradicional madeirense, quer há algumas décadas passadas (Venezuela, África do Sul), quer na actualidade (Reino Unido). Para além destes, foram referenciadas outras nações: Ucrânia, Roménia, Moldávia, Rússia, Espanha, Itália, França, Finlândia, Alemanha e Irlanda (Europa); Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné, Senegal, Angola e Moçambique (África); China, Índia, Paquistão e Uzbequistão (Ásia); Peru, Argentina e Chile (América) e Austrália (Oceânia).

Os níveis de proficiência também são desiguais. Os alunos que estão há menos tempo na região e aqueles cuja língua materna não é de origem latina, são os que apresentam maiores dificuldades linguísticas.

Na Madeira a integração de alunos cuja língua materna não é o Português é muito desigual. No conjunto dos trinta e três estabelecimentos (cinco deles não apresentam presentemente alunos vindos do estrangeiro), apenas onze escolas têm PLNМ como “Disciplina”, já que nas outras dezassete é apenas como “Apoio”, por vezes em conjunto com alunos de “Necessidades Educativas Especiais”. Há mesmo uma escola que apesar de ter um aluno vindo do estrangeiro e o mesmo apresentar dificuldades linguísticas significativas (segundo o próprio estabelecimento escolar), não há, no mínimo, a aplicação de “apoio” suplementar na língua portuguesa.

Há um reduzido número de alunos abrangidos pelo PLNМ (“Disciplina” e “Apoio”) face à realidade regional. O somatório resultante da minha pequena investigação indica 223 alunos. No início desse ano lectivo (Setembro de 2010) a Secretaria Regional de Educação indicava que estavam matriculados nas escolas da região 1684 alunos de nacionalidade não portuguesa. Mesmo se exceptuarmos os naturais do Brasil (147), mais os que estão a frequentar o 1º Ciclo (quantos?) e ainda aqueles que já se encontram num nível de proficiência “avançado” (quantos?), há uma discrepância numérica bastante significativa entre ambos os valores atrás referidos.

No contacto directo com os professores que trabalham com os alunos cuja língua materna não é o Português, muitos reconhecem que para estes alunos são exigidas metodologias, estratégias e instrumentos didácticos específicos, distintos dos usados no ensino/aprendizagem do Português Língua Materna. Contudo recorrem dos seus conhecimentos e da experiência já feita. É notório o desconhecimento das novas

propostas didáticas como também da considerável variedade de ferramentas e materiais de apoio a esta nova realidade escolar.

Tabela 2 - Alunos matriculados 2010/2011 e nacionalidades (1)

País	Nº	País	Nº
Afeganistão	3	Guiné-Bissau	9
África do Sul	189	Holanda	9
Alemanha	26	Hungria	2
Angola	1	Índia	2
Austrália	9	Irlanda	40
Áustria	1	Itália	14
Bangladesh	1	Letónia	1
Bélgica	4	Moldávia	19
Bielorrússia	3	Moçambique	2
Bolívia	1	Namíbia	1
Brasil	147	Panamá	3
Canadá	6	Paquistão	6
Cabo Verde	7	Peru	5
China	13	Polónia	7
Colômbia	1	Reino Unido	475
Dinamarca	2	Roménia	7
Equador	6	Rússia	10
Eslovénia	1	S. Tomé e Príncipe	1
Espanha	22	Suécia	2
Estados Unidos	9	Suíça	37
Finlândia	1	Ucrânia	48
França	72	Uzbequistão	3
Grécia	1	Venezuela	445
Guiné	1	Zimbabué	1

Fonte: *Diário de Notícias do Funchal*, 27 de Setembro de 2010.

(1) – Neste quadro não há indicações de duas nacionalidades referenciadas no contacto com as escolas: Chile e Senegal.

Professores de outras disciplinas, demonstram descontentamento quando se deparam com jovens cidadãos não nacionais, uma vez que implica um trabalho diferente do até então praticado. Fazem-se afirmações descontextualizadas, díspares do século XXI, impondo-se muitas vezes tomadas de decisão desprovidas de argumentação científica.

Apesar da existência de orientações por parte do Ministério da Educação relativas à integração dos alunos de Português Língua não Materna, também há um desconhecimento significativo por parte de professores responsáveis por essa

integração, nomeadamente de várias direcções executivas contactadas. Vejamos dois exemplos:

- um professor da direcção de uma escola justificou o período de apenas quarenta e cinco minutos semanais de “apoio” aos alunos de Português língua não materna como *razoável*, caso contrário os outros alunos, cuja língua materna é o Português, “ficariam em desvantagem” perante os primeiros;

- numa escola do Funchal havia 53 alunos estrangeiros e, desses, apenas um tem PLN, como “Apoio”. As razões indicadas pelo órgão de gestão dessa escola, para tal facto, eram essencialmente de natureza economicista.

Que critérios são usados para se determinar da necessidade, ou não, de um “apoio” suplementar credível? O que acontecerá àqueles em cujas escolas se faculta um mero “apoio”, expressivo da obrigatoriedade da aprendizagem da língua maioritária em detrimento da língua materna?

Não respondendo directamente às questões colocadas, atente-se ao documento orientador do Ministério de Educação “*Português Língua Não Materna no Currículo Nacional ...*” (2005: 3):

“A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o factor essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola.”

A realidade madeirense dá mostras de um quase total desconhecimento da utilidade da disciplina de PLN, descurando-se que a aprendizagem da nossa língua por parte de outros falantes de outras línguas é uma forma de maior afirmação do idioma português no Mundo.

O resultado da amostra e a respectiva análise da aplicação do PLN nas escolas da região, permitiu perceber que a diversidade linguística não é tida como um foco considerável de riqueza mútua. Os próprios agentes de ensino expressam um grande desconhecimento acerca desta nova realidade, dando mostras de um país que não sabe acolher e perceber a diferença, que esquece, ou não quer lembrar, a diáspora portuguesa,

que confrontada com o desconhecido, despojada de pátria, procurava uma identidade no país de acolhimento.

É notória a inexistência de uma política de língua e de um planeamento linguístico para Portugal e da incapacidade das entidades governamentais quererem entender um problema linguístico e de conceberem uma política possível de resolução do problema.

É imperioso não só a concretização plena de objectivos, assim como o reforço do pólo de discussão e valorização à volta da multiculturalidade e interculturalidade, fruto de uma heterogeneidade latente, baseada na marca linguística e cultural, de forma a fazer perceber que este não é um problema unicamente nacional mas também uma relação global.

Citando, e concordando, com Mateus (2008: 329) “***Muito trabalho há por fazer para que a integração escolar dos alunos de outras línguas maternas possa ser bem sucedida a nível nacional***”. (destacado nosso)

CAPÍTULO IV

10. Emigração e imigração em Portugal.

Na história contemporânea da emigração portuguesa identificam-se fases bem marcantes na nossa sociedade. Num primeiro momento temos o grande surto migratório no início do século XX, principalmente para o Brasil. A emigração portuguesa era maioritariamente transatlântica, em direcção ao continente americano. Para além do país-irmão, os portugueses dirigiram-se para os Estados Unidos da América, o Canadá e a Venezuela. Após a 2ª Grande Guerra Mundial, e em especial entre 1960 e 1974, registou-se o fluxo mais intenso, sobretudo para países da Europa, onde se destaca a França como principal destino, mas também a Alemanha (República Federal da Alemanha), a Suíça, o Reino Unido e o Luxemburgo. Na década de sessenta os dados oficiais apontam para a saída de 646 962 indivíduos (Taxa Bruta de Emigração igual a 7,1 ‰) e de 406 011 entre 1970 e 1979 (Taxa Bruta de Emigração de 4,3 ‰).

Tabela 3 - Emigrantes e Taxa Bruta de Emigração (1960-1969)

Ano	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Nº	32318	33526	33539	39519	55646	89056	120239	92502	80452	70165
TBE ‰	3,6	3,7	3,7	4,4	6,1	9,7	13,1	10,0	8,7	7,7

Tabela 4 - Emigrantes e Taxa Bruta de Emigração (1970-1979)

Ano	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Nº	66360	50400	54084	79517	43397	24811	19469	19543	22112	26318
TBE ‰	7,2	5,4	5,7	8,4	4,6	2,6	2,0	2,0	2,2	2,6

Tabela 5 - Emigração para França (1960-1969)

Ano	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Nº	3593	5446	8245	15223	32641	57319	73419	59415	46515	27234

Tabela 6 - Emigração para França (1970-1979)

Ano	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Nº	21962	10023	17800	20692	10568	2866	2637	2489	3695	5560

Na história dos recenseamentos da população em Portugal (o primeiro recenseamento foi em 1864), no período 1960-1970 verificou-se pela primeira vez, e única até ao momento, a diminuição da população residente no nosso país, tendo como responsável principal o grande número de portugueses que saíram naquela época. A viragem na direcção do destino da emigração portuguesa, agora orientada essencialmente para a Europa, e feita maioritariamente por via terrestre fez aumentar a emigração ‘não controlada’ ou ilegal. Assim, para além dos dados estatísticos oficiais há que acrescentar um valor bastante considerável de emigrantes portugueses clandestinos. Moreira (2005: 53) refere que:

“No período intercensitário, de 1961 e 1970, a proporção entre a emigração oficial e a não controlada indicava que para cada emigrante oficial existia um outro emigrante para França, sem ser portador do respectivo passaporte.”

São movimentos emigratórios de carácter permanente (migração superior a um ano), que em muitos casos estende-se por longos períodos de tempo. De carácter temporário (inferior a um ano) caracteriza-se a emigração portuguesa recente, assumindo uma expressão considerável a partir da metade dos anos oitenta do século passado, novamente tendo como destino principal a Europa Ocidental.

Tabela 7 - Emigração Permanente e Temporária (1976 - 2003)

Ano	Emigração Permanente		Emigração Temporária		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº
1976	17493	89,9	1976	10,1	19469
1981	16513	71,3	6634	28,7	23147
1986	6253	45,7	7437	54,3	13690
1993	15562	46,9	17609	53,1	33171
1998	7935	35,7	14261	64,3	22196
2003	6687	24,8	20321	75,2	27008

Nos últimos anos não difere muito o número de cidadãos que anualmente saem do país em busca de melhores salários e de condições de vida. Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística esses valores rondam as duas dezenas de milhares de pessoas, maioritariamente portugueses.

Tabela 8 - Saída de Portugal (2008-2010)

Ano	Nº			Destino	
	Portugueses	Outros	Total	U.E. (27)	Extra U.E.
2008	18 462	1 895	20 357	14 983	5 374
2009	14 138	2 761	16 899	10 409	6 490
2010	22 127	1 633	23 760	19 418	4 342

A emigração passou a exercer-se de forma individual, e não familiar como no passado, e o carácter sazonal está directamente ligado às actividades económicas exercidas no estrangeiro: agricultura, construção, hotelaria e restauração, entre outras actividades.

As razões económicas sempre se sobrepuseram às razões de ordem política e natural, causas também importantes na justificação destes fluxos. A maioria dos migrantes trata-se de população activa e em idade de procriar, assistindo-se a uma transferência de nascimentos de Portugal para os países de destino da emigração nacional, dando origem a comunidades lusas espalhadas pelo Mundo, sendo mais relevantes nos continentes europeu e americano.

Com base nos censos realizados nos países da União Europeia (entre 1999 e 2002) era bastante significativo o número de portugueses que residiam extra fronteiras nacionais (857 412 indivíduos), ocupando o quarto lugar no ranking dos residentes estrangeiros no espaço europeu comunitário.

Tabela 9 - População estrangeira a residir nos países da União Europeia (1999-2002)

País de Nacionalidade	Nº
Turquia	2 879 951
Itália	1 252 913
Marrocos	1 235 303
Portugal	857 412
Alemanha	706 644
Sérvia e Montenegro	702 783

Observando uma distribuição mais pormenorizada, e tendo em conta dados estatísticos comunitários (entre 1999 e 2005), realce-se a posição da comunidade portuguesa no Luxemburgo e em França, ocupando em ambos os países a primeira posição entre os estrangeiros que aí residem.

Tabela 10 - Portugueses residentes na União Europeia (1999-2005)

País	Ano	Nº	Pop. Res. (%)	Posição
Alemanha	2005	116 730	1,60	11º
Bélgica	2003	26 035	3,06	9º
Espanha	2005	59 921	1,78	14º
França	1999	555 383	17,04	1º
Holanda	2005	12 026	1,72	11º
Luxemburgo	2001	58 657	36,14	1º
Reino Unido	2005	84 598	2,76	10º

Pop. Res. (População Residente).

Nos restantes países da União Europeia o número de portugueses residentes é menos significativo no que diz respeito a valores percentuais, não surgindo o nosso país nas vinte primeiras posições dos restantes estados-membros.

Como os restantes países do Sul da Europa, Portugal é um país de imigração recente. Em 1975, seria 31 983 a população estrangeira com residência legalizada em Portugal (0,3 % da população residente estimada para esse ano), sendo a sua grande maioria originária de países europeus (21 414 habitantes). A partir de 1980 verificou-se um grande incremento da imigração dos países africanos de língua oficial portuguesa, destacando-se os naturais do arquipélago de Cabo Verde. Em 1981 eram 54 414 estrangeiros, correspondendo a 0,6 do total da população residente no território português. No início do século XXI, em 2001, 223 602 cidadãos foi o efectivo da população imigrante, onde os países africanos contribuíam com o valor global de 106 978 indivíduos. Esta presença é atribuída à história colonial portuguesa e às relações culturais e económicas que existem entre os países que têm a língua de Camões como língua oficial. Neste ano, o número de cidadãos estrangeiros correspondia a 2,3 % da população residente em Portugal.

Tabela 11 - População estrangeira com residência legalizada em Portugal (1975-2001)

Origem	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2001
África	503	24788	34936	45255	79231	98754	106978
América do Norte	4809	3826	7871	8993	10853	10201	10229
América do Sul	3987	5579	11684	17376	25867	27419	28985
Ásia e Oceânia	1225	1053	2855	4509	7218	9247	10160
Europa	21414	15380	22082	31412	44869	61709	66973
SN	45	124	166	222	278	277	277
Total	31983	50750	79594	107767	168316	207607	223602

SN – Sem Nacionalidade.

No XIV Recenseamento Geral da População de Portugal, correspondente à data de 12 de Março de 2011, registou-se um total de 10 356 117 habitantes, dos quais 232 695 eram não nacionais. Destes últimos, 179 293 eram oriundos de países extra União Europeia (tendo já como referência futura da U. E. com 27 países) e 53 402 dos actuais estados-membros da Europa comunitária.

Tabela 12 - Cidadãos da União Europeia (U.E. 27) não nacionais residentes em Portugal (2001)

País	Nº	País	Nº
Alemanha	8 387	Holanda	2 755
Áustria	267	Hungria	149
Bélgica	1 461	Irlanda	364
Bulgária	543	Itália	1 793
Chipre	7	Letónia	58
Dinamarca	355	Lituânia	128
Eslováquia	20	Luxemburgo	472
Eslovénia	26	Malta	8
Espanha	9 047	Polónia	219
Estónia	164	Reino Unido	8 233
Finlândia	272	República Checa	76
França	15 361	Roménia	2 661
Grécia	90	Suécia	486

O crescimento económico português e o respectivo “boom” no sector da construção civil e obras públicas no final da década de noventa do século XX originou um aumento acentuado na procura de mão-de-obra que quer os naturais do país, quer os imigrantes dos países de origem tradicionais, não conseguiram satisfazer. Surgiram novas fontes imigratórias, inesperadas, sem quaisquer laços históricos e culturais com Portugal, dos países do Leste da Europa, particularmente da Ucrânia.

Muitos destes “novos” imigrantes são ilegais. Como refere Baganha (2005) segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), no final de 2000 existiam 41401 pedidos de concessão de autorização de residência ao abrigo do Decreto-Lei 244/98, de 8 de Agosto, mesmo tendo em conta dois momentos anteriores recentes de legalização extraordinária, em 1992 e 1996.

“Verificou-se um crescimento assinalável da economia informal no sector da construção civil e obras públicas, fenómeno associado ao aumento do número de imigrantes necessários a este mercado, o que, no quadro jurídico existente, se estabeleceu através da contratação irregular, nos

planos da estadia e permanência e da situação laboral e da segurança social.” in Baganha (2005: 33).

Segundo este mesmo autor, no “*Relatório sobre a evolução do fenómeno migratório*” (SEF, 1 de Março de 2002), o súbito e intensos movimentos de população da Europa de Leste deve-se a três causas principais: falta de controlo na emissão de vistos de curta duração por parte de outros países da União Europeia (principalmente em consulados alemães); o Espaço Schengen permite uma grande e rápida mobilidade no seu interior; e o tráfico organizado de pessoas através de “agências de turismo” do Leste Europeu. Devemos ainda acrescentar outros factores explicativos como sejam o desmantelamento dos impedimentos legais à imigração nos anteriores países da “Cortina de Ferro”, as diferenças de salários e das condições de vida entre os países ocidentais e orientais do continente europeu e a reactivação da forte cultura emigratória em alguns países até meados do século XX.

No início de 2001 entrou em vigor o Decreto-Lei nº 4/2001, de 10 de Janeiro, que concedia a autorização de permanência de um ano, renovável por períodos iguais até cinco anos como limite máximo, a cidadãos estrangeiros que não possuíam visto adequado. Com base nesta legislação o SEF emitiu 126901 autorizações de permanência no ano de 2001, sendo 35,6 % para indivíduos oriundos da Ucrânia (45233 autorizações), seguindo-se a Moldávia (8984), a Roménia (7461), Cabo Verde (5488) e a Rússia (5022).

O número de portadores de um título de residência aumentou nos anos seguintes. Em 2006 seriam 329 898 os cidadãos estrangeiros a residirem legalmente no nosso país, correspondendo a cerca de 3,1 % da população (estimava-se a população total do país em 10 599 095 habitantes nesse ano). As três primeiras posições são ocupadas por naturais de países lusófonos: Cabo Verde (57349 indivíduos), Brasil (41728) e Angola (28854).

Tabela 13 - Estrangeiros residentes legalmente em Portugal (2006)

País	Nº	%
Cabo Verde	57 349	17,38
Brasil	41 728	12,65
Angola	28 854	8,75
Ucrânia	21 953	6,65
Guiné-Bissau	21 425	6,49
Reino Unido	19 758	5,99
Espanha	19 613	5,95
Alemanha	13 874	4,21
França	9 737	2,95
São Tomé e Príncipe	8 860	2,69
Estados Unidos América	8 009	2,43
China	7 995	2,42
Moldávia	6 992	2,12
Holanda	5 871	1,78
Roménia	5 277	1,60
Moçambique	5 156	1,56
Itália	4 956	1,50
Rússia	3 287	1,00
Venezuela	3 211	0,97
Bélgica	2 799	0,85
Outros	33 194	10,06
Total	329 898	100,00

No período de transição do século XX para o século XXI, no contexto das migrações internacionais, a componente imigratória passou a ter maior proporcionalidade no saldo migratório do nosso país. No entanto, os valores da emigração portuguesa continuam a ser relevantes, fazendo de Portugal uma placa giratória de movimentos migratórios: saem cidadãos nacionais para os habituais países de destino da emigração portuguesa e entram cidadãos estrangeiros originários maioritariamente dos PALOPs, do Brasil, dos países do Leste da Europa e da Ásia.

CAPÍTULO V

11. Metodologia.

De uma forma quase abrupta a escola mudara, ficámos atordoados perante a chegada de jovens com olhares expectantes que traziam com eles histórias de mundos até então demasiado distantes, mas que gradualmente passaram a estar tão próximos de todos nós.

A obrigatoriedade, a plena necessidade de aprender a língua portuguesa e em certos contextos mesmo escolares a imposição forçada sem atender aos princípios que subjazem à aprendizagem de uma língua segunda impelia a acolher cada um deles de forma a dar respostas a cada silêncio e a cada silêncio tornar possível o elo de comunicação e sobretudo de confiança, de respeito pelo “mundo” que com eles traziam, de perpetuação desse mundo, a língua e a cultura como forma de mais facilmente os aproximar de uma outra língua segunda, a língua portuguesa.

Num universo de perguntas para as quais as respostas não eram imediatas vários percursos têm de ser delineados. É necessário obter num primeiro momento informações possibilitadoras do conhecimento mais detalhado acerca da população estudantil de vinte alunos da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Funchal, dez do sexo feminino e de igual número do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os dezanove anos, cuja língua materna não era o português.

Um universo de si tão distante e tão disparate, tratava-se de alunos cujas nacionalidades, línguas e culturas se diferenciavam largamente, impondo por isso metodologias com o objectivo de num percurso que se vai trilhando, procurar abrir campo para a reflexão e quiçá reforçar o valor da língua portuguesa entre outras línguas.

Do contacto directo com estes alunos surgem perguntas e entre tantas outras uma se mostra constante, fonte de um contacto contínuo do papel de docente da língua portuguesa, a procura de respostas encaminhou para o Estudo de Caso “O uso da Língua

Portuguesa por jovens provindos de outros países nos domínios privado, público e educativo”.

Segundo Ynn *in* Carmo e Ferreira (1998) é considerado como “estudo de caso” quando há uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real. Por tratar-se da explicação de um fenómeno os dados a recolher são de natureza qualitativa e quantitativa, prende-se também com a compreensão de fenómenos no âmbito privado, público e educativo, a partir da indução dos significados particulares e complexos de cada contexto.

A nossa investigação abrange então os dois paradigmas, o qualitativo e o quantitativo postulados por Reichardt e Cook *in* Carmo e Ferreira (1998). Qualitativo porque fundamenta-se numa realidade, a pesquisa orientada para os aspectos descritivos, e indutivo a partir da recolha de dados com o objectivo de chegar à compreensão do fenómeno. Quantitativa uma vez que as informações recolhidas foram traduzidas em números, quer em forma absoluta, quer em percentagens, estas últimas no sentido de melhor clarificar esses mesmos valores.

Porque os factores que não os unicamente linguísticos condicionam a aquisição de uma L2 e que parecem ganhar relevo, como sejam os aspectos psicolinguísticos relativos às características individuais do aluno (idade, sexo, motivações, atitudes, personalidade) assim como os aspectos sociolinguísticos (características socioeconómicas e socioculturais do aprendente, o estatuto sociocultural da L1 e L2, a forma de integração do aluno na turma e no currículo escolar do país de acolhimento) apontados por Mateus *et al.*(coord.) (2008).

Então segundo a autora a caracterização sociolinguística dos alunos que têm o português como L2 é um aspecto fundamental para a compreensão das suas necessidades e para a formulação de medidas de apoio, daí que tenhamos procedido à aplicação de um questionário sociolinguístico tendo como objectivo a recolha de dados associados ao aluno e ao agregado familiar.

Procedemos à criação de uma ficha sociolinguística tendo como referência as recomendações apresentadas pela equipa do projecto “*Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*” Mateus *et al.*(coord.) (2008: 333-334).

No que concerne ao aluno, fizemos a recolha de dados respeitantes aos seguintes aspectos: nível de proficiência linguística (uma vez que aquando do ingresso assim

como ao longo do processo de aquisição do português como língua não materna foram aplicadas avaliações diagnósticas em língua portuguesa), país de origem, ano de chegada a Portugal, local de residência, familiares com quem vive, número de irmãos, línguas faladas pelo aluno e no agregado familiar, línguas faladas fora de casa.

Já a recolha de dados relativos aos pais / encarregados de educação incidu sobre o país de origem, a idade, o nível de escolaridade, a profissão.

Como forma de perceber a aprendizagem / consolidação da língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação fizemos um inquérito direccionado aos mesmos.

Este inquérito abarcava os itens: compreensão da língua portuguesa; importância de conhecer a língua portuguesa; aprendizagem da língua portuguesa. Foi aplicado aos pais / encarregados de educação entre Janeiro e Abril de 2012 nas reuniões com os encarregados de educação. Aquando do seu preenchimento houve a colaboração de alguns alunos como forma de facilitar ao adulto a compreensão do mesmo, nomeadamente o discente chinês e quatro ucranianos.

Procurava-se perceber a importância que é dada à língua portuguesa, o uso que dela fazem assim como a possível existência da correspondência directa entre pais / encarregados de educação e aluno no que concerne à maior ou menor dificuldade no uso da língua lusa.

Perceber o uso da língua portuguesa por parte destes vinte alunos em outros domínios que não só o educativo passou num primeiro momento pela aplicação de uma actividade em Fevereiro de 2012 (Ficha 1) em situação formal de sala de aula, registo escrito, relacionada com a interacção verbal entre dois interlocutores, jovem-jovem e jovem-adulto: diálogos entre o aluno e uma vizinha, mãe de um dos seus companheiros de brincadeira, do aluno com um empregado de um estabelecimento comercial e entre dois amigos de escola.

Esta mesma Ficha foi também aplicada a alunos portugueses das turmas onde se encontram os alunos de PLNM, alunos esses seleccionados aleatoriamente em igual número, género e idade.

No conjunto dos três exercícios inerentes a esta actividade (Ficha 1) foram criadas diversas situações de modo a verificar a existência de diferentes formas de tratamento corteses: Exercício A (*“Imagine uma conversa com a sua vizinha, mãe do seu*

companheiro de brincadeiras”); Exercício B (“*Imagine uma conversa entre duas pessoas: empregado de uma loja e um cliente adolescente de 14 anos*”); Exercício C (“*Imagine um diálogo entre dois amigos de escola*”).

Já num segundo momento procedeu-se à observação *in loco* da interacção verbal entre um jovem / adulto em diferentes contextos (Biblioteca, Acção Social e Bar da Escola) cujo objectivo era avaliar acerca do uso do imperfeito de cortesia (“Podia” e / ou “Queria”) e do modo condicional para exprimir delicadamente um desejo (“Poderia”).

Esta observação restringiu-se aos vinte alunos de PLNM, foi-lhes dito que procederíamos a um registo em filme das suas interacções em contexto público (Biblioteca, Acção Social e Bar da escola), sem outras orientações, de modo a não condicionar o seu agir. As imagens foram recolhidas entre 6 e 10 de Fevereiro de 2012, tendo como sequência os níveis etários dos alunos: na primeira etapa fizeram os do 2^a Ciclo, logo de seguida os alunos do 3^o Ciclo e finalmente os que se encontravam no ensino Secundário.

SEGUNDA PARTE

Estudo de caso



“Não são só os indivíduos e a sociedade em que se organizam que agem sobre a língua que falam, e por isso mesmo os reflecte em algumas das suas características, mas que a própria estrutura da língua herdada ou aprendida pode moldar, e molda muitas vezes, a maneira de ver o mundo dos indivíduos que a empregam”

Lindley Cintra (1925 – 1991)

CAPÍTULO VI

12. O português europeu e a interacção verbal.

O uso da linguagem implica conhecimentos diversos a par do conhecimento da língua, assim como das capacidades que possibilitam que cada locutor ponha em prática esses mesmos conhecimentos, como também da capacidade de os acionar aquando das situações de uso e da própria posição que assume no processo de interacção com os seus interlocutores.

Segundo a perspectiva de H. Clark (1966) *in* Mateus *et al.* (2003), a linguagem é sobretudo utilizada para fins sociais, implica uma acção conjunta, a produção de sentido por parte de quem fala e a compreensão por parte de quem ouve.

A interacção verbal está associada mais directamente com a conversação face a face. É através da conversação que se cria o *input* necessário para que uma criança adquira uma língua como língua materna e é através do uso que uma língua natural evolui e se modifica.

A interacção verbal é uma forma de interacção social, o tipo de relação social que se estabelece nas relações de semelhança ou dissemelhança entre locutores determina o processo interacional, a par da utilização de estratégias e o recurso a factores de controlo pragmático, quer nas situações de relação entre semelhantes, quer na situação de relação entre locutores socialmente diferentes ou distantes.

Há que considerar no plano da interacção a relação social a dois níveis: ao *nível macro-social* em que os sujeitos intervenientes são classificados segundo a posição que ocupam na hierarquia sociocultural e profissional de uma dada comunidade e ao *nível micro-social* onde são caracterizados os papéis sociais distribuídos nas situações concretas de interacção. Assim cada locutor irá, em função do assunto e da informação que pretende veicular na situação, seleccionar a forma de auto-referência que considera mais adequada.

Para H. Clark (1996) *in* Mateus *et al.* (2003), a relação social desenvolve-se em cenários específicos, *cenários pessoais* onde a interacção se faz frente a frente, trocas verbais

entre os locutores mais frequentes e livres, por exemplo, quando se conversa sobre qualquer assunto, como também *cenários impessoais* ou menos pessoais, situações que envolvem audiências que em princípio pouco interagem com o locutor.

Considera também o mesmo autor a existência de cenários institucionais, normativos, ficcionais, mediatizados e privados.

Nos *cenários institucionais* os participantes apresentam trocas verbais muito semelhantes à simples conversação limitando contudo aos princípios e assuntos institucionais. É o caso das discussões travadas no decorrer de uma aula, as trocas podem ser mais ou menos espontâneas, mas as tomadas de palavra ou os assuntos referidos são, em princípio, regulados pela pessoa que assume o controlo da situação. Nos *cenários normativos* antecipadamente são fixadas as trocas e as palavras a proferir no momento. Já nos *ficcionais* os locutores encarnam papéis de outras personagens, num contexto que não corresponde ao deles. A estes cenários juntam-se os *mediatizados*, uma vez que alguém assume o papel de descrever, reproduzir ou anunciar a outro algo que foi proferido por um terceiro. Por último, temos os *cenários privados*, o locutor é interlocutor de si próprio e as palavras ditas têm uso apenas para ele próprio.

Ressalve-se que cada falante tende a utilizar, com maior frequência, um subconjunto das estruturas disponibilizadas pela gramática da língua e a utilizar outras com menos frequência e que entram gradualmente em desuso ou ficam restritas a determinados tipos de situação comunicativa e a contextos interactivos de menor frequência ou maior formalidade. A variação de uso no que respeita a cada falante está aliado a mudanças linguísticas que se vão verificando ao longo do tempo. No sujeito falante, tais alterações vão-se manifestando ao longo da vida, desde o processo de aquisição da língua, ao seu desenvolvimento até atingir o estado estável, ao alargamento constante do léxico, às perdas associadas ao envelhecimento, a nível cognitivo.

Esta mesma variação estende-se a todo um conjunto de falantes de uma mesma língua, associado a factores muito distintos como a pertença a uma dada geração, a inserção num determinado grupo socioprofissional, a vivência prolongada numa dada região, assim como o contacto com outras comunidades.

A variação para Mateus *et al.* (2003) aparece associada a factores de natureza social e cultural, de desenvolvimento pessoal, de formação profissional, de localização no espaço geográfico, de localização no tempo, dos tipos e graus de contacto com os

outros, factores externos à própria língua mas que actuam sobre a interacção nas diferentes situações comunicativas. As formas de tratamento entre locutores, os tipos de saudação, a expressão das emoções, os graus de maior ou menor formalidade na selecção do léxico a utilizar e também as expressões idiomáticas, a expressão verbal da maior ou menor distância e solidariedade entre falantes, são elementos que expressam a existência de normas de natureza sociocultural a preservar na interacção verbal, ligados aos graus de adequação que a frequência de uso pelas diferentes gerações e entre gerações diferentes lhes reconhece.

Mas para que a informação passe é necessário partir de uma base comum, para em conjunto produzirem e compreenderem o seu sentido. Essa base engloba um conjunto partilhado de representações que buscam, em cada locutor, uma certa analogia de percepções, conhecimentos, crenças, pressupostos.

Se esse processo envolver mais de dois interlocutores, esta partilha é ainda mais complexa ao nível da representação da informação, assim como no que respeita ao universo de referência da interacção verbal.

Se o universo de referência corresponde ao conjunto de categorias e relações que fazem parte do conhecimento real ou possível, por parte de seres humanos, num dado contexto social, em situação de interacção entre dissemelhantes, a utilização de uma palavra pode evocar conceitos e relações entre conceitos que não sejam coincidentes no saber prévio dos interlocutores, daí que a partilha de informação dificilmente se faça.

A produção de sentido em interacção determina por isso um dado número de operações que encaminham à constituição da base comum, epistémica e deonticamente necessária ou possível, para que essa mesma situação se verifique, apesar de durante séculos ter-se considerado que bastava a existência de um modelo que assegurasse a codificação e a descodificação de mensagens, julgava-se assim que toda a informação relativa a uma mensagem estava nela explicitamente contida, ignorando o valor da interpretação.

As diferenças na interpretação podem dever-se a diferentes graus de conhecimentos epistémico, ético, estético, social dos interlocutores, mesmo que nessa actividade partilhada todos sejam falantes de uma mesma língua natural. Também a interpretação de um determinado enunciado não depende unicamente do conteúdo proposicional das frases que o constituem mas do significado que resulta da utilização de mecanismos,

entre eles os inferenciais que dão à frase ou frases um significado pragmático ou comunicativo para a situação específica de interacção.

Segundo Mateus *et al.* (2003), a expressão “bom dia” é interpretada comumente como saudação mas, se for dita no desenrolar de uma discussão, o locutor que o enuncia deve querer que o interlocutor infira que ele não tem mais nada a dizer, ou que não está interessado em continuar a conversa.

Todavia o contexto ou situação onde ocorre um dado comportamento linguístico constituído por um enunciado, irá possibilitar a interpretação desse mesmo enunciado. Há que ter em conta que a noção de contexto ultrapassa a de situação física e social, abarca outras dimensões de contexto como por exemplo factores extra-situacionais, de natureza sociolinguística, que engloba todo um conjunto de saberes anteriores, assim como o ambiente comportamental em que os interlocutores se encontram.

Gumperz *in* Mateus *et al.* (2003) fala da existência de “pistas de contextualização”, sinais verbais ou não verbais que os interlocutores utilizam com o objectivo de relacionar o que está a ser dito num determinado momento e num certo lugar com o conhecimento adquirido por experiências anteriores. Essas pistas vão interferir aos níveis prosódico, paralinguístico e sociolinguístico e têm como fim recuperar na própria situação, os pressupostos em que assentam de modo a ser possível manter o envolvimento necessário e avaliar o que se pretende significar. A *contextualização* é um procedimento de facilitação da interpretação necessário para que o sentido se faça. É comum observar-se a ocorrência no processo de interacção verbal, de comentários, directa ou indirectamente dirigidos ao interlocutor, cujo objectivo é chamar a atenção para um desvio ou infracção por ele cometida aos pressupostos reguladores do contexto.

Para Carlos Gouveia *in* Mateus *et al.* (coord.) (2008) o significado é uma propriedade das pessoas, coisas e eventos da situação discursiva, daí que a forma linguística não seja suficiente para determinar qual o valor de uso de uma dada frase, de um enunciado. Com frequência consideramos o significado como decorrente da forma da frase usada. A forma de frase imperativa está fortemente associada à expressão de ordem, assim a sua ocorrência leva de imediato a pensar que uma ordem está a ser realizada, quando pode não ser o caso.

Refere ainda o autor que muitas vezes consideramos que a única forma possível de realização de uma ordem é pelo uso de uma frase imperativa e não temos o espírito

crítico suficiente para reconhecer que há muitas outras formas indirectas para a sua realização.

Reforça ainda que para a compreensão total deste fenómeno temos que ter em conta em primeiro lugar a diferença entre objectivo ilocutório e força ilocutória e em segundo o contexto situacional e as relações sociais, de poder, mantidas pelos intervenientes da situação de comunicação e dá como exemplos: “*Passa-me essa caneta!*”, “*Podes passar-me essa caneta, por favor*”, têm o mesmo objectivo ilocutório, tentar que alguém faça algo, no entanto o primeiro acto tem a força de um pedido. As ordens são normalmente expressas pelo modo imperativo, embora tal não seja exigido, outros mecanismos poderão ser usados, os pedidos podem ser e são-no sob a forma interrogativa.

A adicionar a estes aspectos temos um factor determinante do significado dos enunciados, o contexto situacional e as relações sociais entre os participantes da situação comunicativa, pois o que distingue uma ordem de um pedido é a coercibilidade que é dada pela relação de poder dos participantes. Uma ordem legítima traz consigo a força da coercibilidade de quem tem poder para fazer com que outrem realize uma acção por si determinada, sob pena de alguma sanção ocorrer se a ordem não for cumprida. Assim, sem que o alocutário possa, sem sansão, satisfazer ou não a vontade do locutor, não estamos perante uma ordem, mas perante um pedido.

Nos casos de relação entre ordem e pedido, a forma de frase, apesar de não ser determinante para a caracterização do acto é no entanto importante para a construção discursiva das relações entre os participantes, uma vez que é a forma de frase que veicula traços de uso identitário dos participantes.

Nas relações sociais, o poder não é algo estável e fixo, ele manifesta-se e constrói-se de relação para relação, de contexto para contexto, pelo que a sua caracterização enquanto elemento configurador de tipo de acto ilocutório directivo, se ordem, se pedido, está intimamente dependente da dinâmica situacional e social em que a comunicação acontece.

13. Os valores pragmáticos das formas de tratamento portuguesas e suas condições de uso.

Os interlocutores portugueses têm uma variedade de formas associadas às diversas categorias linguísticas que ao utilizarem em determinados contextos potencializam efeitos de maior ou menor cortesia. Algumas dessas formas encontram-se gramaticalizadas e lexicalizadas, enquanto outras são construções novas, dependendo do contexto de interacção verbal.

A cortesia verbal não se restringe a uma listagem de formas mais ou menos fixas e convencionais mas a todo um conjunto complexo no âmbito “*da língua e do discurso*” Carreira *in* Rodrigues (2003: 161) Ao nível da língua encontram-se, as formas de tratamento, as fórmulas de saudação ou cumprimento, de agradecimento, de felicitação e de desculpa. Já ao nível do discurso, temos as formas linguísticas mais ou menos complexas, os processos de modalização e de (in) direcção ilocutória, mais ou menos explícitos de cortesia.

Nas formas de tratamento interligam-se questões linguísticas e não linguísticas, o princípio de cortesia, a adequação ao destinatário, a necessidade de não ameaçar a sua face. O locutor ao dirigir-se ao alocutório tem de ter em conta as diferenças sociais, de idade, a proximidade ou distância da relação, a formalidade ou informalidade da situação discursiva. As relações intersubjectivas possibilitam perceber a subjectividade enunciativa e é através delas que se valoriza positiva ou negativamente o alocutório.

Segundo Kerbrat-Orecchioni *in* Rodrigues (2003: 136) a cortesia é definida como “*un ensemble de procédés permettant de concilier le désir mutuel de préservation des faces avec le fait que la plupart des actes accomplis durant l’interaction risquent de venir menacer telle ou telle des faces en présence*”.

Os princípios de cortesia têm uma realização e uma eficácia dependentes das sociedades e das suas culturas, assim como dos contextos concretos em que ocorrem e em que se activam as interacções.

A competência de cortesia verbal é resultado da educação, duma aprendizagem que acompanha a aquisição da própria língua materna, daí Rodrigues (2003: 144) afirmar que “*a escola deve continuar, desenvolver e aprofundar, tal como se faz em relação aos*

aspectos gramaticais e linguísticos, algo a acontecer também para o ensino-aprendizagem das línguas segundas e das línguas estrangeiras”.

Kerbrat-Orecchioni in Rodrigues (2003: 144) refere que as regras de convivência social *“sont intériorisées par l’enfant en même temps que les règles plus spécifiquement linguistiques”* e que a aprendizagem das regras de cortesia pela criança é uma aquisição no âmbito da competência pragmática.

Para Rodrigues (2003: 145) a descrição dos diferentes processos verbais de cortesia é tão importante como as descrições gramaticais e linguísticas. Saber classificar as palavras duma língua e a sua combinação frásica e organização textual é importante mas não menos importante é saber que essa combinação e essa organização são também uma consequência do tipo de relação que temos com os interlocutores. Saber que determinadas palavras ou expressões se usam ou não conforme os contextos como também as razões porque as usamos, isto é, saber que tais usos estão associados ao sistema de cortesia de uma dada cultura.

Refere ainda o mesmo autor que Lindley Cintra ao analisar as origens, evolução e complexidade das formas de tratamento portuguesas, tem sempre em consideração factores de natureza sociocultural, os quais, contribuem para a relativa estabilidade do sistema como também para a sua inevitável transformação. O sistema português, sobretudo no que respeita às formas de cortesia, está intimamente interligado a *“uma sociedade fortemente hierarquizada”* e a um certo gosto na sua hierarquização, ou ainda *“a uma dificuldade inconsciente ou subconsciente em aceitar uma nivelação maior”*.

Cintra no inventário e descrição dos tipos fundamentais de tratamentos em uso, incide o seu campo de observação ao conjunto das formas que se usam no diálogo entre dois interlocutores. Classifica, segundo uma perspectiva morfossintáctica, as formas com função de sujeito, em:

- a) pronominais (“tu, você, vocês, V. Ex.^a, V. Ex.as”);
- b) nominais (“senhor, senhora, os senhores, as senhoras”; “o senhor Doutor, o senhor Ministro”; “o pai, a mãe, o avô”; “o António, a Maria”; “ao meu amigo, o patrão”);
- c) verbais (“Queres?”, “Quer?”, “Querem?”).

Enquanto as formas de tratamentos pronominais e verbais limitam-se a chamar a atenção para o enunciado que lhe diz respeito, já o tratamento nominal distingue-se por tender para a abstracção própria das partículas de relação. O tratamento nominal associa sempre alguma coisa própria do alocutário:

- 1 – o sexo, unicamente, em “*o senhor*”, “*a senhora*”;
- 2 – a categoria social ou profissional em “*o senhor Doutor*”, “*o senhor Ministro*”;
- 3 – o parentesco, em “*o pai*”, “*a mãe*”;
- 4 – alguma coisa de intimamente ligado à personalidade de cada um – o nome próprio, o nome de baptismo.

Para além desta classificação morfossintáctica, Lindley Cintra distingue ainda duas características principais: uma relaciona-se com a extraordinária variedade e frequência de emprego dos tratamentos de tipo ‘nominal’ e outra à ‘estruturação’ dos tipos fundamentais em três planos:

- a) *Formas próprias da intimidade [tu];*
- b) *Formas usadas no tratamento de igual para igual (ou de superior para inferior) e que não implicam intimidade [você];*
- c) *Formas chamadas “de reverência” – “de cortesia” – por sua vez repartidas por uma série de níveis variados, correspondentes a diversas distâncias entre os interlocutores [V. Ex.^a, o senhor, o senhor Dr., o António, a Maria, o Sr. António, a Sr.^a Maria, a D. Maria].*

As quatro tendências mais vivas de evolução que iriam verificar-se no sistema das formas de tratamento portuguesas, a partir dos anos sessenta do século XX, são segundo Rodrigues (2003: 295) focadas por Cintra:

1º Progressiva eliminação do tratamento por V. Ex.^a, e manutenção “*profundamente enraizado na língua escrita*”, enquanto na língua falada usar-se-ia apenas em certos ambientes (academias, tribunais, diplomacia, etc.) e certas profissões (empregado do comércio, telefonistas, etc.).

2º Progressivo alargamento do emprego do ‘tu’ e da 2ª pessoa do singular dos verbos, sobretudo entre os jovens como também entre pessoas de diversas idades; esta forma perderia o carácter de intimidade, contudo não eliminaria a distância associada ao emprego dos tratamentos na 3ª pessoa.

3º Progressiva ampliação do emprego de ‘você’, o emprego de ‘tu’ expande-se e ‘você’ ganha terreno no tratamento afectuoso.

4º Manutenção de tratamentos nominais variados e a lenta mas progressiva eliminação de tratamentos assentes na diferenciação social.

Já Gouveia (2008) por um lado salienta que o uso das formas de tratamento em português europeu e as mudanças ao nível da expressão, decorrem de factores gerais de mudança social de nível mundial ou global, que em Portugal se destacam de forma particular. Devido às rápidas transformações que o mundo sofre e às políticas de globalização, muitas são as formações sociais dadas como definitivas que têm sido quebradas e alteradas. Essas formações novas acarretam mudanças na produção discursiva e nas relações sociais, causadas não apenas pela rápida apropriação de fluxos de discursos, imagens, textos, pessoas e práticas culturais, como também pela constante re-estruturação de práticas e processos sociais, em que se articulam valores e expressões de identidade desvinculadas de qualquer sentido essencialista ou tradicional. Giddens *in* Gouveia (2008: 93) refere que “*os laços sociais têm de ser construídos, ao contrário de herdados do passado (...), uma ordem social descentralizada em termos de autoridades, mas recentralizada em termos de oportunidades e dilema, dado estar focalizada em novas formas de interdependência*”.

Também Villalva *in* Gouveia (2008: 94) afirma “*A marcação do grau de formalidade não se esgota na oposição entre tu e você, já que o Português faz largo uso de expressões nominais classificadoras do interlocutor. Se “tu” é a forma de tratamento que exhibe maior grau de proximidade entre o locutor e o interlocutor, “você” é a opção intermédia e tratamentos do tipo Senhor Engenheiro são aqueles que codificam a relação mais distante*”.

Isabel Duarte (2010) vincula as formas de deferência e o uso do ‘você’ é o emprego que mais instabilidade se nota não só do ponto de vista diacrónico mas também sincrónico, uma vez que se relaciona com a mudança constante das relações sociais entre os falantes, mudança essa rápida em Portugal. As formas de tratamento, como as formas de

delicadeza em geral, são peças fundamentais na regulação da relação interpessoal. Como refere Rodrigues (2003: 314) citando Emília Marques “ ... *para além da competência linguística (conhecimento das regras que regulam compreensão e produção de frases gramaticais), se tenha de aceitar uma outra, a de comunicação em situação que se pode definir, sumariamente, como sendo o conhecimento dos usos verbais adequados àquelas situações de comunicação que podem ocorrer em determinada sociedade-cultura*”.

Na língua portuguesa para que um enunciado seja entendido como um pedido e não como uma ordem espera-se que o mesmo resulte de uma dada situação social e apresente determinadas características:

- que sejam usadas formas de cortesia como a fórmula “*se faz favor*” / “*por favor*”, o imperfeito de cortesia (ex: “*Queria um café*”), diminutivos (ex: “*Dá-me um cafezinho*”), verbos modais (ex: “*Podes dar-me um café*”);
- que na sua expressão mais directa, o tipo de oração seja imperativo ou interrogativo.

Lindley Cintra *in* Cunha e Cintra (1984) refere que o modo condicional usa-se para exprimir delicadamente um desejo “*Poderia dar-me ...*”.

A interacção verbal efectiva implica uma adequação discursiva, uma adaptação à situação de comunicação que se vive. Como refere Sim-Sim (1998), as normas rudimentares de cortesia foram já ensinadas na infância, cumprimento de regras sociais ‘*por favor*’ ou ‘*obrigado*’.

Refere Kerbrat-Orecchioni *in* Rodrigues (2003: 144-145) que as regras de convivência social são “*intériorisées par l’enfant en même temps que les règles plus spécifiquement linguistiques*” e “*D’autre part, au fur et à mesure que l’enfant se socialise, il faut intérioriser les règles rituelles qui gouvernent les relations interpersonnelles – on peut remarquer que la langue française dit “bien élevé” l’enfant poli: l’éducation, et par un dressage systématique (techniques de sollicitation, répétition, correction, évaluation – “Dis bonjour à la dame”, “Merci qui?”, etc.*”.

Aos seis / sete anos, aquando da entrada na escolaridade básica, a criança manifesta capacidade para como interlocutor interagir numa conversa. Esta mestria resulta no desenvolvimento de estratégias cognitivas, linguísticas e sociais, algo fundamental para a adaptação ao discurso usado na escola. Dá-se a passagem do ambiente familiar para o escolar e corresponde ao salto do denominado discurso primário para o específico da

escola. Os pares etários passam a ter relevância quanto à interação comunicativa, tornam-se mais conscientes da obrigatoriedade de adequação ao contexto comunicativo. A partir dos nove anos, segundo Bernstein & Tiegerman *in* Sim-Sim (1998: 201), há já o reconhecimento da existência de um outro e a adequação às circunstâncias do ouvinte. A intensa ligação ao contexto determina que a mestria pragmática não se atinja no final da infância, sofra intensa influência dos contextos sociais em que está inserido, logicamente quanto mais diversos forem esses ambientes maiores as hipóteses de crescimento pragmático do indivíduo.

Por volta dos dez anos adquiriram já a capacidade de narrar um acontecimento ou uma história que corresponde ao crescimento cognitivo, social e linguístico da criança. Apercebe-se do lugar do ouvinte, adequa o discurso à audiência e escolhe a melhor expressão que determinará o sucesso da narração, são expressivos do domínio do conhecimento pragmático.

Os intervenientes na comunicação necessitam de possuir uma competência linguística além de outros aspectos relacionados com o contexto situacional de modo a adequar o seu discurso às normas sociais. Quanto mais diversificados forem esses contextos, mais hipóteses de crescimento pragmático e maior será a eficácia comunicativa.

CAPÍTULO VII

14. Estudo de caso: O uso da Língua Portuguesa por jovens oriundos de outros países nos domínios privado, público e educativo.

Os interlocutores portugueses usam uma grande variedade de formas, ligadas a várias categorias linguísticas que ao serem utilizadas propiciam efeitos de maior ou menor cortesia. Algumas dessas formas encontram-se gramaticalizadas e lexicalizadas e outras são construções novas, (mais ou menos originais), dependendo dos contextos de interacção verbal.

As formas de tratamento corteses são meios linguísticos usados pelos interlocutores de modo a possibilitar o relacionamento interpessoal capaz de conduzir à interacção verbal. A principal função dos tratamentos corteses é de âmbito relacional. Os interactantes pelo uso que deles fazem, estabelecem contactos, atribuem, reconhecem ou negociam lugares, no respeito mútuo, tendo em conta os contextos em que se encontram.

Os valores pragmáticos das formas de tratamento portuguesas corteses e o respectivo uso, dependem, principalmente das características reais dos interlocutores; idade, sexo, cultura, estatuto socioprofissional, das suas relações de poder ou solidariedade, do quadro espaço-temporal onde os interlocutores se encontram e onde se dá e desenvolve a interacção verbal e também o objectivo que se pretende.

Importa focar que como resultado das rápidas transformações que o mundo sofre, incluindo Portugal, assim como das políticas de globalização, algumas das formações sociais têm sido alteradas, o que advém mudanças na produção discursiva e nas relações sociais causadas pela constante re-estruturação de práticas e processos sociais.

14.1. Definição de objectivos.

Neste estudo pretende-se:

- identificar os valores pragmáticos das formas de tratamento corteses e as suas condições de uso no português europeu;
- reflectir acerca da origem e evolução das principais e mais frequentes formas de tratamento portuguesas actuais;
- analisar o uso dessas formas por alunos cuja língua materna não é o português;
- avaliar o papel da escola, no âmbito da língua portuguesa, na aprendizagem das formas de tratamento em diferentes contextos.

14.2. Formulação de hipóteses.

Espera-se que os alunos em situações corteses:

- usem da 3ª pessoa sem o pronome ‘*você*’ ou de formas de tratamento nominais como ‘*a senhora*’, o nome do alocutário precedido de artigo definido, tendo em conta a idade dos alocutários;
- saibam adequar as formas verbais ao uso da 3ª pessoa (“*Como está?*”, “*Está bem?*”), assim como às formas de tratamento nominais (“*Como está a senhora?*”);
- demonstrem uma saudação inicial (“*Bom dia*”, “*Boa tarde*”, “*Olá*”);
- abram a vez com o uso de fórmulas de chamar a atenção do destinatário (“*Desculpe*”);
- adequem à respectiva situação a forma de encerrar a vez, como o agradecimento final (“*Obrigado*” / “*Obrigada*”);
- apresentem o registo de verbos modais (sobretudo ‘*poder*’) nas perguntas, enquanto acto indirecto de pedido;
- usem o imperfeito de cortesia (“*Podia ...*”), e/ou (“*Queria ...*”) e/ou o modo condicional (“*Poderia ...*”);
- apliquem o atenuador do acto de pedido que se relaciona com um “código de boas maneiras” (“*Por favor*”);

- usam a 2^a pessoa em contexto de proximidade social, em situação informal.

14.3. Perfil da amostra.

a) Alunos e agregados familiares.

O presente estudo incide sobre uma população estudantil de vinte alunos da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Funchal, dez do sexo feminino e de igual número do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os dezanove anos, cuja língua materna não é o Português. Estes jovens têm na sua estrutura curricular a disciplina de Português Língua Não Materna, encontrando-se maioritariamente em “Iniciação A2” quanto ao nível de proficiência linguística.

Tabela 14 - Nível de proficiência.

Nível de proficiência	Efectivo	%
Iniciação A1	6	30
Iniciação A2	13	65
Intermédio B1	1	5
Total	20	100

Figura 1 - Nível de proficiência dos alunos

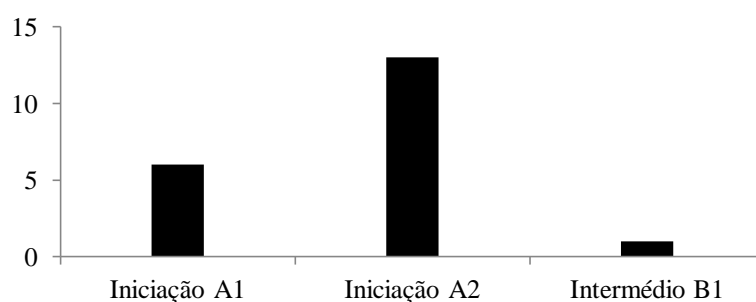


Tabela 15 - Sexo.

Sexo	Efectivo	%
Feminino	10	50
Masculino	10	50
Total	20	100

Figura 2 - Sexo dos alunos

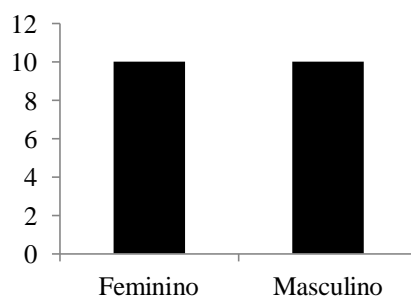
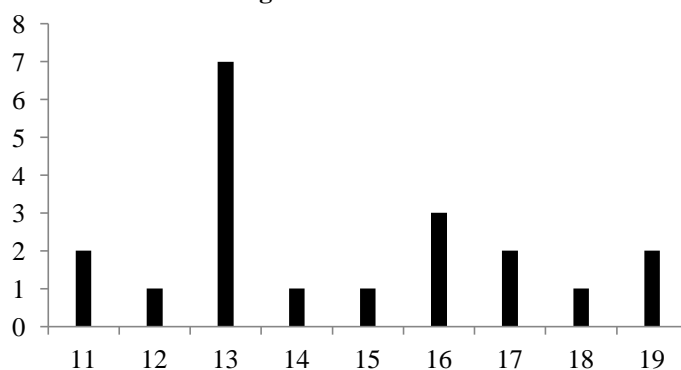


Tabela 16 - Idade.

Idade (anos)	Efectivo	%
11	2	10
12	1	5
13	7	35
14	1	5
15	1	5
16	3	15
17	2	10
18	1	5
19	2	10
Total	20	100

Figura 3 - Idade dos alunos



Oriundos de variados países, de quatro continentes, acompanharam os seus pais num movimento imigratório onde se destacam razões de natureza económica e sociológica.

A procura de uma melhor situação económica, através de trabalhos melhor remunerados, comparativamente aos países de origem, está na base da entrada das famílias dos alunos nascidos nas antigas colónias portuguesas africanas e nos países da Europa Oriental.

Situações como a obtenção de uma relativa prosperidade económica, ou, ao invés, o insucesso profissional, a inadaptação cultural e a falta de segurança no país onde outrora os progenitores se fixaram, levou ao regresso destes às origens, como são os casos dos alunos nascidos na Venezuela e nos países da Europa Ocidental.

Tabela 17 - Naturalidade.

País	Efectivo	%
Cabo Verde	1	5
China	1	5
França	1	5
Guiné-Bissau	1	5
Moldávia	1	5
Reino Unido	3	15
Rússia	1	5
Ucrânia	6	30
Venezuela	5	25
Total	20	100

Figura 4 - Naturalidade dos alunos

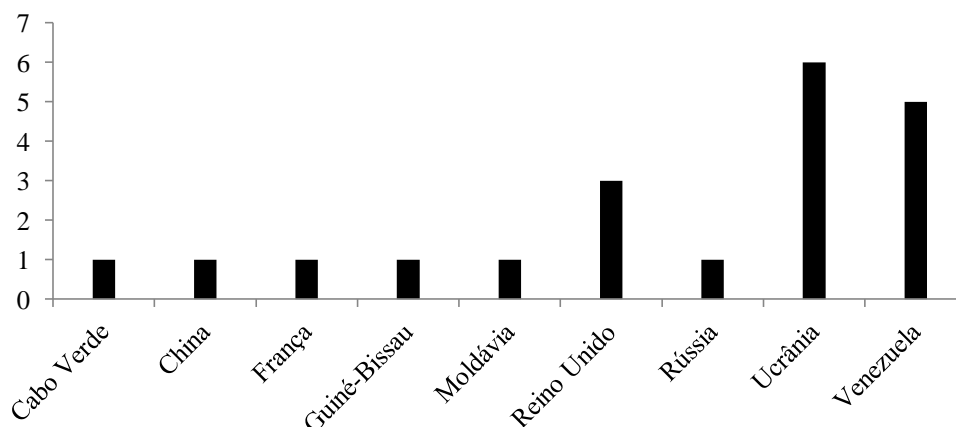
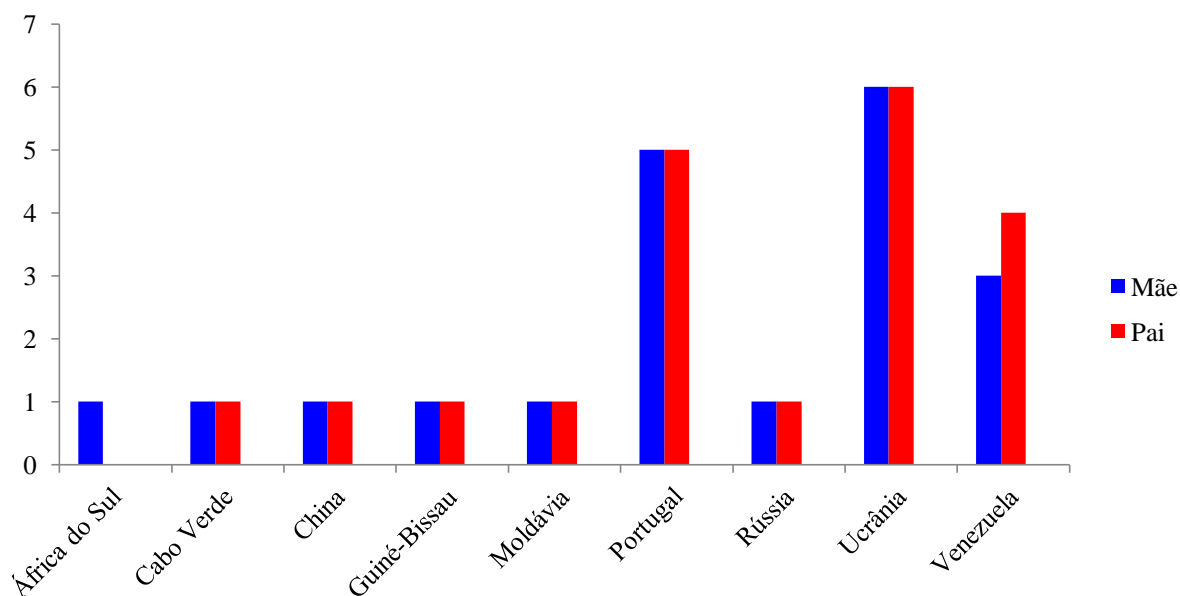


Tabela 18 - Nacionalidade dos pais.

País	Mãe		Pai	
	Efectivo	%	Efectivo	%
África do Sul	1	5	-	-
Cabo Verde	1	5	1	5
China	1	5	1	5
Guiné-Bissau	1	5	1	5
Moldávia	1	5	1	5
Portugal	5	25	5	25
Rússia	1	5	1	5
Ucrânia	6	30	6	30
Venezuela	3	15	4	20
Total	20	100	20	100

Figura 5 - Nacionalidade dos pais



Este grupo de alunos está a residir há poucos anos na Madeira, principalmente no Funchal (concelho onde se situa a sua escola), vivendo na maioria dos casos com os pais e um irmão / irmã.

Tabela 19 - Ano de chegada a Portugal.

Ano de chegada	Efectivo	%
2003	1	5
2005	3	15
2006	1	5
2007	3	15
2008	2	10
2009	6	30
2010	3	15
2011	1	5
Total	20	100

Figura 6 - Ano de chegada dos alunos a Portugal

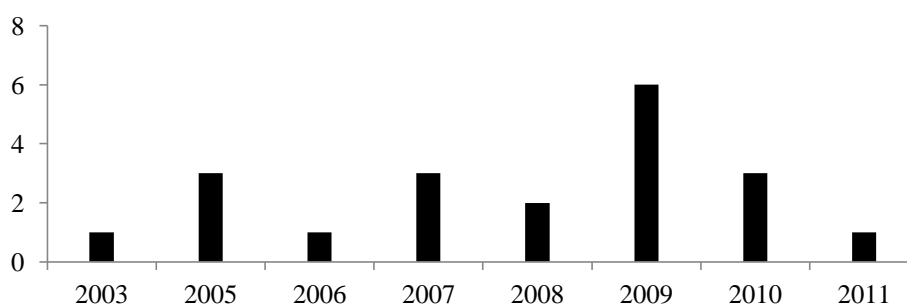


Tabela 20 - O aluno vive com

Vive com ...	Efectivo	%
Mãe ou Pai	1	5
Mãe ou Pai e um irmão/irmã	1	5
Mãe ou Pai e um irmão/irmã e outro(s)	1	5
Mãe ou Pai e outro(s)	1	5
Pais (sem irmãos)	1	5
Pais e um irmão/irmã	5	25
Pais e dois ou mais irmãos/irmãs	5	25
Pais e um irmão/irmã e outro(s)	3	15
Outros (sem pais e irmãos)	2	10
Total	20	100

Figura 7 - Agregado familiar dos alunos

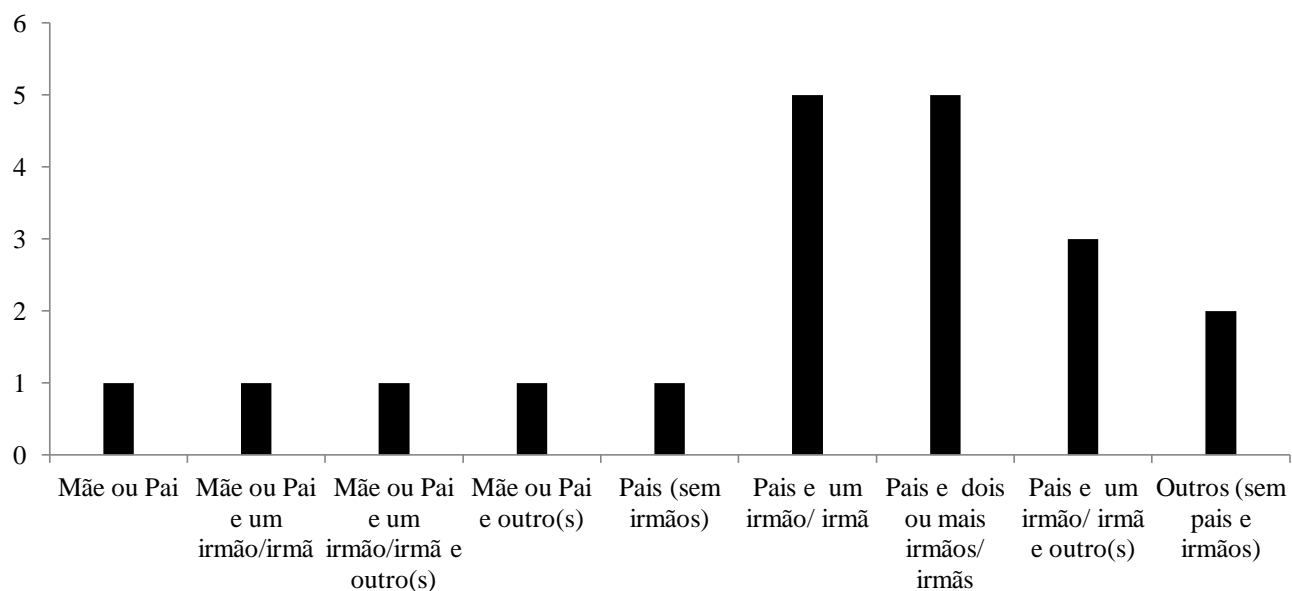
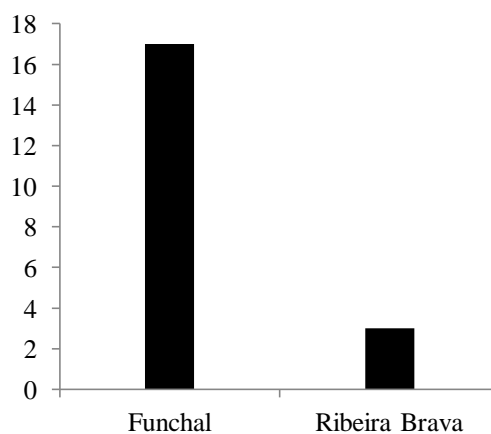


Tabela 21 - Local de residência.

Concelho	Efectivo	%
Funchal	17	85
Ribeira Brava	3	15
Total	20	100

Figura 8 - Concelho de residência dos alunos



Os pais são relativamente jovens, sobretudo as mães, das quais 65% têm menos de 41 anos de idade. São também elas que desempenham o cargo de “Encarregado de Educação”, à semelhança dos demais alunos da escola, resultante em parte da maior disponibilidade que as mesmas apresentam (35 % das mães destes alunos são domésticas e 15 % estão momentaneamente desempregadas).

Tabela 22 - Encarregado de educação.

Encarregado de Educação	Efectivo	%
Mãe	15	75
Pai	3	15
Outro	2	10
Total	20	100

Figura 9 - Encarregado de educação

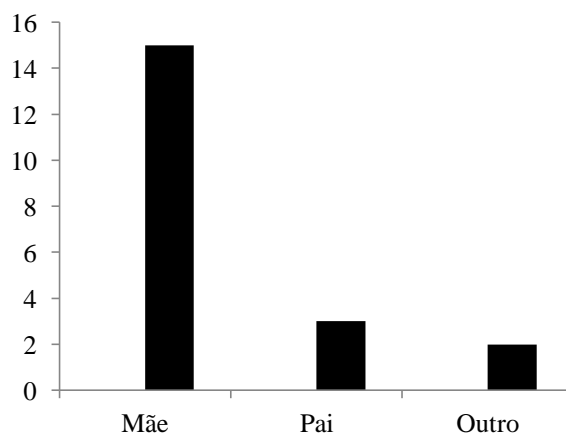
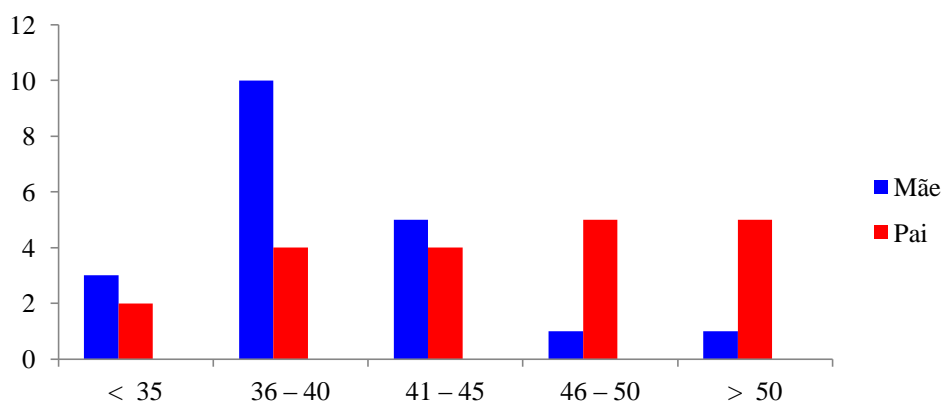


Tabela 23 - Idade dos pais.

Idade (anos)	Mãe		Pai	
	Efectivo	%	Efectivo	%
< 35	3	15	2	10
36 – 40	10	50	4	20
41 – 45	5	25	4	20
46 – 50	1	5	5	25
> 50	1	5	5	25
Total	20	100	20	100

Figura 10 - Idade dos pais

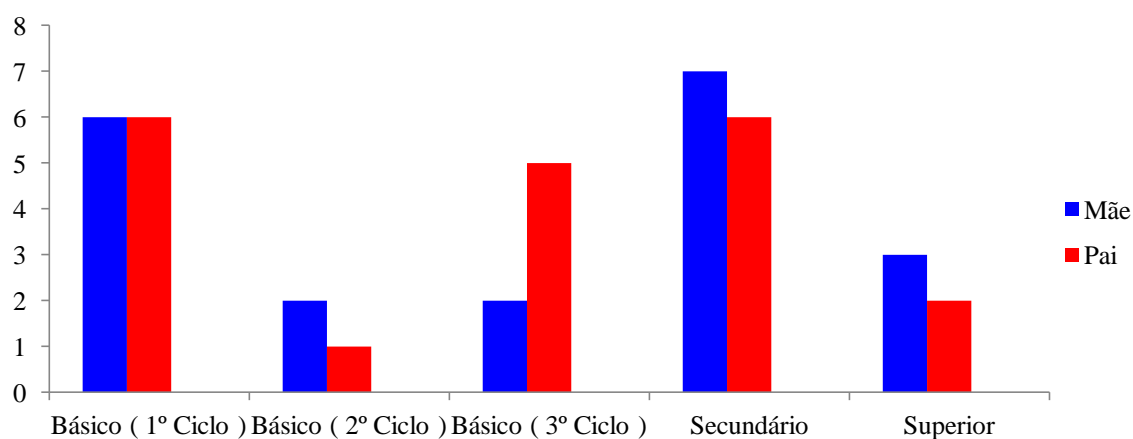


Nas famílias dos alunos de Português Língua Não Materna as habilitações literárias dos pais não são elevadas, onde apenas três mães e dois pais têm estudos a nível do ensino superior.

Tabela 24 - Habilitações literárias dos pais.

Ensino	Mãe		Pai	
	Efectivo	%	Efectivo	%
Básico (1º Ciclo)	6	30	6	30
Básico (2º Ciclo)	2	10	1	5
Básico (3º Ciclo)	2	10	5	25
Secundário	7	35	6	30
Superior	3	15	2	10
Total	20	100	20	100

Figura 11 - Habilitações literárias dos pais

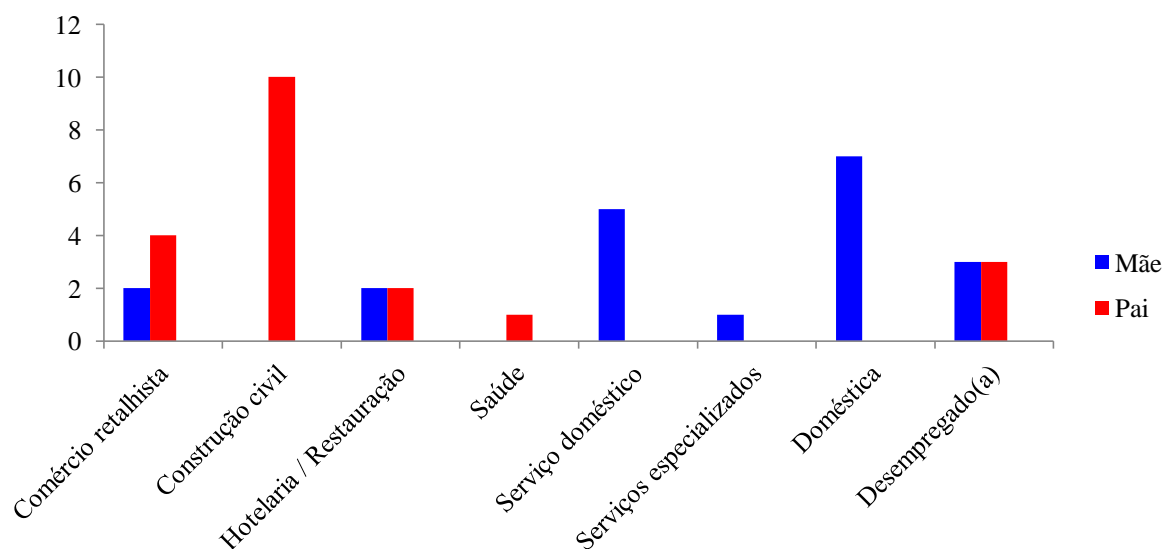


A maioria dos pais dos alunos trabalha no sector da construção civil e obras públicas, por conta de outrem. Associado àquela actividade há também a ter em conta os três progenitores que presentemente se encontram desempregados. Cerca de um terço das mães não tem uma ocupação profissional e um quarto desempenha funções de assalariada doméstica.

Tabela 25 - Profissões dos pais.

Áreas de ocupação profissional	Mãe		Pai	
	Efectivo	%	Efectivo	%
Comércio retalhista	2	10	4	20
Construção civil	-	-	10	50
Hotelaria / Restauração	2	10	2	10
Saúde	-	-	1	5
Serviço doméstico	5	25	-	-
Serviços especializados	1	5	-	-
Doméstica	7	35	-	-
Desempregado(a)	3	15	3	15
Total	20	100	20	100

Figura 12 - Ocupação profissional dos pais



b) Línguas faladas pelo aluno.

A comunicação em língua portuguesa na escola é comum a todos estes alunos. No entanto, e tendo em conta a presença significativa de alunos ucranianos e venezuelanos, no seu convívio diário há o uso das respectivas línguas maternas.

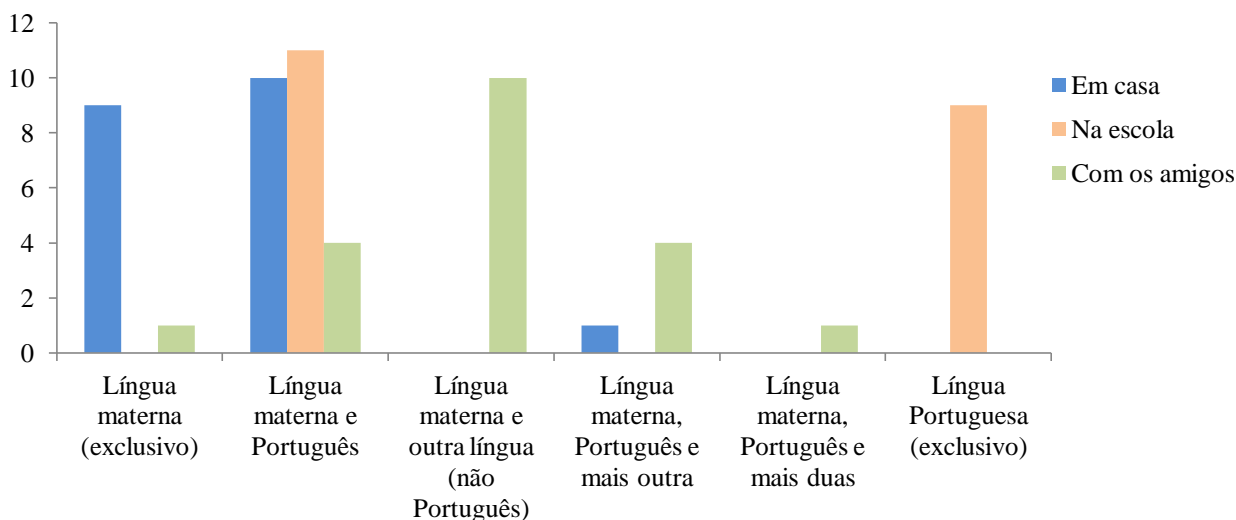
Entre amigos há uma maior diversidade linguística fruto de uma maior complexidade de contactos e de meios geridos pelos alunos. As redes sociais operadas na internet, as comunicações por telemóveis e a integração em pequenos grupos sociais possibilitam uma prática linguística mais variada. A forte presença da língua materna e de uma outra língua que não seja o Português pode ser sintomático da existência de dificuldades de inclusão mais ampla e desejada no meio local / regional.

O reconhecimento do valor da aprendizagem da língua portuguesa por parte dos adultos e simultaneamente a presença de irmãos, geralmente mais novos e que utilizam em exclusivo o Português nos infantários e escolas do 1^a Ciclo fazem com que nos lares deste grupo de alunos esta língua segunda tenha uma expressão bastante significativa. Também aqui a língua materna é a dominante na comunicação familiar.

Tabela 26 - Línguas faladas pelo aluno

Línguas faladas pelo aluno	Em casa		Na escola		Com os amigos	
	Efectivo	%	Efectivo	%	Efectivo	%
Língua materna (exclusivo)	9	45	-	-	1	5
Língua materna e Português	10	50	11	55	4	20
Língua materna e outra língua (não Português)	-	-	-	-	10	50
Língua materna, Português e mais outra	1	5	-	-	4	20
Língua materna, Português e mais duas	-	-	-	-	1	5
Língua Portuguesa (exclusivo)	-	-	9	45	-	-
Total	20	100	20	100	20	100

Figura 13 - Línguas faladas pelo aluno



c) A língua portuguesa versus pais / encarregados de educação.

As línguas portuguesa e ucraniana são as mais frequentes na língua materna dos pais / encarregados de educação, havendo uma correspondência, esperada, entre a língua materna e a nacionalidade dos pais. Regista-se no entanto três particularidades:

- a mãe da aluna da Moldávia, também ela moldava, tem como língua materna o romeno;
- os pais de um aluno ucraniano, ambos ucranianos, têm o russo como língua materna;
- três alunos venezuelanos, não irmãos, têm pais (masculino) da mesma nacionalidade mas sendo de famílias portuguesas têm o português como língua materna.

Tabela 27 - Língua materna dos pais / encarregados de educação (com quem vive o aluno).

Língua materna	Mãe		Pai		Enc. Educação	
	Efectivo	%	Efectivo	%	Efectivo	%
Crioulo (Cabo Verde)	1	5,9	1	6,7	-	-
Crioulo (Guiné-Bissau)	-	-	1	6,7	-	-
Espanhol	3	17,6	1	6,7	-	-
Inglês	1	5,9	-	-	-	-
Mandarim	1	5,9	1	6,7	-	-
Português	3	17,6	4	26,6	2	100,0
Romeno	1	5,9	-	-	-	-
Russo	2	11,8	2	13,3	-	-
Ucraniano	5	29,4	5	33,3	-	-
Total	17	100,0	15	100,0	2	100,0

Figura 14 - Língua materna dos pais / encarregados de educação

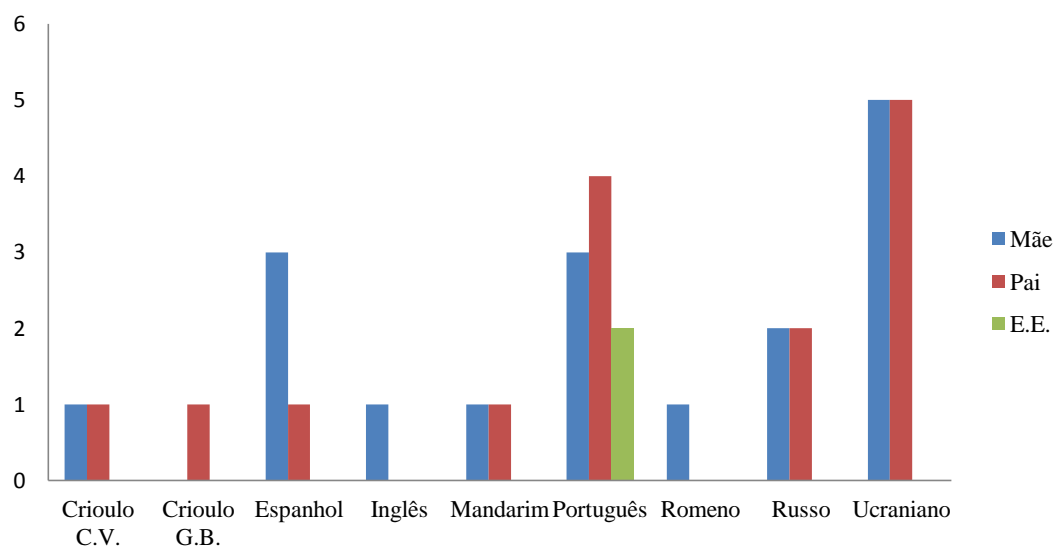


Tabela 28 - Compreensão da língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação.

Compreensão da Língua Portuguesa		Língua Materna								
		Crioulo (Cabo Verde)	Crioulo (Guiné-Bissau)	Espanhol	Inglês	Mandarim	Português	Romeno	Russo	Ucrâniano
Português Oral	Muito Bem	-	-	-	-	-	7	-	-	-
	Bem	-	1	4	1	-	2	1	3	3
	Suficiente	2	-	-	-	-	-	-	1	5
	Pouco Suficiente	-	-	-	-	2	-	-	-	1
	Apenas Palavras	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Não Compreende	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Português Escrito	Muito Bem	-	-	-	-	-	4	-	-	-
	Bem	-	-	3	1	-	4	1	1	2
	Suficiente	2	-	1	-	-	1	-	3	4
	Pouco Suficiente	-	1	-	-	1	-	-	-	3
	Apenas Palavras	-	-	-	-	1	-	-	-	1
	Não Compreende	-	-	-	-	-	-	-	-	-

A compreensão da língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação é no mínimo satisfatória, mesmo excluindo aqueles que têm o português como língua

materna. Nota-se no entanto diferenças significativas entre a oralidade e a escrita, estando a primeira num patamar mais qualificado. Na compreensão oral a maior parte classifica-a de “Bem”, havendo apenas três registos de “Pouco Suficiente” e um de “Apenas Palavras”, num universo de vinte e cinco indivíduos (não estão considerados os nove de língua materna portuguesa). As maiores dificuldades são por parte de dois cidadãos ucranianos e de um casal chinês.

Na compreensão escrita o grau de qualificação é menor, surgindo “Suficiente” como a classificação mais comum, novamente não tendo em conta os de língua materna portuguesa, mas mesmo nestes há o reconhecimento de alguma “imperfeição” no português escrito, fruto principalmente de um nível de escolaridade médio / baixo.

Tabela 29 - Desempenho na língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação.

Desempenho na Língua Portuguesa		Língua Materna								
		Crioulo (Cabo Verde)	Crioulo (Guiné-Bissau)	Espanhol	Inglês	Mandarim	Português	Romeno	Russo	Ucraniano
Português Oral	Muito Bem	-	-	-	-	-	4	-	-	-
	Bem	-	1	1	1	-	4	1	2	3
	Suficiente	2	-	3	-	-	1	-	1	4
	Pouco Suficiente	-	-	-	-	1	-	-	1	2
	Apenas Palavras	-	-	-	-	1	-	-	-	1
	Não Fala	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Português Escrito	Muito Bem	-	-	-	-	-	1	-	-	-
	Bem	-	-	1	1	-	6	-	2	1
	Suficiente	1	-	2	-	-	1	-	-	5
	Pouco Suficiente	-	-	-	-	1	1	1	2	2
	Apenas Palavras	1	1	1	-	1	-	-	-	2
	Não Escreve	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quanto ao desempenho na língua portuguesa é outra vez melhor qualificado o português oral comparativamente ao português escrito. Neste último há mesmo um igual valor total de registos “Bem” / “Suficiente” em relação às qualificações de “Pouco Suficiente” / “Apenas Palavras”.

Estas diferenças significativas entre a produção oral e a produção escrita podem também ser atribuídas às práticas desta população adulta.

Tabela 30 - Práticas de aprendizagem / consolidação da língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação.

Aprendizagem / consolidação da Língua Portuguesa			Língua Materna								
			Crioulo (Cabo Verde)	Crioulo (Guiné-Bissau)	Espanhol	Inglês	Mandarim	Português	Romeno	Russo	Ucraniano
Português Oral	Ver televisão	Muito	2	1	3	1	-	6	-	-	-
		Mais ou Menos	-	-	1	-	-	3	-	1	8
		Pouco	-	-	-	-	2	-	1	2	1
		Não Vejo	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	Ouvir rádio	Muito	1	-	-	1	-	6	-	-	2
		Mais ou Menos	-	-	-	-	-	2	-	-	-
		Pouco	1	1	3	-	1	1	1	1	6
		Não Ouço	-	-	1	-	1	-	-	3	2
Português Escrito	Ler livros	Muito	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Mais ou Menos	-	-	1	1	-	-	1	-	1
		Pouco	2	-	2	-	-	5	-	1	3
		Não Leio	-	1	1	-	2	4	-	3	6
	Ler jornais/revistas	Muito	-	-	-	-	-	-	-	-	1
		Mais ou Menos	1	-	3	1	1	7	1	1	5
		Pouco	1	1	1	-	-	2	-	-	2
		Não Leio	-	-	-	-	1	-	-	3	2

Na recolha de informação no domínio das “práticas de aprendizagem / consolidação da língua portuguesa” encontrou-se com maior efectivo a variável “Muito” ou “Mais ou Menos” quanto ao “Ver televisão”, enquanto que dominam “Pouco” e “Não leio” no que diz respeito ao “Ler livros” em língua lusa.

Dos contactos com os alunos da amostra e com os seus pais / encarregados de educação, verifica-se que a menor frequência de leitura em português deve-se às dificuldades

“naturais” na compreensão escrita nesta língua por parte de muitos deles, a ser uma tarefa menos atractiva comparativamente à leitura de “jornais e revistas”, também menos atractiva em relação à literatura na língua materna e ainda o facto de ser necessário um tempo considerável e disposição para esta tarefa que, devido a situações laborais e de organização familiar, nem sempre é possível.

Tabela 31 - Importância de conhecer a língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação.

Conhecer a Língua Portuguesa (1ª prioridade)	Língua Materna									Total
	Crioulo (Cabo Verde)	Crioulo (Guiné-Bissau)	Espanhol	Inglês	Mandarim	Português	Romeno	Russo	Ucraniano	
Para melhor compreender/conhecer os portugueses.	-	-	-	-	-	-	1	-	3	4
Facilita a integração na sociedade portuguesa.	-	-	3	-	-	6	-	-	-	9
Permite fazer amizades com os portugueses.	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Para se legalizar em Portugal.	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Possibilita exercer a sua profissão.	-	-	-	-	2	1	-	2	2	7
Possibilita melhorar a sua situação profissional.	1	1	1	-	-	1	-	-	5	9
Possibilita ir trabalhar para outro país onde a língua principal é o Português.	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2
Para aumentar o número de línguas faladas.	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1

Por diferentes razões, é reconhecida a importância da língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação. Destacam-se dois objectivos no compreender e usar a língua lusa: maior aptidão para conviver no meio social português e possibilidade de um melhor desempenho profissional, principalmente quando este último é uma ocupação de recurso, alternativa.

Não deixa de ser curioso, e tendo em conta a flutuação de alguns destes migrantes, o conhecimento do português como elemento facilitador para um outro país de língua portuguesa, nomeadamente o Brasil.

Tendo em conta uma melhor “integração” social e profissional os adultos (não incluindo os de português língua materna) com quem vivem os alunos deste estudo, recorrem a diferentes meios de aprendizagem da língua portuguesa, destacando-se os processos orais, como sejam as repetições das expressões utilizadas pelos portugueses no dia-a-dia, quer nas suas relações sociais, quer assistindo a programas de televisão.

Tabela 32 - Meios de aprender a língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação (de língua materna não portuguesa).

Meios utilizados para aprender a Língua Portuguesa	Língua Materna								Total de frequências
	Crioulo (Cabo Verde)	Crioulo (Guiné-Bissau)	Espanhol	Inglês	Mandarim	Romeno	Russo	Ucraniano	
Aulas de Português, individualmente, com um professor.	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Aulas de Português, em grupo, com um professor.	-	1	3	1	-	1	-	3	9
Aulas de Português pela Internet.	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Vendo programas em Português na televisão.	2	1	3	1	2	1	-	5	15
Ouvindo programas em Português na rádio.	2	-	1	-	1	-	-	2	6
Repetindo o que ouve quando os portugueses falam.	1	-	1	-	2	1	4	9	18
Ouvindo e falando em casa com a família.	2	1	1	-	-	-	-	-	4
Sozinho(a), lendo livros / jornais / revistas.	2	-	2	1	1	-	2	6	14
Sozinho(a), utilizando meios audiovisuais (CD áudio, DVD, ...).	1	-	-	1	-	-	-	1	3

Por várias razões, como as grandes diferenças entre a língua materna e a língua portuguesa, a mobilidade profissional e a existência de um nível de escolaridade acima da média deste grupo, há maior frequência de pais de alunos dos países da Europa de Leste (Ucrânia, Rússia e Moldávia) que frequentam, ou frequentaram, aulas de língua portuguesa, leccionadas por professores lusos, após a chegada ao nosso país.

É ainda significativo a aprendizagem do português pelos adultos nas comunicações verbais com os filhos / educandos, quer os da amostra, quer irmãos destes, nas suas residências, reforçando a importância de um melhor conhecer e usar a língua do país onde se encontram.

14.4. Metodologia.

14.4.1. Método de recolha de dados.

O primeiro momento foi em situação formal de sala de aula, registo escrito, determinou a preparação de uma actividade (Ficha 1) relacionada com a interacção verbal entre dois interlocutores, jovem-jovem e jovem-adulto: diálogos entre o aluno e uma vizinha, mãe de um dos seus companheiros de brincadeira; do aluno com um empregado de um estabelecimento comercial e entre dois amigos de escola.

Com esta tarefa pretendeu-se verificar como seriam usadas as formas de tratamento corteses, em situações formais e informais, com maior ou nenhuma proximidade entre os interlocutores.

A Ficha 1 foi aplicada a alunos portugueses seleccionados aleatoriamente das turmas onde se encontram os alunos de PLNM, em igual número, género e idade. A inclusão destes jovens nesta actividade tinha como objectivo aferir acerca do uso das formas de maior ou menor cortesia, dependentes do contexto de interacção verbal, para posterior comparação com os resultados apresentados pelos alunos em que incide este estudo.

Num segundo momento procedeu-se à observação *in loco* da interacção verbal entre jovem / adulto em diferentes contextos (Biblioteca, Acção Social e Bar da Escola).

Esta observação foi efectuada unicamente aos alunos de PLNM.

14.4.2. Apresentação dos dados.

a) 1º Momento.

No conjunto dos três exercícios foram criadas diversas situações de modo a verificar a existência de diferentes formas de tratamento corteses.

No exercício A testaram-se formas de tratamento verbais e nominais, assim como formas de ‘saudação’ e de ‘agradecimento’.

Exercício A

“Imagine uma conversa com a sua vizinha, mãe do seu companheiro de brincadeiras”.

1 - Aluno(a): _____ (1ª Interacção)

Sra. Rita (vizinha): Estou bem, obrigada! E tu? Como estás?

2 - Aluno(a): _____ (2ª Interacção)

Sra. Rita (vizinha): Podes ajudar-me a transportar este saco até minha casa?

3 - Aluno(a): _____ (3ª Interacção)

Tabela 33 A - 1ª Interacção		Alunos			
		PLNM		Portugueses	
‘Saudação’	“Bom dia”	6	30 %	10	50 %
	“Olá”	14	70 %	10	50 %
Formas verbais	“Como está?”	4	20 %	18	90 %
	“Como estás?”	4	20 %	—	—
	“Está bem?”	12	60 %	2	10 %
Formas nominais	“Senhora” / “Dona”	10	50 %	12	60 %
	“Vizinha”	1	5 %	—	—

Tabela 34 A - 2ª Interacção		Alunos			
		PLNM		Portugueses	
Referências	“Estou bem”	17	85 %	20	100 %
	“Ótimo(a)”	3	15 %	—	—
‘Agradecimento’	“Obrigado(a)”	14	70 %	13	65 %
	“Graças a Deus”	1	5 %	—	—

Tabela 35 A - 3ª Interacção		Alunos			
		PLNM		Portugueses	
Referências	“Sim senhora”	2	10 %	—	—
	“Sim posso”	7	35 %	—	—
	“Sim com prazer/gosto”	1	5 %	4	20 %
	“Claro posso”	8	40 %	15	75 %
	“Não posso”	2	10 %	1	5 %

No exercício B mantiveram-se os propósitos do exercício anterior, acrescentando-se formas pronominais, “fórmulas” de ‘pedido’, de ‘chamar a atenção do destinatário’ e do registo de ‘verbos modais’, assim como o uso do imperfeito de cortesia (“Podia”, “Queria”) e também do uso do modo condicional (“Poderia”) para exprimir delicadamente um desejo.

Exercício B

“Imagine uma conversa entre duas pessoas: empregado de uma loja e um cliente (adolescente de 14 anos)”.

4 - Adolescente: _____ (4ª Interacção)

Empregado: Claro que posso ajudá-lo!

5 - Adolescente: _____ (5ª Interacção)

Empregado: Nós vamos receber esse jogo na próxima semana. Quer que o reserve?

6 - Adolescente: _____ (6ª Interacção)

Tabela 36 B – 4ª Interacção		Alunos			
		PLNM		Portugueses	
‘Saudação’	“Bom dia ...”	1	8 %	16	80 %
	“Olá ...”	1	8 %	—	—
‘Pedido’	“Desculpe ...”	3	25 %	1	5 %
	“Desculpa ...”	2	17 %	—	—
‘Chamar à atenção’	“Por favor ...”	4	34 %	3	15 %
	“Pode ajudar-me?”	1	8 %	—	—

Tabela 37 B – 5ª Interacção		Alunos			
		PLNM		Portugueses	
‘Verbos modais’ Formas pronominais	‘Tem o jogo ...?’	3	15 %	3	15 %
	‘Quero o jogo ...’	8	40 %	14	70 %
	‘Queria o jogo...’	2	10 %	2	10 %
	‘Gostaria de ...’	2	10 %	—	—
	‘Você tem o jogo ...?’	1	5 %	—	—
	‘Vocês tem o jogo ...?’	1	5 %	—	—
	‘Quando vão receber o jogo ...?’	1	5 %	1	5 %
	‘Quando você vai receber o jogo...?’	1	5 %	—	—
	‘Quando vocês vai receber o jogo ...?’	1	5 %	—	—

Tabela 38 B – 6ª Interacção		Alunos			
		PLNM		Portugueses	
Referências	“Sim”	4	33 %	1	17 %
	“Sim, por favor”	4	33 %	2	33 %
	“Sim, obrigado(a)”	3	25 %	2	33 %
	“Sim, por favor, obrigado”	—	—	1	17 %
	“Não, deixe estar”	1	8 %	—	—

No exercício C destacam-se formas de tratamento verbais e o registo de ‘verbos modais’.

Exercício C

“Imagine um diálogo entre dois amigos de escola”.

7 - Francisco: _____ (7ª Interacção)

Roberto: Eu não tenho tempo, tenho de estudar.

8 - Francisco: Então, quando nos podemos encontrar?

Roberto: _____ (8ª Interacção)

Tabela 39 C – 7ª Interacção		Alunos			
		PLNM		Portugueses	
Tratamentos verbais 'Verbos modais'	“Podes ajudar-me ...?”	—	—	1	5 %
	“Vamos à/ao ...?”	2	10 %	3	15 %
	“Queres ir/vir ...?”	11	55 %	7	35 %
	“Vens...?”	2	10 %	4	20 %
	“Vais ... ?”	5	25 %	5	25 %

Tabela 40 C – 8ª Interacção		Alunos			
		PLNM		Portugueses	
Referências	Situação formal	—	—	—	—
	Situação informal	20	100 %	20	100 %

b) 2º Momento.

A observação *in loco* da interacção verbal entre um jovem / adulto em diferentes contextos (Biblioteca, Acção Social e Bar da Escola) tinha como objectivo avaliar acerca do uso do imperfeito de cortesia (“*Podia*” e / ou “*Queria*”) e do modo condicional para exprimir delicadamente um desejo (“*Poderia*”).

Tabela 41 - Biblioteca: Solicitação de um livro / documento		Alunos PLNM	
'Verbos modais'	“Queria o livro...”	3	15 %
	“Quero o livro ...”	12	60 %
	“Tem o livro ...”	3	15 %
	“Eu desejo o livro ...”	1	5 %
	“Venho emprestar o livro ...”	1	5 %

Tabela 42 - Bar da Escola: Solicitação de alimentos		Alunos PLNM	
'Verbos modais'	“Queria um sande”	2	10 %
	“Queria uma sande”	4	20 %
	“Quero uma sande”	12	60 %
	“Quero um sandes”	2	10 %

Tabela 43 - Acção Social: Solicitação de adicionar dinheiro ao cartão escolar		Alunos PLNM	
'Verbos modais'	"Queria carregar o cartão"	5	25 %
	"Quero carregar o cartão"	14	70 %
	"Eu vinha carregar o cartão"	1	5 %

14.4.3. Resultados da análise dos dados.

São variadas as formas de tratamento utilizadas pelos alunos nas suas relações com os demais interlocutores, tendo em conta os contextos em que elas ocorrem, a proximidade ou distância da relação entre eles, a idade dos intervenientes e o sistema de cortesia de cada cultura.

Da análise da aplicação de diferentes frases em contextos diversificados há que inicialmente apontar o uso de formas de tratamento comuns aos alunos portugueses e de PLNM, nomeadamente quando existe um maior grau de proximidade entre os interlocutores. O uso de fórmulas de 'saudação' ("Bom dia", "Olá"), de 'verbos modais' ("Queres ir/vir ...?"), de formas de 'reverência' e de formas 'informais' são bons exemplos dessa comunhão.

No entanto, neste mesmo contexto, existem diferenças significativas e ao mesmo tempo interessantes. No uso de formas *verbais*, a maioria dos alunos portugueses indica a expressão "Como está?", revelando uma maior formalidade e simultâneo distanciamento entre o locutor e o alocutório, enquanto que os alunos de PLNM aplicam "Está bem?" e "Estás bem?" expressivo de que alguns deles demonstram desconhecimento dos marcadores linguísticos de relações sociais da língua portuguesa. Por outro lado, em oposição, numa vertente de maior respeito / delicadeza é naquele último grupo de alunos que mais se encontra a forma 'nominal' "Senhora" e a fórmula de 'agradecimento' "Obrigado".

Num contexto onde não existe intimidade na relação jovem-adulto é também notória a aplicação de diferentes modos de tratamento entre os alunos nacionais e aqueles oriundos de outros países. É mais frequente a utilização de 'saudação' ("Bom dia") por

parte dos alunos lusos; os alunos de PLNM preferem o uso de fórmulas de ‘*pedido*’ (“Por favor”) e de ‘*chamar a atenção*’ (“Desculpe”, “Desculpa”).

A mesma diferenciação ocorre na aplicação de formas ‘*pronominais*’ (“Você”, “Vocês”), mais comuns nos alunos de PLNM, e dos ‘*verbos modais*’, onde o verbo ‘querer’ (“Quero o jogo ...”) é preferencial não só para os alunos portugueses como também pelos alunos provindos de outras nacionalidades e que têm a disciplina de português como língua segunda.

Quanto ao uso do imperfeito como forma de cortesia (“Queria o jogo ...”) esta é uma modalidade que muitos alunos parecem desconhecer (alunos ucranianos, venezuelanos, russos, caboverdiano, chinês, inglês). Verifica-se também o uso da forma “Gostaria de ...” por parte de dois alunos ucranianos e três outros, de diferentes línguas maternas, usaram a forma interrogativa “Tem o jogo ...?”.

Da observação da interação verbal entre um jovem / adulto em contexto de Biblioteca a expectativa era a de que os alunos ao solicitarem um livro ou um outro documento junto da funcionária usassem o imperfeito de cortesia.

Relativamente a esta modalidade de cortesia apenas quatro alunos usam da estrutura “Queria o livro ...”, dois de nacionalidade venezuelana e outros dois ucranianos. Note-se também que dez alunos, de nacionalidades ucraniana, venezuelana e russa, recorrem do verbo ‘querer’ no Presente do Indicativo (“Quero o livro ...”), expressivo do desconhecimento daquela modalidade por parte deles.

Verifica-se também o uso da forma “Tem o livro ...” por parte de três alunos de nacionalidade chinesa, ucraniana e venezuelana. A par desta ocorrência é também relevante o uso da estrutura “Eu desejo um livro ...” por parte do aluno de língua materna inglesa. Por desconhecer o verbo ‘requisitar’ o aluno cabo-verdiano usou da forma “Venho emprestar o livro ...”.

Já em outro contexto de interação verbal entre um jovem e um adulto, Bar da Escola, esperava-se que os alunos usassem também do imperfeito de cortesia aquando da solicitação de alimentos.

A produção da estrutura “Queria uma sande ...” foi aplicada por quatro alunos. “Quero uma sande ...” teve maior aceitação neste universo de jovens, com doze solicitações.

É relevante o uso da estrutura “Queria um sande ...” por parte de dois alunos, um guineense e um inglês, que não aplicam a regra de concordância do determinante artigo indefinido com o nome, possível desconhecimento dessa mesma regra. Ocorrência também significativa “Quero um sandes ...” por parte do aluno cabo-verdiano. Nesta estrutura é usado o verbo ‘querer’ no presente do indicativo, não se verificando a concordância do determinante artigo indefinido com o nome, possivelmente porque no crioulo de Cabo Verde o nome tende a ocorrer sozinho, onde a tendência é para não haver determinante expreso.

Por último temos a interação verbal no contexto da Acção Social da Escola. Na interação estabelecida entre os jovens e a funcionária apenas cinco deles usam da estrutura “Queria carregar o cartão”, três de naturalidade venezuelana e dois ucranianos. Um aluno de língua materna russa usa a forma “Vinha carregar o cartão”, enquanto os restantes, a maioria, usa a estrutura “Quero carregar o cartão”.

TERCEIRA PARTE

Conclusões

Não me chames estrangeiro

*“Não me chames estrangeiro, só porque nasci muito longe
ou porque tem outro nome essa terra donde venho.
Não me chames estrangeiro porque foi diferente o seio
ou porque ouvi na infância outros contos noutras línguas.
Não me chames estrangeiro se no amor de uma mãe
tivemos a mesma luz nesse canto e nesse beijo
com que nos sonham iguais nossas mães contra o seu peito.
Não me chames estrangeiro, nem perguntes donde venho;
é melhor saber onde vamos e onde nos leva o tempo.
Não me chames estrangeiro, porque o teu pão e o teu fogo
me acalmam a fome e o frio e me convida o teu tecto.
Não me chames estrangeiro; teu trigo é como o meu trigo,
tua mão é como a minha, o teu fogo como o meu fogo,
e a fome nunca avisa: vive a mudar de dono.
(...)
Não me chames estrangeiro; olha-me nos olhos
Muito para lá do ódio, do egoísmo e do medo,
E verás que sou um homem, não posso ser estrangeiro”.*

Rafael Amor (1976)

CAPÍTULO VIII

15. Conclusões.

A aprendizagem de uma língua segunda e o seu uso englobam múltiplas situações que condicionam ou não a integração na comunidade a que pertencem.

Essas situações divergem, o aprendente de uma língua usa das competências comunicativas em língua em diversos contextos que não contempla só o da escola mas também *constelações de acontecimentos* e de factores situacionais que os obrigam ao uso indiscriminado de estruturas ouvidas e tidas como certas.

No primeiro momento em situação formal de sala de aula, registo escrito, notamos por parte de alguns alunos, de ambos os grupos, a inadequação no emprego de formas de tratamento corteses, como também diferentes graus de utilização das diferentes formas e fórmulas.

É significativo nos alunos de PLNM o conhecimento de marcadores linguísticos de relações sociais e respectiva aplicação como forma de “boas maneiras”. O uso particular das formas “Desculpe”, “Pode ajudar-me?”, “Obrigado”, cuja ocorrência é mais significativa nos alunos cuja língua materna não é o português, poderá ser expressivo de uma perda de certas formas de cortesia na sociedade portuguesa, fruto de desconhecimento dessas normas sociais, peças fundamentais na regulação da relação interpessoal.

É também de registo a inadequação no emprego de “Você” ou da forma nula do pronome na posição do sujeito. A forma “Você” passou a fazer parte do uso dos falantes, sinal de mudança das relações sociais entre si. A ocorrência deste pronome por parte dos alunos cuja língua materna não é o português, permite-nos perceber que esta forma foi já adquirida em situação de interacção verbal com outros falantes da língua portuguesa, em substituição de “Senhor”, “Senhora”.

As formas de deferência e o uso do “você” para Isabel Duarte (2010) é o emprego que mais instabilidade se nota não só do ponto de vista diacrónico mas também sincrónico,

uma vez que se relaciona com a mudança constante das relações sociais entre os falantes, mudança essa rápida em Portugal.

Acresce-nos então reflectir acerca da utilização do imperfeito de cortesia “Queria” por apenas um número restrito de alunos, portugueses e de outras línguas maternas, resultado do total desconhecimento dessa regra de cortesia. É frequente ouvir-se em certos contextos da sociedade madeirense aquando do uso do imperfeito de cortesia “Queria ...”, contrapôr-se com a forma “Já não quer?” expressivo de um limitado conhecimento da língua portuguesa no que respeita aos significados sociais e culturais não explícitos nas realizações linguísticas. Reforça-se assim o uso de “Quero”.

Uma vez que a aprendizagem da língua portuguesa por parte dos alunos provindos de outros países, decorre do contacto directo com os mais variados contextos de uso (contacto com os amigos de nacionalidade portuguesa, com as comunidades envolventes da família e da escola, exposição aos *media*) por vezes bem distantes do uso padrão consagrado pela escola, esses mesmos alunos empregam, mesmo que tratando-se de uma produção escrita, da estrutura “Quero”.

Os falantes nativos dão mostras de desinteresse e possivelmente desconhecimento para com a língua materna, o não domínio das competências pragmáticas fruto de um ensino onde tais competências não eram valorizadas.

É verificável aquando do trabalho diário com alunos não nativos do reconhecimento que é dado à língua portuguesa, não só como forma de integração na comunidade onde estão imersos como também de sucesso escolar.

Apraz-nos reforçar que no grupo destes jovens aprendentes do português juntam-se os irmãos mais novos que nos infantários e escolas do 1º Ciclo utilizam em exclusivo esta mesma língua como também fazem com que nos lares deste grupo de alunos esta língua segunda tenha uma expressão bastante significativa.

É relevante também o contacto com os colegas / amigos do país de origem e do interesse demonstrado em conhecer algumas palavras. Uma das alunas ucranianas, aquando do seu regresso à Ucrânia ao visitar a sua anterior escola, alguns colegas sentiram vontade em aprender palavras em português.

Esta ocorrência é significativa, o contacto com outras culturas vai suscitar o interesse, a motivação para aprender acerca do outro, a dita alteridade que passa também pela língua.

Configura-se significativo os resultados correspondentes às línguas faladas pelo aluno.

No meio familiar a língua portuguesa é usada a par da língua materna, reflexo da importância que a língua segunda assume como também a necessidade do seu uso como forma de melhor integração social, o que tornou possível a normal convivência entre as duas línguas.

É o valor de uso da língua que atribui preponderância à própria língua, daí ser reconhecido pelos pais e encarregados de educação a importância de conhecer a língua portuguesa como forma de obter uma maior aptidão para conviver no meio social português e a possibilidade de um melhor desempenho profissional, principalmente quando este último é uma ocupação de recurso, alternativa.

Os meios utilizados para aprender a língua portuguesa são sobretudo “repetindo o que ouvem”, sintomático do valor atribuído aos seus falantes, no entanto a estes é conferida a perpetuação dessa mesma língua, daí a necessidade do indivíduo a reconhecer como valor intrínseco que merece ser acolhido.

No âmbito da compreensão da língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação é significativa as diferenças encontradas entre o domínio oral e o escrito, uma vez que é o domínio oral que se assume, reflexo da necessidade de uso da língua, resultado de imersão na comunidade linguística.

As dificuldades são maiores nos falantes de mandarim e de ucraniano. No que corresponde ao mandarim, o facto de tratar-se de uma língua genética e tipologicamente afastada do português poderá ser um factor determinante para essas dificuldades, uma vez que no processamento de discurso oral, aquilo que o ouvinte / falante recebe é uma cadeia de sinais sonoros a que tem de associar, antes de mais, um conteúdo semântico. Esta tarefa exige uma tal rapidez de processamento que só depois de muito conhecimento armazenado e automatizado, o sujeito é capaz de descodificar enunciados mesmo muito curtos.

A língua ucraniana situa-se numa extensíssima distância linguística em relação ao português, factor quiçá impeditivo da aprendizagem desta mesma língua. O contacto

com outros falantes da língua segunda não é por si só determinante para o uso dessa mesma língua, a maior distância entre as duas línguas conduzirá ainda mais para uma maior dificuldade de integração no tecido social.

Esta e outras razões fizeram-nos perceber quanto é importante o desenvolvimento de projectos de aprendizagem da língua portuguesa para adultos na escola.

Aquando da imersão na comunidade linguística, outros factores poderão ou não propiciar essa mesma aprendizagem, tais como: a necessidade ou o desejo de comunicar; a frequência e diversidade de situações propiciadoras do uso da língua; a motivação para a aprender; a existência de um feedback positivo; a maior ou menor preocupação com uma avaliação negativa; a maior ou menor sensibilidade ao erro.

Vejamos no entanto que a compreensão da língua portuguesa por parte de pais / encarregados de educação é no mínimo satisfatória, mesmo excluindo aqueles que têm o português como língua materna.

A língua em uso muda tendo em conta as exigências do contexto. O desejo e a necessidade de comunicação surgem numa situação específica, a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação.

Constatamos que no que concerne às práticas de aprendizagem / consolidação da língua portuguesa por parte dos pais / encarregados de educação, encontramos com maior expressão a variável “Muito” ou “Mais ou menos” quanto ao “Ver televisão”, elemento confirmativo de que a par do contexto situa-se o domínio que engloba os vastos sectores da vida social nos quais agem os actores sociais.

Uma vez que estes domínios – profissional, público e privado – não podem ser entendidos de forma compartimentada, pois em muitas situações podem estar envolvidos mais do que um domínio, vejamos o caso da penetração dos *media* na família e na vida privada e por seu lado o domínio privado individualiza ou personaliza acções nos outros domínios. Os indivíduos encaram-se a si próprios como pessoas sem no entanto deixarem de ser actores sociais.

Estes múltiplos aspectos convergem para uma plena actuação aquando da convivência social, a diversidade de situações é propiciadora do uso da língua.

O reconhecimento que é dado à língua portuguesa permite que ela ao ser aprendida seja também fonte de conhecimento, factor de valorização da própria língua, uma vez que é

o seu uso que comporta a sua própria afirmação como língua, algo a que não podemos ficar alheios.

O respeito pela língua materna dos falantes nativos, fazendo-os perpetuar a sua própria história, a sua própria identidade, perpetua outras vivências e outras culturas que as souberam acolher, assim como outras línguas, vínculo de uma existência humana que não se quer perdida, fonte de fortificação dessas línguas.

Como olhamos e percebemos a História do nosso país, repleta de uma diversidade linguística e cultural? A sociedade portuguesa não quer perceber quanto esta diversidade é deveras uma riqueza mútua. Ouvir a língua dos outros é criar um grau de proximidade mais intenso com a nossa língua, é envolver-se, é cuidar dela, acarinhá-la. A proximidade conduz à defesa de algo que não se quer perdido, daí o desejo de conhecer melhor a língua portuguesa, apropriar-se dela, servir-se deste instrumento basilar de afirmação em sociedade. Enquanto não quisermos perceber que é a língua e pela língua que nos afirmaremos, compreenderemos e faremos entender, não daremos à língua portuguesa o verdadeiro lugar que ela merece.

Perceber, escutar a nossa língua é amá-la, sobretudo quando em contacto com outra(s) língua(s) construímos um elo de proximidade com a nossa própria língua numa profusão de encontros simultâneos capazes de tornar a língua materna a única, a especial.

A posição que lhe é atribuída, a sexta língua mais falada no Mundo, a sua universalidade deveria ser suporte para entendermos quanto o *uso* faz dela especial e é a esse uso que é preciso salvaguardar, no aquém e além fronteiras, tal como afirma Dulce Pereira (2007 : 6):

“Defender as línguas maternas exige, pois, antes de mais, educação, muita educação.

Temos de investigar, divulgar, aprender e ensinar coisas tão simples e tão complexas como o que é saber uma língua, qual a importância da língua materna e do bilinguismo precoce no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e no seu bem-estar social ...”

Defender a língua materna passa indubitavelmente pelo apetrechamento de instrumentos que só a escola pode dar, a utilização de uma metalinguagem que crie uma distância

entre o indivíduo e o objecto de estudo e lhe permita analisar o funcionamento desse objecto o que contribuirá não só para o desenvolvimento da capacidade de elaboração mental como também para o desenvolvimento psico-social e comportamental do falante.

A proximidade com a língua mãe tornará possível aceitar a diversidade linguística, uma vez que o próprio falante nativo dar-se-á conta de quanto é complexa a língua e aí percebendo-se perceberá os outros, deixá-los-á falar nas línguas minoritárias.

Infelizmente continuamos a assistir a afirmações desajustadas para com os alunos provindos de outros países, díspares da situação actual, insiste-se que eles devem falar unicamente o português.

É aqui que o nosso papel de professores de uma língua segunda é imprescindível, continuar a reforçar junto dos professores e dos próprios alunos e também da família a necessidade de preservar a língua materna, ponto de encontro de uma identidade que não se quer perdida.

Recordo plenamente a atitude de um professor da escola onde lecciono, aquando da avaliação escrita de um trabalho na disciplina de Educação Física que deixou como registo a seguinte frase “Está em Portugal, deve escrever em português”. Uma outra situação é elucidativa do total desconhecimento do apreço que é necessário dar à língua materna. Num dos documentos que acompanhavam o registo biográfico de uma aluna guineense recém chegada à escola que concluíra o 1º Ciclo do ensino básico, a professora afirmava em relação à discente que a mesma apresentava mais dificuldades em compreender as produções orais dos falantes nativos do que na escrita. A docente dizia tratar-se de um paradoxo o facto da mãe ter afirmado que na Guiné-Bissau as crianças lêem em português mas usam o crioulo para comunicar com a família e os amigos.

Estas passagens dão mostras de quanto estas novas realidades continuam a distanciar-nos de um mundo que não é o mesmo, da proximidade constante com outras línguas e culturas que devem ser estudadas e percebidas.

Desconhecemos que deixar falar essas línguas, valorizá-las contribuirá para atingir o objectivo principal da vertente da política linguística: um domínio cada vez melhor do português pelos jovens de minorias linguísticas de modo a tornar possível a sua progressiva integração escolar e social como também contribuindo para o uso pleno da língua portuguesa.

No entanto medidas avulsas, desajustadas desta nova realidade na sociedade portuguesa têm sido tomadas destituindo o princípio de respeito pela diversidade, expressivo de um total desconhecimento da necessidade de salvaguarda dessa mesma diversidade. Veja-se a alteração feita ao Despacho Normativo nº 7 / 2006, de 6 de Fevereiro, Ministério de Educação, pelo Despacho Normativo nº 12 / 2011, de 22 de Agosto, Ministério de Educação, que regulamenta o ensino do Português Língua não Materna no ensino básico. Esclarece-se que os alunos de PLNM que obtenham aprovação nesta disciplina transitam obrigatoriamente para o nível seguinte de proficiência linguística e quando é atingido o nível mais avançado esses alunos são integrados na disciplina de Língua Portuguesa e não a de PLNM. Veja-se a palavra ‘*obrigatoriamente*’, expressiva de total alheamento no que respeita às competências comunicativas em língua capazes de aferir acerca do conjunto de conhecimentos e capacidades que habilitam o aluno para cumprir tarefas através da realização de actividades linguísticas nos diversos contextos de comunicação. Esta é uma medida meramente economicista distanciada de uma política de acolhimento, apregoada em discursos desprovidos de verdade.

Quanto tempo levará um adulto, ou um aluno nas nossas aulas a produzir com à-vontade e fluência numa língua estranha, veja-se a inadequação no emprego de formas de tratamento corteses por parte dos alunos não nativos, da necessidade de os apetrecharmos desses instrumentos como forma de interagirem em sociedade e de assim progressivamente progredirem respeitando as suas diferenças de idade, língua e cultura.

O uso da língua portuguesa não se restringe ao meio escola, ela ultrapassa essas barreiras, o dia-a-dia destes alunos é feito muito próximo de uma língua que não sendo a primeira assume no entanto um papel fulcral na sua integração, única forma de equilíbrio humano.

Decorrente de todas estas situações, a competência pragmática requer dos alunos o conhecimento dos significados sociais não explícitos nas realizações linguísticas assim como uma diversificada exposição aos contextos de uso da língua. Os alunos cujas competências são reveladoras de um grau de proficiência mais avançado, revelam mais hipóteses de crescimento pragmático.

Sugerem-se algumas pistas possíveis para a aprendizagem na escola das formas de tratamento:

1 – A exposição dos alunos a *inputs* linguísticos variados que lhes sirvam de objecto de observação e descrição de dados, obviamente conduzidos pelo professor. Sugere-se a recolha e análise de formas de tratamento na literatura, em filmes portugueses, telenovelas e outros programas de televisão e de rádio.

2 – A formulação de regras, regularidades ou tendências.

3 – A explicação dos diferentes usos e respectivos contextos feito pelo docente.

4 – A resolução de exercícios de escolha múltipla e de jogos de simulação e desempenho de diferentes papéis sociais em diversas situações e com diferentes intenções. Alterar as variáveis em jogo implica, frequentemente, modificar a forma de tratamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. II Volume. Lisboa : Editorial Verbo.
- Ança, Maria Helena (1999a). *Da Língua Materna à Língua Segunda*. [Em linha] In Noesis nº 51 – Jul/Set 1999, [pdf]. Acessível em:
<http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm> [2012, 28 de Fevereiro]
- Ança, Maria Helena (1999b). *Trocar as cores às preposições*. [Em linha] Comunicação apresentada no IX Encontro da Associação das universidades de Língua Portuguesa, Maputo. [pdf]. Acessível em:
<http://mha.home.sapo.pt/imagens/t1.pdf> [2011, 19 de Novembro]
- Ança, Maria Helena (2003). *Português-Língua de Acolhimento: Entre Contornos e Aproximações*. [Em linha] Comunicação apresentada no Congresso Internacional Sobre História e Situação da Educação em África e Timor, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa – FCSH, 26 – 28 de Junho 2003, [pdf]. Acessível em:
<http://mha.home.sapo.pt/imagens/t3.pdf> [2011, 19 de Novembro]
- Ança, Maria Helena (2008). *Língua portuguesa em novos públicos*. [Em linha] In Saber (e) Educar nº 13 2008, [pdf]. Acessível em:
http://repositorio.esept.pt/bitstream/handle/10000/157/SeE_13LinguaPortuguesa.pdf?sequence=1 [2012, 22 de Janeiro]
- Ança, Maria Helena; Oliveira, Ana Luísa e Ferreira, Teresa (2009). *As línguas maternas na abordagem de conteúdos linguísticos*. In Palavras nº 35 (Primavera 2009). Lisboa. P. 85-93.
- Arim, Eva, Caels, Fausto e Carvalho, Nuno (2008). *Ucraniano*. In Mateus, Maria Helena Mira, et al.(coord.) (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Baganha, Maria I., Marques, José Carlos e Góis, Pedro (2005). *Imigrantes de Leste em Portugal*. In Revista de Estudos Demográficos Nº 38 (21 de Dezembro de 2005). INE Portugal. Lisboa. p. 31-46.

Estudo de caso: O uso da Língua Portuguesa por jovens oriundos de outros países nos domínios privado, público e educativo.

Batoréo, Hanna (2008). *A(s) minha(s) língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística*. In Pinto, Paulo Feytor (org.) (2008) *Direito, Língua e Cidadania Global*. Lisboa : Associação de Professores de Português. p. 141-148.

Carrilho, Maria José e Patrício, Lurdes (2005). *A Situação Demográfica Recente em Portugal*. In Revista de Estudos Demográficos Nº 38 (21 de Dezembro de 2005). INE Portugal. Lisboa. p. 147-175.

Carli, Augusto (2009). *Sobre a necessidade de actualizar o conceito de “vitalidade linguística” a partir do exemplo das “línguas minoritárias”, das “línguas menos utilizadas” e das “línguas maioritárias”*. In Palavras nº 36 (Outono 2009). Lisboa. P. 47-57.

Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela Malheiro (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem* (2ª edição). Lisboa : Universidade Aberta.

Casanova, Isabel (2006). *O Destino das Línguas: que futuro no espaço da UE?*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Casteleiro, João Malaca e Correia, Pedro Dinis (2007). *Atual, O novo acordo ortográfico: o que vai mudar na grafia do português* (3ª edição). Lisboa : Texto Editores.

Chimbutane, Feliciano (2005). *Práticas de ensino-aprendizagem do Português na escola moçambicana: o caso de turmas bilingue*. In Mateus, Maria Helena Mira e Pereira, Luísa Teotónio (org.) (2005). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa : Edições Colibri e CIDAC.

Comissão das Comunidades Europeias (2008). *Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum*. [Em linha] Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Bruxelas, 18 de Setembro de 2008, [pdf]. Acessível em:
http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_pt.pdf [2012, 21 de Fevereiro]

Comissão Europeia (s.d.). *Relatório Final*. [Em linha] Propostas do Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo, [pdf]. Acessível em:
http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_pt.pdf [2012, 21 de Fevereiro]

Comissão Europeia (2008a). *Os Europeus e as suas línguas*. [Em linha] EUROBARÓMETRO especial 243, [pdf]. Acessível em:
<http://www.uc.pt/fluc/cl/ficheiros/inquerito> [2012, 21 de Fevereiro]

- Comissão Europeia (2008b). *Um Desafio Salutar – Como a Multiplicidade de Línguas Poderia Consolidar a Europa*. [Em linha] Propostas do Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural, 2008, [pdf]. Acessível em:
http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_pt.pdf [2012, 21 de Fevereiro]
- Comissão Europeia (2008c). *Falar as línguas da Europa (As línguas na União Europeia)*. [Em linha] A Europa em movimento, [pdf]. Acessível em:
http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc3275_pt.pdf
[2011, 14 de Janeiro]
- Comissão Europeia (2010). *Línguas faladas na Europa*. [Em linha]. 2010. Acessível em:
http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index_pt.htm
[2011, 14 de Janeiro]
- Conselho da Europa (2001a). *Portfolio Europeu de Línguas (Educação Básica 10-15 anos)*. Modelo acreditado N° 20.2001, Ministério da Educação, Portugal.
- Conselho da Europa (2001b). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. (Edição portuguesa) Coleção: Perspectivas Actuais / Educação. Edições Asa.
- Crispim, Maria de Lourdes (1999). *Português, Língua Não Materna: formação de docentes*. [Em linha] *In Noesis* n° 51 – Jul/Set 1999, [pdf]. Acessível em:
<http://area.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier2.htm> [2012, 28 de Fevereiro]
- Cunha, Celso e Cintra, Lindley (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2ª edição). Lisboa : Edições João Sá da Costa.
- Diário de Notícias Madeira (2010). *53 Nacionalidades nas Escolas da Região*. Funchal. 27 de Setembro. p. 2-3.
- Duarte, Isabel Margarida (2010). *Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna*. [Em linha] [pdf] Acessível em:
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8312.pdf> [2011, 27 de Maio]
- EACEA, Eurydice (2008). *Números-Chave do Ensino das Línguas nos Países da Europa*. [Em linha] Editor da versão portuguesa GEPE, Ministério da Educação de Portugal, [pdf]. Acessível em:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101PT.pdf
[2012, 27 de Julho]

EACEA, Eurydice (2009). *Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa*. [Em linha] Editor da versão portuguesa GEPE, Ministério da Educação de Portugal, [pdf]. Acessível em:

http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=594_09_GEPE_Numeros_Chaves_cliente.pdf [2012, 27 de Julho]

Expresso (2008). *Está na moda aprender português*. Entrevista ao Professor Carlos Reis por Luísa Meireles, 5 de Julho [Em linha]

Acessível em:

<http://aeiou.expresso.pt/esta-na-moda-aprender-portugues=f359202>
[2011, 11 de Novembro].

Faneca, Rosa Maria (2008). *Les couleurs de rose. A natureza das representações da língua e cultura portuguesas que circulam dentro das associações portuguesas em França*. [Em linha] Acessível em:

<http://lescouleursderose.blogspot.pt/> [2012, 03 de Março]

Filho, José Carlos P. Almeida (s.d.). *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. [Em linha] [pdf]. Acessível em:

http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf [2011, 20 de Outubro]

Filipe, Mário (s.d.). *Políticas de língua como objecto de estudo*. [Em linha]. Universidade Aberta. Acessível em:

<http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=600941> [2010, 1 de Novembro]

Filipe, Mário (2009a). *Cidadania Europeia e Direitos Linguísticos no espaço da União*. In Pinto, Paulo Feytor, org. – *Direito, Língua e Cidadania Global*. Lisboa : Associação de Professores de Português. p. 474-480.

Filipe, Mário (2009b). *Internacionalização da Língua portuguesa: uma perspectiva sobre o global*. [Em linha]. Acessível em:

<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slq29/10.pdf> [2011, 18 de Novembro]

Freixo, Manuel João Vaz (2011). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas* (3ª edição). Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.

Galito, Maria Sousa (2006). *Impacto Económico da Língua Portuguesa Enquanto Língua de Trabalho*. [Em linha]. Universidade Aberta. Acessível em:

<http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=624151>
[2010, 30 de Outubro].

- Gonçalves, Miguel (2010). *Rumos do Português num espaço plurilingue e multicultural*. [Em linha]. Culturas Jurídicas. In Revista Científica, Vol. 4, Nº 1, Janeiro / Junho de 2010 [pdf]. Acessível em:
http://www.culturasjuridicas.com.br/en/pdf/vol4num1/rumos_portugues.pdf
[2012, 2 de Outubro].
- Gouveia, Adelaide e Solla, Luísa (2004). *Português Língua do País de Acolhimento*. [Em linha]. Educação Intercultural. Lisboa : ACIME [pdf]. Acessível em:
http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/Entreculturas/Portugueses_lingua_N4.pdf
[2012, 02 de Fevereiro].
- Gouveia, Carlos A. M. (2008). *As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em português europeu*. . [Em linha] In Oliveira, Fátima e Duarte, Isabel Margarida (org.) (2008). *O fascínio da linguagem: actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. p. 91-100. [pdf] Acessível em:
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6695.pdf> [2011, 27 de Maio]
- Grosso, Maria José (2007). *As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento*. [Em linha] Comunicação apresentada no Seminário Língua Portuguesa e Integração, [pdf]. Acessível em:
http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/3_Maria_Jose_Grosso.pdf [2011, 07 de Novembro]
- Grosso, Maria José, Tavares, Ana e Tavares, Marina (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa : DGIDC, Ministério da Educação.
- Lopes, Armando Jorge (1998). *O Português como língua segunda em África: problemáticas de planificação e política linguística*. In Mateus, Maria Helena Mira (coord.) (2002). *Uma Política de Língua para o Português*. Colóquio Julho de 1998. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Lisboa : Edições Colibri.
- Lusa (2001). *Carlos Reis: Portugal “nunca teve uma política de língua estruturada”*. [Em linha]. Publicado em 30 de Novembro de 2011. Acessível em:
<http://www.ionline.pt/portugal/portugal-nunca-teve-uma-politica-estruturada-afirma-carlos-reis> [2011, 2 de Dezembro]
- Marques, Maria Aldina (s.d.). *Quando a cortesia é agressiva. Expressão de cortesia e imagem do outro*. [Em linha] [pdf] Acessível em:
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6710.pdf> [2011, 27 de Maio]

- Martins, Pedro (2009). *Do Plano de Acção da Comissão Europeia para a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística – Adopção, aplicação, resultados*. In Pinto, Paulo Feytor, org. – *Direito, Língua e Cidadania Global*. Lisboa : Associação de Professores de Português. p. 481-486.
- Mateus, Maria Helena Mira (2001a). *Mais Línguas, Mais Europa: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa*. Colóquio 25 e 26 de Janeiro de 2001. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa : Edições Colibri.
- Mateus, Maria Helena Mira (2001b). *Se a língua é um factor de identificação cultural, como se compreenda que uma língua viva em diferentes culturas?* [Em linha]. Rio de Janeiro, 2001. Acessível em:
<http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=601091> [2010, 15 de Novembro].
- Mateus, Maria Helena Mira (coord.) (2002). *Uma Política de Língua para o Português*. Colóquio Julho de 1998. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Lisboa : Edições Colibri.
- Mateus, Maria Helena Mira *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (7ª edição). Lisboa : Editorial Caminho.
- Mateus, Maria Helena Mira (2005). *Cooperação para o Desenvolvimento no âmbito da língua portuguesa*. In Mateus, Maria Helena Mira e Pereira, Luísa Teotónio (org.) (2005). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa : Edições Colibri e CIDAC.
- Mateus, Maria Helena Mira e Pereira, Luísa Teotónio (org.) (2005). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa : Edições Colibri e CIDAC.
- Mateus, Maria Helena Mira e Villalva, Alina (2007). *Linguística*. Lisboa : Editorial Caminho.
- Mateus, Maria Helena Mira, *et al.*(coord.) (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendes, Mafalda (2005). *Cabo Verde – ir à escola em L2*. In Mateus, Maria Helena Mira e Pereira, Luísa Teotónio (org.) (2005). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa : Edições Colibri e CIDAC.
- Melo, Sílvia (2009). *“Dormindo com o inimigo” ou como os obstáculos podem ser oportunidades pedagógicas em Português Língua Estrangeira (PLE)*. In *Palavras* n° 35 (Primavera 2009). Lisboa. p. 47-53.

Ministério da Educação, Portugal (2005a). *Análise do Inquérito no Âmbito do Conhecimento da Situação Escolar dos Alunos cuja Língua Materna não é o Português*. Lisboa.

Ministério da Educação, Portugal (2005b). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, Documento Orientador: Programa para integração dos alunos que não têm o Português como língua materna*. Lisboa.

Ministério da Educação, Portugal (2007). *Linhas Orientadoras para o trabalho inicial em Português língua não materna Português – Ensino Secundário*. Lisboa.

Ministério da Educação, Portugal (2008a). *O Português para Falantes de Outras Línguas, o utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa.

Ministério da Educação, Portugal (2008b). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM), Ensino Secundário*. Lisboa.

Moreira, Humberto (2005). *Emigração Portuguesa (Estatísticas retrospectivas e reflexões temáticas)*. In Revista de Estudos Demográficos N° 38 (21 de Dezembro de 2005). INE Portugal. Lisboa. p. 47-66.

Moreira, Humberto (2008a). *União Europeia: um espaço partilhado por diferentes populações (convivência das diversidades)*. In Revista de Estudos Demográficos N° 42 (2° Semestre de 2007). INE Portugal. Lisboa. p. 61-108.

Moreira, Humberto (2008b). *Panorama das populações estrangeiras nos estados-membros da União Europeia (composição por nacionalidades)*. In Revista de Estudos Demográficos N° 43 (Junho de 2008). INE Portugal. Lisboa. p. 19-78.

Mota, Maria Antónia (2001). *Variação e diversidade linguística em Portugal*. In Mateus, Maria Helena Mira (2001). *Mais Línguas, Mais Europa: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa*. Colóquio 25 e 26 de Janeiro de 2001. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa : Edições Colibri.

Oliveira, Ana Luísa; Faneca, Rosa Maria e Ferreira, Teresa (2007,). *Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do Projecto Aproximações*. [Em linha] Comunicação apresentada no Seminário Língua Portuguesa e Integração, 2007, [pdf]. Acessível em: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/4_Simposio_%20Integrar_LP.pdf [2011, 07 de Novembro]

Oliveira, Cristina Maria de (2009). *Linguagem e Cidadania*. In Pinto, Paulo Feytor, org. – *Direito, Língua e Cidadania Global*. Lisboa : Associação de Professores de Português. p. 493-509.

- Oliveira, Dulce Maria Garcia (2009). *As competências interculturais e as narrativas de expressão oral*. [Em linha]. Lisboa: Universidade Aberta. Acessível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1423> [2012, 27 de Janeiro]
- Paes, Isabel, Duque, Bárbara e Cardoso, Vânia (2005). *Percursos ... em Nós, II Celebração da Diversidade*. Lisboa : ACIDI.
- Paiva, Zilda (2007). *Língua e Sociedade: o que nos pode revelar a Língua Materna?*. [Em linha] Comunicação apresentada no Seminário Língua Portuguesa e Integração [pdf]. Acessível em: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/5_Zilda_Paiva.pdf [2011, 07 de Novembro]
- Pereira, Dulce (1998). *As minorias linguísticas em Portugal*. In Mateus, Maria Helena Mira (coord.) (2002). *Uma Política de Língua para o Português*. Colóquio Julho de 1998. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Lisboa : Edições Colibri.
- Pereira, Dulce (2006). *Crioulos de Base Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pereira, Dulce (2007). *A Língua Materna*. [Em linha] Construir a Cidade Intercultural. V Encontro da APEDI. Universidade Católica. Lisboa [pdf]. Acessível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2007-dperreira.pdf> [2011, 18 de Outubro]
- Pereira, Luísa Teotónio (2005). *Cooperação para o Desenvolvimento: complexidades e desafios*. In Mateus, Maria Helena Mira e Pereira, Luísa Teotónio (org.) (2005). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa : Edições Colibri e CIDAC.
- Pessoa, Fernando (s.d.). *A Língua Portuguesa*. In *Fernando Pessoa e a Língua Portuguesa*. In Observatório da Língua Portuguesa. [Em linha] Acessível em: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/ligacoes/sitios-de-interesse1/historia-d-lingua/fernando-peso-e-a-lingua-portuguesa> [2012, 22 de Julho]
- Pessoa, Maria do Socorro (2007). *Concepções de Linguagem e Políticas Linguístico-Culturais: aproximações e/ou afastamentos na Educação Linguística*. [Em linha] Comunicação apresentada no Seminário Língua Portuguesa e Integração [pdf]. Acessível em: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/8_Maria_Socorro_Pessoa.pdf [2011, 07 de Novembro]
- Pinto, Paulo Feytor (2008). *Política de língua na democracia portuguesa (1974-2004)*. [Em linha]. Acessível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1141> [2011, 28 de Novembro]

- Pontífice, Fernanda (2005). *Para uma reflexão em torno da cooperação no domínio do ensino da língua portuguesa*. In Mateus, Maria Helena Mira e Pereira, Luísa Teotónio (org.) (2005). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa : Edições Colibri e CIDAC.
- Pliássova, Iana Vladímirovna (2007). *Comunicação intercultural e aquisição/aprendizagem do Português: o exemplo dos imigrantes ucranianos*. [Em linha] Comunicação apresentada no Seminário Língua Portuguesa e Integração, [pdf]. Acessível em:
http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/7_Iana_%20Pliassova.pdf
[2011, 07 de Novembro]
- Rodrigues, David Fernandes (2003). *Cortesia Linguística: uma competência discursivo-textual*. Dissertação de Doutoramento. [Em linha] [pdf] Acessível em:
http://www.ese.ipv.pt/drodrigues/teses/DRodrigues_Doutoramento.pdf
[2011, 27 de Maio]
- Salomão, Ricardo (2006). *Línguas e Culturas nas Comunicações de Exportação. Para uma Política de Línguas Estrangeiras ao Serviço da Internacionalização da Economia Portuguesa*. [Em linha] Dissertação de Doutoramento. Universidade Aberta. Lisboa, [pdf]. Acessível em:
<http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1386/1/TESE.RSALOM%c3%83O.pdf>
[2011, 26 de Setembro]
- Salomão, Ricardo (2007). *Política de Língua e Planeamento Linguístico* [Em linha]. Lisboa: Universidade Aberta. Acessível em:
<http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=603871>
[2011, 15 de Novembro].
- Sequeira, Rosa Maria (2007). *O conceito de Português Língua Segunda*. E-Book 2007. [Em linha]. Lisboa: Universidade Aberta. Acessível em:
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2180/1/EBookPL2.pdf>
[2011, 25 de Outubro].
- SIC (2012). *Jornal das 9*. Entrevista com a Professora Ana Paula Laborinho conduzida por Mário Crespo, 8 de Agosto [Em linha]
Acessível em:
<http://sicnoticias.sapo.pt/programas/jornaldas9/2012/08/08/fusao-dos-institutos-camoes-e-de-apoio-ao-desenvolvimento> [2012, 25 de Agosto].
- Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Tavares, Manuel e Ricardo, Maria Manuel C. (2009). *Breve história do acordo ortográfico*. Revista Lusófona de Educação, nº 13. [Em linha]. Lisboa: CeiEF, [pdf]. Acessível em:
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a11.pdf> [2012, 30 de Janeiro].

Yehorova, Vilena (2007). *A integração na primeira pessoa – testemunho de uma aprendente ucraniana*. [Em linha] Comunicação apresentada no Seminário Língua Portuguesa e Integração, [pdf]. Acessível em: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/6_Vilena_Ran_Mai.pdf [2011, 07 de Novembro]

Outras Referências:

DESPACHO NORMATIVO nº 7/06. *D.R. I Série-B*. 26 (06-02-06) 903-905. [Níveis de Proficiência Linguística Ensino Básico].

DESPACHO NORMATIVO nº 30/07. *D.R. II Série* 154 (07-08-10) 22853-22854. [Níveis de Proficiência Linguística Ensino Secundário].

OFÍCIO CIRCULAR Nº 55/DSEE/06. [Avaliação Sumativa 1º Período].

OFÍCIO CIRCULAR Nº 23/DSEE7DES/07 (07/05/22). [Apoio PLNM].

OFÍCIO CIRCULAR OFC-DGIDC/2008/19 DSDC (08/11/19). [Competências Linguísticas em PLNM].

PORTARIA Nº 914/09. *D.R. I Série* 158 (09/08/17) 5345-5356. [Quadro de Referência do Ensino do Português como Língua Estrangeira].

ANEXOS

a) Perfil sociolinguístico do aluno.

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

UNIVERSIDADE ABERTA 2010 – 2012

Perfil sociolinguístico do aluno

Escola: _____

Ano: _____ Turma: _____

Nível de proficiência linguística _____

1. Aluno.

1.1. Sexo: Masculino Feminino

1.2. Idade: _____ Anos. Data de nascimento: ___ / ___ / ___

1.3. Naturalidade (País): _____

1.4. Data de chegada a Portugal: _____

2. Agregado familiar.

2.1. Pessoas com quem vive: _____

2.2. Número de irmãos: _____ Idades: _____

2.3. Irmãos a estudar: _____

2.4. Encarregado de educação: Mãe Pai Outro Quem? _____

2.5. Residência do aluno (concelho) : _____

2.6. Nacionalidade:

- Mãe _____ - Pai _____ - Enc. Educ. _____

2.7. Idade:

- Mãe _____ - Pai _____ - Enc. Educ. _____

2.8. Profissão:

- Mãe _____

- Pai _____

- Enc. Educ. _____

2.9. Habilitações literárias:

- Mãe _____

- Pai _____

- Enc. Educ. _____

3. Língua(s) falada(s) pelo aluno e no agregado familiar.

3.1. Língua(s) falada(s) em casa:

- Aluno _____

- Mãe _____

- Pai _____

- Encarregado Educação _____

- Irmão(s) _____

3.2. Língua(s) falada(s) fora de casa:

- Na escola _____

- Com os amigos _____

Grata pela vossa colaboração.

b) Inquérito aos pais / encarregados de educação dos alunos de PLNM.

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

UNIVERSIDADE ABERTA 2010 – 2012

Inquérito aos Pais / Encarregados de Educação dos alunos de PLNM

Aluno: _____ Ano: _____

Inquerido: Pai Mãe Encarregado de Educação

Grau de Parentesco: _____

1 – País de origem. _____ 2 – Língua materna. _____

Compreensão da língua portuguesa

3 – Como acha que consegue compreender Português **falado**?

1 – Muito Bem 2 – Bem 3 – Suficiente
4 – Pouco Suficiente 5 – Apenas Palavras 6 – Não Compreende

3.1 – Vê programas de **televisão** em Português?

1 – Muito 2 – Mais ou Menos 3 – Pouco 4 – Não Vejo

3.2 – Ouve programas de **rádio** em Português?

1 – Muito 2 – Mais ou Menos 3 – Pouco 4 – Não Ouço

4 – Como acha que consegue compreender Português **escrito**?

1 – Muito Bem 2 – Bem 3 – Suficiente
4 – Pouco Suficiente 5 – Apenas Palavras 6 – Não Compreende

4.1 – Dos **livros** que lê, em Português são ...

1 – Muito 2 – Mais ou Menos 3 – Pouco 4 – Não Leio

4.2 – Dos **jornais / revistas** que lê, em Português são ...

1 – Muito 2 – Mais ou Menos 3 – Pouco 4 – Não Leio

5 – Como acha que consegue **falar** Português nas conversas do dia-a-dia?

1 – Muito Bem 2 – Bem 3 – Suficiente
4 – Pouco Suficiente 5 – Apenas Palavras 6 – Não Fala

6 – Como acha que consegue **escrever** em Português?

- 1 – Muito Bem 2 – Bem 3 – Suficiente
4 – Pouco Suficiente 5 – Apenas Palavras 6 – Não Escreve

Importância de conhecer a língua portuguesa

7 – Indique por ordem de prioridade (1º, 2º e 3º) as três principais razões para conhecer o Português.

- Para melhor compreender os portugueses.
- Facilita a integração na sociedade portuguesa.
- Permite fazer amizades com os portugueses.
- Para aumentar o meu número de línguas faladas.
- Possibilita exercer a minha profissão.
- Possibilita melhorar a minha situação profissional.
- Possibilita ir trabalhar para outro país onde a língua principal é o Português.
- Outra razão. Qual? _____

Aprendizagem da língua portuguesa

(Apenas responde à última questão quem não tem o Português como Língua Materna).

8 – Indique os meios por si utilizados para aprender o Português.

- Aulas de Português, individualmente, com um professor.
- Aulas de Português, em grupo, com um professor.
- Vendo programas em Português na televisão.
- Ouvindo programas em Português na rádio.
- Repetindo o que ouve quando os portugueses falam.
- Ouvindo e falando em casa com a família.
- Sozinho(a), lendo livros / jornais / revistas.
- Sozinho(a), utilizando meios audiovisuais (CD áudio, DVD, ...).
- Outro meio. Qual? _____

Obrigada pela sua colaboração. Professora Maria do Céu

c) Registo escrito: Ficha 1 “Imagine um diálogo”.

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

UNIVERSIDADE ABERTA 2010 – 2012

Aluno: _____ Ano: ____ Turma: ____

Imagine um diálogo

Preencha o diálogo com as expressões que considerar mais adequadas a cada uma das situações.

Exercício A

Imagine uma conversa com a sua vizinha, mãe do seu companheiro de brincadeiras.

Aluno(a): _____

Sra. Rita (vizinha): Estou bem, obrigada! E tu? Como estás?

Aluno(a): _____

Sra. Rita (vizinha): Podes ajudar-me a transportar este saco até minha casa?

Aluno(a): _____

Exercício B

Imagine uma conversa entre duas pessoas: empregado de uma loja e um cliente (adolescente de 14 anos).

Adolescente: _____

Empregado: Claro que posso ajudá-lo!

Adolescente: _____

Empregado: Nós vamos receber esse jogo na próxima semana. Quer que o reserve?

Adolescente: _____

Exercício C

Imagine um diálogo entre dois amigos de escola.

Francisco: _____

Roberto: Eu não tenho tempo, tenho de estudar.

Francisco: Então, quando nos podemos encontrar?

Roberto: _____