



**Rosa Maria Marques
Faneca de Oliveira**

**Aprendizagem e representações da língua
portuguesa por lusodescendentes**



**Rosa Maria Marques
Faneca de Oliveira**

**Aprendizagem e representações da língua
portuguesa por lusodescendentes**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro da *Fundação para a
Ciência e a Tecnologia*

Co-financiamento da POCI 2010

União Europeia
Fundo Social Europeu

A Manu, Samuel, Lucas, Sara, minha alegria.

o júri

presidente

Professor Doutor Artur Manuel Soares da Silva
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

vogais

Professor Doutor António Mendes dos Santos Moderno
Professor Catedrático Aposentado do Departamento de Educação da
Universidade de Aveiro

Professor Doutor Jorge Carvalho Arroiteia
Professor Catedrático Aposentado do Departamento de Educação da
Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da
Universidade de Aveiro (Orientadora)

Professor Doutor Paulo José Tente da Rocha Santos Osório
Professor Associado com Agregação da Universidade da Beira Interior

Professora Doutora Rosa Porfíria Bizarro Monteiro dos Reis Soares
Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professora Doutora Ana Maria Rosa de Oliveira Henriques Oliveira
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Viseu.

agradecimentos

A concretização de uma investigação desta natureza implica acumulação de um número razoável de dívidas de gratidão. De formas diversas, muitas foram as pessoas que deram alento ou materialmente contribuíram para a consecução deste trabalho;

Expresso reconhecimento à Professora Doutora Maria Helena Ançã, orientadora deste trabalho, pela orientação científica e pelo apoio humano que me concedeu desde a génese do estudo. Agradeço-lhe a sabedoria das palavras nos momentos adequados e realço os seus valiosos contributos que permitiram resolver os diversos problemas inerentes ao trabalho e que sempre o enriqueceram;

A todos os Docentes, Alunos e aos membros das Associações com quem trabalhei, que me permitiram entrar na complexidade dos respectivos ofícios;

Às Leipianas, minhas colegas de gabinete, pelo apoio solidário, companheirismo, troca de impressões e amizade e pelos desabafos ao longo destes anos;

Aos professores da Universidade de Aveiro com quem tive o privilégio de trabalhar e de aprender;

Ao Francislê e à Ana Amaral pelo apoio no tratamento dos dados;

Ao DDTE, pelos apoios dados pelos sucessivos Conselhos Directivos, Comissão Científica e funcionários que conosco têm trabalhado;

Ao CIDTFF que me apoiou e financiou, possibilitando-me a participação em vários congressos e projectos, nacionais e internacionais;

Aos meus filhos, Samuel, Lucas e Sara pelo apoio sempre presente apesar de todas as perplexidades;

Um “obrigada” único e sentido ao meu companheiro de viagem pelo seu incansável apoio e pelos desabafos e porque sempre soube responder, em todos os momentos da vida;

Finalmente, este reconhecimento abre-se a todos pela disponibilidade e àqueles que não tendo sido aqui nomeados contribuíram, de modos diversos, para a realização deste trabalho, para essas pessoas, uma expressão colectiva de amizade e de gratidão.

palavras-chave

Associações, Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Língua Materna, Língua Mista, Representações, Identidade Linguística Plural

resumo

O papel da língua portuguesa (LP) em contexto migratório não tem ocupado as agendas investigativas; os estudos existentes não focam a natureza da LP dentro das próprias Associações nem a forma como elas colidem ou são consistentes com as representações dos membros das comunidades e com as representações dos professores e lusodescendentes que circulam dentro das próprias Associações.

Neste estudo, colocamos o enfoque no ensino-aprendizagem da LP em contexto associativo em França (região parisiense) - mais concretamente, na transmissão de uma história e de uma língua ao longo de três gerações de lusodescendentes, tendo como referência um território de origem – real ou imaginário. Visamos, em particular, mais em concreto, mostrar como a LP, em contacto com outra língua, evolui de forma mais ou menos (des)equilibrada, criando um sistema linguístico híbrido que o ensino-aprendizagem, em contexto alargado, procura preencher.

As relações entre práticas *langagières* e processos de identificação dos jovens da região parisiense foram analisadas na dialéctica do Mesmo e do Outro com o principal intuito de problematizar a forma como os lusodescendentes vivem as representações linguísticas de (des)valorização que o Outro concebe e lhes reenvia.

Os dois pólos de referência identitária – o país de origem da família e a França – parecem atrair-se e repelir-se. Para além disso, da análise das referidas práticas *langagières*, sobressai um *bricolage* identitário e linguístico permanente, que se acomoda a uma vivência por vezes difícil de assumir.

Procedemos à identificação dos diferentes factores: o estatuto da LP em contexto associativo e as suas dimensões ideológicas; os objectivos do ensino-aprendizagem; o perfil linguístico do lusodescendente e a construção do conhecimento profissional dos professores que aí leccionam, que informa e fundamenta as suas práticas, o que vem configurar um processo de elevada complexidade.

Resumo (continuação)

No âmbito desta investigação mista (qualitativa e quantitativa), levada a cabo, desde 2003, é, assim, nossa intenção, evidenciar a produtividade da investigação sobre esta temática, no sentido de problematizar a consciencialização do ensino-aprendizagem da LP.

Como conclusões principais salientamos o papel inquestionavelmente relevante das Associações no desenvolvimento das competências de compreensão e comunicação em LP, mas que carecem de reconhecimento e de apoio orçamental. Estas são objecto de diversas polémicas, acusadas de serem a causa do encerramento de turmas de português no sistema educativo oficial francês e catalogadas de exclusão e isolamento.

Este ensino-aprendizagem quer valorizar a partilha de um contexto sociocultural que permite aos lusodescendentes a interacção e a comunicação como também uma certa valorização da identidade cultural portuguesa *extra muros*. As Associações trabalham a motivação dos lusodescendentes para que estes não abandonem nem a língua nem a cultura.

Terminamos procurando, de algum modo, dar um contributo, quanto ao ensino da LP, na valorização e promoção do seu ensino nas Comunidades.

keywords

Associations, Teaching and Learning of the Portuguese Language, Mother Tongue, Mix Language, Representations, Plural Linguistic Identity

abstract

The role of the Portuguese language (PL) in migratory contexts has not been the main object of research agendas; existing studies do not focus the nature of the PL or even the way these collide or are consistent with the representations of community members, teachers and Portuguese descendants that circulate inside the associations.

In this study, we address the teaching and learning process of the PL in the French associative context (Parisian region), more specifically, we focus on the transmission of a history and a language over three generations of Portuguese descendants, having as reference a – real or imaginary – original territory. In particular, we aim at showing how the PL, while in contact with another language, evolves in a more or less (un)balanced way, creating a hybrid linguistic system which the teaching and learning process in a wider context tries to fulfil.

The relationships between the *langagière* practices and the identity processes of the teenagers from the Parisian region were analysed by looking into the dialectics between the Self and the Other with the main purpose of exploring the way the Portuguese descendants experience the linguistic representations of (de)valuation that the Other conceives and sends them.

The two poles of identity reference – the country of origin of the family and France – seem to attract and repulse each other. Besides that, from the analysis of the abovementioned *langagière* practices, we notice a constant identity and linguistic *bricolage*, which accommodates to an experience sometimes hard to assume.

We have identified the different factors: the status of the PL in associative context and its ideological dimensions; the objectives of the teaching and learning of the PL; the linguistic profile of the Portuguese descendent and the development of the professional knowledge of the teachers who work at the associations, which lays the foundations and substantiates their practices, and which configures a process of highly complexity.

Within the scope of this mix research (qualitative and quantitative), developed since 2003, it is our aim to evince research productivity on this topic, in the sense of problematizing the awareness of the teaching and learning of the PL.

As main conclusions, we highlight the unquestionable role of the associations in the development of the comprehension and communicative competences in the PL, which need, however, both acknowledgment and financial support. These are subject of several controversies, accused of causing the closing of

abstract

Portuguese classes in the French education system and categorised of exclusion and isolation.

This teaching and learning process aims at valuing the sharing of a sociocultural context which allows the Portuguese descendents to interact and communicate, as well as a certain promotion of the Portuguese cultural identity *beyond walls*. The associations work on Portuguese descendents' motivation, so that these do not neglect either the language or culture.

We finish by trying to provide a contribution for the teaching of the PL, in relation to the valuation and promotion of its teaching and learning in the Communities.

mots-clés

Associations, Enseignement-apprentissage de la Langue Portugaise, Langue Maternelle, Langue Mixte, Représentations, Identité Linguistique Plurielle.

résumé

Le rôle de la langue portugaise (LP) dans le contexte migratoire n'a pas été l'objet principal des agendas de recherche, et les études existantes ne portent pas sur la nature de la LP dans les associations ni la manière dont elles se heurtent ou sont compatibles avec les représentations des membres de la communauté, les représentations des enseignants et des lusodescendants qui circulent à l'intérieur des associations.

Dans cette étude, nous avons mis l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage de la LP dans le cadre associatif portugais en France (région parisienne), plus précisément, dans la transmission d'une histoire et d'une langue de plus de trois générations de lusodescendants, ayant comme référence un territoire d'origine - réel ou imaginaire -. En particulier, nous cherchons à montrer comment la LP, en contact avec une autre langue, a évolué de façon plus ou moins (dés)équilibrée, créant un système linguistique hybride où l'enseignement-apprentissage en contexte associatif, vise à combler.

Les relations entre les pratiques langagières et les processus identitaires des lusodescendants de la région parisienne ont été analysées en examinant la dialectique du Même et de l'Autre, avec le principal objectif d'exposer la manière dont les lusodescendants vivent les représentations linguistiques de (dé)valorisation que l' Autre conçoit et leurs renvoient.

Les deux pôles de référence identitaire - le pays d'origine de la famille et la France - semblent s'attirer et se repousser. En outre, l'analyse des pratiques langagières fait ressurgir un bricolage identitaire et linguistique qui dévoile une expérience parfois difficile à assumer.

Nous avons identifié les différents facteurs: l'état de la LP dans le contexte associatif et ses dimensions idéologiques, les objectifs de l'enseignement-apprentissage de la LP, le profil linguistique des lusodescendants et la construction des connaissances professionnelles des enseignants qui y enseignent, qui informe et justifie leurs pratiques, et qui révèle un processus de grande complexité.

résumé

Dans le cadre de cette recherche mixte (qualitative et quantitative), développée depuis 2003, notre intention est de mettre en évidence la productivité de la recherche sur ce thème, dans le but d'une prise de conscience concernant l'enseignement-apprentissage de la LP.

Comme principales conclusions, nous mettons en évidence le rôle incontestable des associations dans le développement de la compréhension et des compétences de communication en LP, qui manquent, toutefois, de reconnaissance et de soutien financier. Elles font l'objet de plusieurs controverses, accusées d'être la cause de la fermeture des classes de Portugais dans le système éducatif français et cataloguées d'exclusion et d'isolement.

Ce processus d'enseignement-apprentissage vise à valoriser le partage d'un contexte socioculturel qui permet aux lusodescendants d'interagir et de communiquer, ainsi que d'une certaine promotion de l'identité culturelle portugaise au-delà de ses frontières. Le travail des associations vise la motivation des lusodescendants, pour l'apprentissage de la LP, de sorte qu'ils ne négligent, ni la langue ni la culture.

Nous terminons, cherchant, en quelque sorte, à fournir une contribution pour l'enseignement de la LP, en ce qui concerne la valorisation et la promotion de son enseignement-apprentissage dans les Communautés.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
------------------	----

PARTE 1 - CORPO TEÓRICO.....	19
-------------------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 - DO FENÓMENO MIGRATÓRIO ÀS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA AS COMUNIDADES	21
--	-----------

INTRODUÇÃO	22
------------------	----

1.1. O FENÓMENO MIGRATÓRIO.....	23
---------------------------------	----

1.1.1. As causas da emigração	26
-------------------------------------	----

1.1.1.1. Factor geográfico.....	26
---------------------------------	----

1.1.1.2. A miséria	27
--------------------------	----

1.1.1.3. A tradição	27
---------------------------	----

1.1.1.4. A fuga a perseguições religiosas e políticas.....	27
--	----

1.1.1.5. A missão histórica	27
-----------------------------------	----

1.1.1.6. A abertura de horizontes	28
---	----

1.2. A ESPECIFICIDADE DA EMIGRAÇÃO PORTUGUESA EM FRANÇA	29
--	----

1.2.1. População portuguesa em França	29
---	----

1.2.2. Representações dos franceses em relação à emigração portuguesa	33
---	----

1.2.3. A emigração portuguesa continua a crescer	34
--	----

1.3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO CONSELHO DA EUROPA A CAMINHO DO PLURILINGUISMO	36
--	----

1.3.1. Orientações e medidas orientadas para os imigrantes.....	36
---	----

1.3.2. Novas políticas linguísticas e os novos caminhos para o plurilinguismo	39
---	----

1.3.3. O quadro legislativo português para as Comunidades.....	44
--	----

1.3.4. Política linguística actual	49
--	----

SÍNTESE	50
---------------	----

CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES.....	51
---	-----------

INTRODUÇÃO	52
------------------	----

2.1. ASSOCIAÇÕES: FUNCIONAMENTO E FINALIDADES	52
---	----

2.1.1. Algumas notas históricas sobre as Associações.....	54
---	----

2.1.2. A crise do associativismo nas Comunidades Portuguesas	56
2.1.3. As Associações e o ensino-aprendizagem da LP	58
2.1.4. Caracterização das Associações participantes	63
2.1.4.1. Associação Portuguesa Cultural e Social (Instituto Lusófono)	63
2.1.4.2. Associação Os Mensageiros de Portugal.....	65
2.1.4.3. Associação Bocage	65
2.1.4.4. Associação Comunidade Portuguesa de Formação Cultural (C.P.F.C.)	66
2.1.5. Associações como espaço educativo, cultural e social	67
2.2. O LUSODESCENDENTE E O DESENVOLVIMENTO DA(S) IDENTIDADE(S).....	68
2.2.1. Definição do conceito Lusodescendente	68
2.2.2. Definição do conceito de identidade(s)	70
2.3. O PROFESSOR ASSOCIATIVO	71
2.3.1. Percurso de formação.....	71
2.3.2. Identidade profissional	73
2.3.3. Identidade profissional do professor de língua (materna)	79
SÍNTESE	78

CAPÍTULO 3 - PARA UM MODELO DE ANÁLISE DO ENSINO DO PORTUGUÊS EM CONTEXTO ASSOCIATIVO

INTRODUÇÃO

3.1. ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EM FRANÇA.....	84
3.1.1. Percurso histórico do ensino-aprendizagem do Português	84
3.1.2. Do Ensino da Língua e Cultura de Origem (ELCO) ao ensino associativo.....	88
3.1.2.1. As origens da ELCO.....	88
3.1.2.2. Do ELCO a ensino associativo	93
3.2. A CAMINHO DO CONCEITO DE LÍNGUA.....	98
3.2.1. Comunidade linguística portuguesa em França	98
3.2.2. Tentativa de definição da LP em contexto associativo	101
3.2.3. A consciência (Meta)linguística.	112
3.2.3.1. Interlíngua/tranferência/interferência/análise do erro.....	114
3.2.3.2. Considerações sobre a norma-padrão/variação linguística	116
3.3. AS REPRESENTAÇÕES: O CAMINHO DO CONCEITO	121
3.3.1. Definição e modos de funcionamento do conceito	121
3.3.2. Os contributos das Ciências da Linguagem	126

3.3.3. Para uma definição do conceito de representação em Didáctica de Línguas	128
3.4.VIAGENS PELOS CONCEITOS DE BILINGUISTO, PLURILINGUISTO E INTERCULTURALIDADE.....	134
3.4.1. O lusodescendente e o Bilinguismo	134
3.4.2. Plurilinguismo e interculturalidade.....	139
SÍNTESE.....	142
PARTE 2 - METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	145
CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÃO DO ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: UM ESTUDO COM LUSODESCENDENTES DE 3ª GERAÇÃO	147
INTRODUÇÃO	148
4.1. CONTEXTO DE RECOLHA DOS DADOS.....	148
4.1.1. Identificação e objectivos do estudo	148
4.1.2. Natureza do estudo.....	149
4.1.3. Selecção e caracterização das Associações	150
4.2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	151
4.2.1. Descrição do estudo e metodologia	151
4.2.2. Identificação e objectivos do estudo de caso.....	155
4.3. METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	159
4.3.1. Técnicas e Instrumentos Utilizados	159
4.3.2. Desenvolvimento cronológico do estudo	162
4.3.3.1. Modelização e operacionalização do estudo exploratório	162
2.3.3.2. Modelização e operacionalização do estudo empírico	164
4.4. DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NO ESTUDO EMPÍRICO.....	165
4.4.1. Da opção dos instrumentos de recolha de dados do estudo empírico	167
4.4.1.1. O instrumento de recolha de dados: inquérito por questionário ...	168
4.4.1.1.1. Objectivos do inquérito por questionário.....	170
4.4.1.1.2. Concepção e produção do questionário do aluno.....	170
4.4.1.1.3. Concepção e produção do questionário do professor	174
4.4.1.1.4. Validação do questionário.....	179
4.4.1.2. O instrumento de recolha de dados: inquérito por entrevista	180
4.4.1.2.1 Justificação e objectivos	181

4.4.1.2.2 Tipo de organização	181
4.4.1.3. O instrumento de recolha de dados: produção escrita	186
4.4.2. Os procedimentos no tratamento da informação recolhida por questionário.....	187
4.4.2.1. Registo e codificação da informação recolhida	187
4.4.2.2. Tipos de variáveis e escalas de medida	187
4.4.2.3. Da utilização da estatística descritiva e a sua relação com os níveis de medida das variáveis em estudo	188
4.4.2.4. Da estatística inferencial como contributo para a construção de conhecimento contextualizado	188
4.4.2.5. Apresentação da informação	189
4.4.3. A análise de conteúdo como técnica de compreensão dos discursos: as entrevistas e as questões abertas do questionário	189
4.4.3.1. A leitura do corpus textual	189
4.4.3.2. Os processos de categorização	189
SÍNTESE	195

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO..... 197

INTRODUÇÃO 198

5.1. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	199
5.1.1. Análise e interpretação dos resultados sobre as representações dos alunos.....	200
5.1.1.1. Categoria I – Dados pessoais.....	201
5.1.1.2. Categoria II – Dados familiares	205
5.1.1.3. Categoria III – Dados sobre a origem	209
5.1.1.4. Categoria IV – Dados sobre as línguas	215
5.1.1.5. Categoria V – Língua Portuguesa e a sua aprendizagem	235
5.1.1.6. Categoria VI – A consciência sobre a língua	251
5.1.1.7. Categoria VII – Dados sobre a cultura.....	259
5.1.2. Análise e interpretação dos resultados sobre as representações dos professores.....	280
5.1.2.1. Categoria I – Dados pessoais.....	280
5.1.2.2. Categoria II – Tipos de formação do professor.....	282
5.1.2.3. Categoria III – Situação profissional.....	285
5.1.2.4. Categoria IV – Conteúdo pedagógico.....	288
5.1.2.5. Categoria V – Dificuldades dos lusodescendentes.....	305

5.1.2.6. Categoria VI – Finalidades da Associação	313
5.1.2.7. Categoria VII – Teoria subjectiva do professor.....	322
SÍNTESE	330
CAPÍTULO 6 – REFLEXÕES E RECOMENDAÇÕES	331
INTRODUÇÃO	332
6.1. SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CONCLUSÕES	332
6.1.1. ...em relação ao ensino-aprendizagem da LP	333
6.1.2. ...em relação ao estatuto da LP	335
6.1.3. ...em relação aos lusodescendentes.....	336
6.1.4 ...em relação aos percursos profissionais e práticas pedagógicas dos professores.....	339
6.2. SUGESTÕES DIDÁCTICAS PARA O ENSINO DA LP	343
6.3. RECOMENDAÇÕES	344
6.3.1. Acção para as Comunidades Portuguesas na Europa.....	344
6.3.2. Uma Nova Política de Língua.....	346
6.3.3. Uma Nova Política de Cultura e Identidade	347
6.4. PARA NÃO CONCLUIR : UM OLHAR DE ESPERANÇA NO FUTURO .	348
BIBLIOGRAFIA	351
ANEXOS	
Em CD-ROM:	
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIOS.....	
1.1. Questionário Aluno	
1.2. Questionário Professor	
1.3. Questionário Presidente	
ANEXO 2 - TRANSCRIÇÕES INTEGRAIS DAS ENTREVISTAS.....	
2.1. TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS DOS ALUNOS	
Entrevista 1 – EA1	
Entrevista 2 – EA2	
Entrevista 3 – EA3	

Entrevista 4 – EA4	
Entrevista 5 – EA5	
Entrevista 6 – EA6	
Entrevista 7– EA7.....	
Entrevista 8 – EA8	
Entrevista 9 – EA9	
Entrevista 10 – EA10.....	
Entrevista 11– EA11.....	
Entrevista 12– EA12.....	
Entrevista 13– EA13.....	
Entrevista 14– EA14.....	
Entrevista 15– EA15.....	
Entrevista 16– EA16.....	
Entrevista 17– EA17.....	
Entrevista 18– EA18.....	
Entrevista 19– EA19.....	
Entrevista 20– EA20.....	

2.2. TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES.....

Entrevista 1 – EP1	
Entrevista 2 – EP2	
Entrevista 3 – EP3	
Entrevista 4 – EP4	
Entrevista 5 – EP5	
Entrevista 6 – EP6	
Entrevista 7– EP7.....	
Entrevista 8 – EP8	
Entrevista 9 – EP9	
Entrevista 10 – EP10.....	

ANEXO 3 – CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

3.1. Categorização entrevistas dos Alunos.....	
3.2. Categorização entrevistas dos Professores.....	
3.3. Guião das entrevistas dos Alunos.....	

ANEXO 4 – TIPOLOGIA DOS ERROS.....

4.1. Dificuldades de escrita.....	
4.2. Tipologia dos erros.....	
4.3. Repertório dos erros das entrevistas.....	

ANEXO 5 – TABELA DE CONVENÇÕES DAS ENTREVISTAS.....	
5.1. Tabela das convenções das transcrições dos Alunos.....	
5.2. Procedimentos das entrevistas dos alunos.....	
5.3. Procedimentos das entrevistas dos professores.....	
ANEXO 6 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS.....	
6.1. Guião das entrevistas dos alunos.....	
6.2. Guião das entrevistas dos professores.....	
ANEXO 7 – CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	
7.1. Categorias e subcategorias dos alunos.....	
7.2. Categorias e subcategorias dos professores.....	
7.3. Objectos gerais do projecto.....	
ANEXO 8 – PRODUÇÕES ESCRITAS.....	
8.1. Questões abertas do questionário dos alunos.....	
8.2. Produções escritas dos alunos.....	
ANEXO 9 – TABELAS E QUADROS.....	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Folheto publicitário do Instituto Lusófono.....	65
Figura 2	Alguns factores construtivos da identidade do professor de Português.....	79
Figura 3	Conceitos associados à LP.....	102
Figura 4	Outros conceitos associados à LP.....	108
Figura 5	Conceito língua mista.....	109
Figura 6	Estrutura do questionário de identificação das concepções dos alunos.....	171
Figura 7	Estrutura do questionário de identificação das concepções dos professores.....	176

Figura 8	Modelo Interactivo de recolha de dados	199
Figura 9	Características do ensino da LP em contexto associativo.....	291
Figura 10	Conhecimento didáctico destes professores.....	296

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	- Caracterização sumária das Associações seleccionadas.....	150
Quadro 2	- Técnicas, instrumentos e métodos de recolha de dados e respectivos momentos de aplicação em cada uma das etapas	162
Quadro 3	- Procedimentos utilizados no tratamento da informação recolhida.....	165
Quadro 4	- Etapas e procedimentos do percurso analítico adoptados na investigação.....	167
Quadro 5	- Guião de entrevista dos lusodescendentes.....	183
Quadro 6	- Planificações das entrevistas dos lusodescendentes.....	185
Quadro 7	- Escala e testes estatísticos (adaptado de Pestana e Gageiro, 2005).....	189
Quadro 8	- Categorias e subcategorias de análise do lusodescendente.....	193
Quadro 9	- Categorias e subcategorias de análise do professor.....	195
Quadro 10	- Representações acerca da LP.....	234
Quadro 11	- Tipologia dos erros.....	249
Quadro 12	- Características de Portugal.....	277
Quadro 13	- Representações acerca dos portugueses	278

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	- Falantes de Português como Língua Materna nos países CPLP	87
Tabela 2	- Género.....	201

Tabela 3 – Faixa etária.....	201
Tabela 4 – País nascimento.....	201
Tabela 5 - Nacionalidade.....	201
Tabela 6 – Escolaridade.....	204
Tabela 7 – Nível de escolaridade mãe.....	207
Tabela 8 – Nível de escolaridade pai.....	207
Tabela 9 – Profissão do pai.....	208
Tabela 10 – Profissão da mãe.....	209
Tabela 11 – Identidade.....	209
Tabela 12 – Sentimento Lusodescendente	212
Tabela 13 – Razões sentimento lusodescendente.....	212
Tabela 14 – Ser português é.....	213
Tabela 15 – Sentimento de Origem	214
Tabela 16 – Língua(s) Materna(s)	219
Tabela 17 – Critério inerente à LM	220
Tabela 18 – Qualificação da LP	221
Tabela 19 – LM dos familiares	223
Tabela 20 – Conhecimentos de outras línguas	223
Tabela 21 – Línguas faladas em Portugal	225
Tabela 22 – Línguas faladas em França	226
Tabela 23 – Nível de expressão oral	228
Tabela 24 – Vantagem do bilinguismo	229
Tabela 25 – Representações de Portugal	231
Tabela 26 – Sentimentos perante a LP	232

Tabela 27 – Com quem aprendeu a LP	236
Tabela 28 – Com que idade aprendeu LP	236
Tabela 29 – Frequência de curso LP – Ensino primário	237
Tabela 30 – Decisão de frequência de aulas nas associações.....	238
Tabela 31 – Motivação na aprendizagem de LP	240
Tabela 32 – Sentimento de vergonha na aprendizagem da LP	242
Tabela 33 – Motivos para a aprendizagem da LP	243
Tabela 34 – Dificuldades em LP	245
Tabela 35 – Uso da LP	255
Tabela 36 – Alternância das duas línguas no interior do mesmo enunciado	256
Tabela 37 - Alternância das duas línguas consoante o locutor	257
Tabela 38 – Pronúncia igual à dos portugueses em Portugal	258
Tabela 39 – Pronúncia mista	258
Tabela 40 – Exercícios mais eficazes na aprendizagem da LP	259
Tabela 41 – Contributo da TV, rádio e cinema na aprendizagem da LP	260
Tabela 42 – Adaptação da LP ao locutor	261
Tabela 43 – Domínio da norma-padrão	261
Tabela 44 – Ausência do domínio da norma-padrão	262
Tabela 45 – LP usada pelos pais	263
Tabela 46 – Uso de ambas as línguas consoante a situação	265
Tabela 47 – Distinção de elementos de ambas as línguas	265
Tabela 48 – Estatuto inferior da LP em França	266
Tabela 49 – Desvalorização da LP	266
Tabela 50 – Abandono da LP pelos lusodescendentes	267

Tabela 51 – Viagens a Portugal	270
Tabela 52 – Gosto por Portugal	270
Tabela 53 – Gosto pela cultura portuguesa	271
Tabela 54 – Sentimento relativo à cultura	271
Tabela 55 – Sentimento relativo à dupla cultura	272
Tabela 56 – Sentimento de marginalização- dupla cultura	273
Tabela 57 – Necessidade de conhecer Portugal e a sua cultura	274
Tabela 58 – Identificação com a cultura portuguesa	274
Tabela 59 – Identificação da associação – partilha da identidade e da cultura portuguesa	275
Tabela 60 – Símbolos representativos de Portugal	276
Tabela 61 – Género	280
Tabela 62 – Faixa etária	281
Tabela 63 – País de nascimento dos professores	281
Tabela 64 – Nacionalidade dos professores	281
Tabela 65 – Anos de residência em França	281
Tabela 66 – Habilitações académicas	282
Tabela 67 –País onde obteve as habilitações académicas	283
Tabela 68 – País onde estagiou	283
Tabela 69 – Participações em formações	284
Tabela 70 – Tempo de serviço docente	285
Tabela 71 – País onde exerceu o serviço docente	285
Tabela 72 – Situação profissional.....	286
Tabela 73 – Númeroo de instituições a que está vinculado	286
Tabela 74 – Níveis de ensino que lecciona/leccionou	286

Tabela 75 – Disciplinas que lecciona	287
Tabela 76 – Preferência no ensino que lecciona	288
Tabela 77 – Concepção da língua	291
Tabela 78 – Línguas utilizadas na sala de aulas	292
Tabela 79 – Razões para o uso de ambas as línguas.....	293
Tabela 80 – Uso da LP e LF na sala de aula	293
Tabela 81 – Programas seguidos pela Associação	294
Tabela 82 – Ensino da cultura dos países lusófonos	296
Tabela 83 – Actividades culturais portuguesas	297
Tabela 84 – Escolha de manuais e o seu estatuto	298
Tabela 85 –Materiais utilizados nas actividades	299
Tabela 86 – Interesse dos alunos pelos materiais	300
Tabela 87 – Importância dos domínios	300
Tabela 88 – Actividades	302
Tabela 89 – Avaliação	302
Tabela 90 – O que avalia	304
Tabela 91 – Nível de interesse na aprendizagem da LCP	305
Tabela 92 – Razões da falta de motivação pela aprendizagem da LCP	306
Tabela 93 – Dificuldades	307
Tabela 94 – Interferências linguísticas	309
Tabela 95 – Estratégias utilizadas	310
Tabela 96 – Objectivos privilegiados.....	312
Tabela 97 – Finalidades das aulas de LP	314
Tabela 98 – Representações das aulas de português pelos professores	317

Tabela 99 – Concepções das aulas de LP.....	319
Tabela 100 – Factores de selecção da Associação.....	320
Tabela 101 – Características do professor associativo.....	323
Tabela 102 – Limitações ao desenvolvimento do professor.....	324
Tabela 103 – Papel do professor.....	325
Tabela 104 – Finalidades orientadoras – Métodos de ensino.....	327
Tabela 105 – Factores facilitadores.....	328
Tabela 106 – Factores que dificultam a aprendizagem.....	328
Tabela 107 – Papel dos alunos.....	329

LISTA DE ABREVIATURAS

Ao longo do trabalho, e no sentido de facilitar a leitura, serão utilizadas as seguintes abreviaturas:

CE (Conselho da Europa)
 CI (Competência Intercultural)
 CM (Consciência Metalinguística)
 CP (Competência Plurilingue)
 DGACCP (Direcção Geral dos Assuntos Consulares e Comunidades Portuguesas)
 DL (Didáctica de Línguas)
 DP (Didáctica do Português)
 ELCO (Ensino da Língua e Cultura de Origem)
 IMMS (Inquérito aos Movimentos Migratórios e Saídas)
 INE (Instituto Nacional de Estatísticas)
 INED (Institut National d'Études Démographiques)
 INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques)
 LE (Língua Estrangeira)
 LP (Língua Portuguesa)
 LE (Língua Estrangeira)
 LM (Língua Materna)
 L2 (Língua Segunda)
 LVE (Langues Vivantes)
 LVE1 (Langues Vivantes 1)

LV2 (Langues Vivantes 2)

LV3 (Langues Vivantes 3)

MNE (Ministério dos Negócios Estrangeiros)

PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)

QECR (Quadro Europeu Comum de Referência)

QuAREPE (Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro)

TUE (Tratado da União Europeia)

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation)

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

“L'apprentissage consiste en un métissage. Étrange et original, déjà mélangé des gènes de son père et de sa mère, l'enfant n'évolue que par ces nouveaux croisements ; toute pédagogie reprend l'engendrement et la naissance d'un enfant: né gaucher, il apprend à se servir de la main droite, demeure gaucher, renaît droitier, au confluent des deux sens ; né gascon, il le reste et devient français, en fait métissé ; français, il voyage et se fait espagnol, italien, anglais, allemand; s'il épouse et apprend leur culture et leur langue, le voici quarteron, octavon, âme et corps mêlés. Son esprit ressemble au manteau nué d'Arlequin”

(M. Serres, *Le Tiers instruit*, F. Bourin, 1991).

Contributo da investigação

A escolha desta citação de Michel Serres para dar o mote inicial ao nosso trabalho prende-se com o facto de que ilustra, de forma exímia, aquilo que também pensamos e porque promove ideias que também são as nossas, em relação à aprendizagem, da língua e da cultura portuguesas em França.

As questões respeitantes ao papel da Língua Portuguesa (LP) em contexto migratório não têm ocupado as agendas investigativas. Os estudos existentes não focam a natureza das representações da LP nem as representações dos professores que leccionam nas Associações. Daí que interessasse conhecer essas representações, os valores culturais que motivam, ou os verdadeiros obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem da LP. Isto já que nos parece indiscutível a importância assumida pelo papel das representações no processo de aprendizagem da LP. Ora, é precisamente nesta perspectiva teórica e conceptual que desenvolvemos este estudo, analisando as representações de lusodescendentes e professores em quatro associações acerca do papel atribuído ao domínio da LP no processo de protecção e de estímulo da LP em França e da forma como se educam futuros cidadãos franceses de origem portuguesa, no sentido de alcançarem uma competência plurilingue e intercultural, em termos de comunicação e de compreensão. Torna-se, por isso, necessário analisar e avaliar, com serenidade e profundidade, os principais problemas que afectam, hoje, o ensino da LP no estrangeiro, nomeadamente, em contexto não formal – as Associações – para melhor os compreender. As desarticulações entre agentes educativos e poderes políticos têm tido consequências dramáticas para a aprendizagem da LP. A desvalorização do contexto associativo, o desprezo pela

liberdade de escolha dos pais, e o descrédito do trabalho do professor e da sua formação são disso o exemplo.

Para dar resposta a estas problemáticas os nossos principais objectivos são:

- Identificar as representações que os lusodescendentes de 3ª geração têm da LP e da sua aprendizagem;
- Identificar as representações que os lusodescendentes de 3ª geração têm do ensino-aprendizagem;
- Identificar o perfil linguístico do lusodescendente;
- Analisar e compreender o papel das Associações na motivação para o ensino-aprendizagem da LP;
- Contribuir para um melhor conhecimento do percurso profissional do professor associativo: formação, prática pedagógica.

O presente trabalho de pesquisa situa-se epistemologicamente numa Didáctica de Línguas (DL) e mais precisamente na Didáctica do Português (DP) que assume a sua natureza exploratória e, eventualmente, a sua finalidade interventiva, tendo em vista um resultado, mas também as suas limitações (Galisson, 1997^a; Alarcão, 1994). Pretende-se delinear e responder a um certo número de argumentos sobre o ensino-aprendizagem da LP, em contexto associativo e transfronteiriço. Interessa, nesta investigação, observar e debruçar-nos, assim, sobre a forma como os lusodescendentes se relacionam com a LP e o contributo das Associações nessa aprendizagem.

Creemos que, por esta via, podemos desenvolver contributos que vão ao encontro da crescente consciencialização das necessidades dos lusodescendentes, em contextos diversificados. Pretendemos produzir conhecimento sobre o ensino-aprendizagem da LP e posteriormente intervir nesse terreno (práticas de aulas e formação dos docentes) (Galisson, 1997). Inserimo-nos, por este meio, no panorama da investigação que se está a desenvolver num largo espectro de esforços e que procura propor sugestões para o seu incremento.

Organização geral do trabalho de investigação

No presente trabalho de investigação, procuramos seguir na esteira de Tuckman “o processo de investigação é um todo “vivo” onde cada elemento (ou parte), se afirma e se desenvolve em simbiose com os restantes” (2000, p.22).

Tomando como base a perspectiva apresentada, este estudo está enquadrado entre a Introdução Geral Inicial e a Conclusão Final. Entre esse capítulo introdutório e o final

dispomos os diversos quadros paradigmáticos em que situamos o processo de investigação e os fundamentos que lhe dão sentido. Referimo-nos, concretamente, às duas partes: Parte 1 - Corpo Teórico com os seguintes capítulos: I – Do fenómeno migratório às políticas linguísticas para as Comunidades, II – Contexto de realização do estudo, III – Para um modelo de análise do Ensino-Aprendizagem da LP em contexto associativo; Parte 2 – Metodologia e procedimentos com os seguintes capítulos: IV – Descrição do estudo e metodologia de investigação: um estudo com lusodescendentes de 3ª geração, V – Apresentação e Discussão dos resultados do estudo Empírico, VI - Reflexões e Recomendações. Apresentamos, também, a Bibliografia Geral e diversos anexos.

Na Introdução geral incluímos as secções que visam, em termos globais, identificar a área, o contributo e a relevância da investigação.

Na introdução fazemos a apresentação do plano de conjunto da investigação que procura responder ao seguinte problema principal:

A ausência de uma protecção afirmada da língua minoritária que é o português em França levou a que se criassem, desde os anos 70, Associações de ensino de português, de língua materna, mas que, ao longo dos anos têm sido alvo de críticas, acusadas de concorrência desleal com o ensino oficial francês que propõe um ensino de língua estrangeira. Os defensores do ensino oficial acusam o ensino associativo como sendo o principal responsável pelo enfraquecimento do ensino-aprendizagem do português em França. Ora, a missão a que a Associação está destinada é a formação integral em LP e o desenvolvimento harmonioso dos lusodescendentes e essa missão é partilhada por numerosos Encarregados de Educação que preferem o ensino do português em contexto não formal para os seus Educandos. Nesse sentido, tentámos compreender de que modo a Associação cumpre essa missão.

Pretendemos, fundamentalmente, estabelecer um contributo para o aprofundamento do conhecimento de alguns factores que potencialmente podem intervir nas competências de LP. Procuramos, ainda, conceptualizar, construir e legitimar saberes nas e sobre as práticas do ensino-aprendizagem da LP em contexto associativo.

Galisson (1997a) concorda com o carácter interventivo da disciplina de Didáctica de Línguas (DL) considerando a intervenção como a marca imprescindível das disciplinas praxeológicas, que passam do prescritivo ao prospectivo contextualizado.

No Quadro Teórico recorreremos à revisão de diversos conceitos, nacionais e internacionais. Procuramos, também, fundamentação teórica nos processos de compreensão das políticas linguísticas para as Comunidades, do funcionamento das Associações, na identidade do lusodescendente, na análise do ensino-aprendizagem em contexto não formal, entre outros conceitos basilares para a compreensão do

estudo. No capítulo da Metodologia apresentamos, de modo detalhado, a problemática da investigação e o problema principal da mesma. Descrevemos todos os instrumentos e fases operacionais do processo de investigação. Por pretendermos apresentar os valores obtidos com o máximo de rigor e isenção, deixamos a respectiva análise para o capítulo seguinte.

No capítulo da Análise e interpretação apresentamos e interpretamos os resultados do estudo empírico, desenvolvido nas condições descritas no capítulo antecedente, fundamentando-nos no quadro teórico relevante e extraímos evidências para conclusões, bem como retiramos algumas implicações práticas desses resultados.

Tomando fundamentalmente como referenciais o problema principal, os objectivos e as hipóteses gerais e específicas enunciadas. No capítulo da Conclusão consideramos os resultados obtidos nas diversas etapas do curso de investigação e enunciamos as nossas conclusões. Apesar das naturais limitações, esperamos que as diversas conclusões deste último capítulo sejam pertinentes. Optamos por empreender este estudo, concretizando-o na perspectiva de ele constituir um contributo para o conhecimento da Didáctica do Português. Neste sentido, também o presente trabalho é perspectivado como uma etapa na construção do complexo processo de conhecimento que o ensino-aprendizagem da LP nas Comunidades necessita. Estamos, igualmente, conscientes de que o estudo estatístico não esgota a realidade social, porém, entendemos que ele contribui, subscrevendo Schnapper, “para tornar as interações mais inteligíveis” (2000, p.174). Assim, estas conclusões necessitam de ser perspectivadas tendo em consideração as limitações do estudo, mas permitem entrever implicações educacionais e, especialmente, reequacionar diversas questões, daí permitir-nos sugerir algumas recomendações para estudos posteriores. Neste capítulo são abordados os seguintes aspectos: Conclusões específicas, Conclusões gerais e Recomendações para a necessidade de novas políticas Educativas para as Comunidades.

Quanto à Bibliografia Geral, esta inclui, não apenas as referências bibliográficas, como ainda o restante acervo que foi necessário para o aprofundamento das temáticas abordadas.

Nos Anexos, apresentamos os questionários e as transcrições de entrevistas, bem como os quadros de significância das respectivas características de validade e de fidelidade.

PARTE 1
CORPO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - DO FENÓMENO MIGRATÓRIO ÀS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA AS COMUNIDADES

"Uma estrada nunca tem um verdadeiro começo; antes da primeira curva, lá para trás, já havia outra curva e ainda outra. Origem inatingível, pois que a cada encruzilhada se juntam outras estradas, que vêm de outras origens."

(Amin Maalouf, 2004, p. 9)

Introdução

No capítulo da fundamentação teórica procuramos escarpelar as teorias e os trabalhos empíricos relevantes para o presente estudo.

As consequências da estadia prolongada de Portugueses em países como a França estão hoje bem presentes na sociedade francesa. Prova disso é a presença de lusodescendentes, filhos de segunda e terceira geração, em diferentes contextos escolares e profissionais.

É sobre estes alunos, de terceira geração que centramos a nossa investigação, orientando-a no sentido da compreensão do modo como estes adolescentes vivenciam a aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) em França e se esta aprendizagem é consequente ou determinante (ou tem alguma influência) na construção individual do sujeito, futuro cidadão francês, nomeadamente no seu sentimento de identificação e pertença a uma ou a mais comunidades. Para este efeito, delineámos uma investigação que assenta num estudo qualitativo e quantitativo em que procuramos saber se, em contexto associativo, os lusodescendentes aprendem a LP e como gerem a dupla pertença à comunidade do país de acolhimento e do país de origem dos pais. O enfoque no processo de aprendizagem decorre da inexistência de estudos sobre esta vertente no processo de ensino-aprendizagem da LP nas Comunidades Portuguesas em França e, ainda, da necessidade de produzir conhecimento sobre os efeitos, a (in)eficácia do ensino na perspectiva de quem aprende.

Este estudo tem, deste modo, por finalidade, investigar que representações os lusodescendentes com experiência migratória, marcados por uma dinâmica de vida diferenciada em que sobressai a tão falada “*duplicidade de referências*” (Hilly & Poignard, 2004), transportando consigo outras culturas de outros países, manifestam ao nível LP e do seu ensino.

Com este objectivo, delineámos a nossa investigação, organizando-a genericamente em três capítulos na primeira parte – corpo teórico.

Os conteúdos teóricos abrangidos, ao longo do primeiro capítulo, estão inteiramente relacionados com o fenómeno migratório. Para este efeito, efectuámos uma abordagem do fenómeno migratório e da especificidade da emigração portuguesa na Europa e, depois, em França: conceitos, atitudes e representações. E, finalmente, uma abordagem do quadro legislativo português, nomeadamente o novo quadro legislativo para as Comunidades.

O segundo capítulo é dedicado às Associações e ao seu funcionamento, ao estudo sobre o lusodescendente de terceira geração, numa tentativa de compreensão da sua identidade, em relação com o percurso de formação e identidade profissional do professor que aí lecciona.

No terceiro, como seria de esperar, privilegiámos a análise do ensino-aprendizagem da LP pelos lusodescendentes de França, mais precisamente, da região Île-de-France.

1.1. O fenómeno migratório

A grande aventura da emigração portuguesa levou o povo português, desde muito cedo para os quatro cantos do mundo. Calcula-se que, actualmente, a população portuguesa e de lusodescendentes residentes no estrangeiro rondem os cinco milhões de indivíduos, o que representa um número considerável quando comparado com a totalidade dos portugueses residentes em Portugal (10.617.575), dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) (2008).

As viagens assumem uma importância fundamental, sendo os portugueses confrontados, no decurso das mesmas, com novas paisagens, linguagens e diferentes culturas.

A história mais recente da emigração portuguesa continua a ocorrer, embora de uma forma menos dramática e dolorosa. Etimologicamente oriunda do latim, a palavra “*emigrare*”, que significa “sair de”, mudar de residência; portanto a emigração está indissociavelmente ligada à separação. O sujeito, ao separar-se do seu país, deixa para trás pessoas, lugares, uma língua, sons, cheiros e outras variadíssimas sensações sobre as quais estabeleceu as bases do seu desenvolvimento psicológico. A permanência prolongada de várias gerações nos países de destino levou a que os governos portugueses e dos países de acolhimento pensassem em políticas linguísticas específicas de forma a orientar, formar os migrantes portugueses e os seus descendentes.

O estudo do fenómeno migratório, pela dimensão psicossocial e histórica que lhe está subjacente, constitui em si mesmo um tema de grande complexidade sobre o qual tem sido produzido um conjunto alargado de trabalhos nas mais diversas áreas do conhecimento. A compreensão deste fenómeno obriga à reflexão e à descentração, procurando ir para além da aparência dos fenómenos, numa tentativa de encontrar os motivos e os anseios mais profundos que dinamizam a vida do emigrante e, conseqüentemente, todo o fenómeno migratório.

Omnipresente ao longo da nossa história, continuando a perdurar na actualidade, a emigração portuguesa enquadra-se, com as suas especificidades, no contexto das

migrações internacionais (Arroteia, 1983, 1985, 1986, 2001, 2007). É essencialmente esta emigração que iremos abordar ao longo deste capítulo, para podermos perceber a realidade actual, dando, num primeiro momento, especial relevo à emigração portuguesa no mundo, isto é, aos movimentos de saída de Portugal que têm sido uma constante ao longo dos últimos cinco séculos da história do nosso país.

Os processos migratórios têm sido preferencialmente explicados com recurso a perspectivas teóricas assentes essencialmente em modelos economicistas. Os factores de atracção para a emigração tinham sobretudo a ver com a possibilidade de serem melhorados os factores de sobrevivência, proporcionando ao sujeito uma vida economicamente mais aliciante, com consequentes melhorias a nível do bem-estar geral. A esperança de encontrar melhores condições de vida tem alimentado, ao longo dos tempos, o sonho de muitos milhões de emigrantes que têm partido à procura de melhor sorte noutras paragens (Arroteia, 1986). Esta característica da emigração constitui um factor explicativo essencial para a compreensão das causas que estão na origem dos movimentos migratórios, tendo-se traduzido, nos diversos estudos que se têm debruçado sobre o assunto, numa ênfase dos aspectos de natureza económica.

Apesar de as diferentes perspectivas existentes apontarem, com algumas variações, essencialmente para uma interpretação economicista dos fluxos migratórios, que nós próprios consideramos como sendo a causa primeira da emigração, há, todavia, outros factores que têm de ser valorizados e que são, em muitos casos decisivos no processo migratório. Estamos a referir-nos a factores como a proximidade geográfica, as facilidades de comunicação e de regresso que têm influenciado a grande maioria das movimentações contemporâneas. As afinidades culturais, a afinidade linguística em particular, os códigos de conduta legais e religiosos, as possibilidades de reagrupamento familiar, as facilidades de envio das economias para o país natal são ainda outros factores que condicionaram de forma significativa os fluxos migratórios (Ruivo, 2001). No caso da emigração portuguesa, estes factores contribuíram, de uma forma decisiva, para que a França e, de um modo mais geral, os países europeus se tornassem o destino preferido dos emigrantes portugueses dos anos 60 e 70, caso dos avós dos nossos inquiridos. Estes factores foram grandemente reforçados com a entrada de Portugal na União Europeia (1986) e pela consequente livre circulação de trabalhadores no espaço Schengen (1986). Se pensarmos no fenómeno migratório numa perspectiva mais individualizada, as explicações de natureza socioeconómica não são suficientemente abrangentes para explicarem, por si só, as razões que estiveram na origem da partida dos indivíduos, ainda que estas sejam as que são preferencialmente invocadas por estes sujeitos. De facto, diversos inquiridos

realizados junto de famílias portuguesas na Suíça, em França e em Portugal atribuem as causas da emigração essencialmente ao desejo de ganhar dinheiro (Villanova, 1994). As esperanças dos emigrantes dos séculos passados que procuraram melhorar a sua vida noutros países, acalentando o sonho de enriquecerem, continuam a ser as esperanças dos emigrantes de hoje (Barre, 1997, 2006).

Os outros aspectos incitadores de emigração, mais dificilmente contabilizados porque mais diversificados e subjectivos, têm a ver com os projectos de vida e vivências de cada um. A personalidade do sujeito, as suas motivações, desejos, expectativas, sejam eles conscientes ou inconscientes, são também factores que influenciam, de forma mais ou menos determinante, a partida para outras paragens. A inconformidade com uma situação de vida considerada insatisfatória, o desejo de aventura, de valorização pessoal, terá também pesado nas decisões de emigrar. Por serem causas mais específicas, dificilmente se poderão generalizar, sendo, no entanto, possível que tenham sido os mais audaciosos e corajosos que tenham um dia partido à procura de melhores condições de vida, de novos mundos, de conhecimento...

A partir de 1978, a medição deixou de se fazer tendo como base os passaportes dos emigrantes (que, durante anos, diferenciaram os emigrantes dos turistas), o que, aliado à possibilidade de os portugueses a partir de 1986 (espaço Schengen) poderem entrar em qualquer país da Comunidade Europeia apenas com o bilhete de identidade, tornou quase impossível a avaliação do número de saídas. Desta forma, é mais que provável que os números oficiais, apresentados pelos diversos organismos oficiais, pequem por defeito.

Para além desta constatação, tudo indica que o modelo migratório tenha mudado. A emigração dos últimos anos, mais importante do que se pensava, tem sido tendencialmente cada vez mais sazonal, o que aumenta a dificuldade de registo destes novos movimentos migratórios (cf. Trabalho temporário de diversos ministérios do trabalho dos países europeus, nomeadamente França, Suíça, Luxemburgo e outros; Cordeiro, 2002a). Apesar de não ser possível um conhecimento rigoroso do número de sujeitos que a emigração portuguesa envolve, não restam, todavia, dúvidas de que Portugal continua a ser um país de emigrantes (Santos, 2007). Os números apresentados vão de facto no sentido de que os portugueses continuam a procurar outros países para trabalharem. Os dados do INE são a este respeito elucidativos: em 1995, foram registadas 22.579 saídas, em 1996, 29.066 e em 2002, 27000 (INE, 2002). Actualmente, mais de dois milhões de portugueses, nascidos em Portugal estão fora do país. A emigração portuguesa só estancou nos anos da Revolução dos Cravos (1974-75) e no período da integração da União Europeia (1986-87). De resto, e segundo o Observatório da Emigração (2010), foi mais ou menos constante nas

últimas décadas. A emigração portuguesa, apesar de todos os entraves relacionados com as saídas do seu país, continuou até aos nossos dias. Para Vaz; Machado; Peixoto; Pena Pires, (2010) as saídas de Portugal devem-se, principalmente, a questões económicas e ao passado colonial.

Em suma, ao longo de seis séculos, muitos milhões de portugueses espalharam-se por todo o mundo. Muitas vezes fizeram-no por razões culturais, outras por espírito de aventura, mas quase sempre por motivos de sobrevivência. Convém não esquecer este ponto, numa altura em que chegam a Portugal centenas de milhares de imigrantes à procura de (melhores) condições de vida que não possuem nos seus países de origem. O Atlas das Migrações (Vaz; Machado; Peixoto; Pena Pires, 2010) faz uma retrospectiva dos últimos cem anos de migrações em Portugal, com informação cronológica, geográfica e sociológica sobre as migrações portuguesas.

1.1.1. Causas da emigração portuguesa

Desde o século XVI que se discutem as razões que terão levado um povo tão pequeno a espalhar-se pelo mundo inteiro. As explicações são muitas e estão longe de serem consensuais. O primeiro aspecto que tem sido destacado é justamente a diminuta população de Portugal. Recordamos que no início da expansão, em 1415, a população portuguesa contaria no máximo com 1 milhão de indivíduos. No século XVI, rondaria 1,4 milhão e se saltarmos para o século XVIII cifra-se à volta dos 2,1 milhões de indivíduos. A partir daí pouco cresce: 3 milhões em 1800 e 5 milhões em 1900. Actualmente pouco ultrapassa os 10 milhões de habitantes (10.637.713), dados do INE (2009). Este fraco crescimento contrasta com uma elevada fecundidade das famílias portuguesas. A explicação para muitos autores está nas necessidades de povoamento das colónias portuguesas, mas também na própria emigração, que absorviam os saldos fisiológicos. Entre as razões que explicam os contínuos fluxos emigratórios dos portugueses, podemos destacar as seguintes, agora com mais detalhe e numa perspectiva diacrónica:

1.1.1.1. Factor Geográfico

Portugal fica num extremo da Europa, entre a Espanha e o mar. Os rasgados horizontes marítimos nas suas costas parecem ter estimulado nos portugueses o desejo de explorar o mundo, descobrir outras culturas. A emigração na direcção do centro da Europa é um fenómeno relativamente recente (segunda metade do século XX) e ocorre numa altura que os portugueses já estavam há séculos espalhados pelo mundo.

1.1.1.2. Miséria

Os portugueses emigram para fugirem à miséria e falta de trabalho que grassa nos campos e que as cidades não conseguem absorver. Nas regiões, como o Douro, Minho, as ilhas da Madeira e Açores, onde é mais notório o excesso de mão-de-obra, a emigração surge como o recurso, por excelência, para resolver a falta de trabalho na agricultura e pescas. Analisando as descrições dos que emigraram entre meados do século XIX e os anos 70 do século XX, ninguém duvida em subscrever que esta terá sido uma das fortes razões que motivou a saída de alguns milhões de portugueses.

1.1.1.3. Tradição

A emigração é uma tradição secular em Portugal. Na verdade, uma vez iniciada a emigração no século XV, nunca mais parou. Um dos factores que estimulou a sua continuidade foi o facto de se terem criado, em muitos pontos do mundo, comunidades de Portugueses que apoiaram os novos emigrantes, estimulando-os a partir ou ajudando-os a fixarem-se nas mesmas. Por outro lado, em Portugal, numa qualquer família, há sempre um familiar ou amigo que emigrou e que pode prestar as informações necessárias para outro o fazer. Quando os problemas se avolumam no país, ou ocorre algum problema na vida, o português emigra (Rocha-Trindade, 1984,1998).

1.1.1.4. Fuga a perseguições religiosas e políticas

Entre princípios dos séculos XVI e inícios do XX, tivemos ferozes perseguições religiosas a judeus e cristãos-novos portugueses. Muitos milhares foram forçados a espalhar-se por todo o mundo, para sobreviverem. No século XX, as perseguições políticas que ocorreram entre 1926 e 1974, a que se juntou, entre 1961-1974, a fuga de centenas de milhares de jovens ao serviço militar, ajudaram a engrossar este caudal emigratório.

1.1.1.5. Missão Histórica

Um elaborado discurso ideológico desde o século XVI atribui aos portugueses uma espécie de missão histórica: difundirem a cristandade pelo mundo (Luís de Camões, escreveu sobre este tema em *Os Lusíadas*, embora, como é evidente, de uma forma literária laudatória – mas também crítica). O Padre António Vieira retomou o tema com a ideia do 5º. *Império*. A emigração seria, neste aspecto, um instrumento deste

desígnio nacional. No século XX, poetas como Fernando Pessoa, com *A Mensagem*, reelaboraram esta explicação à luz dos valores contemporâneos, embora mantendo o seu esquema inicial da ideia da missão universal, da cruzada do povo português.

1.1.1.6. Abertura de Horizontes

Parece que a situação geográfica de Portugal, num extremo da Europa, sempre tem tido alguma influência no isolamento cultural que se foi verificando ao longo dos tempos. "As coisas chegam aqui com muito atraso", é o lamento do senso comum, que se repetiu durante séculos, e que poderá explicar a partida de muitos milhares de portugueses para o estrangeiro.

Desde o século XVI, a emigração portuguesa pouco difere daquela que ocorreu na maioria dos países europeus. A especificidade portuguesa prende-se com o facto de, em Portugal, a emigração ter ocorrido mais cedo, tendo tido maior dispersão geográfica e dimensão quantitativa, em termos percentuais.

Na verdade, entre o século XVII e meados do século XX, da maioria dos países europeus passaram a sair regularmente importantes contingentes de emigrantes para as regiões menos povoadas do mundo ou territórios que estes dominavam (colónias). A maioria destes emigrantes era composta por trabalhadores excedentários das zonas rurais. Calcula-se que, entre 1800 e 1935 cerca de 50 milhões de europeus tenham emigrado para África, Américas, Ásia e Oceania.

Foi preciso esperar que, na Europa, se desse em alguns países um forte desenvolvimento económico e urbano, para que estes excedentes populacionais pudessem começar a ser absorvidos na própria Europa. Esta alteração só ocorreu nos países mais industrializados após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945). Devastados pela guerra a partir de meados dos anos 50, registam permanentes necessidades de mão-de-obra estrangeira. Esta penúria foi agravada quer pelo abaixamento das taxas de fecundidade, quer pelo facto de as camadas mais jovens da sua população, portadoras de maior instrução, manifestarem uma crescente rejeição por certos trabalhos mais duros e repetitivos (trabalhos indiferenciados, pouco prestigiados e mal pagos).

Os países mais industrializados da Europa, mas também os EUA, Canadá ou a Austrália recorrem até aos anos 70 do século XX, à mão-de-obra dos países europeus menos industrializados (Itália, Espanha, Portugal, Grécia, etc...). Contudo, à medida que estes se desenvolveram, deixaram de ser exportadores de mão-de-obra e passaram a ter também necessidades de mão-de-obra estrangeira. A maioria dos novos emigrantes era oriunda de antigas colónias que se haviam tornado

independentes. A emigração à escala mundial inverteu o seu rumo: em vez de sair da Europa para o resto do mundo, passou a vir do resto do mundo para a Europa.

Os factos descritos fazem-nos corroborar a afirmação de Lourenço (1991), de que somos uma espécie de “navio-nação”, dentro do qual os portugueses já nasceram embarcados, tendo, desde muito cedo, construído o futuro de Portugal “lá fora”, na Índia, no Brasil, na África, na América e, mais recentemente, na Europa.

1.2. A especificidade da emigração portuguesa em França

1.2. 1. População portuguesa em França

A emigração para França não era uma novidade. Desde que Portugal se constituiu como um Estado independente, no século XII, milhares de portugueses emigraram para aquele país por diversos motivos (Serrão, 1977; Arroteia, 1985). Muitos aí se estabeleceram para desenvolverem actividades económicas, outros para fugirem a perseguições políticas e religiosas, muitos também para estudar. Inicialmente a emigração com destino a França era residual.

Em finais do século XIX, as estatísticas francesas, como refere Joel Serrão (1977), registam um aumento crescente no número de imigrantes portugueses. De cerca de 200, em 1876, passam para 1.300 imigrantes, dez anos depois. O maior aumento deu-se, contudo, após a 1ª Guerra Mundial, quando se fez sentir a falta de mão-de-obra para a reconstrução do país. A primeira grande vaga situa-se entre as duas guerras: em 1921, registam-se já 10.800 imigrantes portugueses a residir em França, subindo este número para 28.900 em 1926, para atingirem os 49.000 em 1931 (dados oficiais, Ministério dos Negócios Estrangeiros). Nos anos trinta e quarenta, o seu número diminui, mas, logo no início dos anos 50 recomeça o fluxo emigratório. A ‘grande’ emigração para França é relativamente recente, data do final dos anos 50 do século XX, quando cerca de 1 milhão e meio de portugueses emigraram para este país. Entre 1951 e 1960, emigraram para França 17.851 portugueses.

A emigração que ocorre a partir de meados dos anos 50 tem uma natureza muito distinta da anterior. Esta é marcada por uma profunda descrença nas capacidades de desenvolvimento do país, sob o jugo de uma ditadura desde 1926. O aumento da informação do que se passa no resto na Europa não deixa dúvidas: a única forma de fugir às condições degradantes em que viviam e trabalhavam em Portugal era rumarem à Europa além Pirenéus.

Em 1950, apenas se registam 314 emigrantes. Quatro anos depois, são já 747 para, em 1965, atingirem os 1.336. Em 1958, serão 6.264. A partir daqui, os números disparam. Entre final dos anos 50 e princípios dos anos 70 do século XX, mais de um milhão de portugueses emigraram para França. Estes portugueses instalam-se em França, dispostos a trabalharem em tudo o que lhes aparecesse. Em 1962, o número subiu e a partir daí a França passa a ser o destino privilegiado dos portugueses depois do acordo de 1963 assinado entre os governos portugueses e franceses. Este fenómeno de emigração para França (sem excluir outros países da Europa), mais acentuada a partir dos anos 60, foi denominado por Serrão (1977) de “salto transpirenaico”. Em 1970, atinge-se o valor recorde: 135.667 indivíduos num só ano. Centenas de milhares fizeram-no clandestinamente.

As formas brutais de exploração dos emigrantes de 1ª geração começam em Portugal, com as redes que os transportam até à fronteira e, não raro, os abandonam pelo caminho. Muitos portugueses morrem neste percurso. A emigração de portugueses para França, entre 1961 e 1974, é um dos episódios mais impressionantes da história contemporânea de Portugal, constituindo uma verdadeira debandada do país. De 1963 a 1973, vai decorrer, segundo Serrão (1977), a mais grave exasperação emigratória de sempre, atingindo-se os números mais elevados da história da emigração nacional. No ano de 1967 as saídas para a França atingem cerca de dois terços do total de saídas (59415 saídas para a França contra 92.502 de saídas totais). Em 1968, havia mais ao menos 500.000 portugueses em França (Conim & Carrilho, 1989; Volovitch-Tavarès, 2001). Nos anos 80, o número diminui, apesar disso, em 1982, os portugueses representam 21% da totalidade dos imigrantes¹ de França. Entre 1981 e 1985, período de grande expansão da emigração portuguesa, a França foi o país mais procurado, absorvendo 50,9 % do total da emigração legal. Em 1999 ainda emigraram para França mais de 7.200 portugueses.

Em 1990, registava-se, neste país, um total de 798.837 pessoas de origem portuguesa (603.686 mil haviam nascido em Portugal e 195.151 em França). Em 1999, foram oficialmente recenseados em França 553.663 portugueses. No recenseamento francês de 1999, contabilizou-se 553.663 portugueses e 263.005 franceses por aquisição, sendo a soma das duas fracções de 818.388 portugueses e binacionais². O Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité Nationale et du Développement Solidaire

1 Referimo-nos ao artigo de Marie-Christine Volovitch-Tavarès, “Les phases de l’immigration portugaise, des années vingt aux années soixante-dix” de 2001. <http://.ens.fr/cliio/revues/AHI/articles/volumes/volovitch.html>.

2 Em 1999 foram recenseados 555.000 portugueses e 263.388 franceses por aquisição (Branco, 2002).

contabilizou 3.999 portugueses que obtiveram a nacionalidade francesa por aquisição em 2008. Os portugueses, embora em grande número na região Parisiense, acabam por se dispersar por toda a França. Na Córsega, por exemplo, ainda em 2004, existia uma importante comunidade de portugueses (cerca de 13 mil). No recenseamento de 2005 foram contabilizados 490.232 portugueses (INSEE, 2005). Em 2006, no censo anual, os portugueses residentes em França representam 13,9% da totalidade dos imigrantes, ou seja, 491.000 sujeitos (INSEE, 2006). A Direcção-Geral dos Assuntos Consulares e Comunidades Portuguesas, com base em informação concedida pelas embaixadas e consulados portugueses estima a população portuguesa, residente em França, em 2008, a 567.000 pessoas. Actualmente, em França, vivem 1.031.082 portugueses (entre mononacionais e binacionais) e só na região Parisiense aproximadamente 700 mil, o que a torna a segunda maior área metropolitana com mais portugueses, a seguir a Lisboa (INSEE, 2006; Consulados portugueses no estrangeiro, 2008).

A maioria destes emigrantes está hoje muito bem integrada na sociedade francesa, tendo uma crescente influência política, como podemos ler na obra de Ruivo (2001) que, para além de examinar todos os aspectos da emigração portuguesa em França desde os anos 60 até hoje, apresenta, ainda uma completa colecção de estatísticas sobre aspectos como as novas gerações nascidas em França, o nível de escolaridade dos imigrantes portugueses, a evolução da situação da comunidade lusa naquele país e questões como a perda da LP entre gerações, os rendimentos dos portugueses em França, as reformas, os movimentos associativos, a língua e a cultura portuguesas como forma de união desta comunidade, entre outros. Com efeito, este trabalho dá a conhecer a realidade da emigração portuguesa sob diversas perspectivas. Entre as conclusões apresentadas, o autor aponta a integração dos emigrantes portugueses naquele país e acentua também o facto de estes disporem dos "meios mais aperfeiçoados para preservar a identidade e manter as ligações com a terra natal" (Ibidem, p.229).

A emigração portuguesa foi sempre um fenómeno familiar. Inicialmente partiam os homens, para criarem depois as condições necessárias para a família se juntar a eles. A família, no seu conjunto, era sempre o sujeito da emigração. Os portugueses emigraram por razões familiares: por um projecto de família, que podia ser desde o construir uma casa até à preocupação de poder dar aos filhos condições de vida diferentes das que tinham em Portugal. O emigrante português, no seu perfil mais clássico, partia para outro país para angariar dinheiro para o futuro, pretendendo sempre regressar a Portugal quando cumprido o seu objectivo (Rocha-Trindade, 1984,1998).

A família era reduto de segurança num mundo desconhecido. De um ponto de vista psicossocial, a família fornecia a cada um dos seus membros a segurança afectiva e psicológica necessária para suportar, enfrentar e sobreviver nos países de acolhimento, sobretudo numa primeira fase em que não se conhecia ninguém.

A família tornou-se nicho de identidade sobretudo no cumprimento da sua função educativa. No meio de um ambiente estranho, os pais sentiam mais do que nunca que tinham de dar aos seus filhos uma identidade portuguesa e transmitir-lhes a cultura do seu país de origem. Assim, tudo o que fosse português, desde o folclore até às especialidades culinárias ganhou especial destaque nas comunidades de emigrantes (Oriol, 1995).

Manter viva a relação com Portugal passou a ser para as famílias emigrantes tarefa prioritária. Neste ponto, há que sublinhar o interesse dos pais e o seu empenhamento em muitas associações pela criação e desenvolvimento dos cursos de LP como língua materna nos diversos países onde são emigrantes.

A família portuguesa tendeu sempre a acentuar o aspecto da identidade, colocando de lado qualquer apelo de integração, pois este era entendido e sentido como uma ameaça à sua identidade. Os emigrantes portugueses procuraram sempre manter uma unidade cultural, que os impediu, nos primeiros anos, de integrar as sociedades onde se inseriam, mantendo sempre a esperança e o desejo de regressarem ao seu país de origem. No entanto, a dinâmica de uma sociedade multicultural e intercultural assenta, por um lado, na cultura da autonomia, por outro, na obrigatoriedade da participação, e o emigrante português, fixado na ideia de regresso, sentia pouca vontade de participar e integrar a nova comunidade.

A questão da identidade era quase sempre formulada e sentida como um conflito de valores. A família sentia obrigação na conservação de valores, caracterizados como valores étnicos, nacionais. Muitas vezes eram valores comuns de uma sociedade que já não existia ou estava em vias de desaparecimento – uma sociedade de um Portugal rural, interior, fechado e conservador (Cordeiro, 1988; 1989).

Outra das características destas famílias emigrantes era a falta de vontade dos filhos dos emigrantes em prosseguirem os estudos. Os dados estatísticos de certos países como a Alemanha e a França mostram que os jovens portugueses eram dos grupos menos representados no ensino secundário e nas universidades (cf. estudo realizado pelo INSEE e INED, 1999)³. A dificuldade com a língua do país de acolhimento era

³ O inquérito sobre os hábitos linguísticos e a história das famílias foi associado ao recenseamento de 1999. A esse propósito pode-se ler o artigo de François Héran, Alexandra Filhon, Christine Deprez: “La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle”, in *Population & Sociétés*, nº 376 de février 2002.

uma das causas imediatas. Mas as raízes do problema são mais profundas: prendiam-se sobretudo com a falta de motivação para aprender a língua tanto dos pais como dos filhos.

Felizmente, esta atitude tem-se alterado, principalmente porque o tipo de emigração e as suas motivações também se alteraram. Até há década de oitenta/noventa o emigrante abdicava de uma vida com dignidade no país de acolhimento, para a ter no seu país de origem, mesmo que não usufruísse desse bem-estar. A qualidade de vida, habitação, mobiliário, gastos com os tempos livres era propositadamente reduzida ao mais elementar.

Gradualmente, este tipo de emigração sofreu alterações. Se o projecto primeiro era angariar o máximo de dinheiro no mínimo de tempo, para poder regressar, cedo a família se deu conta que esse projecto económico não era realizável no espaço de tempo sonhado e, prolongando-se, entrava em conflito com outros objectivos importantes da família. A formação escolar das crianças exigia o adiamento do regresso e obrigava a uma certa integração de facto, em conflito com a ideia do provisório, do regresso. A redistribuição de papéis na família, muitas vezes de forma pouco fiel à tradição, começava a afirmar-se à medida que as mulheres encontravam formas de trabalho remunerado.

Uma certa integração que o tempo e os contactos sociais acabavam por provocar levou a repensar a relação com Portugal. Na primeira geração, eram sobretudo as mulheres quem mais hesitava e mais travava o regresso. A mulher sentia que a sua vida havia mudado e seria ela quem mais teria a perder no caso de um regresso a Portugal em plena vida activa. Uma vez atingida a reforma, a família portuguesa regressa a Portugal já sem os filhos, visto que muitos, atingida a idade adulta, optam por ficar nos países de emigração. A família ia unida mas voltava desmembrada, regressando só os pais já reformados.

1.2.2. Representações dos franceses em relação à emigração portuguesa

Existem indicações de que os emigrantes são, muitas vezes, explorados em França, vítimas de todo o tipo de discriminações no trabalho, no alojamento e em situações triviais do dia-a-dia. Poucos esperam enriquecer, mas todos esperam conseguir uma vida mais digna, possibilidade que não tiveram na própria terra.

A imagem que a comunicação social francesa veicula destes emigrantes é frequentemente a de pessoas de baixíssimo nível cultural (Relatório INE, 1999) e,

sobretudo, despolitizadas (Cordeiro, 2004, 2005). Porém, constata-se que a 2ª geração de emigrantes tem demonstrado algum interesse pela política, há uns 10 anos. (Barre, 2006)⁴. Predomina a imagem⁵ de que estas pessoas desempenham profissões desqualificadas - as mulheres são "todas" porteiras e os homens "todos" operários da construção civil, o que está longe de traduzir a diversidade das suas ocupações e qualificações profissionais. A imagem mais negativa que predominou durante muito tempo relativamente aos portugueses está hoje mais esbatida e apresenta outros contornos. Com efeito, a maioria destes emigrantes está hoje muito bem integrada na sociedade francesa, tendo uma crescente influência política (cf. Número de Eleitos de origem portuguesa nas últimas eleições autárquicas francesas; Cordeiro, 2001). O número aumentou significativamente a partir de Março de 2008, na sequência das eleições autárquicas. Nas eleições de 2001, foram conhecidas 324 autarcas com ascendência portuguesa. Em 2008, há 3474 autarcas de origem portuguesa em França, identificados pela Embaixada portuguesa⁶. A emigração portuguesa foi-se, desta forma, inscrevendo ao longo dos tempos na vida política, económica e cultural do país, dando lugar a múltiplas referências identitárias (Barre, 2006). O emigrante é mesmo considerado como uma espécie de figura mítica da cultura portuguesa (Carreira, & Tomé, 1994), com a qual os portugueses se habituaram a conviver ao longo dos séculos.

A emigração portuguesa ainda está por estudar em toda a sua extensão e implicações. Ao longo de quase seis séculos, muitos milhões de portugueses espalharam-se por todo o mundo e pouco se sabe das suas vivências.

1.2.3. A emigração portuguesa continua a crescer

A emigração portuguesa continua hoje perfeitamente actual, contribuindo decisivamente para a criação da diversidade e da interculturalidade. Se atendermos ao facto de que, ao longo das últimas duas décadas a emigração portuguesa se tem vindo a transformar numa emigração que assenta cada vez mais no princípio da mobilidade com movimentos de ida e de volta cada vez mais frequentes para os

⁴ Barre, Jorge de La (2006). *Identités multiples en Europe?* Paris: L'Harmattan.

⁵ Empregamos imagem como sinónimo de representação.

⁶ Hermano Sanches Ruivo, Presidente da Associação Cap Magellan, é o primeiro autarca de ascendência portuguesa eleito para a Câmara de Paris. Em Paris, em 2008, vivem 38.000 portugueses e só 4.000 estão inscritos na lista eleitoral.

<http://www.mundoportugues.org>. (*O Emigrante/Mundo Português* é um Jornal fundado em 1970 e é o jornal português de maior circulação no estrangeiro.

países mais ricos da Europa, facilmente se deduzirá que as transformações por ela induzidas poderão ter ainda mais impacto no seio da sociedade.

Portugal tem hoje uma grande parte dos seus nacionais e/ou descendentes espalhada pelo mundo. Apesar da dificuldade em obter números precisos, o mais aproximado é de cerca de **4.806.353** milhões de portugueses e/ou lusodescendentes nascidos nos países de emigração, que se encontram espalhados por todo o Mundo e, portanto, vivem fora das nossas fronteiras geográficas, seja em França, na Bélgica, na Holanda, no Luxemburgo, nos Estados Unidos da América, Canadá, Venezuela, África do Sul, em Macau ou na Alemanha, entre outros.

A emigração portuguesa aumentou 32,9% em 2002, um ano em que deixaram o país cerca de 27 mil portugueses, indicam dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2002). Os números do Inquérito aos Movimentos Migratórios de Saída (IMMS, 2002) revelam ainda que o aumento maior (53%) foi na emigração de carácter permanente (pessoas que deixam o país por um período superior a um ano), enquanto a percentagem dos que partiram por um período igual ou inferior a um ano ficou pelos 25%. Em 2002, a Suíça (30,3 %) e a França (21,8%) continuam a liderar a lista dos principais destinos da emigração portuguesa, tendo a Espanha (10,7%) subido para o terceiro lugar. No conjunto, estes três países acolheram cerca de 63% da emigração total portuguesa em 2002. O Reino Unido recebeu 6,8% dos portugueses que deixaram o país em 2001. Segundo o IMMS, de registar é também a perda de importância da Alemanha e do Luxemburgo. O Brasil reapareceu como país de destino ao receber 4,0% da emigração lusa e o Canadá acolheu 3,8% dos emigrantes. No conjunto, os restantes países receberam 22,6 % (2002).

Na **Europa** há cerca de 1.386.292 residentes em 28 países. Na **América do Norte, Central e do Sul**, há cerca de 2.993.127 distribuídos por 32 países. Na **África** residem cerca de 342.264 residentes em 39 países. Na **Ásia** residem cerca de 29.211 em 22 países. Na **Oceânia** vivem cerca de 55.459 em apenas dois países: Austrália e Nova Zelândia, segundo dados do Ministério dos Negócios Estrangeiros, Direcção Geral dos Assuntos Consulares e Comunidades Portuguesas (2008).

Os emigrantes são na sua maioria jovens tendo-se vindo a registar, segundo o INE, uma importância crescente da população que se situa no grupo dos zero aos 29 anos. Em 2001, 50 % dos emigrantes estavam neste grupo etário, tendo este valor registado um aumento para cerca de 63 % em 2002. Entre os 30 e os 44 anos, a população que emigrou manteve-se constante.

O **Observatório da Emigração**, organização criada em 2008 para produzir e disponibilizar informação sobre a evolução e as características da emigração e das comunidades portuguesas, e contribuir para a definição de políticas públicas neste

domínio, publicou pela primeira vez os resultados do seu trabalho. França é o principal destino dos emigrantes portugueses, o que não surpreende ninguém. É interessante é o Reino Unido tornar-se, nos últimos anos um destino de eleição, tendo ultrapassado a Venezuela em número de emigrantes. Em 2008, a Suécia tinha 2774 cidadãos nascidos em Portugal, de um total de 1.281.581 imigrantes, ou seja, 14% da população.

Podemos observar essas referências no seguinte gráfico:

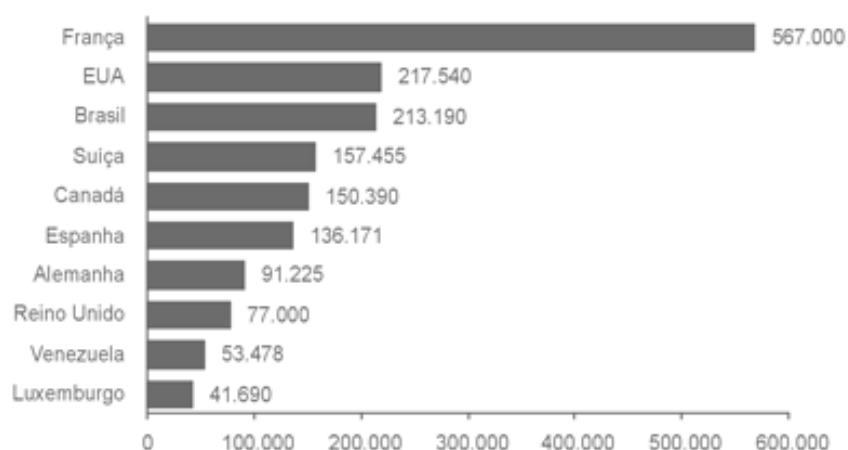


Gráfico 1 – Países com mais portugueses emigrados, dados de 2000-2008. Observatório da Emigração

A emigração para França continua até ao presente, embora seja menos expressiva. Apesar de todos os entraves, continuou até aos nossos dias, numa dimensão mais modesta, assumindo, agora, um carácter diferente, mais temporário e cada vez mais ligada a investimentos económicos, realização de estudos, actividades profissionais, entre outros.

1.3. Políticas linguísticas do Conselho da Europa a caminho do plurilinguismo

1.3.1. Orientações e medidas orientadas para os imigrantes

O fenómeno migratório ocorreu na maioria dos países europeus, o que levou a que se pensasse na criação de um órgão que emanasse orientações e medidas europeias, nomeadamente em termos de política social e linguística. Foi então que se fundou, em 1949, o Conselho da Europa (CE), que se ocupa há mais de 50 anos, da actuação em

termos de política linguística, com programas coordenados por duas instituições: a *Language Policy Division* em Strasbourg (França), e o *European Centre for Modern Languages*, em Graz (Áustria). Os seus objectivos são, de uma forma sintetizada, orientar e ajudar os Estados membros a tomar medidas no campo de política linguística, difusoras do plurilinguismo e da formação plurilingue dos seus cidadãos, desenvolvendo ainda, a sua “*independence of judgment, thought and action combined with social responsibility*”, promovendo “*the intercultural understanding and international co-operation*” (Trim, 2001, p. 2) e protegendo e desenvolvendo a herança europeia de diversidade linguística e cultural. Se analisarmos as acções em termos de política linguística deste organismo, vemos que o primeiro passo significativo foi, logo em 1954, com a Convenção Cultural Europeia⁷ para a Educação (assinada a 19 de Dezembro de 1954), onde cada um dos países signatários teria de:

1. [...] *encourage the study by its own nationals of the language, history and civilisation of the other Contracting Parties and grant facilities to those Parties to promote such studies in its territory, e*
2. [...] *endeavour to promote the study of its language or languages, history and civilisation in the territory of the other Contracting Parties and grant facilities to the nationals of those Parties to pursue such studies in its territory.*

Denota-se logo, neste primeiro momento de vivência europeia, marcado sobretudo por razões de ordem económica, que se sente que as línguas devem estar em contacto e que elas têm um papel importante a desempenhar na manutenção da coesão europeia.

Entre 1971 e 1977, constitui-se um grupo de trabalho para analisar a possibilidade de instituir o sistema de uni-crédito na educação em línguas de adultos (*Unit-credit scheme*), delineando um conjunto de princípios orientadores para trabalhos futuros, de onde se destacam: a aprendizagem de línguas para todos, a aprendizagem de línguas ao longo da vida, a necessidade de envolvimento de diferentes actores no ensino-aprendizagem de línguas.

Em meados dos anos 70, numa fase de crise económica e de dificuldades económicas e políticas diversas provocada pela crise petrolífera, começou a surgir a noção de “cidadania europeia” e a preocupação com as pessoas, com a sua aproximação num mesmo espaço geográfico e começou-se a colocar a questão das línguas como factor de construção da Comunidade Europeia, já que até aí elas se encontravam relegadas

⁷ (<http://www.gaeri.min-edu.pt/externos/European>) - Cultural Convention

para um plano secundário da área da Educação. O ensino das línguas figurava essencialmente nos programas comunitários como uma forma de combater problemas sociais relacionados com a integração de trabalhadores migrantes e suas famílias. Não podemos esquecer que o final do século XX se caracterizou por uma era de grandes migrações que transformou o panorama social, cultural e linguístico dos países de acolhimento, em França, em particular. O fenómeno dos fluxos migratórios transcontinentais tornou-se numa das componentes da crescente mundialização e colocou a tónica na gestão do plurilinguismo, em conformidade com o acolhimento linguístico das comunidades migrantes (sobretudo sobre a preservação do seu património linguístico), a sensibilização dos povos europeus para o valor cultural das línguas e para o papel da educação na promoção do respeito pelas diferenças⁸. Trata-se, aliás, de um fenómeno conhecido e estudado em várias dimensões: sociológica, demográfica, económica, histórica, ideológica e política (Dabène, 1989b, pp. 13-16). Neste contexto, compreendemos que o trabalho do Conselho da Europa tem sido no sentido de fazer compreender que o mais importante não será centrar a questão sobre quantas e quais línguas se deverão estudar em cada país, mas antes fazer com que o ensino-aprendizagem das línguas (incluindo a LM do sujeito/aluno) vise o desenvolvimento de uma competência plurilingue.

Para tal, deve ainda compreender-se que a aprendizagem de diferentes línguas não tem de ser feita nos mesmos níveis, com os mesmos objectivos e com base nos mesmos percursos metodológicos, e que não é apenas feita na escola, mas antes em diferentes contextos e durante toda a vida, de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos, naquilo que Dabène designa por “Didáctica da Pluralidade” (2000). O desenvolvimento da competência plurilingue pode assim tornar-se “a common linguistic matrix that will give the European political and cultural area a form of plurilinguistic identity rooted in the diversity of its communities and compatible with its values of openness to the world” (Beacco & Byram, 2003, p. 39).

Os textos, documentos, resoluções, recomendações e eventos convidam os Estados-membros a implementar medidas de política linguística que, respeitando as suas particularidades linguísticas e culturais, tenham em mente o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural, valorizando ainda a diversidade, servindo de guias e de instrumentos de referência, assim como de motivação para o desenvolvimento de políticas nacionais que não só capacitem os seus cidadãos em termos pessoais e sociais, mas também que promovam o espírito de integração europeia, que, em matéria de comunicação, exclui o isolamento e a homogeneização

⁸ Valores mais restritos mas que continuam ainda nas políticas actuais em defesa do plurilinguismo.

linguística. Salienta-se, por isso, o papel das línguas e do desenvolvimento da competência plurilingue como forma de, em primeiro lugar, preservar a diversidade linguística e cultural, e ainda como uma das medidas para ajudar à construção da identidade linguística e comunicativa do sujeito (que só através do conhecimento do Outro e da(s) sua(s) língua(s) se pode, afinal, rever e reconstruir) e de reforçar a identidade europeia, vendo essa aprendizagem como forma de aceder ao Outro e a si-mesmo, de promover o contacto intercultural, de ultrapassar barreiras e de combater a exclusão social.

1.3.2. Novas políticas linguísticas e os novos caminhos para o plurilinguismo

A actual política linguística europeia para o ensino-aprendizagem das línguas é o resultado de uma mudança significativa registada nas últimas décadas pois, pela primeira vez, deriva de um esforço europeu conjunto e não de decisões unilaterais ou de acordos recíprocos entre dois países⁹ (Zarate, 1994, p. 11), inscrevendo-se no âmbito de um novo conceito de cidadania europeia que se pretende promover.

A Europa foi, é e espera-se que seja cada vez mais uma Europa de diversidade, diversidade essa que tem de ser valorizada e transformada em factor de enriquecimento global. Além das línguas autóctones de cada um dos países, e devido ao constante fluxo migratório por toda a Europa, o número de línguas faladas neste espaço aumentou consideravelmente (línguas maternas e estrangeiras). Em várias cidades europeias se chega ao número de 100 a 200 línguas, sendo as mais comuns o árabe, o turco, o hindi, o chinês mandarim, entre outras.

Com base na actual situação linguística da Europa e na procura de um entendimento comum sobre a importância do legado linguístico europeu, a Comissão Europeia e o Conselho da Europa têm procurado desenhar uma política linguística que sirva o interesse de todos os seus membros e que caminhe, por isso, na busca da preservação da sua diversidade (Beacco & Byram, 2003) e que vai ao encontro do que Sigúan (1996, pp. 254-258) havia já perspectivado como “eixos” basilares:

1- Uma política que proporcione a viabilidade de todas as línguas, incluindo as regionais e minoritárias (situação actual do português em França), face à ameaça representada pelas línguas fortes;

2- Uma política que mantenha a diversidade propiciadora de uma comunicação mais alargada entre os europeus, com recurso a diferentes línguas, o que passará

⁹ Esta política levou Portugal e França a assinarem vários protocolos (ELCO, entre outros).

pelo reforço do ensino de LE e pelo aumento e diversificação do leque de línguas a oferecer pelos sistemas educativos europeus e pelo incremento de programas comunitários;

3- Uma política capaz de desenvolver uma competência intercultural (em consonância com uma competência plurilingue) baseada na promoção de valores como a tolerância, a intercompreensão e a solidariedade.

A Comissão Europeia e o Conselho da Europa têm consciência de que este posicionamento leva a um caminho difícil, exigente em concessões. Assim, o caminho proposto pelas recentes políticas linguísticas europeias apela ao:

“esforço para constituir a partir da diversidade, sem renunciar a ela, uma identidade e uma consciência cultural europeias que justifiquem alguma forma de entidade supra-nacional e que tornem possível uma política comum em relação ao resto do mundo” (Sigúan, 1996, p. 259).

Este caminho passa pelas línguas, pela sua difusão e aprendizagem, como via privilegiada da intercompreensão, como aproximação para o entendimento e para a solidariedade, na medida em que aprender línguas é sempre entrar no mundo do outro.

A ligação entre a construção da identidade europeia e a aprendizagem e difusão das línguas nos estados membros da Comunidade é claramente afirmada no artigo 126 do Tratado de *Maastricht*, o Tratado da União Europeia (TUE) (1992) que reforça também o incentivo à mobilidade de aprendentes e formadores, à cooperação entre estabelecimentos de ensino, ao intercâmbio entre jovens e animadores socioeducativos ou ao ensino a distância. É esse espírito que subjaz, igualmente, à Recomendação nº R (82) de 18 de Janeiro de 1982 onde se lê:

« [...] c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination. »

As opções linguísticas tomadas no seio da Conselho da Europa (CE) resultam, pois, de uma opção política por uma cultura de união, de mobilidade, de paz e de tolerância que procura responder às exigências da sociedade internacional actual, num espírito simultaneamente federativo e identitário. Acredita-se que a divulgação das línguas europeias e a conseqüente aposta no seu ensino-aprendizagem contribuem para o cimentar ideológico da Europa.

Assim, as directivas da CE, relativas à política linguística dos diferentes países atribuem finalidades novas ao ensino-aprendizagem das línguas, como se pode ver no texto introdutório ao workshop «Développer la compétence interculturelle

communicative dans l'enseignement des langues vivantes: formulation de curricula et de politique d'enseignement» realizado na Áustria em Março de 1998). Como salienta Zarate (1994, p. 12):

“les langues vivantes, y compris dans le système éducatif, doivent répondre à des finalités qui n'étaient pas jusqu'alors les leurs. Elles contribuent à la formation d'une nouvelle identité supranationale qui se décline, en termes économiques, par une exigence de mobilité géographique. Pratiquer une langue, c'est être disponible pour un contact vécu avec cette langue, sous la double contrainte d'une volonté politique et d'une nécessité économique. Les systèmes éducatifs européens vont progressivement devoir intégrer cette nouvelle définition des 'langues vivantes' qui voient ainsi leur identité disciplinaire s'infléchir et se singulariser par rapport à un projet identitaire multinational”.

Convém notar que os autores atribuem, normalmente, ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras três objectivos essenciais: um objectivo prático (o de comunicação); um objectivo formativo e um objectivo cultural (Cf. Neumeister, 1973, p. 33-34 citado por Coste, 1991, p. 2). Bertrand (1977, p. 215) atribui-lhe ainda um objectivo político :

“La connaissance des langues étrangères chez une grande partie de la population procure au pays une position favorable dans ses rapports avec les autres nations et, de plus, cette connaissance des langues est censée favoriser la compréhension, la paix et l'amitié entre les peuples”.

Se, por um lado, persiste a necessidade de preservar e promover a diversidade inerente à multiplicidade europeia, por outro lado, há a premência de constituir um espaço de união e de comunicação comum. Tal como já advogava o Tratado de Maastrich – Tratado da União Europeia (1992) -, que pretendia promover “um progresso social equilibrado e sustentável” (...), criar “um espaço sem fronteiras” (...), “afirmar a identidade [da Europa] na cena internacional” (...), “reforçar a defesa dos direitos e os interesses nacionais dos seus Estados Membros mediante a instituição de uma cidadania europeia” (1992, Artigo B: 7 e 8), o importante, de facto, é construir uma Europa sem fronteiras (físicas, económicas, políticas, culturais,..), onde o movimento e a mestiçagem de pessoas, saberes e sabores seja uma realidade, mas também onde cada Estado, cada grupo e cada indivíduo mantenha a sua singularidade e preserve a sua história, identidade e língua, conciliando o total e o parcial/local, numa dialéctica transformadora e enriquecedora. Assim, pode ler-se no artigo 126 do Tratado da União:

“A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados membros pelo conteúdo do

ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística”.

Muitas destas ideologias presidiram à formação do projecto da União Europeia, ao mesmo tempo gerador de medos exacerbados de homogeneização e perda de identidade, mas também de oportunidades de constituição de uma nova forma de olhar e de viver este espaço e o(s) seu(s) tempo(s). Apesar destas políticas, numerosos governos continuam uma política assimilacionista e mostram pouca abertura à diversidade cultural e linguística.

Assim, a educação e, muito especificamente, a LP e o seu ensino-aprendizagem em França tem um papel essencial na esfera linguística:

“Les hommes sont donc confrontés aux langues. Où qu’ils soient, quelle que soit la première langue qu’ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d’autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas (. . .). Et l’histoire linguistique, qui est l’un des aspects de l’histoire du monde, est en grande partie constituée par la gestion de ce plurilinguisme” (Calvet, 1996, p. 43).

Na gestão desse plurilinguismo é necessário que existam ainda princípios linguísticos comuns, ou seja, que se analisem as diferentes situações sociolinguísticas de cada Estado e que partilhem valores e princípios que poderão estar na base da comunicação entre os europeus e das políticas linguísticas educativas (Beacco & Byram, 2003, p. 31). De facto, o espaço europeu identifica-se, não segundo as línguas nele faladas, mas antes na partilha e princípios comuns acerca de como pensar e se relacionar com estas, pelo que o estabelecimento de políticas linguísticas implica aspectos de ordem não só linguística. Isto porque as políticas linguísticas, enquadrando-se numa perspectiva política, têm uma clara abrangência educativa. Definem-se como:

“... une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu’elles soient (nationales, régionales, minoritaires, étrangères, .. .) dans leurs formes (les systèmes d’écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d’une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l’enseignement”. (Beacco & Byram, 2003, p. 15).

Estas políticas linguísticas podem ser postas em prática por cidadãos ou grupos, por partidos políticos e no âmbito associativo ou privado, em diferentes domínios de intervenção, o ensino-aprendizagem nas escolas (nos diferentes níveis), no ensino informal (caso do ensino associativo) e outros.

Segundo Beacco & Byram (2003), os eixos prioritários do Conselho da Europa serão:

- A facilidade, pela Comunicação em ‘línguas estrangeiras’, da mobilidade europeia;

- O reaproximação dos sistemas educativos no que respeita ao ensino de línguas, a partir do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Vivas* (2001), o investimento na diversificação linguística e no plurilinguismo, na perspectiva da construção de uma cidadania democrática europeia.

O Comité dos Ministros preocupa-se com estas questões há já cerca de cinquenta anos, defendendo que existe um interesse político na diversificação e intensificação da aprendizagem de línguas na escola, pretendendo, por isso, a promoção de uma “compréhension mutuelle et de l’esprit de tolérance” e um aprofundamento da «richesse et de la diversité de la vie culturelle européenne». Neste quadro, escreve-se na Recomendação N.º R (98) 6:

“ les besoins d’une Europe multilingue et multiculturelle ne peuvent être satisfaits en augmentant sensiblement la capacité des Européens de communiquer entre eux par delà les limites linguistiques et culturelles, et que cet objectif requiert un effort soutenu tout au long de la vie qui doit être encouragé, organisé et financé par les instances compétentes à tous les niveaux du système éducatif ”.

As políticas educativas linguísticas devem ter em conta, como referem Beacco & Byram (2003), um conjunto de factores: as representações comuns que existem acerca das línguas e do seu ensino-aprendizagem; o equilíbrio entre as línguas consideradas “úteis” e as necessidades linguísticas da sociedade; as evoluções demográficas e a análise dos efeitos e custos de tais políticas. Sabemos que nem todas as línguas europeias têm o mesmo estatuto ou o mesmo prestígio, sedimentados por diferentes sustentações históricas, políticas, demográficas, económicos e ideológicas (Dabène, 2001). Em primeiro lugar, criar um contexto favorável ao plurilinguismo consiste em “dédramatiser la vision commune des langues et leur enseignement: les représentations sociales sont souvent monolingues” (Beacco & Byram, 2003, p. 75). Este sentimento é ainda mais acentuado com sistemas educativos onde a oferta de línguas existe em termos de opção e em concorrência entre elas. Por exemplo, segundo Porcher & Hanoun (2001), a França é o país da União Europeia com a mais variada oferta linguística em termos de línguas vivas no sistema educativo, com cerca de 20 línguas estrangeiras (LE) diferentes. Estas línguas (com excepção do inglês, alemão, espanhol e italiano) não são, no entanto, propostas só nalgumas escolas, criando uma oferta linguística muito desigual por todo o país:

“Possibilité ne signifie donc pas réalité: le panorama scolaire est tout autre, ne différant par ailleurs en rien (ou presque) de celui des pays voisins.” (Porcher & Hanoun, 2001, p. 81).

Desta forma, a oferta linguística alargada é muitas vezes simplesmente retórica e impossível de concretizar na prática em muitos estabelecimentos de ensino, como é o

caso da LP em França. O Ministério da Educação francês afirma que a totalidade (ou quase) dos alunos estuda apenas uma LE (mais de 5.5 milhões) e mais de 70% dos alunos do 3º ciclo estudam duas LE (cerca de 2,8 milhões), sendo que a aprendizagem de uma LE3 representa menos de 10% dos alunos.

As línguas da Europa continuarão o seu percurso de vida, afectas a muitas interdependências e influências (económicas, políticas, sociais, etc.) desenvolvendo-se em contacto umas com as outras, por vezes em competição, sobrepondo-se, aumentando ou diminuindo a sua esfera de acção (Eco, 1996). Determinadas línguas detêm simbolismo e poder que lhes advém da sua preponderância económica e tecnológica e assiste-se a uma verdadeira “guerra das línguas” no plano educacional (Calvet, 1999a; 1999b; 2001).

1.3.3. O quadro legislativo português para as Comunidades

A afirmação de que Portugal nunca definiu uma política de língua para as Comunidades aparece, frequentemente, no seio da diáspora portuguesa e quase se tornou um lugar-comum. A afirmação da LP no mundo passa por uma política linguística definida constitucionalmente e institucionalizada pela Lei 74/77 e pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 que têm por objectivo a defesa dos direitos linguísticos dos lusodescendentes e a conservação do direito à protecção da língua e cultura nacionais. No entanto, continua a não haver uma política definida para as Comunidades (Portugueses não-residentes e lusodescendentes) mesmo que a importância e actuação das Comunidades portuguesas no estrangeiro tenham sido e continuem a ser objecto privilegiado dos discursos oficiais, sobre a posição e afirmação de Portugal no mundo, a propugnação de valores ligados à portugalidade e à noção de Portugal como pátria de Comunidades, nação compreensiva de todos os Portugueses, os residentes no Portugal continental e insular e os residentes no exterior do território nacional.

Não obstante, a preocupação de manter os Portugueses não residentes e lusodescendentes ligados ao país pelos vínculos da Língua e da Cultura é uma constante da história recente de Portugal, expressa por diversos Governos e governantes. Aliás, a análise dos discursos políticos (Lusa, 2007, Conferências em Paris) mostra que o objectivo assumido de forma mais evidente tem sido a manutenção da ideia de Nação de que a Cultura e, particularmente, a Língua constituíram os veículos privilegiados.

Inúmeros exemplos elucidativos de um discurso alheado de uma qualquer sustentabilidade na relação do Estado português com as Comunidades podem ser retirados dos vários programas dos Governos e de muitas informações de governantes com responsabilidades governativas:

“Comunidades Portuguesas – uma prioridade estratégica. [...] Nesse sentido está em curso, um amplo projecto político que tem como grande objectivo a definição de uma e uma só política dirigida à emigração e às Comunidades, superando a tradicional desarticulação entre entidades de nossa administração, procurando envolver todos em torno de fins comuns”. (Secretário Estado das Comunidades, José Cesário, 2003-07-31).

“ A valorização das Comunidades Portuguesas em todas as suas vertentes será um dos objectivos fundamentais do Governo. Para isso, o Governo estimulará a participação cívica dos membros daquelas Comunidades e a elevação do seu estatuto social, económico, educacional e formativo, à luz do princípio de igualdade de oportunidades entre todos os Portugueses, independentemente de serem ou não residentes em Portugal.” (Programa do XII Governo, 2005- 03-22)

“E porque a dimensão de um País também se mede pela pujança da sua língua e cultura e pela valorização da sua diáspora, empenhar-nos-emos na defesa e na promoção da língua e da cultura portuguesas, bem como na prestação de efectivo apoio às Comunidades de Emigrantes e Luso-descendentes espalhados pelo mundo”. (José Sócrates, 2005-03-12).

“Em relação às políticas para Comunidades centradas no eixo Língua, Cultura e Identidade, tudo está por fazer!” (Luís Amado, MNE, Dez. 2006).

Pinto Ribeiro, que falava em Paris nos Estados Gerais do Multilinguismo (2007), manifestou a sua preocupação com as diásporas, onde considera ser necessário fazer um:

"trabalho de ensino como primeira língua, como língua estrangeira, e como língua que concorre com a língua dos países para onde essas comunidades emigraram". (Paris, 26 Set 07, Lusa).

Os temas principais dos Estados Gerais do Multilinguismo, inserido no Dia Europeu das Línguas (ano 2007) foram "A Criatividade e a Inovação Pedagógica no Ensino das Línguas", "A Competitividade Económica e a Coesão Social", e "A Tradução e Circulação de Obras Culturais".

No seu enquadramento legal o Conselho Regional das Comunidades Portuguesas na Europa é também um órgão consultivo do Governo para as políticas relativas à emigração e às comunidades portuguesas e representativo das organizações não governamentais de portugueses na Europa com competência para se pronunciar sobre matérias relacionadas com as comunidades portuguesas na sua área geográfica.

Enquanto **órgão consultivo** é-lhe atribuído várias incumbências das quais se destaca a do Artigo 2º, alínea a) "Contribuir para a definição de uma política global de promoção e reforço dos laços que unem as Comunidades portuguesas entre si e Portugal e de políticas específicas relativas às diversas comunidades".

Os objectivos estratégicos e programáticos são definidos em consonância com uma visão global societária das Comunidades portuguesas na Europa. A estrutura organizativa é constituída por Grupos de Coordenação responsáveis pela elaboração de Planos de Actividades.

É pertinente e necessária a participação e contribuição na definição, não só de uma política global, mas também de políticas específicas relativas às diversas comunidades na Europa, que são de particular relevância para a definição de uma política global:

- Defender e afirmar a língua e a cultura portuguesas;
- Manter uma estreita ligação às comunidades portuguesas e aos estados que as acolhem.

Obviamente que nunca esteve em curso um amplo projecto político que tivesse como grande objectivo a definição de uma e só política dirigida às Comunidades quando se aconselhava uma revisão global das políticas públicas de apoio às Comunidades portuguesas, nem hoje estará em curso a criação de uma qualquer política articulada no eixo língua, cultura e identidade apesar de promessas feitas nesse sentido pelo Ministro dos Negócios Estrangeiros visando a Valorização das Comunidades, em 2008. O que está verdadeiramente em curso é uma nova estratégia assente numa nova realidade como sendo a única via possível e credível para afirmar Portugal no mundo, visto que a afirmação de Portugal já não passa só pelas Comunidades portuguesas. Com mudanças propostas que não distinguem objectivos e princípios para os portugueses e lusodescendentes de objectivos e princípios destinados a cidadãos e cidadãs dos países de acolhimento, o Governo assume a estratégia da capitulação, não investindo no Ensino de Português Língua Materna (PLM) nas Comunidades para conquistar e salvar os lusodescendentes para um projecto modelado por uma verdadeira identificação linguística, cultural e identitária com Portugal no sentido de as futuras gerações de lusodescendentes se sentirem motivadas afectiva e efectivamente estarem com Portugal. O que o Estado português não pode continuar a fazer, querendo resolver os problemas crónicos das Comunidades, é continuar a excluir, discriminar, silenciar e elidir da sua memória uma parte importante de uma Pátria comum.

O Programa do Governo utiliza as categorias de cidadãos nacionais no estrangeiro e lusodescendentes, preterindo o uso de emigrante. Ora é importante definir e distinguir quem são os principais destinatários. Os emigrantes de 1ª geração (que permanecem

nos países de acolhimento ou pensam regressar) sendo cidadãos nacionais ou não continuam a ser sempre emigrantes, e destinatários, em parte, de uma atenção particular de um qualquer Programa de Governo. Agora os lusodescendentes de 2ª, 3ª, 4ª geração, sendo ou não cidadãos nacionais, já não são emigrantes e, por conseguinte, destinatários de objectivos políticos diferentes e especiais. Daí a necessidade de definir e distinguir em termos de desígnio e projecto nacionais as políticas direccionadas para os emigrantes de 1.ª geração e para as várias gerações de lusodescendentes. Os portugueses e os lusodescendentes na Europa, tendo características linguísticas e culturais particulares, devem, por definição, ser categorizados como minorias imigradas ou minorias étnicas nos países de acolhimento e, como tal, com direito a políticas orientadas para a preservação linguística, cultural e identitária e de políticas de integração que na prática sejam políticas de diversidade.

O governo não teve até hoje uma definição clara de um objectivo estratégico sobre a identidade nacional face à globalização e à integração europeia, nunca se afirmou no mundo através de factores culturais e da defesa da língua portuguesa nem nunca privilegiou uma coordenação nem uma convergência de políticas culturais promovidas por diversos ministérios, de forma a criar sinergias, otimizar a gestão daquelas políticas no exterior e contribuir para o desígnio nacional de afirmação da língua e da cultura portuguesas.

A estes objectivos acrescentamos a continuidade da língua e cultura portuguesas, o prolongamento de Portugal e da Portugalidade na Europa e no mundo, a defesa de uma nova identidade a partir de uma etnicidade lusa (luso-francesa), a defesa de um modelo de identificação assente em novas políticas de língua, cultura e Identidade e no reforço do movimento associativo como espaço privilegiado de portugalidade e criador/produzidor de actividades multifacetadas e plurais, objectivos estratégicos inadiáveis.

O que se deveria privilegiar, conhecendo a experiência histórica das sociedades de acolhimento de práticas de homogeneização linguística e cultural e de intolerância face às opções identitárias do Outro, são as acções que defendam a luta contra a inevitabilidade da integração cultural/assimilação redefinindo e reformulando os objectivos estratégicos enunciados por outros que defendam a língua, cultura e identidade portuguesas nos países de acolhimento. Tal só será possível através de objectivos estratégicos que visem a edificação na Europa de sociedades

multiculturais¹⁰ e multilingues onde o direito à opção linguístico-cultural e identitária dos lusodescendentes seja respeitado como um dos mais fundamentais dos seus direitos humanos.

Pensamos que é pertinente trabalhar-se para a edificação de sociedades multiculturais e multilingues numa Europa verdadeiramente multicultural onde os direitos linguísticos, educacionais, culturais e identitários dos portugueses e lusodescendentes sejam salvaguardados (Bizarro, 2007). A visão do nosso modelo societário está consubstanciada na aceitação dos nossos valores étnico-culturais e na rejeição de toda e qualquer política de assimilação.

A nossa visão de uma Europa verdadeiramente multicultural e multilingue assenta num processo integrativo resultante da cooperação e do diálogo entre as sociedades maioritárias e os grupos étnicos minoritários. Esta visão só será viabilizada se se definir uma política de minorias que dê uma real liberdade de escolha às minorias imigradas e étnicas e que essa escolha seja respeitada pelas sociedades maioritárias. A pertença a um grupo étnico (luso-francês) e o reconhecimento dessa pertença pelas sociedades maioritárias (em países de acolhimento) tem de ser considerado como um dos mais fundamentais dos nossos direitos humanos.

Temos de reconhecer que as comunidades portuguesas dispersas pelo mundo são um vector da política externa que importa valorizar, através de acções que privilegiem a integração social, política e cívica dos cidadãos nacionais nos países onde residem.

Pensamos que esta tarefa não cabe só a Portugal mas também aos países de acolhimento que deverão (re)definir políticas de integração, a alocação de recursos e a implementação de medidas que visem a integração estrutural dos cidadãos nacionais. Na integração estrutural estão incluídas a integração social, política e cívica que devem, exclusivamente, ser da responsabilidade desses países.

Dever-se-ia privilegiar, conhecendo a experiência histórica das sociedades de acolhimento de práticas de discriminações estrutural e institucional e de intolerância face às opções e aos direitos sociais, económicos, culturais e políticos das minorias imigradas/étnicas, acções que defendam a adopção de políticas de integração estrutural que na prática sejam de diversidade e cujos valores prevaletentes assentem

¹⁰ *Multiculturalismo* é um termo que descreve a coexistência de várias culturas num mesmo país, cidade ou localidade. Estas culturas podem coexistir ou não de uma forma positiva ou pacífica. Algumas doutrinas defendem que as culturas minoritárias são discriminadas, devendo merecer reconhecimento público. Pelo contrário, a *interculturalidade* refere-se à interacção positiva entre culturas de forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. (*Dicionário de termos linguísticos*: www.ait.pt)

no reconhecimento da identidade e dos interesses particulares dos portugueses e lusodescendentes.

1.3.4. Política Linguística actual

A afirmação da LP na Europa e no mundo passa necessariamente por uma nova política de língua visando a preservação linguística dos lusodescendentes e não, como tem sido até hoje, uma política exclusivamente balizada para a mudança linguística dos mesmos lusodescendentes. Parece insuficiente que o grande objectivo da política de língua para as Comunidades tenha sido a inclusão do português como LE nos currícula dos ensinos básico e secundário dos países de acolhimento.

A língua materna não é só um instrumento fundamental para a comunicação e desenvolvimento intelectual de um indivíduo. É também a chave da herança identitária de qualquer ser humano. Daí a importância de a língua materna dos lusodescendentes ser juridicamente reconhecida como língua minoritária nos países de acolhimento e de os seus direitos linguístico-educativos igualmente reconhecidos como já o são pelo Governo português no artigo 28.º da Lei de Bases da Educação. Está previsto que se refunda a Lei orgânica do IC e que se inscreva nos seus objectivos e atribuições a responsabilidade do Ensino do Português no Estrangeiro (EPE). A refundação do IC e o alargamento das suas atribuições e competências decorreu da revisão do Decreto-Lei 165/2006, aprovado a 11 de Agosto pelo Ministério de Educação e, mais concretamente, o disposto no artigo 43º que prevê a referida revisão do Decreto-Lei após a reestruturação dos Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação prevista no Programa de Reestruturação da Administração Central. Estas alterações estão relacionadas, sobretudo, com os currículos propostos, procurando adequá-los às motivações e necessidades de um público necessariamente diferente do que aprende Português em território nacional.

A refundação do IC está ligada à execução do Programa do Governo em termos de cumprimento da sua estratégia de promoção e divulgação da língua e cultura portuguesas à escala mundial e, sobretudo, ao primado da estratégia do português enquanto língua de comunicação internacional. O próprio Governo está determinado em perseguir estes princípios e objectivos dentro da política cultural externa anunciada no seu Programa.

Síntese

Neste capítulo procurámos aflorar diversos temas obrigatórios sobre os efeitos dos fluxos migratórios portugueses e a necessidade de políticas linguísticas comuns procurando, de alguma forma, mapear a evolução do pensamento comunitário europeu e português, nomeadamente em questões de política cultural e linguística, europeia e minoritária. Tentámos estabelecer uma combinação possível dos conceitos de ensino-aprendizagem da LP, no âmbito da política a favor do plurilinguismo, procurando possíveis conjugações reveladoras da complexidade das orientações ideológicas e políticas que visam resolver problemas de dominação de línguas no território europeu, conciliando interesses individuais e comuns, em busca da coesão social e da paz.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES

“(...) l’homme est un découvreur de sens, même dans les ensembles de données les plus indéniablement chaotiques”.

(Huberman & Milles, 1991, p. 388)

Introdução

Qualquer investigação possui, na base, um problema inicial que, de modo crescente e de forma cíclica, se vai complexificando, estabelecendo interligações sucessivas com novos elementos, até à procura de uma interpenetração válida, coerente e solucionadora.

Fomo-nos interessando, progressivamente, pelo percurso da comunidade lusodescendente em França e desse modo descobrindo uma área fascinante do património linguístico português. Nesse sentido, escolhemos o modelo do ensino associativo desenvolvido em França e que parece corresponder ao objectivo de preservar este património linguístico como forma eficaz de promover a língua e cultura portuguesas enquanto lugar de encontro intercultural e espaço de promoção identitária e cívica em França. O nosso trabalho debruça-se, assim, sobre as implicações educativas de um fenómeno migratório que faz da França um terreno de eleição para o estudo do EPE¹¹.

2.1. As Associações: funcionamento e finalidades

Desenvolvendo a nossa investigação no terreno, dentro e fora das Associações parisienses, pretendemos demonstrar que o ensino em questão encontra, nestas Associações, um caso exemplar de preservação e divulgação do património linguístico e da cultura portuguesa no estrangeiro.

O campo de observação escolhido é a rede associativa de emigrantes portugueses em França - assunto complexo na medida em que o fenómeno associativo e as redes de emigrantes só podem ser analisados exclusivamente pela abordagem interdisciplinar, o que nem sempre se verifica. Para observar e compreender este fenómeno, deve-se também recorrer à antropologia cultural, à psicologia social, à história, à geografia, à economia, à sociologia e às ciências sociais. Isto para percebermos que as formas de

¹¹ O EPE constitui uma das modalidades especiais de educação escolar, nos termos do artigo 16º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta modalidade apresenta-se sob duas formas principais: por um lado, o ensino do português, abrangendo a rede de cursos de Língua e Cultura Portugueses no estrangeiro, organizada tanto em regime integrado nos sistemas educativos dos países de acolhimento, como em regime paralelo (em horário pós-lectivo); por outro, o ensino em Português, correspondendo à actividade das escolas portuguesas que ensinam não apenas o idioma português mas na Língua Portuguesa, sendo uma extensão no estrangeiro da rede de estabelecimentos de ensino público, e ainda às experiências de ensino de Português de algumas áreas disciplinares, no quadro de secções bilingues ou internacionais de escolas estrangeiras. (QuaREPE, 2005, p. 2).

organização “comunitárias”¹² são marcadas por vários critérios: as razões económicas ou políticas das saídas dos emigrantes; a extensão da rede da sua família, o parentesco aldeão envolvido na emigração; a época de saída e chegada a França; a pertença a tal ou tal geração; os lugares de origem e o papel desempenhado na história da regionalização da cultura nacional; a implantação e concentração local; a cadeia migratória e a sucessão de vagas de migração da mesma aldeia de origem; os sectores económicos de inserção; o grau de promoção sócio-económico dos grupos migrantes; a intervenção dos Estados e das instituições de origem (influência de movimentos políticos ou ideológicos e também do sistema de financiamento que as associações estão usando); pertença a uma religião ou a uma etnia em situação de minoria em França.

Dezenas de Associações vão-se criando todos os meses em França, outras tantas desaparecem. Referem-se a momentos de identificação ou a outros factores que impulsionaram os sujeitos a procurar redes. O papel e as funções dessas redes comunitárias podem ser diversas: identificação, protecção (entreaajuda), solidariedade (lazer e desporto), convívio (festas, excursões), comunicação, educação (ensino da língua e transmissão da cultura, organização de actividades pré-escolares, formação e socialização das crianças); expressão cultural (folclore, teatro, bibliotecas, videotecas); espaço económico, bancário, comercial, ligação com o país de origem. No fundo, as Associações têm assegurado uma ligação com o país de acolhimento e as suas estruturas sociais. Talvez seja de realçar o importante papel das inúmeras Associações portuguesas em França, pois há muitas Associações portuguesas em França. Contudo, segundo o estudo do Institut National d'Études Démographiques (INED), a potência associativa lusa não se justifica, porque a percentagem de portugueses que faz parte de uma Associação é de 5 por cento. De facto, nem todas as associações têm um número forte de associados, mas há que referir que, quando há eventos importantes conseguem mobilizar muito além do número base de associados que têm. Por exemplo, os organizadores da festa da Rádio Alfa¹³ falam da participação de cerca de 30 mil pessoas. E isso é visível também noutros eventos, como concertos ou fóruns. Portanto, 40 anos depois, ainda há capacidade de mobilizar a comunidade em eventos sobre a cultura portuguesa.

Mas quando se fala em 30 mil pessoas, nem todas são da primeira geração. E apesar de parecer existir a ideia de que os portugueses de segunda geração não se

¹² Entendemos “comunitárias” no sentido de Comunidades Portuguesas participando em associações.

¹³ Trata-se da 1ª rádio comunitária portuguesa a emitir de França, 98.6 FM.

interessam, há muitas Associações portuguesas que têm um grupo folclórico ou uma equipa de futebol e não podemos dizer que são apenas os da primeira geração que estão ligados a essas actividades. Os jovens que estão nas equipas de futebol, por exemplo, já são de outras gerações. É verdade que existe uma parte deles que já não vai tão frequentemente a Portugal, mas continua a participar em actividades de Associações portuguesas.

A nova geração de emigrantes continua a participar de iniciativas das Associações, exibindo, simultaneamente, traços de integração com a sociedade de acolhimento. Parece que a participação nas Associações já não se reveste, apenas, de um “refúgio exclusivo”, visto como o lugar privilegiado do de se assumir na sua identidade portuguesa, mas começa a ser um lugar de vivências que não entram em conflito com uma outra face da identidade mais francesa das novas gerações.

2.1.1. Algumas notas históricas sobre as Associações

O movimento associativo nasceu com o fluxo migratório dos anos 60 e sofreu várias mudanças sociais e históricas, ao longo dos anos, as quais lhe conferem o seu verdadeiro significado. As Associações dos anos 60 transmitiram uma cultura popular, expressão da ruralidade (Cordeiro, 1987b). Os anos 70 representaram a sua fase de organização e de lutas. Com os anos 80 viu-se chegar o movimento associativo da geração dos jovens nascidos em França, portadores de novas necessidades e novas formas de expressão, como formas autónomas de organização, adesão a Associações francesas ou pluriétnicas. Como podemos ler na *Presença Portuguesa*¹⁴, *n’O Emigrante*¹⁵ (1983) :

“Dans une première phase, les communautés portugaises ont eu la nécessité de créer d’innombrables associations pour pouvoir sortir de leur isolement [...]. Dans une seconde phase, ces associations se sont rapprochés les unes des autres et cela a contribué à la création de fédérations ayant des objectifs politiques communs, dans un premier temps, et à la création d’interassociations ou de coordinations, dans un deuxième temps ».

Este foi o período de autonomização e de saídas do universo estritamente português. Ainda hoje, essas diversas formas de expressão cultural coexistem no seio do movimento associativo. Por motivos de ordem ideológica e política, as associações desejam atingir um maior número de actores sociais e revelam uma vontade do uso dos dois idiomas: português e francês. Estas praticam o *entre-deux* (cultural e linguístico) (Sibony, 1991). As Associações dos anos 90 reivindicam o reconhecimento da diversidade como valor. Actualmente, é de pluralismo cultural da sociedade francesa que se trata, no sentido da definição de Oriol,

¹⁴ La coordination des associations : une action efficace, In *Presença Portuguesa*, nº2, novembro 1983, p.3

¹⁵ Commission de l’aire consulaire de Tours, In *O Emigrante*, nº 124, 11.02.1983, p. 12

(1995): “*Une conception de la société qui donnerait les moyens institués de préserver et d’user d’un certain nombre de ressources pour se manifester dans sa spécificité quand on appartient à une minorité*”.

Cada Associação tem uma função estética, de conservação ou de propagação, de inovação ou de degradação. O meio associativo da 1ª geração exprime a sua cultura rural onde se pratica uma sociabilidade “à portuguesa”, à volta dos significantes que são a língua, a gastronomia, o folclore e o desporto. Quanto às camadas jovens, elas foram sociabilizadas em meios urbanos, alimentadas de valores, de história e de cultura francesas. Para eles, o grupo de pertença constitui um grupo de referência, mas não é o único: existem outros. Não se encontram no universo dos pais, no entanto, são portadores de uma herança e de experiências próprias que fazem deles filhos de portugueses. Daí a criação de novas formas de expressão, novas Associações, que traduzem a vontade de se afirmarem com a sua especificidade portuguesa, reavivando a tradição, mas modificando-a.

As Associações culturais portuguesas, uma média de 1000, publicadas no *Journal Officiel de la République Française*¹⁶ (Leis e Decretos), são associações regidas pela lei de 1901¹⁷ cujo objectivo principal é o ensino da língua e cultura portuguesas a alunos de 2.º, 3.º ciclo e ensino secundário.

No Portal das Comunidades Portuguesas¹⁸ as Associações estão distribuídas por áreas consulares (Bayonne com 23 associações, Bordeaux: 22, Clermont-Ferrand: 36, Strasbourg: 73, Lille: 25, Lyon: 80, Marseille:30, Nantes:26, Nogent-sur-Marne: 108, Orléans: 17, Paris:87, Rouen: 20, Toulouse: 28, Tours:38, Versailles: 68). Estão registadas uma média de 681 associações, que recebem subsídios). Além do ensino, desenvolve-se a vertente cultural (identidade cultural e nacional), e, nesse sentido, organizam e participam em numerosas manifestações lusófonas, tais como: saídas ao teatro, concertos, exposições, feiras, folclore, publicações associativas em França, música portuguesa, entre outras. Pretendem, igualmente, promover a integração da comunidade portuguesa, desenvolver acções no contexto social e trabalhar no sentido de favorecer as trocas culturais entre Portugal e França (Coordination des Collectivités Portugaises de France).

A importância do movimento associativo português prende-se com a vitalidade da comunidade portuguesa, mas também com a sua capacidade de organização. A sua problemática articula-se à volta do conceito da *dualidade* das afiliações, que dá conta da dinâmica *identitária* da comunidade portuguesa em França (Hily & Poinard, 2004). Segundo

¹⁶ O Journal Officiel de la République Française (JORF ou JO) é o jornal oficial da República Francesa. O jornal publica as informações oficiais mais importantes.

¹⁷ Lei criada no mesmo ano, 1901, base da criação de associações francesas e da criação das associações das comunidades estrangeiras. As comunidades estrangeiras necessitavam de uma autorização do ministério do interior.

¹⁸ (<http://www.secomunidades.pt/c/portal/layout>).

Cordeiro (1994), a vida associativa não está directamente ligada a códigos jurídicos, pois a pertença só é regulamentada e confirmada pelo voluntariado, desempenhando, portanto, um papel mediador entre o pólo institucional e o pólo existencial.

As Associações constituem, para os pais, um espaço privilegiado de partilha de interesses em relação à sua identidade. São analisadas como espaço de reprodução de identidade (produtora de pertença), transmissão de cultura e conservação da identidade cultural *minoritária*. Da mesma forma, são um espaço de negociação em áreas locais ou bairros. O facto de não existirem ajudas institucionais, levou a que os agentes sociais tivessem de imaginar e criar espaços de trocas pluri-familiares - as associações - para evitar, deste modo, o desaparecimento da identidade cultural *minoritária*, numa sociedade que não tolera mais que uma identidade cultural. As Associações portuguesas em França têm um papel de relevo, na medida em que são uma rede de transmissão *identitária*. Elas têm duas funções principais: a conservação, a difusão e a afirmação dos modelos culturais que os residentes portugueses são portadores; por outro lado, a promoção de uma acção no sentido da sua inserção e integração na sociedade receptora. Com esta acção, o grupo assegura a reprodução das práticas associativas no país de acolhimento e, nesse sentido, os costumes da 1ª geração constituem uma forma de resistência à dominação simbólica da cultura maioritária. Concluindo, podemos dizer que existem dois tipos de associações: as que têm por dominante o folclore (grupos folclóricos, celebrações, festas, jogos tradicionais) e as associações das novas gerações, portadoras de um fermento *identitário* conflitual. As actividades nelas desenvolvidas são pluridimensionais. Todas testemunham uma vontade de re-apropriação da história e da cultura portuguesas, de conservação da língua e da valorização da expressão bilingue. Devido às numerosas interrogações sobre a sua identidade e as suas pertenças, os lusodescendentes necessitam da aprendizagem da língua. Observam-se acções que consistem na luta contra a repulsão e a reconciliação de forma activa com a língua, a cultura e a história portuguesas.

2.1.2. A crise do associativismo nas comunidades portuguesas

As comunidades portuguesas espalhadas pelo mundo começam a exigir ao governo português que se faça um levantamento exaustivo do movimento associativo português no mundo. Essa exigência foi feita na 1ª Convenção Mundial das Comunidades Portuguesas, organizada pela Associação dos Portugueses no Estrangeiro (APE) que decorreu em Santa Maria da Feira, localidade do distrito de Aveiro, no Norte de Portugal, de 31 de Julho a 2 de Agosto de 2008. O movimento associativo da diáspora pede reconhecimento do Governo. A reunião contou, entre

outros, com a participação da professora Maria Beatriz Rocha Trindade, da Universidade Nova de Lisboa, de Manuela Marujo, da Universidade de Toronto, do Comendador José João Morais, presidente da APE, e de Manuela Aguiar, ex-secretária de Estado das Comunidades. Intervindo numa das sessões, Manuela Aguiar afirmou: *"As Associações - de portugueses no estrangeiro - garantem a presença de Portugal em cada país e, através delas, os governos podem desenvolver políticas de uma forma mais eficaz"*. Na opinião de Manuela Aguiar, o Estado português não tem sabido aproveitar o dinamismo do movimento associativo das nossas comunidades espalhadas pelo mundo. A antiga deputada e secretária de Estado das Comunidades afirmou no painel de abertura da Convenção Mundial das Comunidades Portuguesas o seguinte: *"Os maiores entre os portugueses no estrangeiro foram os que fizeram das suas associações símbolos dos quais Portugal se pode orgulhar"*. Conhecedora das comunidades, centrou-se nesta sua verdade para discordar das políticas seguidas, neste domínio, por sucessivos governos. Sublinhou que os dirigentes do movimento associativo expatriado devem exigir de Lisboa *"apoio para os projectos das suas associações"*. E realçou que tal ligação deverá ser tanto mais natural quanto também o Executivo e o País "de cá" dela poderão retirar evidentes dividendos. Manuela Aguiar considerou que *"o Governo tem toda a vantagem em articular as suas políticas para as Comunidades com as colectividades"*. Realçou e relevou o facto de estas "substituírem" o Estado em muitas situações, nomeadamente no apoio aos emigrantes e lusodescendentes e na promoção e difusão da língua e cultura portuguesas. A antiga governante pediu uma melhor organização política na relação Portugal - *"Portugal expatriado"*, realçando ser importante que se defina *"o papel do Estado central, mas também das autarquias"*. Ainda apelou à realização de um trabalho de plena referenciação do universo das comunidades lusas: *"É preciso fazer a História das associações e um levantamento do movimento associativo no presente"*, sublinhou. Também realçou a necessidade de não ser descurado o ensino da língua portuguesa e a divulgação da cultura pátria. Para que - salientou - os lusodescendentes sintam que o país dos seus pais é também o seu. E, na mesma linha, José João Morais aconselhou o Governo a não acabar com as *"escolas comunitárias que ensinam a língua e cultura portuguesas junto da diáspora"*. O presidente da APE disse que as escolas nas Comunidades *"não põem em causa o ensino integrado"*. Morais salientou que muitas das personalidades das comunidades que assumem posições de relevo nas sociedades em que se inserem *"aprenderam o português nessas escolas, agora condenadas a encerrar"*. Acrescentou que só têm funcionado devido à *"forte intervenção"* do movimento associativo. José Machado, o vice-presidente da APE, realçou que esta iniciativa se insere na estratégia da

instituição, visando lançar ideias “*para abanar a letargia dos órgãos de poder*”, relativamente aos problemas e aspirações dos emigrantes e lusodescendentes. “*A sociedade portuguesa precisa de espaços de debate sobre questões de emigração*”, disse Machado. Que ainda anunciou a intenção da APE de criar uma “*rede organizativa a nível mundial*”, que possa federar as vontades e energias das várias comunidades portuguesas.

As conclusões da 1ª Convenção Mundial das Comunidades Portuguesas apontaram para a “*urgente realização de um levantamento exaustivo*” do movimento associativo português espalhado pelo mundo. Lê-se no documento que traça as conclusões da 1ª Convenção o seguinte:

“O associativismo foi e continua a ser um elemento essencial da presença portuguesa nos cinco continentes e, por isso, é importante efectuar um levantamento exaustivo das associações portuguesas no estrangeiro, conhecer a sua história, os seus problemas actuais e o seu enquadramento no país de acolhimento”.

Foi também sugerido que o trabalho de recolha fosse realizado pelo **Observatório da Emigração**. As conclusões definem a crise do associativismo da diáspora, realçando as dificuldades na renovação de dirigentes, os escassos apoios e a “*reduzida intervenção do governo português na definição e execução de uma política adequada a esta nova realidade*”. O documento destaca ainda que as autarquias “*podem servir como elos de ligação com as associações portuguesas no estrangeiro, estabelecendo parcerias*”. A convenção propõe ainda uma política orientada “*na concentração de esforços humanos e materiais no sentido de melhor aproveitar meios logísticos que, através de adequada utilização, contrariem a pulverização e dispersão associativa*”. A convenção pretende criar um congresso anual para debater os principais problemas das comunidades portuguesas na diáspora, nomeadamente, os problemas de ensino.

2.1.3. As Associações e o ensino-aprendizagem da LP

O desejo dos encarregados de educação de ensinar a língua aos filhos contribuiu para o desenvolvimento das Associações (Cordeiro, 1989, p.27). Quando se deu o reagrupamento familiar espontâneo ou oficial, na década de 70, os emigrantes sentiram a necessidade de ensinar a língua aos seus filhos, na esperança de voltar um dia a Portugal (Tomé & Carreira, 1994). O grande objectivo era facilitar uma eventual reinserção dos filhos em Portugal sem grandes traumatismos linguísticos. Por essa razão, a língua sempre foi uma das preocupações nos espíritos de cada grupo, comunidade ou Associação. Em muitos dos casos, não ultrapassou a simples

preocupação por falta de conhecimentos, de boas informações e apoios oficiais. As primeiras Associações souberam encontrar as soluções mais adaptadas às circunstâncias e às suas necessidades. Durante a primeira fase do movimento associativo, o problema do ensino mobilizou centenas e centenas de pais entre 1967 e 1974 (Tomé & Carreira, 1994). Uma importante mobilização conduziu os pais a criar cursos de LP com professores que residiam em França e que possuíam um bom conhecimento da realidade emigrante visto também serem emigrantes. Esse trabalho foi desenvolvido em colaboração com as Associações locais existentes. A realidade levou os pais a se preocupar com o trabalho de implementar o ensino do Português, uma vez que em muitos casos, eles próprios pagavam os professores directamente através das suas Associações.

As primeiras comunidades e Associações que se organizaram, preocuparam-se, desde o início, com a criação das aulas de português para os filhos de emigrantes. Foi assim que surgiram, nos anos 60, as primeiras escolas particulares em Clermont-Ferrand, Champigny, Saint-Maur, Lyon, e outras. Para isso tiveram de procurar locais, contratar professores e implementar os exames em França. Para ver esses exames reconhecidos e validados em Portugal as comunidades e Associações tiveram de militar para que as autoridades portuguesas reconhecessem os diplomas e os aceitassem como equivalentes aos que estavam em vigor em Portugal.

Perante essa reivindicação implícita o governo português estabeleceu protocolos oficiais com o governo francês que permitiu a criação de turmas de português paralelas e integradas nas escolas primárias francesas e ao mesmo tempo (ELCO), a possibilidade de escolha da língua materna (LM) como língua viva I, II, III no segundo, terceiro ciclos e secundário.

As aulas em paralelo são aulas de português acompanhadas do ensino da geografia e história portuguesas e leccionadas por professores portugueses do 1º ciclo, com uma carga horária de 3 ou 4 horas por semana, nas instalações das escolas francesas. Esses professores de 1.º ciclo são pagos pelo governo português. São os chamados “*cours parallèles*”, têm essa dominação por se tratar de aulas depois das aulas do currículo francês. As aulas integradas têm as mesmas características, mas o horário semanal é integrado no currículo francês. Os professores que leccionam as aulas integradas têm o direito de fazer parte das equipas pedagógicas francesas. Estas aulas fazem parte do ELCO. As crianças que optavam pelo português como *langue vivante* (LV)¹⁹ no “Collège” francês, em 6^{ème} e 5^{ème} (5.º e 6.º anos) tinham direito a equivalências em Portugal. Esses professores eram pagos pelo governo francês. O

¹⁹ *Langue vivante* (LV1, 2, 3) ou Ensino de Língua Viva Estrangeira (ELVE) são equivalentes e designam o ensino da LP como língua estrangeira (LE).

português como LV não funciona em todos os “collèges/lycées” (Ministère de l'Éducation Nationale). A oferta é escassa e muito dos pais reivindicam a leccionação como LM, no seio da Associação. Essa iniciativa originou o início da polémica. Esses alunos que frequentam as aulas em contexto associativo obedecem ao regime de exames especiais chamados exames “Ad Hoc” realizados nas embaixadas de Portugal em França. Para esses exames os lusodescendentes devem-se preparar em português, história e geografia. O sucesso nesse exame, do 9.º ou 11.º, permite obtenção de um diploma ao qual será necessário, para obtenção da equivalência em Portugal, das disciplinas estudadas durante a escolaridade francesa.

O número de inscritos varia de Associação para Associação, registam-se Associações com 20, outras com 100, 200 e até 500 lusodescendentes (Associação Cap Magellan). Este ensino é, infelizmente, pago pelos próprios pais porque o ensino oficial francês não cobre a totalidade das necessidades. Por essas razões muitas das aulas são catalogadas de “*autêntico mercado negro*” do ensino. Em 1977 foi criada a Coordenação Geral do Ensino do Português de França (CGE) com o objectivo de coordenar todos os esforços oficiais e associativos e implementar o ensino da LM nos estabelecimentos escolares franceses e na vida associativa. Infelizmente, a Coordenação não respondeu ou não pôde responder a todos os pedidos que as Associações solicitaram. Para toda a população escolar portuguesa, todos os níveis confundidos, só um terço dos alunos pôde beneficiar do ensino do português (CGE). Portanto, dois terços dos lusodescendentes não puderam aprender a LM, apesar de todos os esforços do movimento associativo. A partir daí notou-se uma forte desmobilização dos pais comparando com a anterior. Essa desmobilização explica-se pelas dificuldades encontradas da parte das autoridades francesas em quererem implementar a LP nos estabelecimentos, preferindo outras línguas, e assim não dando as informações correctas aos quais os lusodescendentes teriam direito e pela passividade das autoridades portuguesas. Existiram várias razões que explicaram a baixa de entusiasmo na luta dos pais para ao desenvolvimento da LP: os protocolos franco-português de 1977 que deveriam ter facilitado a abertura das aulas de português nos “collèges” (2.º e 3.º ciclos) e os “lycées” franceses (escola secundária) não foram completamente aplicados; por outro lado, muitos professores franceses, directores de escolas primárias, “collèges” e “lycées” franceses aconselhavam os lusodescendentes e pais a escolher o inglês, alemão, espanhol ou outra língua no 5.º, 7.º anos (6^{ème} e 4^{ème}) ou no 10.º ano (seconde) como LV1. Muitos pais tinham vergonha de escolher a sua língua para os filhos, não querendo fazer diferenças com os jovens

franceses, por acharem que para os franceses a LP era *língua de imigrante*²⁰ e consequentemente, que lhe atribuem um estatuto igual à pessoa que o falava. O lusodescendente de 2ª geração tinha esse sentimento na altura (Tomé & Carreira, 1994; Hily & Oriol, 1993). Essas razões juntam-se aos factores de desmobilização geral que se observa no emigrante clássico em todos os meios do movimento associativo, desmobilização que se traduz, em nosso entender, numa transformação da dinâmica que caracterizou esse movimento, especialmente na segunda fase da emigração.

A luta pela implementação da LP nas escolas francesas ou nas Associações como uma acção associativa é o espelho/reflexo da consciência nacional de um povo fora das suas fronteiras, que procurou nas lembranças do passado o pão da sobrevivência utilizando a sua LM como veículo portador e centralizador de todas as expressões regionalistas. O tempo foi passando o que implicou evoluções e transformações. Assim, notou-se uma evolução na institucionalização que começou pelo seccionismo federalista até chegar ao institucionalismo nacional e internacional das comunidades portuguesas no mundo. Também houve evolução na estrutura do movimento associativo, que passou de desportivismo e do folclorismo ao cultural. Também houve evolução nesta terceira componente dos movimentos - que chamamos vida associativa - componente muito diversificada nas suas actividades, passando do colorido sensível e instintivo à transparência do racionalismo. Após os anos 85, a vida associativa iniciou um novo processo de transformação devido a vários factores: diferentes faixas etárias, relações inter-geracionais, níveis socioculturais e novas tendências/gostos. Uns preferiram dar continuidade às actividades recreativas, outros optaram por actividades mais culturais e outras expressões culturais. Factores cosmopolitistas romperam com a aglomeração homogénea da época dourada da expressão associativa. As pressões transparentes etnocêntricas do país de acolhimento tiveram progressivamente um efeito importante na mobilização linguística associativa que sempre foi um dos principais factores do movimento associativo português em França. Em nosso entender, a permanência deste movimento, ao longo dos anos (nascimento, crescimento e transformação) é constituído por um património cultural que a vida associativa soube transplantar, criar e recriar ao longo das metamorfoses naturais do mesmo movimento associativo.

²⁰ Referimo-nos a imigrante na óptica do francês. Equivalente à *Langue d'immigré*.

2.1.4. Caracterização das Associações participantes

No nosso estudo participaram quatro Associações, sedeadas em Paris e região parisiense. Duas dessas Associações têm subsídio²¹ da CGE. Nos termos das alíneas f) e h) do artº 6º do Decreto-Lei nº165/06, de 11 de Agosto, o apoio a actividades relacionadas com a divulgação da Língua e Cultura Portuguesas (LCP) depende das características das acções. A CGE apoia o ensino de Português, para alunos que frequentam o ensino secundário francês, organizado fora dos quadros oficiais, por Associações ou Comissões de pais e encarregados de educação, em localidades onde a LP não é disciplina de estudo nos estabelecimentos de ensino secundário francês. O apoio da CGE ao ensino associativo poderá assumir duas vertentes:

1. apoio pedagógico aos professores contratados pelas Associações e Comissões de pais;
2. nomeação de professores da Rede Escolar portuguesa em França, para apoio às aulas, no máximo de 10 horas lectivas semanais, dependendo do número total de alunos.

Esse apoio é feito no quadro do plano anual das actividades da C.G.E. em França aprovado pelo Ministério da Tutela²².

2.1.4.1. Associação Portuguesa Cultural e Social (APCS) / Instituto Lusófono

Histórico

A Associação Portuguesa Cultural e Social é criada, em Julho de 1975, em Pontault-Combault (Seine et Marne, 77). Uma importante comunidade do norte de Portugal existe nesta cidade e de facto, em 1978, nasce a gemação entre a cidade de Caminha (região Minho) e Pontault-Combault. Em 1983, a Associação inaugura a sua actual sede. O edifício é posto à disposição pela Câmara cujo presidente falecido, Jacques Heuclin, sempre apoiou as acções e contribuiu ao sucesso da Associação.

²¹ Os subsídios estão sujeitos a vários critérios, nem todas as associações os conseguem obter. Estas associações podem ter um professor pago pela Coordenação Geral de Ensino, entre outros.

²² http://www.epefrance.org/component/option,com_deeppockets/task,catShow/id,43/Itemid,39/

Actividades

O primeiro objectivo é de promover a LCP. Em 1981 são criados os primeiros cursos de português. Os alunos têm a possibilidade de seguir em paralelo ao ensino francês, cursos do 5.º ano ao 11.º ano, e cursos de preparação a exames tais como CAP/BEP, BAC, BTS²³. A Associação propõe também cursos bilingues de vários níveis para as crianças à partir dos 4 anos de idade, e cursos de Português Língua Estrangeira (PLE) para adultos não lusófonos. Em definitiva uma centena de alunos frequenta regularmente os cursos do Instituto Lusófono, entidade criada no interior da APCS na sequência de gerir unicamente os cursos de português.

Outras actividades completam a vida da Associação. A tradicional Festa Franco Portuguesa existe desde a criação da Associação cujo 33º aniversário foi festejado em 2008 (*Festa APCS 2008: 30000 pessoas nos 2 dias*).

É uma grande festa popular gratuita que tem lugar no parque municipal da câmara de Pontault-Combault durante o fim-de-semana de Pentecostes. Milhares de espectadores vindos de toda parte assistem aos diferentes espectáculos musicais, concertos de artistas portugueses e franceses e ao tradicional desfile de ranchos folclóricos.

A Associação organiza, ao longo do ano, bailes na sala de festas de Pontault-Combault, cafés-concerto na sede. Os cafés-concerto são noitadas musicais. Os grupos de música de origem latina e lusófona animam as noites. Os espectadores escutam a música e tiram proveito de um jantar cujo menu está ligado ao tema da noite (brasileira, peruana, cabo verdiana, argentina...)

Em 1982 é criado na Associação o grupo de teatro “Venham mais cinco trocas e baldrocas” dirigido por Joaquim Pires. Uma dezena de peças todas originais, são escritas, criadas e jogadas pelo grupo bilingue (francês/português).

Em 1996 é lançado “Ventosueste” o grupo coral da Associação. O repertório é composto por música popular, tradicional e revolucionária portuguesa. As excursões, as viagens e outras actividades preenchem também o calendário cultural da APCS.

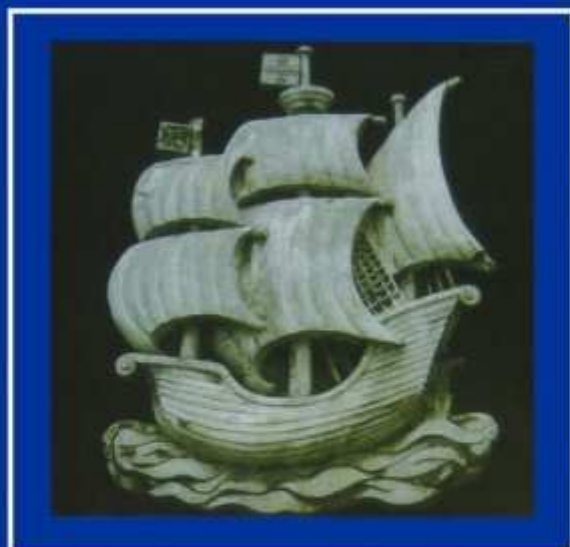
Esta Associação tem subsídio da CGE.

²³ CAP - Certificat d’Aptitude Professionnelles (certificado profissional, corresponde ao 9.º ano);

BEP - Brevet d’Études Professionnelles (exame profissional, é equivalente ao 9.º ano);

BAC – Baccalauréat (conhecido na linguagem coloquial francesa como o BAC, é uma qualificação académica que os estudantes, no final do ensino secundário, obtêm para ingressar no ensino superior;

BTS – Brevet de Technicien Supérieur (certificado de técnico superior, diploma de nível III). O BTS é um curso de 2 anos depois do BAC, e é eminentemente técnico.



Langue et Culture portugaises - Pontault-Combault

Institut  Lusophone

COURS ET ACTIVITES

- Scolarité parallèle en portugais de la 6ème à la 1ère
- Préparation aux épreuves de portugais L.V. (options 1/2/3) des examens :
CAP-BEP-BAC-BTS-CONCOURS
 - Perfectionnement en langue portugaise (oral et écrit)
- Ateliers de bilinguisme pour enfants à partir de 4 ans (plusieurs niveaux)
 - Portugais Langue Étrangère pour adultes (plusieurs niveaux)

**INSCRIPTIONS RENTREE 2008/2009
SAMEDI 6 SEPTEMBRE 2008**

9h à 12h au siège de l'Institut Lusophone

62 rue Lucien Brunet 77340 Pontault-Combault
Tél.: 01 70 10 41 26 e-mail : apcs@chello.fr

Figura 1: Folheto publicitário do Instituto Lusófono

2.1.4.2. Associação Os Mensageiros de Portugal

A Association Les Messagers du Portugal, 77400 Lagny, pertence à área consular de Nogent-sur-Marne. Esta associação funciona nas instalações das escolas de 1.º ciclo de Lagny-sur Marne (Seine et Marne, 77). Esta Associação, de pequena dimensão, não tem os requisitos necessários para obter o apoio da CGE.

Esta Associação tem raízes muito profundas que se estendem a mais de quarenta anos de existência. O primeiro objectivo da Associação é de promover a LCP. Os alunos têm a possibilidade de seguir em paralelo ao ensino francês, cursos do 5º ano ao 11º ano, e cursos de preparação a exames franceses tais como BEP, BAC, BTS. No passado, os lusodescendentes podiam preparar os exames “ad-hoc” que acabaram em 1997. O fim desses exames foi determinado pelo Sr. Ministro da Educação, no contexto do Decreto-Lei nº 219/97 de 20 de Agosto, que veio definir as equivalências entre sistemas de ensino de diversos países e segundo o qual o ingresso na escolaridade portuguesa deixou de estar condicionado à apresentação de prova de conhecimentos da LP.

Não houve muita evolução na estrutura desta Associação, ela ficou pelo desportivismo, pelo folclorismo e pelo ensino. Não tem uma componente muito diversificada nas suas actividades. Ao contrário de outras, esta Associação não iniciou nenhum processo de transformação.

2.1.4.3. Associação Bocage

Esta Associação funciona nas instalações do Lycée Passy St Honoré, 117, avenue Victor Hugo - 75116 Paris. A organização desta Associação e a contratação de alguns professores é da responsabilidade da CGE/Embaixada de Portugal. A Associação Bocage tem uns 10 anos de existência mas é uma das grandes Associações portuguesas de Paris com cerca de 350 alunos. Esta Associação tem por objectivo o ensino e a promoção da LCP Lusófonas e Portuguesa.

Esta Associação tem três propostas de ensino e de formação:

- Ensinar a LCP do 5º ao 12º ano e preparar os exames de português LV do ensino francês (BEP, Bac, BTS), a jovens de ascendência portuguesa escolarizados em França;
- Leccionar o currículo secundário português. O ensino adoptado é o Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis e destina-se a jovens portugueses, cabo-verdianos, angolanos e outros;
- Dispensar aulas de PLE.

Todas as suas actividades, ligadas ao ensino da LCP, pretendem facilitar uma melhor integração da Comunidade Portuguesa, numerosa no departamento 75 (Paris) e estimular a aprendizagem e a divulgação da LCP.

2.1.4.4. Associação C.P.F.C.

A Comunidade Portuguesa de Formação Cultural (CPFC) do Raincy, tal qual existe, actualmente, tem quarenta anos de existência. Todas as suas actividades, ligadas ao ensino da LCP, pretendem facilitar uma melhor integração da Comunidade Portuguesa, numerosa no Departamento 93, na sociedade francesa, conservando sempre a sua personalidade de base e a sua diferença específica. Passamos a apresentar alguns dados históricos:

- 1970: Ajuntamento espontâneo de algumas dezenas de portugueses no seio e à volta da Igreja de S. Luís do Raincy, a fim de exprimirem a sua fé em LP.
- 1971-1972: Organização, a pedido de emigrantes portugueses, de um grupo de alfabetização para adultos. Alfabetização em português e francês, facilitando assim a integração, na comunidade francesa, de portugueses recém chegados.
- 1972 -1973: Criação, a pedido de alguns pais, de um Curso de Português para os filhos, fora do tempo escolar francês. *“Ensine-lhes o Português para que eles não sejam ignorantes, ao regressarem a Portugal, como nos acontece a nós aqui”*. Os cursos iniciaram nas salas de l'École Libré de Notre Dame du Raincy, cedidas gratuitamente à Comunidade Portuguesa pelo seu Director.
- 1976: Organização, a pedido de uma dezena de jovens lusodescendentes, de cursos de preparação para a entrada nas Universidades francesas, graças aos sistemas de equivalências. Ensino de seis disciplinas: Literatura Portuguesa, Francês, Filosofia e Psicologia, Latim, História Universal, Introdução à Política.
- Nos anos seguintes criou um grupo teatral, grupos de música, um Clube de jornalismo, organizou exposições entre outros.
- 2000: Houve a separação das duas entidades da Associação e a declaração de Estatuto à Sous-Préfecture²⁴, Comunidade Portuguesa de Formação Cultural do Raincy.

²⁴ Em França, uma *sous-préfecture* é uma capital administrativa de um *arrondissement* quando este último não é a própria sede da *préfecture*.

- Houve a criação do curso de PLE com três níveis: iniciado, intermédio e avançado.
- 2001: Criação de uma rede de informação sobre o regresso a Portugal. Organização de sessões cinematográficas. Organização de viagens e intercâmbios...

Nesta Associação, os alunos têm a possibilidade de seguir em paralelo ao ensino francês, cursos do 5.º ao 11.º anos, e cursos de preparação a exames nacionais franceses tais como o BEP, o BAC e o BTS.

Muitas das suas actividades, ligadas ao ensino da língua e da cultura portuguesas, pretendem estimular a aprendizagem e a divulgação da LCP.

Para o estudo deste modelo educativo, escolhemos as quatro Associações referidas, situadas na região da Grande Paris que oferecem o ensino da LP. Pretendemos, igualmente, demonstrar que este sistema de ensino, enquanto lugar de encontro intercultural e espaço de formação linguística e identitária, representa actualmente uma das formas de preservar e promover a divulgação da LCP entre lusodescendentes. Para além do seu valor instrumental, a LP representa também um factor de promoção da diversidade linguística e cultural da Europa, como património comum, não apenas a preservar mas também a explorar.

2.1.5. Associações como espaço educativo, cultural e social

As Associações constituem, ainda hoje, para os pais, um espaço privilegiado de partilha de interesses em relação à identidade cultural na sociedade francesa. São analisadas como espaço de reprodução de identidade (produtora de pertença), transmissão de cultura e conservação da identidade cultural *minoritária* (Faneca, 2007). Da mesma forma, são um espaço de negociação em áreas locais ou bairros. O próprio facto de não existirem ajudas institucionais levou a que os agentes sociais tivessem de imaginar e de criar espaços de trocas pluri-familiares - as Associações - para evitar, deste modo, o desaparecimento da identidade cultural *minoritária*, numa sociedade que não tolera muito bem mais do que uma identidade cultural. Com esta acção, o grupo e, inclusive, os professores asseguram a reprodução das práticas associativas no país de acolhimento. Todas testemunham uma vontade de re-apropriação da história e da cultura portuguesas, de conservação da língua e da valorização da expressão bilingue. Observam-se várias acções, levadas a cabo pela

Associação e pelos professores, que consistem na luta contra a repulsa e a reconciliação de forma activa com a língua, a cultura e a história portuguesas.

Consideramos que o estudo das representações em contexto associativo é crucial na compreensão das actividades a que se propõem as Associações, uma vez que tais actividades são condicionadas pelas representações que circulam nos círculos associativos, influenciando, assim, a vivência dos lusodescendentes e dos docentes dentro da própria comunidade local e do país em que se encontram (França, portanto). Enquanto lugares de encontro interculturais, as Associações constituem-se como agentes e espaços de educação e promoção linguística, cultural, identitária e cívica, formadores e enformadores de auto e de hetero-representações (Faneca & Ançã, 2006; Faneca, 2007), pela forma como criam relações entre as duas comunidades e, neste sentido, pela maneira como produzem e gerem as atitudes, representações e expectativas de ambas as partes (Vala, 2004, p. 52) e das restantes instituições que compõem o tecido social.

Propomo-nos, nesse sentido, sensibilizar para a importância das instituições associativas, no contexto migratório francês, no que concerne ao desenvolvimento da(s) identidade(s) do lusodescendente.

2.2. O lusodescendente e o desenvolvimento da(s) identidades

2.2.1. Definição do conceito Lusodescendente

O termo **lusodescendente** reenvia para uma origem portuguesa por definição comum a todos os portugueses, “residentes como expatriados e à sua descendência” (Branco, 2000, p. 155). Como a lusodescendência é comum a todos os portugueses, fazemos uso do termo a partir dos seus contextos. Entendemos o termo no seu sentido mais universal. Podemos ainda associar este conceito, ao nível filosófico, à teoria do “*rootedness of our cognitive accomplishments*” de Habermas (1992, p. 7), segundo a qual os sujeitos não existem fora da sociedade e é a sua participação na vida social que desenvolve a sua consciência individual, tornando todo o conhecimento um produto social.

Este termo está banalizado no contexto migratório, desde os anos 90 e tornou-se vítima do seu sucesso. No contexto francês o termo ‘lusodescendente’ aparece nas “aulas para lusodescendentes”, “associações de jovens lusodescendentes”, “encontros europeus e mundiais de jovens lusodescendentes” entre outros. Na imprensa portuguesa para emigrantes (*Lusitano, O Encontro, Elos*), o termo tornou-se, progressivamente sinónimo de *segunda geração*. No entanto o termo é pouco

conhecido. Será que reenvia para uma identidade defensiva? Segundo Castells (1999) a identidade defensiva tem a sua origem nos fenómenos de exclusão e de racialização. Ora nos contextos, por nós citados, o termo é um elemento de afirmação, uma apropriação que reenvia para uma necessidade de novidade e de diferenciação positiva. A temática lusodescendente e o seu uso em contexto é uma temática identitária, de pertença e de referência ao contexto migratório. É nesta linha que o uso do termo não corresponde à definição, por nós apresentada no início. É entendido, na sua maioria como fazendo referência aos filhos dos emigrantes que vivem no estrangeiro, aos filhos dos filhos de origem portuguesa. O termo quer transmitir identidades novas e diferentes das primeiras gerações. É por conseguinte um termo simbólico, de esperança, de modernismo que reenvia, no nosso entender, a uma afirmação de identidade e não a uma identidade defensiva como sugere Castells. No contexto migratório a temática identitária conheceu uma grande evolução desde os anos 90 e com as novas associações criadas pelos lusodescendentes, passámos das formas de expressão da “portugalidade” a uma identidade nova dos lusodescendentes (Barre, 1997). Estas mudanças são significativas e não se confundem, uma associação de jovens lusodescendentes é diferente de uma associação de portugueses de França, ou portugueses em França. Dizer-se lusodescendente, jovem de origem portuguesa ou franco-português, não reenvia para as mesmas estratégias de pertença, nem aos mesmos desejos de reconhecimento (Santos, 2002). As críticas que lhe são dirigidas ou dirigidas aos seus utilizadores são a intenção de ocultar a história migratória dos pais e a história da emigração. Com o termo lusodescendente, o acento coloca-se na proximidade ou distância segundo o caso, na continuidade ou na ruptura mas os lusodescendentes são sempre os outros, diferentes dos portugueses porque o termo reenvia para uma exterioridade, para uma extraterritorialidade. Ao nível endógeno, o termo pode reforçar a ideia de descendência directa e fortalecer os laços de sangue. Concordamos com Leandro (2000) quando se refere à dificuldade de denominar grupos - étnicos ou outros -, e das suas fronteiras. Auto-definir-se lusodescendente, português ou jovem de origem portuguesa não tem o mesmo significado. Os termos abrangem representações nacionais mais ao menos identificadas. Estas categorias de denominação são determinadas de forma nacional. A este respeito, podemos referir as representações que têm os franceses ou os portugueses sobre a Comunidade portuguesa que são pontos de vista diferentes. Neste aspecto o termo lusodescendente é mais conciliador, uniformizador: *“pessoas de origem portuguesa”*, *“binacionais franceses e portugueses”*, *“franceses por aquisição”* ou ainda *“franco-portugueses”*. A temática identitária lusodescendente não pode ser compreendida nem analisada sem o

contexto da relação política, institucional e simbólica existente entre Portugal e as suas Comunidades. No contexto francês o termo “*lusodescendant*” apareceu como um termo novo e relativamente neutro (Santos, 2007) como representativo de uma nova primeira geração de emigrantes. Estas foram as nossas razões pela escolha do termo lusodescendente para denominar o nosso público.

2.2.2. Definição do conceito da identidade(s)

Os conceitos de cultura, identidade, interculturalidade, língua são promotores de polémicas, porque submetidos a manipulações ideológicas diversas.

As culturas são inerentes ao próprio indivíduo e não podem ser veiculadas por intermediários. Além disso, as culturas são fenómenos dinâmicos, móveis, variáveis, por consequência difíceis de analisar fora de contexto (Abdallah-Pretceille, 1996). A pertença a uma cultura reencaminha para uma identidade e uma memória colectiva. Ora, na medida em que nos construímos na alteridade, precisamos do olhar do outro e da sua posição para nos definirmos como um ser outro (Geraldi, 1991). Concordamos com Laplantine, quando afirma a impossibilidade de definir a identidade, “*L’identité, ce n’est pas un concept, mais une notion floue qui s’étale*” (1999, p.18), útil, a nosso ver, na tarefa de identificação e de compreensão do processo de descobrimento das pertenças que são sempre múltiplas (sociais, nacionais, sexuais, familiares, linguísticas, culturais...) e transitórias, porque se redefinem constantemente através da acção, em situações novas de comunicação e de aprendizagem no sentido de Boyer (1997). Para a 3ª geração é necessário interrogarmo-nos sobre o significado da *Identidade-Pertença* na diáspora portuguesa. Será que ser português é ter a mesma comunidade linguística como afirma Oriol (2004). Não podemos esquecer que a construção da identidade não é apenas um processo de construção de uma outra pertença, mas é, também, um processo de construção de uma identidade capaz de transformar, adaptar, se adaptar às comunidades às quais pertence (Erickson²⁵, 1966; Kaufmann, 2004). Estes jovens possuem uma identidade dupla na senda de Fishman (1966) e na maioria dos casos, uma dupla pertença (Muñoz, 1999). Como este fenómeno de construção *identitária* é complexo (Maalouf, 1998), estes lusodescendentes fazem um “*bricolage identitário*”, isto é, as suas representações estão enraizadas em processos cognitivos, discursivos, sócio-históricos, próprios a cada indivíduo e a cada grupo, fazendo parte do seu processo de construção da realidade. Os factores responsáveis por esse processo são os mecanismos identitários (Muller, 1997), os aspectos sócio-económicos e políticos (Martel, 1997), o valor das línguas no território francês (Papaloizos, 1997). Cada sociedade é constituída por diversas comunidades com culturas próprias que apresentam traços diferenciados; a forma como vai gerindo a sua diversidade cultural determina o seu isolamento ou

²⁵ Erikson foi o primeiro a propor o conceito de “l’identité du moi”.

abertura aos outros (Cordeiro, 2004). Falamos, nesse caso, de entidades culturais mestiçadas, alveolares, parcelares (Abdallah-Pretceille, 2002, 2008), criadas numa lógica de pertença. Assim *“Il faut prendre en compte le fait qu’actuellement on a de moins en moins à faire à des entités culturelles globales, stables et parfaitement délimitées les unes par rapport aux autres mais à des ensembles métissés, alvéolaires, parcellaires voire à des fragments”* (2008, p.15).

2.3. O professor associativo

No contexto associativo, a multiplicidade de factores interactuantes complexifica e dificulta a tarefa do professor (Sá-Chaves, 2001).

Ora, é precisamente nesta perspectiva teórica e conceptual que desenvolvemos este estudo, analisando as representações de professores acerca do papel atribuído ao domínio da LP no processo de protecção e de estímulo da LP em França e da forma como se educam futuros cidadãos franceses de origem portuguesa, no sentido de alcançarem uma competência em LP, em termos de comunicação e de compreensão. As dimensões do conhecimento subjacentes às práticas dos professores em contextos de diglossia, no qual se estabelece uma relação socialmente hierarquizada entre duas línguas em presença configuram um processo de elevada complexidade.

2.3.1. Percurso de formação

A problemática que nos envolve neste ponto do trabalho joga com o conceito de professor associativo. É do seu esclarecimento que trataremos, de seguida, à luz do paradigma do pensamento do professor associativo. É nossa intenção analisar o processo de formação profissional e, também, as relações que estabelece com a sua prática. Socorremo-nos no pensamento de Alarcão (2005) baseado no princípio da reflexividade crítica:

“(...) na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção de profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. [...] uma actuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos indícios, manifestos ou implícitos, na situação em presença” (2005, p 41).

Ser professor pressupõe o adquirir de habilidades, atitudes, normas e conhecimentos característicos da profissão que habitam o professor. Teve de aprender a ensinar. Somos de opinião que aprender a ensinar durante a formação académica e a prática

pedagógica constitui apenas uma parte do processo associada à aquisição de conhecimentos e competências a desenvolver. O contexto pessoal, próprio de cada um dos professores, é composto por um conjunto de representações, percepções, crenças que funcionam como facilitadores ou inibidores da carreira profissional. Ou seja, o contexto pessoal remete-nos para a idiossincrasia de cada professor, as suas representações, crenças e percepções. Por outro lado também se distinguem outros elementos que influenciam, o ecológico social (influências a nível social relativas ao desenvolvimento do lusodescendente e nas relações com os pais) e o ecológico institucional (na instituição da sua formação inicial, os alunos professores são influenciados pelos formadores); na instituição de exercício profissional (a Associação) há que ter ainda em linha de conta a influência de factores contextuais externos (orçamentos, legislação – quando existe -, matérias curriculares) e factores contextuais internos (tipo de associação, ideologia e clima da mesma). A formação de professores resulta, pois, de um processo de auto e hetero construção dos sujeitos, pelo auto e hetero-reconstrução dos diferentes *objectos* com que lidam, *desfigurando* e configurando delas representações múltiplas, já que entendemos a formação como um processo de mudança (Castellotti & Moore, 2002). Todos esperam do professor que saiba ensinar de acordo com as características da sala de aula que tem em frente e se relacione com todos os intervenientes da mesma. Tudo isso tem repercussões a nível da actuação e construção da identidade profissional. A estas duas influências (influência pessoal e estruturais) adicionam-se outras como o background que possui (representações, valores, convicções, crenças...). Dado que não estamos perante um processo “típico”, impõe-se considerar algumas variáveis, devidas ao contexto alargado no qual actua e às quais dedicaremos alguma atenção, visto ter despertado pouco interesse em termos de investigação. Leccionar a LP parece uma predisposição comum a muitos professores mas em contexto associativo nem sempre é fácil. Neste contexto, tornar-se professor associativo é, acima de tudo um processo, consciente. As predisposições pessoais constituem o aspecto fulcral da profissão. Assim, partimos da convicção de que é necessário trabalhar para construir um novo perfil de professor, um professor como um ser em desenvolvimento, cujo “caminho se faz caminhando”²⁶ (António Machado, 1910), capaz de se questionar enquanto pessoa, enquanto profissional (Geraldí, 2004):

²⁶ Este verso «O caminho faz-se caminhando», ou na sua versão original «se hace camino al andar», é do poeta castelhano – Antonio Machado. Trata-se de uma estrofe, a XXIX de «Proverbios y cantares» do seu livro «Campos de Castilla» cuja primeira edição data de 1910.

“O professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial” (2004, p. 19).

Trata-se, pois, de formar um professor capaz de (se) questionar e de projectar possibilidades de resposta aos dilemas constantemente equacionados, para saber ser capaz de orientar a educação dos alunos por quem é responsável, levando-os a consciencializarem e a reconhecerem, valorizando, a(s) sua(s) própria(s) língua(s) e cultura(s), como elementos preponderantes na formação da identidade e da construção do *ser pessoa*, tal como a reconhecerem e valorizarem a língua e a cultura dos outros enquanto elementos estruturantes de outras identidades. Nesta linha, acreditamos que o confronto entre cada um e o outro propicia ao aluno um conhecimento mais profundo da alteridade e leva-o a reconhecer e a desenvolver, reconstruindo, a sua própria identidade.

2.3.2. Identidade profissional

O ensino-aprendizagem da LP tem uma longa história para além das nossas fronteiras. O facto de poder ocorrer em qualquer parte do mundo motiva uma enorme variedade de contextos de ensino tanto sociais como linguísticos. Numa boa parte dessas ocorrências, os governos e as instituições locais tomam a seu cargo o ensino e, nem sempre as instituições portuguesas desempenham um papel de relevo na sua divulgação. Quanto ao ensino a cargo português, é tutelado por três dos nossos Ministérios: o Ministério dos Negócios Estrangeiros, o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e o Ministério da Educação.

Ao Instituto Camões, tutelado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, cabe a maior fatia: o ensino em Universidades estrangeiras e o apoio no âmbito da formação de professores aos Países Africanos de língua Oficial Portuguesa e a Timor-Leste. São, portanto, duas realidades com características muito diferentes.

O Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia, através das Universidades, é responsável pelo ensino que se faz a estrangeiros em universidades portuguesas; universidades essas que, a partir de meados dos anos 80, também começaram, ainda que timidamente, a fazer formação de professores.

O Ministério da Educação, através do Instituto Camões, é responsável pelo ensino da LP aos filhos (e netos) daqueles que à procura de melhores condições de vida deixaram Portugal.

O ensino da LP deve, portanto, adequar-se às características, às necessidades dos aprendentes e suprir as carências do input, o ensino deve valorizar o património linguístico e cultural português, deve dar uma visão do que é o país actualmente e não recorrer - sistematicamente a estereótipos do passado. Não deve falar só das glórias do passado mas também na modernidade e dos problemas do presente (Leiria, 2007). Em comum com estes, os lusodescendentes têm o facto de viverem fora de Portugal. No entanto, não são fáceis de caracterizar. Os alunos que se integram nesta categoria dispõem-se num *continuum* de proficiência linguística e de integração social que pode ir de uma grande semelhança com aqueles para quem o português é LM até aos pontos em comum com falantes de línguas muito afastadas do português. O seu perfil dependerá, antes de mais, da sua história pessoal, da relação genética e tipológica do português com a língua que falam no país onde vivem. Dependerá também da sua motivação para falarem a LP, do grau do seu desejo de integração, e do sociolecto dos seus pais. O seu grau de motivação está relacionado com o prestígio que tem a língua do país onde vivem e do prestígio que o português tem dentro da comunidade em que estão integrados no estrangeiro. Se a língua do país de acolhimento tiver muito prestígio (o caso do francês) poderá ser mais difícil motivá-los em relação ao português. Por tudo isto, é difícil, de forma genérica, falar da intervenção que deve ter o ensino. Contudo, também para estes, a valorização do património linguístico e cultural português deve ser uma prioridade.

O Instituto Camões, que já se chamou Instituto de Cultura e Língua Portuguesa – ICALP- começou a sua actividade na longínqua década de trinta do século passado, durante muitos anos, recrutava para seus leitores figuras de destaque. Semelhança daquilo que acontecia com outros países e outras culturas, não havia a preocupação nem a formação desses emissários enquanto professores, enquanto pedagogos e, em particular, a língua vinha por acréscimo. Era, antes de mais, a correia de transmissão de factos históricos e culturais seleccionados que servia para aceder a eles e para os divulgar. A situação mudou após o 25 de Abril de 1974. As Faculdades viram-se obrigadas a formar professores de português língua não materna. No entanto, a quase totalidade, tanto dos leitores enviados para universidades estrangeiras pelo Instituto Camões, como os professores de filhos de emigrantes, e também aqueles que ensinavam em Portugal, não tinham qualquer formação específica para esta tarefa.

Os que vão hoje já têm formação mais adequada. Como afirma (Mira Mateus, 2007, p. 95) "*seria pertinente que o Ministério da Educação pressionasse as instituições de*

ensino superior no sentido de incluírem uma disciplina de aquisição e ensino da língua não materna na formação de base dos professores”.

O professor de português (profissional que lecciona disciplinas da Área do Português no Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos e no Ensino Secundário) deve ter uma formação que contemple conhecimentos disponibilizados pelas diferentes áreas da linguística que fornecerá ao professor atitudes mais saudáveis e informadas em relação à língua que ensinam e, mais importante ainda, ao modo como ela é aprendida. Mas estes professores também têm de dispor, e isso parece ser o mais difícil de conseguir, de conhecimentos culturais consolidados, não só sobre o passado mas também sobre o presente. Concordamos com (Pereira, 2007, p. 99) ao dizer que *“O professor tem de ser capaz de ler os sinais. Não pode contentar-se de detectar erros e apodá-los de interferências”.*

Em suma, o professor, além de ter de *‘ser capaz de ler os sinais’*, tem de conhecer e saber identificar os fenómenos linguísticos que ocorrem tipicamente em situação de aquisição e aprendizagem de uma língua não materna/L2/ mista, consoante a faixa etária do lusodescendente e o seu grau de motivação e de exposição ao modelo português, num contexto formal ou não-formal. Este profissional tem de saber quais os efeitos do tipo de relações existentes entre a LP e a língua francesa (LF). A proximidade lexical e estrutural entre as duas línguas pode ser factor de facilidade, mas quando os fenómenos de cristalização²⁷ estão instalados, nem sempre detectados, se não forem trabalhados pelo professor podem impedir o progresso da aprendizagem por parte do aluno e criar mal-entendidos. Este trabalho pode ajudar os lusodescendentes a desenvolver os objectivos e alargar, no seguimento das directrizes do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME/Departamento da Educação Básica, 2001). Este professor tem de se obrigar a uma atitude contrastiva com as duas línguas. Deve criar, como nos diz Pereira (2007, p. 101) *“um clima de dúvida metódica e de constante questionar”* entre ele e o aluno. Um trabalho diagnóstico deverá fazer parte da sua rotina quotidiana.

2.3.3. A identidade profissional do professor de língua (materna)

Temos mais questões do que certezas neste caminho. Tal como noutros conceitos, o conceito de identidade, quer para fins científicos, quer na linguagem do quotidiano, já Erikson o dizia em 1968, veste-se de diferentes conotações que viajam entre *“O sentido consciente da unicidade do eu ou de si, o auto-impulso inconsciente pela*

²⁷ Também designado na literatura especializada como fossilização.

continuidade e um percurso, ou a fidelidade de pertença aos ideais de um grupo” (1968, p. 208). Ao olhar a literatura sobre o assunto, encontramos definições de identidade que balançam entre a amplitude conceptual desmesurada e, portanto, sem limites, e a estreita definição operacional que, para ser medida, acaba por se tornar demasiado limitada. Como diz Sim-Sim (2007):

“A identidade não é, um objectivo, um destino, mas sim um caminho. Ou seja, a identidade é sempre um processo em construção. A estruturação da identidade docente surge pois como uma caminhada nunca terminada, sujeita aos conflitos, avanços e retrocessos de um processo em permanente progresso” (2007, p. 117).

Apresentamos os conhecimentos linguísticos, as atitudes e as competências de ensino da língua que constituem a essência da identidade docente do profissional em questão segundo (Sim-Sim, 2007, pp. 118-119)

- Os conhecimentos

Um docente que ensina a língua deverá ser um utilizador proficiente da LP, fluente na expressão oral, dominando um repertório diversificado de estilos igualmente fluente e crítico como leitor, capaz de escrever com clareza e correcção linguística e, simultaneamente, um detentor de conhecimentos metalinguísticos que lhe permitam a monitorização da compreensão da produção da língua nas versões oral e escrita. Só assim será capaz de fornecer um input linguístico e qualidade às crianças com quem trabalha²⁸. As exigências legais deixam claro que objectivo, é o domínio da fluência e, conseqüentemente, o aprofundamento de conhecimentos metalinguísticos. Para além de conhecimentos sólidos sobre a estrutura da língua materna e de escolarização, neste caso Português, é determinante que o docente possua conhecimentos consistentes sobre o desenvolvimento linguístico dos jovens, quer no que respeita a processos de aquisição da linguagem, quer no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita.

- Competências a adquirir

Trata-se de um saber em uso em que estão envolvidas capacidades relacionais de comunicação e de interacção social, mas também saberes profissionais para o ensino da língua (da leitura, da expressão escrita, da oralidade, do conhecimento explícito) em fases distintas e específicas da aprendizagem e da conseqüente avaliação do progresso linguístico dos jovens em cada um destes campos. Trata-se também de

²⁸ Nem sempre o professor associativo possuiu estas características, o que, por vezes, favoreceu o descrédito do ensino associativo e a sua falta de qualidade (referido nas entrevistas dos professores).

competências para gerir a turma como um todo e cada aluno com a sua individualidade e progresso linguístico, adaptando o ensino da língua a essa individualidade e às circunstâncias pedagógicas concretas. Trata-se por fim de competências de auto-avaliação do próprio desempenho docente para proceder às constantes adequações necessárias à aprendizagem eficaz de cada jovem.

- Atitudes

Há um conjunto de atitudes e valores que nos parecem determinantes na construção da “tal” identidade profissional de um docente de língua. Entre outros, saliento a valorização que o docente atribui ao ensino da língua, neste caso à LP e aos valores culturais e civilizacionais que lhe são inerentes. Por outro lado, e não menos importante, a presença de uma postura *despreconceituosa* acerca das variedades da LP, e das culturas de pertença dos lusodescendentes.

Assumimos que a identidade docente é um processo em construção permanente, sujeito às negociações que cada situação contextual coloca (Alarcão, 2005). Ser professor de Português, em França, é uma opção que requer um conjunto de exigências e de percursos que exigem vontade, disponibilidade e riscos. A Associação nunca foi o principal local de aprendizagem e talvez seja chegado o tempo de nos questionarmos sobre que identidade construir para a mudança.

É sabido que a forte expansão migratória na década 70, trouxe necessidades novas, como leccionar a LP aos filhos dos nossos migrantes, aliada à carência de professores profissionalizados, habilitados para leccionar Português, nos ELCO. Note-se que não se trata aqui de atribuir culpas, mas este facto teve, obviamente, repercussões na indefinição e descaracterização do perfil profissional do professor de língua materna e na crise de competências linguísticas e literárias para que todos os estudos apontam, nomeadamente o tão citado PISA 2000.

Leccionar a LP em contextos plurilingues não é uma tarefa fácil, os professores necessitam de uma formação adaptada. Nesse sentido, concordamos com a reconfiguração da identidade do professor de português de Vieira de Castro (2007) que passamos a apresentar.

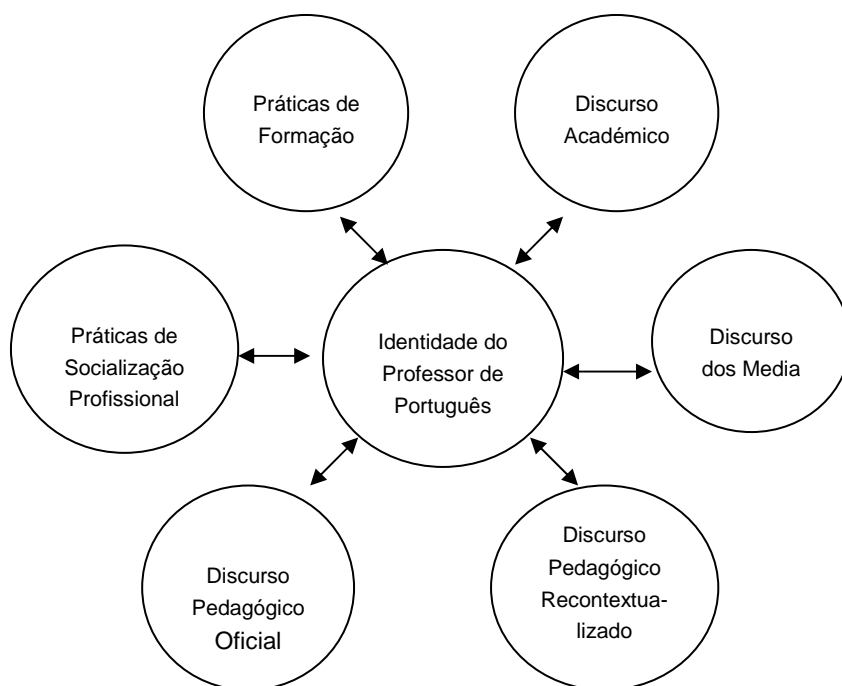


Figura 2. Alguns factores construtivos da identidade do professor de Português. Adapt. de Castro, (2007, p.128)

Em suma, esta reconfiguração evidencia a acção de diferentes factores interactuantes que se relacionam uns com os outros. Esta constelação de factores é necessária para perceber o sentido do exercício da profissão de professor.

Síntese

As Associações constituem, como já foi referido anteriormente, espaços educativos, culturais e sociais privilegiados pelos encarregados de educação por serem espaços de reprodução de identidades, transmissão de cultura e conservação da identidade cultural minoritária. Em suma, são espaços de trocas pluri-familiares para evitar o desaparecimento da língua e da identidade cultural portuguesas. As suas principais funções são a conservação, a difusão e a afirmação de modelos culturais de que os lusodescendentes são portadores. Os Encarregados de Educação esperam que os professores assegurem a reprodução das práticas associativas no país de acolhimento.

Assim, o professor do 3.º milénio deve ser preparado para tomar decisões que decorram de uma visão clara do papel da LP na educação, decisões que, certamente, exigirão grande capacidade de inovação pedagógica que deverá fluir de várias fontes: formação inicial, formação contínua e profissional e, talvez mais importante ainda, da

busca pessoal e incessante do conhecimento, do olhar crítico da participação activa nas manifestações culturais que o rodeiam em vários contextos.

CAPÍTULO 3 - PARA UM MODELO DE ANÁLISE DO ENSINO DO PORTUGUÊS EM CONTEXTO ASSOCIATIVO

“Pátria de várias pátrias e de várias culturas, a língua portuguesa não é propriedade de alguém, é património comum, é domínio que tem de ser cultivado, estudado, defendido, salvaguardado. Falar, escrever, comunicar bem em língua portuguesa é cultivar a exigência, a disciplina, o rigor e o respeito cívicos – é fazer-se entender”.

(Vitor Aguiar e Silva, 2007, p. 18)

Introdução

O nosso estudo, neste capítulo, pretende evidenciar marcas e características do ensino-aprendizagem da LP em contexto associativo, mostrando traços do seu funcionamento socioafectivo, linguístico-comunicativo e cognitivo-verbal. Assim, veremos como os lusodescendentes e professores gerem a multiplicidade dos dois repertórios linguístico-comunicativos em situações que são caracterizadas pelo contacto de duas línguas e de duas culturas em presença, sem nunca esquecer o campo em que nos movemos: Associações culturais portuguesas em França.

Neste sentido, e de forma a guiar a leitura deste capítulo, de referir que, primeiramente, abordaremos o ensino-aprendizagem em contexto associativo como lugar de excelência de ensino, bem como o aperfeiçoamento de competências em LP em França, num contexto nacional mais lato. Este percurso será apoiado por vários conceitos importantes tais como o conceito de língua, a consciência metalinguística, as representações, o bi-plurilinguismo, entre outros aspectos, aliás, que orientam a recolha de informação e a análise para perceber os contextos e os sujeitos que enformam as dinâmicas de ensino-aprendizagem em Associações em França.

3.1. O ensino-aprendizagem da língua portuguesa em França

3.1.1. Percurso histórico do ensino-aprendizagem do Português

Uma das razões que levou a França a (re)pensar a questão das línguas estrangeiras no seu território foi, seguramente, a experiência resultante das diversas vagas de imigração que se seguiram às duas Guerras Mundiais (1914-18; 1939-45) (Cravo, 1995, p.19). Como já abordámos no capítulo 1, a comunidade portuguesa chegou em massa a este país após a segunda Guerra Mundial. Este fenómeno é conhecido e estudado em várias dimensões: sociológica, demográfica, económica, histórica, ideológica e política (Dabène, 1989, pp. 3-16). As implicações educativas da escolarização de uma tão abundante população de crianças e adolescentes provenientes de famílias não francófonas têm sido objecto de reflexão e mudanças significativas por parte do Ministério da Educação francês.

No entanto, em França, o ensino do português foi introduzido antes deste fenómeno migratório. Entrou primeiro nas Universidades, a partir de 1920. A sua introdução, no secundário de um sistema educativo estrangeiro, é sempre uma valorização que lhe confere um estatuto semelhante ao das outras línguas ensinadas, aumentando,

portanto, as suas possibilidades de difusão a nível universitário e junto do grande público. Infelizmente, a segunda Guerra Mundial atrasou o projecto que só devia ter um começo de aplicação na década de 1950, com a abertura de algumas horas de português, em quatro liceus: Paris (Henri IV), Poitiers (Camille Guérin), Toulouse (Raymond Naves) e Nîmes (Alphonse Daudet).

Nos anos 1969-1970, o projecto completou-se com medidas que permitiram o recrutamento de futuros professores de português. O português entrou, em 1969, no concurso do Instituto de Preparação para o Ensino Secundário (IPES), aberto a estudantes e destinado ao ensino da LP, podendo estes, assim beneficiar de uma bolsa de estudos (uma ou duas vagas por ano) e, em 1970, no concurso de recrutamento dos professores do secundário ou CAPES (uma vaga em 1971, duas em 1972).

A LP penetra na Educação Francesa por motivos históricos e sociais indissociáveis da instalação massiva de portugueses oriundos da imigração da década de setenta. Houve, em França, desde os anos 70, vontade de integrar a LP no sistema educativo francês, nos ensinos básico e secundário, com vista à promoção da aquisição da língua de origem – o que se integrava numa política linguística assente no plurilinguismo (como desenvolvemos no capítulo I: Políticas Linguísticas do Conselho da Europa e o caminho do Plurilinguismo).

Em suma, o ensino do PLE implantou-se, em França, no ensino oficial francês, primeiro ao nível universitário (1920), e, numa fase mais tardia (1970), ao nível do secundário, o que confere à língua um estatuto de língua internacional, facilitando um verdadeiro reconhecimento desta em França. O número de crianças de origem portuguesa inscritas em escolas que viviam já então uma verdadeira situação de multiculturalismo era tão elevado que o Ministério da Educação Francesa se decide, em 1973, pela introdução da LP no currículo escolar francês, com o objectivo de preservar a ligação destas crianças à sua cultura e ao seu e ao seu país de origem, prevendo um eventual retorno (Parvaux, 2003, pp.110-116). O ensino da LP foi introduzido no *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*²⁹ (BOEN, 1975), leccionada como LE. Estas decisões vieram ao encontro do que a UNESCO, em 1953, recomendava para as crianças estrangeiras, nomeadamente, que fossem escolarizadas na sua LM, porque, caso contrário, o seu abandono poderia conduzir à sua perda, tal como da sua identidade comunitária.

²⁹ O Bulletin Officiel (BO) publica actos administrativos: decretos, despachos, exposição, etc. A implementação de medidas de gestão de serviços e operações anuais são objecto de regulamentação publicada num BO especial.

Esta época cria assim circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento do ensino do Português em França, em nome da preservação da língua de origem dos pais de crianças já inseridas no sistema de ensino, como parte integrante do capital simbólico da comunidade linguística de partida. No entanto, importa não esquecer também o peso de preconceitos e estereótipos decerto desfavoráveis à implantação curricular de uma língua quase desconhecida e, além disso, associada a uma situação política *non grata*. Como observa Solange Parvaux, reportando-se à entrada da LP no sistema educativo francês:

“C’était bien une aventure qui commençait en 1973 dans le secondaire [...]. Même si elle se réalise dans un contexte pacifique, elle a été une surprise en France qui, dans les années 1960, ignorait presque le Portugal, les portugais, sa culture et l’espace lusophone. De plus, le Portugal se trouvait dans une situation économique de ‘dominé’ et dans une situation politique presque ‘d’exclu’, à cause de l’existence d’une dictature dans le pays et la guerre coloniale en Afrique [...]. Et les portugais qui arrivaient en grand nombre étaient des immigrés, généralement sans formation et souvent sans instruction”. (Parvaux, 2003, pp 112-113)

Ainda assim, ou até por esse motivo – há mesmo quem fale de ‘resistência identitária à assimilação’ (Parvaux, 2003, p. 116) -, os pais desejaram para os filhos o ensino-aprendizagem da LP, o que veio colmatar uma necessidade específica na oferta do ensino do Português em França. Para esta escolha convergiam ainda três ordens de razões, como já referimos (Faneca, 2007, p. 41):

1. Desenvolvimento da identidade cultural e nacional (simbólica e política);
2. Interculturalidade (preservação da cultura e identidade da comunidade portuguesa num contexto de diversidades culturais);
3. Formação linguística (manutenção e desenvolvimento da competência plurilingue, aprendizagem da Língua e Cultura de Origem).

No entanto, estas medidas que foram referidas não foram suficientes para atenuar uma certa falta de interesse pelo ensino-aprendizagem da LP, a que se encontra fortemente associada a representação de gueto linguístico, sentida pelos lusodescendentes, bem como a dificuldade acrescida pela distância dos estabelecimentos escolares, muitas vezes considerados “as piores escolas”. Com efeito, segundo Castellotti, *“Les images, le plus souvent fortement stéréotypées recèlent un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l’apprentissage lui-même”* (2001a, p. 24), o que é válido no que se refere aos lusodescendentes de França.

Desde 1975, de forma não muito diferente, portanto, do processo de inclusão da LP no sistema oficial de ensino francês, o ensino da LP progrediu muito em países não lusófonos, graças a esforços políticos e a medidas institucionais, de Portugal, de alguns países não lusófonos (nomeadamente na Europa), e mais recentemente do

Brasil, no quadro do Mercosul. Tal desenvolvimento desencadeou uma reflexão imprescindível para a credibilidade e eficácia do ensino do PLE, cujos progressos, se bem que tardios e lentos, são constantes e construtivos, como se nota pela multiplicação de congressos, colóquios e seminários ou pelos esforços de publicação de material pedagógico mais ou menos adaptado. Faltando ainda uma reflexão suficiente sobre a formação dos professores (Coordenação Geral de Ensino, Instituto Camões).

No começo do século XXI, nunca a LP teve tantos trunfos políticos, económicos, culturais para conseguir o estatuto internacional de língua de comunicação de grande difusão, já que é a oitava língua materna mais falada do mundo por 204.654.678 milhões de pessoas (fonte: Observatório da Língua Portuguesa³⁰, 2007) em quatro continentes, como LM ou oficial, e a terceira língua da Europa mais difundida no mundo, graças ao Brasil com os seus 186.901.818 milhões de habitantes, a Angola e os seus 5.960.000 falantes, Portugal com 10.141.960 falantes, Moçambique com 1.280.255 falantes, Cabo Verde com 203.560 falantes, Guiné-Bissau com 78.259, Timor-Leste com 56.985 e São Tomé e Príncipe com 31.850 falantes. Para vencer, no entanto, necessitam de políticas linguísticas estruturadas e coerentes, trabalho em colaboração com os países que acolhem e apoiam o ensino da LP, qualquer que seja a variante escolhida, e com todos os que naqueles países lutam para o enraizamento do ensino do português.

Países CPLP	WB ³¹ 2004	CPLP ³²	INE ³³	V. considerado ³⁴	Percentagem c. ³⁵	Falantes LM
Angola	15.900.000	13.900.000		14.900.000	40%	5.960.000
Brasil	186.400.000	186.770.562	189.222.071	187.464.2117	99,7%	186.901.818
Cabo Verde	506.800	511.000		508.900	40%	203.560
Guiné-Bissau	1.600.000	1530.000		1.565.000	5%	78.250
Moçambique	19.800.000	19.400.000	19.888.701	19.696.234	6,5%	1.280.255
Portugal	10.600.000	10.544.200	10.549.424	10.564.541	96%	10.141.960
S. Tomé e Príncipe	156.500	162.000		159.250	20%	31.850
Timor Leste	975.500	924.000		949.750	6%	56.985
TOTAL				235.807.886		204.654.678

Tabela 1. Falantes de Português nos países CPLP: 204.654.678 milhões de pessoas (Dados do Observatório da Língua Portuguesa de Julho de 2007).

³⁰ <http://www.observatoriopl.com>

³¹ WB: The World Bank Group.

³² CPLP: Comunidade dos Países de LP.

³³ INE: Institutos Nacionais de Estatística (no caso, Brasil, Moçambique e Portugal).

³⁴ V: valor considerado relativo à população do país.

³⁵ Percentagem c.: Percentagem calculada de falante de Português como LM.

3.1.2. Do Ensino da Língua e Cultura de Origem (ELCO) ao ensino associativo

3.1.2.1. As origens do ELCO

A escola é considerada, em França, desde a sua generalização no século XIX, como sendo um dos lugares essenciais para a 'integração' dos filhos de imigrantes na sociedade francesa. Sendo a França, um país centralizador, que valoriza o modelo federal, todas as directrizes, acerca de políticas linguísticas e escolhas de línguas, tomadas no Ministério e nos *Rectorats* devem ser aplicadas nas *Académies*. Por conseguinte, no que diz respeito às línguas presentes no território francês, orientadas pelas *Académies* podemos mencionar o relatório do *Sénat* intitulado - *Rapport Legendre* -, publicado em 2004 sobre o estado do ensino das línguas em França³⁶ e, no caso que nos interessa, a situação da LP.

No que diz respeito à LP, o relatório indica que uns 10.000 alunos estudam o português no ensino oficial, sobretudo como terceira língua. Estes resultados evidenciam, uma fraca adesão ao ensino-aprendizagem da LP. Isto poderá significar que o português, no território francês, sofre de uma representação que oscila entre o positivo e o negativo, mas que não assenta em elementos culturais muito bem definidos: muitos franceses ainda pensam que no Brasil se fala espanhol! Infelizmente o ensino da LP, no ensino oficial francês, ainda é quase exclusivamente escolhido pelos lusodescendentes de terceira geração devido, em grande parte às representações negativas desta língua. Estes factores e outros, que passamos a explicar mais à frente, explicam as razões pelas quais o ensino se tem desenvolvido num quadro extra-escolar, nas instalações das escolas francesas, mas fora dos horários do tempo escolar obrigatório.

Recordamos que, nos anos 70, a circular do Ministério da Educação francesa nº IX – 70 de 13 de Janeiro de 1970 dizia que os filhos de imigrantes tinham direito à aprendizagem da LF:

“La scolarisation des enfants étrangers ne peut s’effectuer dans de bonnes conditions que s’ils acquièrent rapidement l’usage du français ce qui leur permet de s’intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études».

Essa circular agradou aos pais mas trouxe várias inquietações relativamente ao abandono, esquecimento por parte das crianças da sua língua de origem. Os encarregados de educação decidem que os filhos deveriam aprender a LP com ou

³⁶ Consultar o site: www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063_mono.html#toc135

sem ajudas governamentais. Assim, em 1967, a Associação de Champigny (região parisiense) cria as primeiras aulas de LP. Os pedidos eram numerosos e a Associação não conseguia dar resposta a todos os pedidos. Os efectivos aumentaram e progressivamente deu-se início à oficialização das aulas de LP. A partir de 1972, os consulados de Portugal em França começaram a apoiar financeira e administrativamente as aulas paralelas. Só a partir dos anos 1974/75 é que as aulas de português conheceram uma grande expansão, depois, portanto, do 25 de Abril de 1974 e da instauração da democracia. Os emigrantes começaram a enviar dinheiro para Portugal (Ruivo, 2001) e o governo português sentiu-se obrigado a atender às suas necessidades, no que diz respeito ao ensino da LP.

Existiram factores migratórios e históricos que levaram à oficialização do Ensino da LP em França. Assim, o ensino do português beneficiou, do ELCO criado em 1973 com base em acordos entre Portugal e França, mas condicionado aos pedidos dos encarregados de educação³⁷. Este dispositivo tem dois objectivos oficiais:

- “Faciliter l’intégration dans le contexte scolaire par ce qui devait conduire à une valorisation des langues et des cultures d’origine, élevées au rang de discipline scolaire;
- Maintenir les liens avec le pays d’origine, sa langue et sa culture, pour un éventuel retour” (Zirotti, 2006, p. 86).

Este dispositivo pedagógico consiste numa modalidade de ensino opcional (complementar) que acompanha todo o ensino básico e se destina a crianças originárias de uma cultura diferente. O ELCO³⁸ em português surge em 1975, quando em França começava a sentir a necessidade de organizar, no ensino primário, um suporte de algumas horas lectivas semanais na língua das crianças emergentes da imigração portuguesa, para que estas pudessem ter uma melhor integração no sistema educativo francês, prevendo-se igualmente a possibilidade do seu regresso a curto prazo ao país de origem. Considerava-se que privar a criança emergente da imigração da sua LM significaria criar uma situação de conflito entre o modelo familiar e social, ignorando a sua identidade. A criança teria direito a que a sua língua e a sua cultura fossem respeitadas pelo sistema escolar do país de acolhimento, de modo a poder desenvolver a sua auto-estima, bem como capacidades de trabalho de grupo. Em suma, o objectivo primordial consistia em manter os laços com as raízes culturais da criança, preservando ao mesmo tempo a possibilidade de retorno ao país de

³⁷ A este propósito referimo-nos ao nº 158 da revista *Le français aujourd’hui*, e mais precisamente ao artigo “Enseigner les langues d’origine”, Armand Colin/AFEF, Setembro 2007.

³⁸ Estes cursos são organizados pela Embaixada Portuguesa em colaboração com o Ministério da Educação Francês.

origem. Tal suporte pedagógico correspondia a uma necessidade social e política sentida pelos países de origem dessa vaga de imigração: Portugal, Itália, Tunísia, Marrocos, Espanha, Jugoslávia, Turquia e Argélia. Todos eles assinaram então convenções bilaterais com a França para o estabelecimento de um dispositivo pedagógico de três horas semanais, repartidas em duas sessões de 1h30 na *língua de origem*, agregadas ao currículo francês. No artigo 37 do acordo franco-português do 11 de Janeiro de 1977 pode-se ler o seguinte :

“Les deux Parties s’engagent à favoriser le contact des enfants portugais avec leur langue et leur culture d’origine pendant toute la durée de la scolarité obligatoire”.

A 9 de Junho de 1976 a Portaria n.º 154-76 aprova um estatuto temporário de professores de Português no estrangeiro. Esse estatuto foi substituído por um mais definitivo a 28 de Dezembro de 1979 (Lisboa, Decreto-Lei n.º 519 - E 79). Assim, o ensino da LP passa do meio associativo para o meio oficial. Portugal vai nomear um Conselheiro encarregado do ensino. O Decreto n.º 765/ 77 do 19 de Dezembro de 1976 define e regulamenta esse ensino. Passamos a apresentar os seguintes pontos-chave:

O ensino deve ser leccionado:

- Nas escolas oficiais, integrado ou não no horário escolar normal;
- Nas instituições de ensino privado mas legal;
- Nas instalações das Associações de cidadãos portugueses e dos seus descendentes vivendo no estrangeiro, oficialmente reconhecidas, ou nas instalações cedidas pelas entidades públicas ou privadas dos próprios países.

Ainda a Circular n.º 83 – 165 do 13 de Abril de 1983 refere-se à escolarização dos filhos de migrantes e diz o seguinte:

“[...] nous devons nous efforcer d’assurer à ses enfants des enseignements de langue et culture d’origine dès lors que les familles le demandent et qu’il existe un accord avec le pays concerné (Algérie, Espagne, Italie, Maroc, Portugal, Tunisie, Turquie, Yougoslavie) ».

Observamos um espírito de compromisso que exige que os educadores colaborem para que a criança possa ter uma escolaridade bem sucedida.

A Circular n.º 80 -303 do 11 de Julho de 1980 insistia na valorização das línguas de origem e sublinhava que esse ensino deveria ser leccionado em condições favoráveis, ou seja que as aulas tinham de ser dadas em locais apropriados. Assim, podemos ler:

“Les demandes d’utilisation de locaux scolaires en dehors des horaires ou périodes de classes émanant des consulats (...) des pays d’origine doivent recevoir nécessairement, dans tous les cas, une réponse positive”.

Infelizmente, a declaração de intenções nem sempre se traduziu em acções reais; por exemplo, os locais são quase sempre inadaptados às aulas (cantinas de escolas, salas de ATL, pátios, etc...) (anexo 2.2, EP1039)

A criação da Coordenação Geral de Ensino (1976) veio ajudar a gerir os contactos entre França e Portugal como também regulamentar o estatuto do professor. A partir de 1980, com o Decreto-Lei nº 519 – E/79, o estatuto do professor no estrangeiro marca a diferença entre os que vão de Portugal e os que trabalham com contrato em França. A óptica do recrutamento dos professores não é a mesma estando do lado associativo ou do Ministério da Educação portuguesa: os primeiros querem um recrutamento local, afirmando conhecer o terreno, a população migrante e o sistema francês, os segundos defendem a ideia de “qualidade” desse ensino. Nesse sentido, o país de origem deve satisfazer a sociedade de acolhimento que diz que os professores devem possuir um diploma que os habilite a ensinar no país de origem (cf. Circular do 12 de Julho de 1939).

Portugal sempre manifestou um grande interesse por este programa e uma real vontade de investimento. As famílias portuguesas estão hoje perfeitamente integradas e desejam para os filhos o ensino do inglês no ensino primário tal como os filhos de franceses, preferindo que o ensino do português seja feito fora do tempo escolar francês, como complemento à iniciação da língua no quadro familiar. O ELCO funciona a partir do 1.º ano (CE1 francês⁴⁰), permite melhorar a passagem da oralidade para a escrita da LP na sua globalidade. O ELCO é leccionado por professores de português destacados administrativamente, remunerados por Portugal, estando sob a responsabilidade pedagógica dos inspectores de ‘Académie’. O ensino primário - ELCO - é submetido a um duplo controlo, o francês e o português. O Inspecteur Départemental de l’Éducation Nationale (IDEN) e os directores de escolas podem verificar a actividade profissional destes professores de português e verificar se as aulas correspondem ao prescrito pelas circulares.

“Les moniteurs doivent exercer leur fonction avec tact. Ils sont placés sous autorité du directeur d’école et soumis à son contrôle effectif » (Cf. Circulaire du 12 juillet 1939).

Esta situação nem sempre é bem vivida e é por vezes preocupante. O professor deve satisfazer os dois campos e responder aos diferentes objectivos. O professor tem de poder transmitir a sua mensagem sem quebrar as duas culturas, o que implica uma

³⁹ EP: a sigla significa entrevista do professor.

⁴⁰ CE1: Cours Élémentaire 1^{ère} année (corresponde ao 2.º ano do 1.º ciclo português).

formação pluricultural mas também uma constante adaptação e auto-formação da sua parte.

O número de professores primários de português no ELCO progrediu até 1984 (com 443 professores); a partir dessa data iniciaram um percurso descendente.

O ELCO é um ensino facultativo e é teoricamente aberto a todos os alunos voluntários, sem distinção de origem, mas, na prática, só dizem respeito aos lusodescendentes.

Nos países de forte imigração, o ELCO continua a suscitar debates entre os que são a favor e os que se opõem, mas nenhuma inovação viram o dia no que diz respeito às reais práticas e políticas de ensino. As razões evocadas por uns e por outros são as vantagens ou os medos de efeitos negativos, com fundo de uma visão política implícita ou explícita no interesse para uma sociedade multilingue e multicultural, com variações consoante as línguas no espaço. Esta questão não é recente. Já nos anos 90, Dabène desejava aprofundar as condições de realização dos objectivos fixados pelo ELCO.

“Comment résoudre l’ambigüité de leur situation [des immigrants] de langue considérée comme maternelle pour les uns (mais l’est-elle vraiment?) et étrangère pour les autres? Quelle importance doivent-elles prendre dans les cursus scolaires? A qui doit-on en réserver l’enseignement? Comment celui-ci doit-il se situer par rapport aux autres disciplines? Quels maîtres, quelles instances doivent en prendre la responsabilité? Comment déterminer les finalités, les contenus et les stratégies d’enseignement? En fait, le statut de ces langues, qui peuvent en outre différer profondément, non seulement par leurs caractères intrinsèques mais aussi par leur situation, constitue une problématique complexe ou les aspects linguistiques et pédagogiques ne sont pas séparables de facteurs d’ordre extralinguistique et extra-éducatif, qui tiennent à l’évolution actuelle des sociétés d’accueil et aussi d’origine” (Dabène, 1990, p. 5).

Considera-se ainda hoje (Lucchini & El Karouni, 2006; Lucchini, 2006) que o ELCO pode representar um meio para prevenir as dificuldades escolares dos jovens imigrantes e falantes de línguas minoritárias, no seio da família – dificuldades diagnosticadas nos inquéritos PISA (OCDE, 2006).

“Les raisons évoquées par les partisans et les opposants des cours de langues et cultures d’origine (LCO) mettent en avant des avantages espérés ou des craintes d’effets négatifs, sur le fond d’une vision politique implicite ou explicite quant à l’intérêt d’une société multilingue et multiculturelle. Entre les attentes ou les craintes et les effets escomptés, il existe toutefois un espace où prennent place les objectifs assignés à ces cours, le plurilinguisme particulier qui caractérise la population d’origine immigrée, et l’articulation entre les deux. Cet article souhaite approfondir les conditions de réalisation des objectifs fixés par l’enseignement des LCO compte tenu de la spécificité sociolinguistique de l’immigration, en Belgique francophone en particulier” (Lucchini, 2006, p.2).

Para muitos investigadores, o problema fundamental do ELCO é que favorece uma lógica de comunitarismo, tendo-se desviado do objectivo inicial que consistia em favorecer o retorno ao país de origem ou, pelo menos, ajudar a minimizar os problemas de língua que poderiam advir aquando desse regresso. Para outros, o ELCO contribui para a marginalização do português e ajuda a esquecer que é uma das línguas mais faladas no mundo (a 5.^a ou 6.^a, consoante os estudos).

3.1.2.2. Do ELCO ao ensino associativo

A França tem uma política tradicional de acolhimento, prevendo, desde os anos setenta, sistemas e recursos educativos destinados a alunos de diversas nacionalidades e culturas. Talvez se possa mesmo afirmar que o sistema educativo francês seguiu tradicionalmente um modelo de tendência *intercultural*, na medida em que, como sublinha Parvaux (2003, p. 110), o facto de as línguas dos países que assinaram as convenções bilaterais com a França como já referido, terem sido introduzidas no currículo francês contribuiu para a atenuação progressiva de estereótipos, dando a conhecer culturas até então desconhecidas em França.

A criação dos cursos ELCO cumpria, assim, a directiva 77/486/CEE, segundo a qual os estados-membros da União Europeia deveriam tomar as medidas necessárias para que os filhos de imigrantes oriundos de outros estados- membros pudessem receber um ensino de LM e da cultura de origem.

O Ministério da Educação Francês, através do BOEN, 1975 introduziu o ensino da LP, leccionada como LE, mas que se apresenta de pouco interesse para os pais, residentes em França, como já foi referido anteriormente.

A essa falta de interesse se acrescenta a representação de gueto linguístico, sentido pelos lusodescendentes, e a dificuldade acrescida pela distância dos estabelecimentos escolares, como já referimos.

As autoridades portuguesas esperavam uma maior extensão da LP ao nível secundário, mas, do lado francês, atrasou-se a implementação dos acordos. O Artigo 37 do acordo franco-português do 11 de Janeiro de 1977 mencionava o seguinte:

“Les enfants portugais suivant des formations générales et professionnelles dans des établissements secondaires français peuvent choisir leur langue maternelle au titre de première langue vivante dans des conditions générales d’ouverture de sections de langues étrangères dans ces établissements ».

Este dispositivo foi mal aceite pela escola pública francesa desde o início *«Mal accepté dans l’école publique dès sa création, soupçonné parfois (surtout à l’occasion de la première affaire de voile en 1989) de violation de la laïcité et de neutralité*

politique, dans un contexte de tension et d'ethnisation des relations dans les établissements scolaires » (Zirotti, 2006, p 86).

Quando o aluno chega ao 2.º ciclo (6^{ème})⁴¹, no seu processo deve estar já mencionado a escolha do português; contudo, infelizmente, na escola que vai frequentar pode não existir esta possibilidade. As escolas têm um excedente de professores de inglês e alemão e a introdução da LP viria complicar ainda mais esse excedente, esta, aliás, é uma das principais causas. Os pais não são, como muitas vezes as autoridades portuguesas parecem fazer supor, os responsáveis pelo desaparecimento e pela falta de desenvolvimento da LP nas escolas francesas.

Os pais não inscrevem os filhos na disciplina de LP, no ensino oficial francês, porque não existe LP nessa escola. Estes acabam por concordar com os pontos de vista dos professores de francês que lhes dizem:

“ [...] votre enfant a déjà la possibilité de parler portugais avec vous à la maison, s'il prend une autre langue il en sera bénéficiaire [...] ».

Em termos logísticos, os cursos de ELCO em português continuam a funcionar em duas modalidades distintas no ensino básico (sempre em regime opcional):

- a) *Ensino integrado* no horário previsto para o currículo regular;
- b) *Ensino paralelo* ou *diferido*, realizado a partir das 16h30 ou então, à quartas-feiras/sábados de manhã (em França não há aulas à quarta-feira).

Neste caso, o corpo discente é constituído por alunos provenientes de diversas instituições escolares que se reagrupam para esse efeito numa determinada escola.

No entanto, com o tempo, o público-alvo destes cursos foi-se alterando à medida que a comunidade portuguesa em França ia adquirindo uma identidade própria pela aculturação no país de acolhimento, como acontece com as actuais gerações de lusodescendentes, cujos pais nasceram já em solo francês. Ainda assim, os cursos ELCO continuam a ter procura, se bem que por razões diferentes daquelas que foram criados inicialmente. Incentivados pelos pais, os jovens de origem portuguesa que os frequentam procuram agora preservar uma língua útil na Europa e num mundo

41

Primaire (Maternelle)	Collège	Lycée
Classe	Classe	Classe
11 ème - (1ºano)	6 ème - (6ºano)	2 nde - (10ºano)
10 ème - (2ºano)	5 ème - (7ºano)	1 ère - (11ºano)
9 ème - (3ºano)	4 ème - (8ºano)	Terminale - (12ºano)
8 ème - (4ºano)	3 ème - (9ºano)	
7 ème - (5ºano)		

globalizado onde o conhecimento de línguas é cada vez mais necessário ao exercício de uma carreira profissional.

A vontade, porém, de continuar o ensino-aprendizagem no 2.º e 3.º ciclos levou a que os pais imaginassem espaços adequados para esse efeito, vindo, assim, a dar início ao ensino associativo. Em termos logísticos, os cursos de 2.º, 3.º ciclos e secundária, em contexto associativo em português continuam a funcionar como os cursos ELCO, com uma única modalidade (sempre em regime opcional):

a) *Ensino paralelo* ou *diferido*, realizado a partir das 16h30 ou então, à quartas-feiras/sábados de manhã.

No caso associativo, o corpo discente é constituído por alunos provenientes de diversas instituições escolares que se reagrupam para esse efeito numa determinada escola.

A coabitação dos ‘dois’⁴² sistemas de ensino da LP, presentes em França – PLE, no sistema oficial francês e PLM no sistema associativo - não é, todavia, harmoniosa. O conjunto de ideias ou de concepções que os sujeitos podem ter perante determinadas realidades dos seus respectivos universos culturais - representações etnocêntricas - podem ser prejudiciais para a aprendizagem da LP, que, apesar disso, ainda é vista como sendo uma língua do *dominado*, uma língua *minorizada*, podendo a sua visão ser dolorosa e intolerante (Gerbeau, 1996). A grande questão como afirma Zirotti é “*Comment mettre fin au traitement dévalorisant de la culture et de la langue des immigrés, porteur d’inégalités contraires aux idéaux de la République, tout en respectant l’intérêt national?*” (2006, p.79). A aprendizagem da LP como PLE é inadequada, no entender dos Encarregados de Educação, que consideram as turmas de LP um gueto linguístico. Apesar destas representações, os pais, motivados pelo desejo de conservação da LP, desejaram para os filhos o ensino-aprendizagem desta língua, em contexto associativo, que permite, segundo os pais, a construção da identidade dos jovens, por ser o espelho da esfera privada, partilhar o contexto sociocultural, ajudar na construção da biculturalidade, e dominar dois códigos linguísticos, o que veio colmatar uma falta de oferta desta no ensino oficial, no âmbito local. Os pais portugueses, residentes em França, continuam a desejar, para os seus filhos, o ensino-aprendizagem da LCP porque querem salvaguardar as suas raízes, como também se esforçam por transmitir uma consciência de pertença comunitária. Vêem a cultura portuguesa como uma cultura que se define como sendo um conjunto complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores. O jovem lusodescendente possui uma língua primeira dupla, com a qual faz um

⁴² Fazemos referência ao ensino da LP no sistema educativo francês como PLE e ao ensino da LP como língua de origem (PLM) no contexto associativo.

“bricolage” identitário e competências duplas que representam uma forma específica do bilinguismo, mas as motivações e as representações que têm da língua/ cultura portuguesas não são homogêneas. Com a dimensão multifacetada da língua portuguesa: língua segunda, língua estrangeira, língua mista, língua dupla, língua semi-materna, fronteiras mal definidas, compreendemos que o ensino/aprendizagem do Português em França seja problemático, sobretudo, quando leccionado em contexto associativo. Não se trata, portanto, de uma mera reivindicação linguística como veremos mais adiante nos capítulos da análise.

Todos concordamos com os objectivos formativos da escola. Eles visam incentivar o aluno à construção pessoal de projectos de vida e ao desempenho de diferentes papéis sociais, bem como ao desenvolvimento da cidadania e da solidariedade, valores caros à vida em comunidade. Nesse sentido, e do mesmo modo, considerou-se fundamental ensinar o lusodescendente a conhecer-se, a conhecer o mundo bicultural e bilingue que o rodeia e a potenciar nele todo um espectro de capacidades criativas e sensitivas que, por si só, favorecem o desenvolvimento de estímulos mais adequados ao ritmo vertiginoso das transformações sociais.

De um modo geral, o ensino é, ainda, essencialmente orientado para aprender a conhecer e aprender a fazer. As outras aprendizagens, aprender a viver com os outros e aprender a ser, aprender a estar, enquadram-se mais em circunstâncias aleatórias, constituem-se ainda demasiadas vezes como um prolongamento das actividades inseridas nos projectos extracurriculares. De facto, na prática, os pais pensam que o ensino educativo oficial ainda lhes atribui pouco peso no desenvolvimento afectivo do jovem, ao contrário do ensino associativo. Sob o ponto de vista humanista, as experiências de aprendizagem em LP são verdadeiramente educativas e pessoalmente relevantes se o lusodescendente se envolver e nelas participar activamente. Deste modo, a aprendizagem em contexto associativo será encarada como uma experiência contínua e aberta, que prepara o sujeito linguística, cultural e emocionalmente para se adaptar e se envolver no processo de mudança do mundo plural. O professor que actua nas Associações é alertado para a importância de proporcionar ao aluno um ambiente de aprendizagem seguro, onde este se sinta respeitado, compreendido e confiante, e para a importância de encorajar o aluno a pensar, com vista à realização das suas necessidades cognitivas e a não ser penalizado por ser diferente. O professor deverá envolver emocionalmente os alunos nas aprendizagens, levando-os a reflectir e a experimentar em LP.

Entendemos o ensino associativo com as funções de uma escola com estatuto privado, sendo um ensino pago pelas famílias, daí concordarmos com Martel (2001) quando afirma que :

«L'école joue un rôle important dans le maintien de la langue minoritaire de même que, par ricochet, l'influence de la langue de l'école sur la langue parlée à la maison. Ainsi, l'école peut-elle fortement perpétuer la langue à un moment déterminant alors que la famille perd graduellement le rôle de leader et de protecteur de la langue minoritaire » (Martel, 2001, p.54).

Tal como o Decreto de Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro afirma «As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da LP aos alunos cuja língua materna não seja o português», ou ainda o Art. 8 “As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da LP como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”, a ‘escola portuguesa’, como é comumente denominada além-fronteiras, também o faz e muitos pais preferem essa opção porque estão convencidos que possuindo as duas línguas terão melhores resultados escolares. Referimos, ainda, o relatório Bénisti de 2005 que conclui “[...] la reconnaissance du bilinguisme précoce comme facteur d’intégration. Après moult débats, et la commission a considérablement évolué sur le sujet, il paraît là aussi que le maintien combiné de la langue maternelle et de la langue dominante permet aux enfants d’obtenir de meilleurs résultats à l’école [...]” (Bénisti, 2005, p. 33).

Em suma, este fenómeno parece corroborar as afirmações de Grosjean “As crianças podem permanecer bilingues e podem até tornar-se biculturais se a minoria tiver ‘força’ suficiente para as reter (...), mas muitas tornar-se-ão totalmente assimiladas à cultura dominante ou sentir-se-ão alheadas tanto do grupo maioritário, como do minoritário” quando afirma: (Grosjean, 1982, p. 215).

Com efeito, é do conhecimento geral que actualmente uma grande parte dos países da Europa Ocidental tem uma língua oficial mas também uma série de outras línguas faladas quotidianamente por populações de diferentes origens étnicas, maioritariamente oriundas da já referida imigração massiva dos anos setenta e também do actual fenómeno migratório, como tem acontecido nestes últimos anos, em Portugal. Em 2003⁴³, o relatório da UNESCO sobre a diversidade linguística estimava que mais de um terço dos cidadãos com menos de trinta e cinco anos que viviam na Europa Ocidental provinha da imigração. Partindo desta realidade, e no intuito de contribuir para o seu esclarecimento, escolhemos um modelo de manutenção da língua de herança cultural e de um modelo de aprendizagem num sistema educativo não formal, com a LP como língua veicular dos conhecimentos curriculares e como língua de comunicação na comunidade portuguesa, sendo que a LP poderá, ou não,

⁴³ Relatório da Unesco sobre a Diversidade Linguística, 2003.

coincidir com a LM dos lusodescendentes. Assim sendo, tentaremos, no ponto seguinte, encontrar um caminho para o conceito de língua.

3.2. A caminho do conceito de língua

Neste capítulo, tentaremos brevemente clarificar certos conceitos prévios, importantes para nós, para sabermos a que é que fazemos referência em cada momento, pois acontece neste campo de estudo que alguns conceitos remetem para significados tão variados segundo cada autor tem o seu conteúdo semântico bastante neutralizado. Conceitos como "Língua materna/segunda/mista", "variação linguística", são casos típicos do que dizemos. Usamos, portanto, o conteúdo que julgamos mais produtivo para cada um desses conceitos e tenhamos em conta a seguir que é a isso e não a outra coisa que nos referimos quando os nomeamos. Ao mesmo tempo, apresentamos sumariamente algumas das linhas teóricas que consideramos mais acertadas e que nessa medida guiam a nossa tentativa de esclarecimento destes conceitos.

Tem-se verificado que, ao fim de três gerações de emigrantes, a LP quase deixa de ser falada pelos lusodescendentes em vários países, talvez porque determinados países promovam o monolinguismo. Deixada de ser falada, no interior das famílias, a nossa língua tende a ser esquecida e a ganhar um estatuto diferente. Esta realidade linguística aparece com toda a transparência sempre que se reúnem lusodescendentes, oriundos dos vários países (cf. Encontros anuais de lusodescendentes, organizados pela associação CAP Magellan⁴⁴ e a rede de federações de Associações de portugueses de diversos países) da Europa, Estados Unidos, Canadá inglês e Quebeque. Os Europeus continuam a ter fortes ligações com a língua, devido às transmissões da LP pelos familiares (cf. estudo realizado a partir do censo francês de 1999, sobre as famílias e as línguas é exemplo dessa realidade⁴⁵).

3.2.1. Comunidade linguística portuguesa em França

⁴⁴ O 1.º Encontro realizou-se em 1998, em Aveiro, de 11 a 20 de Julho com o seguinte título: "La double appartenance culturelle".

⁴⁵ François Héran, Alexandra Filhon et Christine Deprez (2002). La dynamique des langues de France au fil du XXe siècle". In *Population et Sociétés*, bulletin mensuel d'information de l'Institut national d'études démographiques. N° 376, février 2002, 1-4.

Artigo em linha : www.ined.fr/fichier/t_publication/65/publi_pdf1_pop_et_soc_francais_376.pdf

Qualquer que seja a sua dimensão quantitativa, espacial ou linguística, a língua é a expressão de um povo, de uma comunidade, por isso, ela corresponde a modos de pensamento, a uma visão do mundo (Martinet, 1970, p. 9). É necessário diferenciar, conforme Martinet, o falar meramente local (patois), o dialecto que é a variante de uma língua difundida numa área relativamente extensa e o idioma que corresponde, em geral, à língua oficial de um país (Martinet, 1970, pp.145-171). A LP apresenta-se como uma língua minoritária no contexto francês. Calvet resumiu várias pesquisas sobre a noção extremamente flutuante de língua minoritária que tentaram estabelecer uma “tipologia das situações plurilingues”. Não chegaram a modelos ou classificações satisfatórias ou consensuais, devido ao número de critérios nem sempre claros que deveriam ser levados em consideração: quantitativos, jurídicos, funcionais, diacrónicos (expansão, transmissão), simbólicos (ou representativos) e conflituosos (Calvet, 1996, pp. 24-43).

Devemos assinalar ainda o carácter um pouco pejorativo ou discriminatório do termo ‘minoritário’. Este tema, bastante actual, tem sido tratado por alguns investigadores (Zirotti, 2006; Deprez, 2006). Corroboramos com Zirotti quando afirma que “ *De la scolarisation des enfants de migrants à celle des nouveaux arrivants se déploie en presque 40 ans, une politique publique qui a largement négligé l’altérité culturelle et langagière des minorités scolaires constituées, le plus souvent, autour des origines nationales*” (2006, p. 75).

Entende-se por língua minoritária aquela que conta com um menor número de falantes em termos absolutos. Assim, o português é claramente minoritário no seio da sociedade francesa. A língua dos migrantes assim é, por definição, minoritária, pois constitui núcleo(s) linguístico(s) em território alheio. No entanto, ela transforma-se com o contacto com o país adoptivo para criar uma nova língua e, a isso, acrescenta-se o natural carácter evolutivo das línguas, em constante mudança. No entanto, a extraterritorialidade da língua dos migrantes faz com que o princípio de “personalidade” ou de “etnicidade” seja mais importante para definir o carácter minoritário do que a própria questão dos limites da área-linguística (Calvet, 1996, p. 60). Concordamos com Blanchet (1998) quando diz:

“Não se pode dissociar uma língua da sua cultura e do contexto da sociedade em que existe. Tudo interage. A língua faz a sociedade, isto é, as pessoas e as suas relações, que na sua vez fazem a língua, adaptando-a às suas necessidades; uma língua constitui uma “janela pelo mundo”, compreendido e vivido a partir de um ângulo de visão original” (Blanchet, 1998, p. 34).

Em França, a LP carrega em si uma cultura, uma história de que é reflexo. Entre os grupos de emigrantes e os seus descendentes, a LP está no centro da comunidade,

minorizada, tanto pelo seu carácter unificador quanto pela sua relação com a memória histórica e cultural.

Dessa forma, na comunidade linguística portuguesa em França, as chaves para a aquisição da LP processam-se através de três factores básicos: a motivação da Comunidade portuguesa, a percepção que têm da língua e o seu uso. A motivação é constituída pelas razões, desejos ou interesses que movem a aprendizagem da LP; a percepção é a capacidade e o processo de captar o seu funcionamento; e o uso vem a ser a operação efectiva de usar a língua em qualquer das funções que a comunidade possui num momento histórico/social concreto.

A produtividade destes conceitos e mecanismos não pode ficar só na dimensão individual, mas ainda trasladável ao plano colectivo, permitindo-nos descrever com precisão uma comunidade quanto à composição sociológica a respeito do grau de aquisição linguística da LP. Assim, nas últimas décadas, poderíamos esquematizar o falante português típico vivendo no espaço francês como sendo: monolíngue em português no início da emigração (anos 60/70) e depois bilingue⁴⁶ nas segundas e terceiras gerações e cada vez mais plurilingue. É esta a caracterização de grande parte da comunidade portuguesa radicada em França que, ao longo de um processo histórico ou diacrónico, se dota dos espaços e instrumentos societários precisos para garantir a sua subsistência, através de: instituições, meios e espaços comunicativos (Associações portuguesas) e repertórios (conflito normativo⁴⁷). Em comunidades linguísticas estrangeiras, como a portuguesa em França, a erosão da própria identidade pode ocasionar diferentes propostas que dêem conteúdo à comunidade linguística por restaurar. Eis uma focagem diferente do chamado "conflito normativo" que subsiste em França, e ao qual não é alheia essa definição da identidade linguística enfraquecida.

Tomando em consideração o que nos diz Coste, Moore & Zarate (1997) a função da língua não se limita ao contacto nem à comunicação. As línguas constituem marcas fundamentais da identidade; por outro lado, elas são estruturantes das nossas

⁴⁶ O bilinguismo é empregue, prioritariamente, para definir a natureza e a situação de comunidades diglósicas (bilinguismo societal) e o funcionamento sócio e psicolinguístico, comunicativo e mesmo neurológico do sujeito bilingue (bilinguismo individual), como em Siguan (2001) ou Hamers (2005), plurilinguismo é empregue primordialmente no âmbito da definição das políticas linguísticas da Europa e de uma educação em línguas alargada, partindo da convicção, nem sempre explícita, de que todo o cidadão europeu e aprendiz de línguas é um potencial plurilingue, um plurilingue em devir, em consequência das múltiplas situações de contacto de línguas e culturas que experiência ou é chamado a experienciar, nomeadamente em contextos de mobilidade geográfica.

⁴⁷ O conceito de norma será desenvolvido posteriormente.

respectivas visões do mundo e, pela acção humana que delas decorre, do próprio mundo.

Sendo o português uma língua rica de cultura, e tendo havido tanta mobilização da comunidade portuguesa no sentido de incrementar a sua defesa, ensino, preservação, podemos questionar-nos sobre as razões que, eventualmente, estejam subjacentes àquela que ainda é uma representação de que a LP não é importante para o sistema francês, parecendo, de facto, muito desinvestida de interesse pelos franceses, em geral. Provavelmente por ser uma língua da comunidade imigrante, encontra-se numa posição de língua minoritária, relativamente à língua do país de acolhimento. Assim, para Villanova (1987), a cultura e a língua de referência do trabalhador migrante só pode ser pobre, visto que é referida em termos de incapacidade, como dupla causalidade, impedindo o acesso ao mercado linguístico, e é óbvio a um estatuto social melhor. Para Zirotti (2006), «*Le prestige de la langue est lié au statut du groupe qui la porte; de ce point de vue, un premier clivage oppose immigrations européennes et non européennes, l'italien, le portugais et l'espagnol, langues valorisées, à l'arabe et au turc, par exemple*» (Zirotti, 2006, p. 75). Para Gadet & Varro “*Au niveau des relations sociales avec le pays, les langues du bilingue peuvent être en position dominante ou minorée*” (Gadet & Varro, 2006, p. 12).

Todas essas variáveis como as relacionadas com o estatuto da LP facilitam ou complicam todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem (Pinho, 1993).

O posicionamento dos lusodescendentes em relação à língua da família é fortemente influenciado pelo seu estatuto confidencial, confinada a um uso íntimo, percebida como língua de imigrantes, portanto, minorizada, sem lugar no espaço público francês em relação à língua do poder, maioritária e maiorizada. Por isso, não é raro que certos adolescentes e jovens a rejeitem, fingindo não a compreender. Todavia, o facto de estarem sujeitos a este duplo universo linguístico (Cabral, 1997, pp. 419-421), coloca todos estes falantes numa situação de endolinguismo, mesmo se é certo que os graus de uso de cada uma das duas línguas em presença variam em função do lugar que lhes é atribuído por cada indivíduo.

3.2.2. Tentativa de definição da LP em contexto associativo

Como acabámos de referir a língua constitui um dos pilares de uma cultura, de uma comunidade e de um Estado. A língua permite-nos ingressar numa comunidade (política e social) e a ela pertencer; neste caso, funciona como passaporte. Mas trata-se também de uma espécie de “varinha de condão” que nos ajuda a construir a nossa

identidade individual e que nos faculta o acesso aos diferentes lugares, às pessoas, aos direitos e às oportunidades que a sociedade tem para nós. Contudo, se a usarmos de forma pouco devida, veremos os nossos direitos cerceados e as nossas oportunidades limitadas. Numa frase, a língua capacita-nos para exercermos a cidadania. Isto porque o exercício da cidadania passa, em grande medida, por compreendermos tanto as regras da comunidade como a subjectividade, os discursos e as intenções dos que nos rodeiam, a fim de com eles interagirmos (verbalmente e não só) aceitando e respeitando a alteridade sem anular a nossa subjectividade.

Daqui se infere que é crucial para um indivíduo a viver “em terra estranha” (seja ele um emigrante ou lusodescendente) dominar o idioma francês usado na comunidade que acolheu os seus familiares bem como é capital dominar o idioma da comunidade de origem dos familiares. Disso depende uma integração social bem sucedida e poder usufruir das oportunidades e dos direitos cívicos, sociais e até políticos que lhe são conferidos nas duas sociedades. Embora esta assunção seja válida tanto para os nativos como para os lusodescendentes, ela revela-se mais sensível e mais problemática para estes últimos.

Assim, todos estes parâmetros conferem à LP um estatuto diferente. Para definirmos os estatutos inerentes à LP, em contexto associativo, partimos do seguinte esquema e das seguintes citações da literatura:

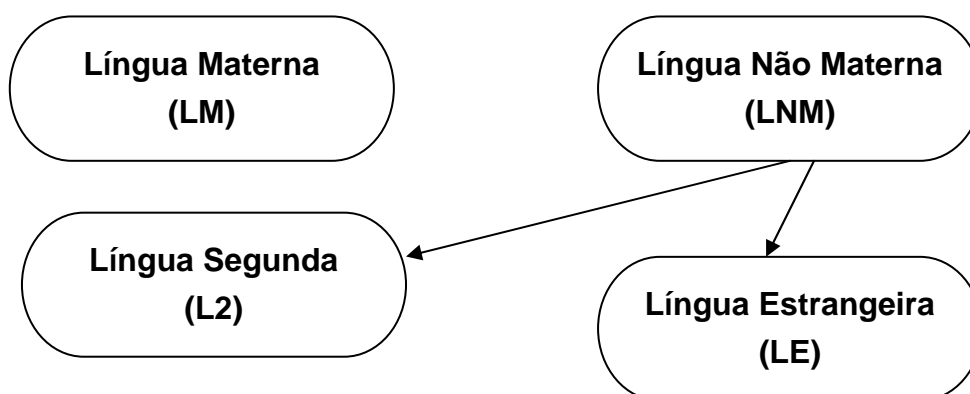


Figura 3. Conceitos associados à LP

Segundo Gallisson e Coste (1983) “A *linguística aplicada e a didáctica das línguas usam frequentemente a tripla oposição língua materna/língua segunda/língua estrangeira, na medida em que esta oposição define dois modos de ensino irreduzíveis*

um ao outro: o ensino das línguas maternas, por um lado, e o ensino das línguas não maternas, por outro” (1983, p. 442).

Para Casteleiro (1988, p.3), o processo de ensino/aprendizagem é, portanto, sempre centrado no aprendente e não na matéria a ensinar, pelo que a identificação do “*público aprendente*” se torna um procedimento indispensável. Por seu turno, para Grosso (1999) no que se refere ao ensino centrado no aprendente tece a seguinte consideração: «*legitima-se o princípio do binómio ensino/aprendizagem que se apresenta como óbvio, quem ensina tem de conhecer quem aprende*» (1999, p. 127).

Partindo destas primeiras considerações, a disciplina de LP com o estatuto de LM é reconhecidamente considerada como o espaço privilegiado para perpetuar a divulgação, o conhecimento e o uso da língua identitária da cultura de determinado povo. Por isso, no caso associativo, a opção por o ensino da LM, então, é considerar que a LP tem o estatuto de LM e é ensinada como modelo monolíngue que coloca a tónica no “*développement à dominante sui generis, réglé de l'intérieur, finalisé et prédéterminé (biologiquement, cognitivement) de la compétence linguistique*” (Castellotti, Coste & Moore, 2001, p.104).

Mas será mesmo a LP uma língua natural para os lusodescendentes? Tratando-se a aquisição da LM de um processo natural e espontâneo (Sim-Sim & al, 1997, p. 35), até porque a «gramática» da língua está instalada por volta dos seis anos (Delgado-Martins, 1989, p. 61), isto não significa que se confie nos estímulos linguísticos produzidos no seio da família e da sociedade como bastantes para que a criança saiba falar e exprimir-se com sucesso nas suas interacções. Se assim fosse, conclui Delgado-Martins, a actualização do sistema oral [seria] limitada aos usos do contexto familiar e social da criança (1989, p. 61). Na realidade, a LM – língua natural da comunidade em que cada pessoa passa os primeiros anos de vida – deve apresentar-se aos alunos, quanto à oralidade, como espaço de uso criativo enquanto locutores, interlocutores e ouvintes. Assim, é função da escola, entendido no seu sentido mais lato, como sendo um estabelecimento público ou privado e onde se ministra, sistematicamente, um ensino colectivo e das aulas de LP muito em particular, na perspectiva da Educação Básica, ensinar os alunos a ouvir, a prestar atenção ao interlocutor, a identificar com clareza o essencial da mensagem, a identificar os pontos críticos de um argumento e a participar de uma apropriada e eficaz numa discussão em grupo. Aliás, esta ideia supra- referenciada está bem patente no estudo de Sim-Sim & al, (1997) pois no que respeita à oralidade, “*a escola deve confrontar os alunos com o valor de “saber ouvir” e “saber expressar-se” adequadamente ao contexto e à finalidade de cada situação [...]*” (1997, p.35).

Neste contexto de mais que uma língua – LF e LF - não podemos deixar de abordar a noção de LM, designação que, ao associar-se ao nome da “mãe”, deixa entender que materna será primeira língua, aprendida em meio familiar. Saliente-se que, ao apontar-se a LM “*como aquela em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte*” (Andrade, 1997, p. 54), se está a colocar o enfoque na competência de uso de uma língua que poderá ser diferente daquela que se aprendeu com a mãe. Com efeito, a língua em que se pensa ou se domina melhor pode sofrer alterações ao longo da vida, o que implica que se questione a ordem de aprendizagem das línguas quando se pretende identificar a LM de um sujeito. Questionar-se-á, igualmente, a ideia de domínio excelente de uma língua, por remeter para o modelo de locutor nativo (LN), instável também a diversos níveis (Andrade, 1997, p. 55).

O que parece ser fundamental na tentativa de definição de LM é o facto de ser aquela língua “*dans laquelle s’est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité*” (Dabène, 1994, p.15). Este último traço é particularmente significativo quando trabalhamos com jovens saídos de meios migratórios, na medida em que, na maior parte das vezes, são dois sistemas linguísticos que entram na construção da sua personalidade.

Podemos, então, afirmar que a LM abrange uma constelação de noções (Dabène, 1994) decorrentes do *falar*, conjunto de potencialidades linguístico-comunicativas do indivíduo, o da *língua reivindicada*, conjunto das representações e atitudes de um sujeito ou grupo face à língua enquanto elemento constitutivo da identidade, o da *língua descrita*, conjunto de instrumentos heurísticos de que o aprendente dispõe.

Já em 1982, Kochmann (citado por Ançã, 1999b) apresentava três semas para tentar definir a LM: o *afectivo*, idioma falado por um dos progenitores, geralmente a mãe, o *ideológico*, idioma falado no país onde nasceu e onde supostamente se vive ainda; o da *auto-designação*, idioma a partir do qual aquele que fala manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outro idioma.

Em 1992, Mackey propõe 3 critérios para a definição de LM: a *primazia*, sendo a primeira língua aprendida e compreendida, o *domínio* da língua – a língua que se domina melhor, e a *pertença* a um determinado grupo cultural ou étnico.

Também Ançã (1999b, 2005) tentou definir a LM, L2 e LE. A pertinência da distinção entre os conceitos de LM, L2 e LE advém da constatação de que uma mesma língua pode desempenhar diferentes funções e adquirir diferentes estatutos, consoante uma grande diversidade de situações e factores. A importância da distinção destes

conceitos é acompanhada por uma dificuldade de definição dos termos em questão, o que resulta, precisamente, do facto de as línguas acompanharem as histórias de vida dos sujeitos. As línguas adquiridas/aprendidas pelos sujeitos ganham maior ou menor peso consoante o maior ou menor número de funções que lhes são atribuídas.

O ensino da LP em França seguiu dois modelos, o de LM no ELCO e no ensino associativo e o de LE no sistema oficial francês. O modelo associativo quer-se uma continuação do ELCO. Ora, constata-se que vários dirigentes associativos ponderam a sua leccionação com o estatuto de L2 e não LM, como tem sido e continua a ser leccionado em contexto associativo, evocando a mudança de estatuto desta para os lusodescendentes.

Entendemos o conceito de L2 como um conceito polissémico que pode ocorrer, em diferentes contextos, como sinónimo de LE, o que não corresponde à realidade do nosso estudo. Portanto, em alguns contextos, é necessário descodificar o significado de L2 e as suas implicações na actuação pedagógica (Grosso, 2009, p.3). Concordamos com Grosso (2009, p.2) quando afirma que *“As mudanças trazem novas realidades e obrigam a que se adoptem ou se expandam novas designações.”*⁴⁸

No *Dicionário de Didáctica das Línguas*, “língua segunda e língua estrangeira definem-se ambas como não-maternas, mas distinguem-se uma da outra pelo facto de língua segunda beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado. Enquanto a LE é aprendida por indivíduos, a L2 é ensinada como língua veicular a toda uma comunidade em que a LM é praticamente desconhecida fora das fronteiras do país” (Galisson e Coste, 1983, pp.442-443).

Para Ançã

“a exposição à língua (L2-situação facilitadora em relação a uma língua estrangeira propriamente dita), os contextos de ensino/aprendizagem (L2-meio circundante+contexto escolar /LE apenas contexto escolar), as finalidades da língua (L2-fim em si mesma, meio de acesso a conhecimentos técnicos e científicos, língua de contacto com o exterior, instrumento de actuação na sociedade/LE-eventualmente algumas destas funções podem ser encontradas, mas em grau de premência diminuto)” (Ançã, 1998, p. 324).

Ainda para Ançã :

“O estatuto da língua é o principal aspecto a considerar: L2 é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço de aula da língua. Decorrentes deste aspecto, há uma série de factores de afastamento da LE, da L2 (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço de L2 com o de LM” (Ançã, 1999b, pp.15-16).

⁴⁸ http://www.proformar.org/revista/edicao_22/lnm_prob_conceptual.pdf

Nesta tentativa de definição de L2 são importantes os aspectos como a ordem de aquisição para fins comunicativos, o contexto da imersão linguística e a língua de escolarização. “L2 é definida como uma língua não materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira)” (Ançã, 1999b, p. 15).

Podemos, ainda, definir a L2 da seguinte maneira: *cronológica*, a partir dos critérios psicológicos, ordem pela qual a língua é adquirida, sendo a L2 adquirida em segundo lugar, a seguir à LM, *institucional*, a partir dos critérios sociológicos, língua internacional que desempenha as considerações oficiais (Ançã, 1999b). A aquisição da L2 é um processo complexo constituído por um número significativo de variáveis. São vários os estudos existentes para diferenciar aquisição de aprendizagem, em relação a uma LM e a uma L2. Assim para Corder (1981):

“The differences between the two are obvious but not for that reason easy to explain; that the learning of the mother tongue is inevitable [...] we all know that the learning of mother tongue is part of the whole maturational process of the child, while learning a second language normally begins only after the maturational process is largely complete” (Corder, 1981, p.6).

Várias teorias reconhecem a linguagem como um processo dinâmico, com base na comunicação, e não num conhecimento estático. Assim para Cook (1991):

“The main key to language is communication; the surface connections of natural languages are created, governed, contained, acquired, and used in the service of communicative functions” (Cook, 1991, p. 120.)

Ainda para este autor:

“Learning a second language involves two things- the knowledge that makes up competence and the control that is used in producing speech. The L2 learner may have problems with control procedures or with L2 knowledge. Inadequate procedures taken from the L1 will distort newly learnt L2 knowledge, or the L2 procedures may be adequate but the L2 knowledge is missing” (Cook, 1991, p.124).

A teoria de Krashen coloca a tónica no conhecimento adquirido e o conhecimento aprendido. Assim consideramos que o sujeito utiliza os seus conhecimentos da sua LM para comunicar em L2: “*the first language surface structure can be used with second language context lexicon inserted*” (Krashen, 1988, p.68). A aquisição de uma língua relaciona-se com um processo subconsciente, idêntico ao da aprendizagem da LM, a um processo natural. A aprendizagem de uma língua é um processo consciente, de experiência sobre a língua.

Para este autor a atitude e a aptidão são conceitos importantes tanto na aquisição como na aprendizagem (Kraschen, 1988, p. 199.) Estas definições não são suficientes para percebermos como se processo a produção consciente e inconsciente. Outros autores têm outra abordagem na tentativa de definição de L2, abordam os processos sociais. Como sendo influenciáveis na L2 “*the most important influence on L2 learning is for him the relationship between the social group of the L2 learners and the social*

group of the speakers of the target language” (Cook, 1991, p. 129). Ainda existem outras teorias na aprendizagem da L2, as chamadas teorias socioculturais e sociolinguísticas. Estas teorias consideram a linguagem como sendo uma ferramenta simbólica que permite ao sujeito organizar e controlar os seus processos mentais.

Outro problema que se levanta reside no facto de os programas e os objectivos da disciplina de LM não darem uma resposta satisfatória às necessidades desses lusodescendentes. Nesse caso seria necessário criar no espaço associativo a disciplina de Português como L2 nos ensinamentos básico e secundário. Por outro lado, é também necessário desenvolver metodologias para esta disciplina e produzir instrumentos didácticos que supram as carências existentes nesta área.

Pensemos, então, concretamente no ensino-aprendizagem do português como LM ou L2. Em Portugal, aprende-se o idioma português como LM e, de uma forma geral, em países cuja língua oficial não é a portuguesa, aprende-se como LE. Porém, o estatuto de “estrangeira” não se aplica totalmente aos lusodescendentes do nosso estudo, na medida em que, para este público, a LP não lhes é estranha nem estrangeira em grau significativo que justifique a necessidade de ingresso em aulas desta natureza. O ensino/aprendizagem de uma LE é desenvolvido em ambiente educativo, onde a exposição à língua se confina a um tempo específico e limitado por semana, e onde na maior parte do tempo o modelo linguístico se confina ao próprio professor.

Efectivamente, quando lhes é proposto o ingresso numa aula de PLE, esse é visto como desnecessário, porque deverá pressupor uma iniciação à língua de que já não necessitam. Talvez a esta razão se deva o desinteresse pela proposta oficial de PLE do sistema de ensino oficial francês, desajustada do real repertório linguístico dos lusodescendentes.

Não sendo tão estranha nem estrangeira como o que se revela como pode o ensino como LE atrair os jovens?

E é a estes jovens que as escolas e as demais instituições de ensino têm de ensinar a LP a fim de dar resposta às suas necessidades e de lhes permitir obter uma competência comunicativa.

Assim, se partirmos da sua definição cronológica, a LP seria uma L2 para a maioria dos lusodescendentes e isso significaria que a língua francesa se tornou a sua LM. Essa escolha para o ensino-aprendizagem da LP implica motivações e finalidades diferentes. Em contexto associativo a designação de LM e de língua não materna (LNM), nem sempre traduzem a realidade linguística do falante.

Assim, os familiares dos lusodescendentes levaram consigo a sua LM para um país e uma cultura diferentes. As várias definições de LM e L2 mostram as dificuldades em traçar fronteiras nítidas, por exemplo, até mesmo qual a LM de determinado sujeito,

tendo em conta as suas particularidades de vivência perante as línguas e as culturas em contacto.

Consideramos que, em contextos de várias línguas, e de línguas em contacto, como é o caso do contexto associativo, os dois conceitos têm linhas de força em comum, sendo possível, assim, estabelecer “*um continuum entre língua materna e língua não materna*” (Grosso, 2009, p.3). No seguimento do que acabámos de enunciar, partimos do pressuposto que a definição da LM e L2 também não é linear (Dabène, 1994; Ançã, 2005), logo, aplicar estes termos no contexto migratório de terceira geração poderá ser inadequado. Grosso (2004), em relação a esta situação, diz que:

«Numa sociedade marcada fundamentalmente pelo multilinguismo e por falantes plurilingues, é difícil demarcar fronteiras estanques entre LM e LNM; as pontes entre LM e LNM são o resultado de uma realidade híbrida dificilmente etiquetada (veja-se, como exemplo, em contexto multilingue, o lusodescendente que sofre dois processos de socialização, a língua da socialização primária, no domínio privado, ao longo da infância, e a língua da socialização secundária que decorre em todos os outros domínios)» (2004, p. 32).

Para uma melhor compreensão desta realidade há que ter em conta vários factores, nomeadamente o etário, a localização geográfica em relação ao sítio onde se nasceu e onde se habita, o nível de escolaridade e apertença étnica.

Em suma, a LP pode ser, para os lusodescendentes, em estudo, simultaneamente uma LM e uma L2 mas nunca LE.

No seguimento destas constatações e, numa tentativa de superar estas dificuldades recorreremos ao conceito de “língua mista” (Coelho da Mota, 1990), por ser aquele que melhor define o estatuto da língua dos lusodescendentes.

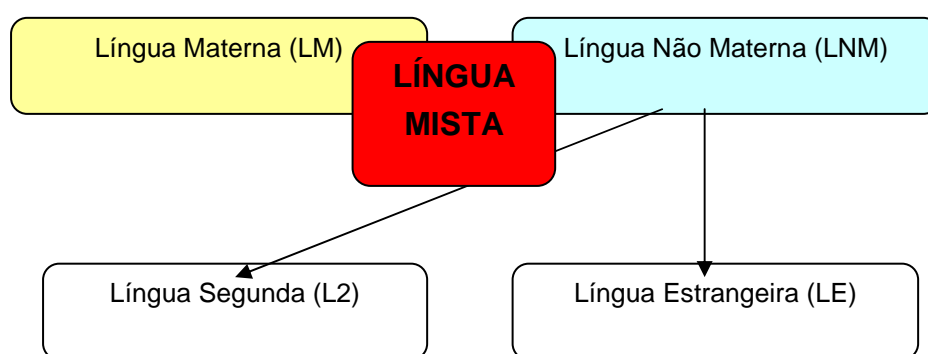


Figura 4. Outros conceitos associados à LP

Assim a língua mista dos lusodescendentes aparece como um continuum entre a LM e a LNM.

Corroboramos Gadet & Varro quando afirmam que

“Les bilingues s’avèrent aussi pratiquer ce qui a longtemps été tenu pour la “part noire” du bilinguisme: les parlers mixtes. Tous ces termes désignant

ce phénomène pourtant très courant, ont des connotations dépréciatives (mélanges, métissage, hybridation, contamination) et ont le défaut de traiter les deux langues comme des entités stabilisées” (2006, p12).

Abordamos o fenómeno de língua mista na perspectiva das misturas, marcas transcódicas, interferências e alternância de língua. Estes fenómenos foram estudados tanto do ponto da psicolinguística (foco no lusodescendente), e numa perspectiva sociolinguística, histórica e política (foco na comunidade linguística portuguesa em França).

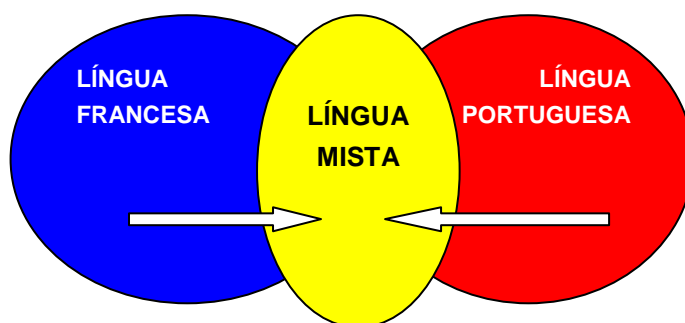


Figura 5. Conceito língua mista

A língua mista caracteriza-se por interferências, quer dizer formas que saltaram do sistema linguístico francês para o português, por vezes sem sofrerem alterações marcadas (falar-se-á então de alternâncias de código, eventualmente de empréstimos), por vezes modificadas de maneira mais ou menos profunda (falar-se-á então de decalques, de interferências ou de variantes de contacto) na senda de (Py, 1992, p.13).

A “língua mista” é a interlíngua⁴⁹ (Selinker, 1972; Carreira, 1990; Deprez, 1995) formada pela justaposição e pela sobreposição de variantes não standard dos dois idiomas em contacto (Dabène, 1987, 71).

A mudança linguística decorrente do contacto entre línguas pode ser considerada do ponto de vista da interferência⁵⁰ da LF na LP, como também é possível olhar para este processo considerando a forma como os aprendentes (falantes em processo de aprendizagem da LP) vão adquirindo a LP. Em situações sociolinguísticas complexas de contacto de línguas, os falantes usam várias estratégias de comunicação e podem surgir fenómenos como, por exemplo, a alternância de código (*code switching*) e mistura de código (*code mixing*) que muito contribuem para a fixação de certas variações e a ocorrência de transformações. Poplack (1980), citado por Hamers &

⁴⁹ O conceito será desenvolvido mais à frente.

⁵⁰ O conceito será desenvolvido mais à frente.

Blanc (1989, pp. 148-153) e Coelho da Mota (1996, p. 523), dizem que a alternância de código é geralmente usada por bilingues equilibrados que têm a capacidade de distinguir as sequências das duas línguas em contacto. Na alternância de código não há violação de regras morfológicas, sintácticas ou fonológicas das duas línguas. Habitualmente, há motivações de ordem social para efectuar a alternância de código como, por exemplo, a afirmação etnolinguística, a identificação social, etc.. Na mistura de código, alguns itens gramaticais das duas línguas cruzam-se na mesma unidade linguística. A mistura resulta, normalmente, da falta de competência e de domínio da LP e é reveladora de um bilinguismo incipiente. O discurso bilingue pode funcionar de diferentes maneiras: fazendo alternar os dois sistemas linguísticos no interior do mesmo enunciado, ou fazendo alternar os dois códigos segundo os locutores que partilham com o emissor o acto comunicativo.

A mistura de códigos (Yip & Matthews, 2007), que introduzem duas línguas deliberadamente na mesma conversa por parte do mesmo falante sem qualquer mudança de tema associada à alternância, e que Wardhaugh (1992) atribui a uma marca de solidariedade conversacional, sem que medie qualquer incompetência na língua em questão.

A transição entre certos níveis, particularmente no que respeita à mistura de códigos e à alternância de códigos, é por vezes tão imprecisa que é difícil estabelecer uma fronteira de separação absoluta. Nenhum dos níveis apresentados se encontra em estado puro no seio desta comunidade linguística.

A mistura códica é a forma de expressão mista que pressupõe do locutor um conhecimento mais imperfeito das duas línguas, ou de uma delas, as quais se mostram de uma grande permeabilidade à integração do elemento estranho como se ele fosse normal. Este elemento estrangeiro é, quase sempre, oriundo da língua de expressão habitual do falante (LF) e deformado por influência da outra língua que contacta com ela (LP). Os aspectos desviantes devem-se sobretudo à utilização de traços gramaticais importados do francês ao nível das estruturas de: i) *sintaxe* (estruturas agramaticais relativamente à norma do sistema linguístico português), ii) *morfologia* (ruptura entre a língua ouvida-falada e o registo escrito), iii) *semântica* (domínio do léxico), iv) *Fonético-fonológico* (interferências). Todos os utilizadores da mistura códica adoptam este comportamento maquinalmente, e nem se apercebem que fazem incursões na outra língua senão quando são alertados nesse sentido. Sapir (1954, p.192) considerava que o empréstimo de vocábulos é a forma mais simples de uma língua influenciar outra e que todas as línguas do mundo sofrem influências mútuas. O contacto de línguas, para além de dar origem a fenómenos como a

diglossia⁵¹, alternância de código, a mistura de código, a mudança de língua, a morte de línguas, também pode constituir fenómenos de “pidginização” ou de “crioulização” (Carreira, 1989, p. 5) ou serem quase reveladoras da formação de idiolectos.

Os efeitos de uma coabitação prolongada da língua de partida com a língua de chegada são a tal ponto evidentes que a compreensão desta interlíngua, ou seja a sua lisibilidade semântica (Carreira, 1989, p.14) exige um conhecimento, não somente dos dois idiomas presentes, mas também deste contexto socio-cultural.

Em todos estes casos, são utilizadas "variantes de contacto" em vez das "variantes standard" aceites pela norma (Py, 1992, pp.19-20).

Deve-se, portanto, conjugar todas as perspectivas e atingir a compreensão profunda das dinâmicas sociolinguísticas actuantes no território de acolhimento, sempre com a intenção declarada de favorecer, a partir desse conhecimento profundo, a tomada de consciência imprescindível para que por fim se ponha em andamento um processo de ensino-aprendizagem adaptado à realidade linguística em França.

As causas de tal variação linguística e do surgimento dessa língua mista prendem-se, entre outros aspectos, motivadas com: i) a diminuição do contacto entre a população dos diferentes sectores da sociedade portuguesa; ii) o contacto com a língua de acolhimento; iii) uma série de vestígios linguísticos familiares.

Ora, estes factores fazem com que os lusodescendentes, inseridos numa família e numa sociedade que não utilizam as mesmas línguas, utilizem construções linguísticas em desacordo com a norma padronizada e com a gramática normativa, acabando, conseqüentemente, por serem “discriminados”. Como se sabe, cada maneira de falar expressa o pensar de cada indivíduo a respeito da vida e do mundo (Oliveira, 2009). Assim, as motivações, os valores, os hábitos, as crenças, as tradições e, enfim, tudo o que faz parte da cultura de um povo ou de um grupo social, criam um determinado vínculo com a sua língua de origem (Kezen, 2003). Quer isto dizer, portanto, que à diversidade intralinguística corresponde uma diversidade cultural, que devemos enaltecer e aprender a respeitar.

⁵¹ A diglossia caracteriza a situação sociolinguística em que certa(s) variedade(s) de língua e (são) usada(s) na sociedade sempre para as mesmas funções e nos mesmos domínios. Hamers & Blanc (1989, p. 179) consideram que a diglossia bilingue é um fenómeno estável em que a comunidade linguística mantém as línguas funcionalmente separadas. (para uma história do conceito de diglossia, ver Baker, 1996, p. 12; Grosjean, 1982) uma vez que defende, na linha de Gumperz, "l'hypothèse selon laquelle des fonctionnements diglossiques caractérisent toute communauté langagière se servant de plusieurs registres et au vu du fait que toute compétence communicative est, pour ainsi dire par définition, variationnelle, polylectale" (1995/1996).

"Diglossia is a situation in which two languages or two varieties of a language have very precise and distinct functions" (Grosjean, 1982) ou "l'emploi concurrentiel, selon des modalités gouvernées par des règles, de la langue d'origine et la langue d'accueil" (Lüdi, 1995/1996).

3.2.2. A Consciência Metalinguística

É nosso intuito apurar algum grau de consciência dos jovens lusodescendentes acerca da sua performance linguística em LP, sua língua mista.

Verificamos que na literatura da especialidade aparecem, conjuntamente, dois grandes conceitos, a Consciência Linguística ou *Language Awareness* (CL) e a Consciência metalinguística (CML). Assim, a CL seria o conhecimento implícito e controlo espontâneo das operações linguísticas e a CML, o conhecimento explícito e controlo deliberado, a que subjaz a capacidade reflexiva do sujeito (Ançã, 2003, p. 31).

O termo CL provém do movimento com o mesmo nome: *Language Awareness* e surgiu no Reino Unido, no início dos anos 80, como forma de combater a iliteracia e os maus resultados em LM e em LE ao nível do ensino primário e secundário nas escolas britânicas (Hawkins, 1987; Hawkins, 1999, James & Garrett, 1991; Ançã & Alegre, 2003, Ançã 2003). A definição de Hawkins remete para a consciencialização sobre a LM e LE.

Gostaríamos de referir que a CL sempre foi mais estudada em contextos sociais nos quais a diversidade linguística e cultural é uma constante e é direccionada a públicos cuja língua não seja a do país de acolhimento. Dado o carácter vago da definição apresentada por Hawkins (1987), e a necessidade de explicitar este conceito, várias outras interpretações foram surgindo ao longo dos anos 90. Destacamos, pela sua pertinência, a proposta apresentada por James & Garrett (1991) que anuncia como parâmetros fundamentais do fenómeno da *Language Awareness*: o *afectivo*, relacionado com a sensibilização/desenvolvimento de atitudes positivas face às línguas; o *social*, que corresponde ao uso dos falantes das línguas em sociedade (instrumento de socialização), o *cognitivo*, que se relaciona com o conhecimento e a reflexão sobre as línguas, de realização e de poder (James & Garrett, 1991; Ançã & Alegre, 2003, Ançã, 2003).

James & Garrett (1991, p. 6) advogam que a LA pode ser responsável pela transformação do conhecimento implícito da LM em conhecimento explícito; por outro lado, permite aos alunos realizarem uma análise contrastiva entre a(s) LM(s) e a(s) LE(s) ganhando, assim, consciência linguística das semelhanças e diferenças entre estas.

Culioli (1968, p. 108) afirma que “*Le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique* (définit comme activité métalinguistique non consciente)”. Emprega-se o termo “*epilinguismo*” para designar as “*actividades linguísticas inconscientes*”, sendo que o carácter reflexivo ou deliberado é inerente à actividade metalinguística no sentido restrito do termo (Gombert, 1990, p. 22).

Gombert apresenta a sua definição de “competência metalinguística” como a capacidade de *“pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation”* (Gombert, 1990, p. 11). O termo ‘metalinguístico’ vai sair do campo da psicologia e entrar na Didáctica de Línguas, como nos diz Bronckart (1998, p. 165) e Ançã (2008).

A França e a Suíça aproveitam, nos anos 90, as experiências britânicas para tentar solucionar o problema da escolarização das crianças e adolescentes imigrantes, com programas específicos. Assim, para Dabène (1990, p.13) o objectivo era *“une sensibilisation au langage dans son acception la plus large”*. Em 1992, Dabène incorpora o termo ‘consciência’ e fala do desenvolvimento da consciência metalinguística na linha de Hawkins e James & Garrett. Dabène (1992, 1994) apresenta o conceito de CML que reenvia para níveis de reflexão e de competência muito diferentes, podendo estar incluídas nesta consciência ‘macro’: consciência langagière, consciência linguística, consciência normativa, consciência etnolingüística, e a consciência sociolingüística (Ançã, 2008).

A CML é o resultado da consciência das realizações linguísticas, por parte do aluno e, permite a construção de um discurso do mesmo sobre os traços formais da linguagem que é objecto de análise. A CML implica a possibilidade de verbalização de um conhecimento declarativo sobre o nível morfológico, sintáctico, semântico-lexical da língua, a gestão consciente de objectos linguísticos (langagiers), a sua manipulação deliberada (na senda de Gombert, 1990), e ainda o conhecimento e controlo sobre a aprendizagem.

A competência metalinguística pressupõe, então, que o sujeito seja capaz de explicitar as regras do funcionamento da língua e de reflectir sobre elas, implicando conhecimentos metalinguísticos.

Para identificarem e interpretarem erros, transferências, interferências, normas, os sujeitos devem dispor de uma actividade reflexiva, conhecimentos sobre as línguas, sobre o seu funcionamento e a sua apropriação.

Assim, ao defendermos a consciencialização dos lusodescendentes e professores de LP para as diferenças entre o Português e o Francês baseamo-nos no conceito teórico de CML definido por Ançã e Alegre (2003, p. 31) como a capacidade que os falantes e aprendentes de LP têm de reflectir sobre a mesma, bem como a capacidade de verbalizar essa reflexão. Para reforçar a nossa opção, queremos definir CML, na acepção de Gombert (1990, 1996), com uma dimensão linguística e psicolinguística (de reflexão e de controlo). Assim *“Pour les linguistes, l’adjectif métalinguistique est dérivé du substantif métalangue et qualifie donc les utilisations de la langue pour se référer à elle-même”* (Gombert, 1996, p. 41). Metalinguagem relaciona-se com uma atitude reflexiva do aprendente sobre os objectos linguísticos e a manipulação

psicolinguística. O aprendente controla e planifica os seus próprios processos de tratamento linguístico, sejam de compreensão e/ou de produção. Segundo Gombert (1988, p. 65), numa perspectiva psicolinguística, o vocábulo “metalinguística” é utilizado quando se verifica “*une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation en contexte*”.

Este conceito tem sido tratado na literatura da especialidade maioritariamente em relação às vantagens pedagógicas do desenvolvimento da CML dos aprendentes, vantagens essas que se reflectem tanto na apropriação de uma língua não materna como no maior domínio da LM.

Advogamos que o caminho para o desenvolvimento da CML dos lusodescendentes passa, em primeiro lugar, pelo desenvolvimento da CML dos professores de LP. Em nosso entender, o conhecimento por parte dos docentes sobre as diferenças entre a LP e a LF que podem originar dificuldades na apropriação de uma determinada estrutura ou categoria gramatical seria muito útil a diversos níveis. Por um lado, ajudaria o professor na selecção dos conteúdos com os quais os aprendentes mais necessitam de tomar contacto na sala de aula. Por outro, permitiria a adopção de estratégias de ensino-aprendizagem mais direccionadas a este grupo de aprendentes, bem como a preparação de materiais didácticos mais adequados, visando colmatar as suas necessidades específicas. Por fim, o professor estaria apto a alertar os alunos para as diferenças entre a LF e a LP, desenvolvendo a CML dos mesmos de forma explícita. Assim, o lusodescendente envolvido na LF e LP vai construindo a sua CML contrastiva e alargando a sua capacidade reflexiva e a sua consciência crítica, na senda de Paulo Freire (2000, p.82) para quem a consciência crítica é “*um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático*”.

3.2.3.1. Interlíngua/tranferência/interferência/análise do erro/

Subjacentes à argumentação exposta estão os conceitos de **interlíngua**, introduzido por Selinker (1972), e de **transferência linguística** relacionada com elementos, regras e subsistemas da interlíngua que são advindos da LM do aprendente.

As diversas etapas da interlíngua⁵² são denominadas por Xavier e Mateus (1990, p. 215) como sendo “*cada uma das gramáticas construídas por um indivíduo no processo de aquisição de uma língua alvo*”. Daí os sujeitos construírem regras que nem sempre pertencem à sua língua de referência e não sofrem influências da sua

⁵² Ver também, Selinker, L. (1972, 1992) e Corder, S. P. (1992, 1983, 1981)

LM. A interlíngua, também designada de “competência transitória” ou “sistema intermediário” (Corder, 1967), consiste num sistema “*that has a structurally intermediate status between the native and target languages*” (Brown, 1994, p. 203, in Farooq, 1998, p. 3); é a “língua que se forma num aprendente de língua estrangeira à medida que é confrontado com elementos da língua-alvo, sem que, no entanto, coincida totalmente com esta língua-alvo [...]; na constituição da interlíngua entram a LM, eventualmente outras línguas já adquiridas e a língua que se está a aprender” (Gouveia & Solla, 2004, p. 48). Efectivamente, ao passo que a criança que adquire a sua LM estabelece relações entre a língua e a realidade que a rodeia, para o aprendente de uma L2 “as relações são mediadas pela LM, língua em que se pensa e língua através da qual se percebe e explica o mundo em que vivemos” (Gouveia & Solla, 2004, p. 43).

Segundo Corder (1981, p. 24) a **transferência linguística** “*it is generally agreed observation that many – but not necessarily all – the idiosyncratic sentences of a second language learner bear some sort of regular relation to the sentences of his mother tongue*”. A transferência pode ser positiva, no caso da produção coincidir com as regras da L2, ou negativa. À transferência negativa atribui-se o nome de **interferência linguística**, como já vimos, e é este caso que nos interessa particularmente. Quando o aprendente transfere para o Português estruturas ou categorias gramaticais do Francês mas que não têm correspondentes em LP, o resultado é a produção de enunciados agramaticais e/ou que não transmitem a mensagem pretendida. Essas transferências podem-se traduzir por **erros de produção** e **erros de compreensão**. Embora os erros de produção sejam os que mais facilmente se notam e, por conseguinte, sejam discutidos quer em contexto pedagógico, quer em contexto científico, os erros que conduzem a mal-entendidos ou à falta de compreensão são provavelmente tão dominantes como os outros.

As **interferências linguísticas** ocorrem sempre que há línguas em contacto e estas podem ser leves, moderadas ou fortes, segundo Coelho da Mota (1996, p. 519), permitindo prever quais os elementos estruturais da língua alvo que serão modificados por influência da língua de origem.

Ainda de acordo com Thomason e Kaufman (1991, pp. 37-57), as interferências caracterizam-se sobretudo pelo **empréstimo e contaminação** que podem ser fonéticas, morfológicas, sintácticas, lexicais e semânticas.

As interferências fonéticas ocorrem quando há transferência ou substituição de um fonema da língua alvo por outro da língua de origem. Encontram-se em unidades e estruturas de entoação, ritmo e articulação. As interferências morfológicas caracterizam-se sobretudo pela substituição das da funcionalidade das categorias

gramaticais por outras semelhantes da língua de origem ou pela substituição das próprias regras gramaticais. As interferências lexicais caracterizam-se pelo empréstimo de formas ou palavras da língua francesa que são introduzidas na LP por falta de domínio, desconhecimento ou insegurança em relação à LP. As interferências semânticas mais comuns são as frases idiomáticas, os falsos amigos, ou seja palavras que existem nas duas línguas, mas com significados diferentes, e as expressões cuja tradução literal das frases conduz a uma perda do verdadeiro significado que tinha na LF.

Concordamos com Corder (1981) relativamente às possibilidades que a análise do erro traz para superar estas interferências. Corder (1981, p. 66) encara a análise do erro da seguinte forma:

“The making of errors, in this approach, is seen as an inevitable, indeed a necessary part of the learning process. By studying them the teacher may gain insight into the learner’s state of knowledge at any particular moment and also into the strategies of learning that the learner may be using. With this understanding he will be in a better position to devise appropriate corrective measures”.

É necessário, neste ponto, distinguir erro (erro de competência) de lapso (erro de performance), distinção esta que foi primeiramente estabelecida por Corder. O lapso não é sistemático, é susceptível de correcção pelo sujeito e é quase sempre devido a um problema de memória, distração ou cansaço. O erro, por seu lado, não pode ser corrigido pelo sujeito porque obedece a “regras” da sua interlíngua (James, 1998, Cap. 3).

Na nossa perspectiva, as representações dos aprendentes sobre as suas dificuldades e a análise do erro podem constituir duas formas (usadas complementarmente ou não) de delimitar quais os aspectos gramaticais que merecem ser alvo de uma análise com o principal objectivo de trabalhar a norma-padrão.

3.2.3.2 Considerações sobre a norma-padrão/ variação linguística

Em qualquer língua viva o problema da norma está intrinsecamente ligado ao fenómeno da variação linguística⁵³ nos vários espaços onde é falada e a LP não é disso excepção.

O conceito de norma, associado à determinação do que deve ou não ser considerado erro, não é novo no campo linguístico. Tem sofrido alterações ao longo dos tempos,

⁵³ Na segunda metade do século XX vamos realmente tomar conhecimento de todos os aspectos do fenómeno da variação linguística, o que afecta não apenas os registos de tempo e espaço, mas também as expressões de cada comunidade num determinado momento e até mesmo a forma de falar de uma pessoa dentro de uma comunidade.

exercendo maior ou menor peso no ensino da língua, consoante as ideologias e teorias linguísticas dos diferentes especialistas, que, frequentemente, se confundem ou sobrepõem (Alvar, 1982, p. 37; Ançã, 1991; 1995, pp. 58 - 64).

Podem-se distinguir diferentes tipos de normas, por exemplo a variedade padrão e o uso geral de uma língua (Stroud, 1997, p. 23). A escolha da norma-padrão, que funciona como modelo a imitar pelos falantes dos outros dialectos, assenta, essencialmente, em factores sociopolíticos, históricos e até pedagógicos (Ferreira *et al.* 1996; Coelho da Mota, 2001; Mira Mateus, 2005).

Deste modo, o conceito tornou-se muito difícil de precisar, sobretudo se sairmos da perspectiva da linguística tradicional e adoptarmos uma perspectiva sociolinguística. De qualquer modo, ordenamos algumas definições, visando clarificar, tanto quanto possível, o conceito de norma.

Na definição de Dubois *et al.* (2004), norma é “*um sistema de instruções que definem o que deve ser escolhido entre os usos de uma dada língua se se quiser conformar um certo ideal estético ou sociocultural. A norma, que implica a existência de usos proibidos, fornece o seu objecto à gramática normativa...*” (op. cit., p. 435). Segundo os mesmos autores, a existência dessa gramática normativa, ou gramática no sentido corrente do termo, baseia-se na distinção de níveis de língua (língua culta, língua popular ...) e, entre esses níveis, define um como língua de prestígio a imitar.

A língua aparece com uma constelação de variedades dialectais e sociolectais. Devido à (não) existência de prestígio, de acordo com as diferentes variedades linguísticas presentes no território, encontramos-nos numa situação de diglossia dialectal, tal como definida por Ferguson (1959). Assim, teremos um certo grau de variabilidade acerca do que é considerado a variedade padrão. Constatamos diferenças no conteúdo da "norma", daí a existência de uma pluralidade de normas linguísticas (evidente, por exemplo, no que diz respeito à pronúncia).

A variação não é apenas diatópica⁵⁴, ela é também *diacrónica*⁵⁵, *diastrática*⁵⁶ e *diafrásica*⁵⁷ (Fishman, 1971). A existência destas quatro dimensões da variação torna-se, de facto, muito importante, no caso do português, onde há uma complexa estratificação sociolinguística.

⁵⁴ *Diatópica*: variação regional, mesma língua sendo falada de forma diferente dependendo da localidade;

⁵⁵ *Diacrónica*: pessoas do mesmo grupo social ou da mesma região mudando a maneira de falar com o decorrer dos anos;

⁵⁶ *Diastrática*: ocorre nos grupos sociais, nas comunidades;

⁵⁷ *Diafrásica*: variação que ocorre em situações de fala. A mesma pessoa muda a sua maneira de falar dependendo do ambiente (formal ou informal).

A actual situação de pluralidade normativa remete-nos, naturalmente, para o conceito de padronização. A linguística contemporânea percebeu, gradualmente, a necessidade de uma análise completa da linguagem para além dos estritos limites da sua estrutura interna, centrada em dois aspectos, a unidade e a diversidade. A uniformidade linguística necessária para tornar possível a comunicação entre os vários oradores é feita politicamente pelo conceito de norma-padrão enquanto a variação linguística é analisada à luz dos estudos sobre diferentes tipos de variação mencionados anteriormente.

Com efeito, a validade, a aceitação de uma forma de construção, a "qualidade" de um traço gramatical ou fonética não está apenas associado à sua legitimidade linguística, às suas raízes etimológicas ou à sua correcção gramatical mas também, e especialmente, a factores extralinguísticos, socioculturais, embora muitas vezes difíceis de prever. A sociolinguística ensinou-nos que a legitimidade de uma língua não se baseia em critérios linguísticos, mas tem por base critérios extralinguísticos. A linguagem é essencialmente arbitrária e, deste modo, é o resultado de uma convenção social. Portanto, a correcção linguística é o resultado deste acordo, e não uma lógica ou verdade.

“O português cresceu, tomou-se flexível, registou variações e mudanças, enfim, viveu [...]”, como sublinha Mateus (2005, p. 15). Nesta sua deriva, o português, enquanto língua de cultura e instrumento de afirmação mundial de diversas sociedades, não podia deixar de apresentar diferenciação. De facto, a diversidade existe e revela-se, fundamentalmente, na existência de variantes e, dentro destas, de muitas variedades linguísticas, no extenso e descontínuo espaço geográfico em que a LP é falada. As divergências, mais ou menos acentuadas, podem ser observadas quer a nível fonético e lexical, quer a nível morfológico. Os lusodescendentes vivem integrados numa sociedade com traços culturais diferentes e duas línguas em contacto o que complica ainda mais o fenómeno. Estes factores podem condicionar os sistemas de conhecimento e de crenças que vão adquirindo, traduzindo-se, frequentemente, em usos diferenciados da língua. Ora, cada grupo social – e, portanto, os lusodescendentes - utilizam códigos linguísticos e comportamentos que os distinguem dos demais e permitem, dentro do(s) grupo(s), a identificação mútua. As variedades linguísticas decorrentes dos diferentes grupos sociais a que pertencem os falantes denominam-se dialectos sociais ou simplesmente *sociolectos* (Ferreira *et al.*, 1996, p. 481).

Os trabalhos na área da sociolinguística chamam cada vez mais a atenção para o facto de a língua ser um fenómeno social e cultural que constitui um elemento de identificação do falante com a(s) comunidade(s) envolvente(s). A sociolinguística aparece, assim, como uma disciplina que oferece uma perspectiva diferente para a observação dos fenómenos linguísticos: a língua é percebida como instrumento de comunicação social, maleável e diversificada em todos os seus aspectos, meio de

expressão de indivíduos que vivem em sociedades também elas diversificadas, social, cultural e geograficamente.

Mateus *et al.* (1983) denominam “variantes ou normas as variedades de uma única língua utilizadas em diferentes países” (op. cit. p. 21).

Nesta perspectiva, a variação situacional está relacionada com os diversos estilos que um falante pode usar consoante a situação comunicativa em que participa: a relação que tem com o seu interlocutor, as características múltiplas dos interlocutores, o assunto a tratar, as diversas circunstâncias do acto de comunicação (lugar, momento, ambiente, etc.). Deste modo, conforme a situação mais ou menos formal em que se encontra, cada falante pode usar diversos estilos ou registos linguísticos que Hawkins (1996) define como:

“[...] a variety of language that is not typically identified with any speech community but is tied, to a communicative occasion or context” (op. cit., p. 175).

Os diferentes registos linguísticos decorrem, pois, das circunstâncias em que se produz a fala. Os trabalhos de linguística referem-se, com frequência, à fala familiar ou coloquial. Mas, como sublinha Mira Mateus (2005, p. 22), a variação decorrente dos diferentes registos linguísticos “*vai muito para além destes exemplos de pronúncia*”.

Cada indivíduo, por outro lado, usa preferencialmente determinados termos, tem hábitos discursivos próprios que, de certa forma, o caracterizam. Este modo próprio de usar a língua denomina-se *idiolecto* (Ferreira et al, op. cit.). Portanto, a variação de uma língua é a forma pela qual ela difere de outras formas da linguagem sistemática. Alguns escritores de sociolinguística usam o termo *lecto*⁵⁸, aparentemente um processo de criação de palavras para termos específicos. Variações como dialectos, idiolectos⁵⁹ e sociolectos podem ser distinguidos não apenas pelo seu vocabulário, mas também por diferenças na gramática, na fonologia e na versificação. É

⁵⁸ (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Sociolingu%C3%ADstica>):

⁵⁹ Dialectos, isto é, variações faladas por comunidades *geograficamente definidas*;

Sociolectos, isto é, variações faladas por comunidades *socialmente definidas*;

Idiolectos, isto é, uma variação particular a uma certa pessoa;

Registos (ou *diátipos*), isto é, o vocabulário especializado e/ou a gramática de certas actividades ou profissões;

Etnolectos, é uma variação particular a um grupo étnico;

Ecolectos, um *idiolecto* adoptado por uma casa;

Um idioma é um termo intermediário na distinção dialecto-linguagem e é usado para se referir ao sistema comunicativo estudado (que poderia ser chamado tanto de *um dialecto* ou *uma linguagem*) quando a sua condição em relação a esta distinção é irrelevante (sendo, portanto, um sinónimo para *linguagem* num sentido mais geral).

importante observar que o processo de variação ocorre a todos os níveis, sendo mais perceptível na pronúncia e no vocabulário.

Em decorrência de uma série de factores, a língua é moldada por cada indivíduo, formando assim maneiras peculiares de falar. *“Temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que a falam”* (Bagno, 2001, p. 9). Ou seja, o ser humano modifica a língua conforme a sua realidade e por isso ela nunca pára no tempo, está sempre em constante processo de transformação.

Distinguímos, dentro da variação intralinguística, em primeiro lugar, as variedades decorrentes do afastamento no espaço geográfico, seguindo-se as variedades ligadas a factores, nomeadamente sociais (Garmadi, 1983, p.28). Com o desenvolvimento da sociolinguística, a tendência dos especialistas aponta para uma teoria que responde à dinâmica da diversidade linguística, de acordo com toda a inter-relação dos factores geográficos, sociais, psicológicos, tempo e situação que actuam no complexo operar de uma língua (Boyer, 1997; Cunha & Cintra, 2000; Faria, 1993; Ferreira et al, 1996; Coelho da Mota, 2001).

Sintetizando, podemos dizer que, à medida que vai sendo utilizada, toda a língua muda e varia:

“Varia ao longo da sua própria história como varia ao longo da vida dos falantes que a utilizam... Varia de região para região... varia em função do contacto com outras línguas, varia em função das pertenças sociais e culturais dos seus falantes, varia em função das próprias situações em que é utilizada” (Faria, 1993, p. 33).

Nesta perspectiva, a ideia de norma linguística surge ligada à descrição das línguas com a preocupação de fixar com precisão o “bom uso” e a “correção idiomática” e de rejeitar formas de falar “erradas”, “incorrectas”, “vulgares” e, como tal, desprestigiantes. Porém, estudos mais ou menos recentes sobre a norma mostram-nos longas reflexões que contemplam várias perspectivas. Há, por um lado, os que defendem os valores da tradição que associa o conceito de correção à “gramática logicista e latinizante” (Cunha Cintra, 2000, p. 5). Por outro lado, há os que consideram ser necessário o rompimento total com os modelos tradicionais, pois só “o povo tem poder criador e a soberania em matéria de linguagem” (op. cit.). Contra estas posições extremadas, levantam-se as novas correntes sociolinguísticas que, sem deixar de considerar uma norma geral, contemplam uma ‘pluralidade de normas’, de acordo com as variedades linguísticas e as situações de uso. Neste contexto, torna-se cada vez mais difícil elaborar uma definição acabada e completa de norma linguística. O Português padrão exprime a identidade cultural e social de uma

sociedade, de uma comunidade particularizada pelos seus valores, crenças, ideias mas a língua tem de se adaptar às circunstâncias sociais dos falantes, sendo evolutivas, reflectindo o seu uso social e construindo subjectividades específicas ao grupo.

3.3. As representações: a caminho do conceito

Para uma investigação que se centra na compreensão e objectivação das representações sobre o ensino-aprendizagem da LP em contexto associativo, torna-se necessária uma reflexão teórica que clarifique o conceito central do estudo. Desta forma, nesta primeira parte tentaremos definir o conceito de representação, tal como é percebido por diferentes campos de estudo e, como foi sendo apropriado pela Didáctica das Línguas (DL), adquirindo uma nova identidade. Consideramos, tal como Moore, que *“l'examen attentif des usages pluriformes de la notion de représentation dans différentes disciplines permet d'en dégager les contours plus spécifiques dans le domaine des langues et de leur apprentissage »* (Moore, 2001, p. 20).

3.3.1. Definição e modos de funcionamento do conceito

A investigação acerca das representações constitui um domínio privilegiado das Ciências Humanas, sendo, por isso, pluriforme, uma vez que interessa a psicologia social, a antropologia, a sociologia, a linguística, a filosofia, a história da ciência, a história das mentalidades, a história das religiões, a informática e as ciências da linguagem e comunicação (Mannoni, 1998, p.8). A DL vai buscar a noção de representação, essencialmente, à Psicologia Social, daí consideramos importante focarmo-nos, na forma como este campo analisou este conceito.

Trata-se, assim, de uma noção *“envisagée dans des ancrages théoriques divers, sur la base de démarches méthodologiques différentes également, mais qui tendent vers le même objectif : mieux comprendre les modalités de savoir du sens comum »* (Matthey, 1997a, p.317). Foi considerado por Doise & Palmonari (1986) como um conceito-chave neste campo e conhece uma grande expansão e as suas ramificações surgem exactamente desta área disciplinar pelo facto de que esta se apresentar *“comme la science la plus à même d'assurer une synthèse des connaissances sur la question”* (Mannoni, 1998, p. 8).

O conceito liga-se a uma tradição europeia e essencialmente sociológica, sendo que podemos encontrar a sua origem epistemológica, segundo Moscovici (1981) em

Durkheim, que define “representação colectiva”, distinguindo desta forma o pensamento colectivo do pensamento individual. Para Durkheim, as representações colectivas são inerentes à vida social, sendo distintas e exteriores às representações individuais, já que ...”*elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leurs concours, ce qui est bien différent*” (1974, p. 40). As representações individuais serão fenómenos específicos, enquanto que as sociais servem a coesão social pela sua produção colectiva e pela circulação no discurso público. Este autor estabelece que as representações sociais são objecto de estudo da Psicologia Social, disciplina que tem como tarefa compreender de que forma as representações se chamam e se excluem, fundem umas nas outras ou se distinguem. A representação é social na medida em que caracteriza um determinado grupo social, ou seja, na medida em que é partilhada por um grupo de indivíduos.

Moscovici, em 1961, renova a tradição de Durkheim, retomando o conceito de representação social numa perspectiva psicossociológica, mostrando a sua importância a nível do comportamento individual e de funcionamento da estrutura social e contribuindo, deste modo, para a centralidade que veio a adquirir na Psicologia Social. Nessa linha, em 1984, Moscovici refere as três fases daquela ciência, centrando-as, a primeira no problema da mudança de atitudes, a segunda no tema da atribuição causal e a terceira no estudo das representações sociais.

A noção de representação não está confinada a uma área exclusiva e é difícil encontrar uma definição comum a todos os campos disciplinares. Neste contexto particular, definir uma representação não é tarefa sem dificuldades. Não obstante, a comunidade científica aceita, segundo Jodelet (1989), uma definição caracterizando a representação social da seguinte forma: “*C’est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social* ». (Jodelet, 1989, p. 36).

Segundo a definição do mundo da psicologia social, a representação resulta, deste modo, da experiência de cada pessoa e essencialmente dos valores e dos saberes legados pela tradição, inculcados pela educação familiar e escolar, e difundidos pela comunicação social. Esta definição sublinha também o facto de que a representação orienta o comportamento das pessoas e isso acontece até mesmo para justificar determinada escolha. Além disso, reforça o sentimento de pertença a um grupo social particular e permite a distinção entre grupos sociais. Nesse sentido, as representações referem-se a identidade do grupo ao qual o intérprete está integrado. Importa salientar que as representações resultam da experiência e da interacção do sujeito com a realidade e com as pessoas com quem se relaciona. Por esse motivo, quando falamos em representações, qualificamo-las de “sociais”. A este propósito, Vala (1993, p. 357)

enuncia dois critérios que podem justificar a atribuição do adjectivo “social” ao conceito de “representação”: um critério quantitativo, dir-se-á que uma representação é social na medida em que é partilhada por um conjunto de indivíduos. (...) Utilizando um critério genérico, dir-se-á que uma representação é social no sentido em que é colectivamente produzida”. Apesar de construídas na interacção social, as representações sociais mantêm um carácter pessoal e único, pois são construídas no quadro da experiência de cada pessoa.

Segundo Lipiansky, podemos distinguir três tipos de representações nas relações com o Outro-grupo: as representações induzidas, as representações justificativas e, finalmente, as representações de antecipação (Lipiansky, 1999, p. 146).

As representações induzidas são o reflexo das interações presentes ou passadas com o Outro-grupo; estão ligadas às relações políticas, económicas e culturais com o Outro.

As representações justificativas são o fruto da observação e da experimentação; justifica-se, muitas vezes, uma acção por uma imagem desvalorizante do Outro.

Por fim, as representações de antecipação preparam ao nível do imaginário a situação que um grupo quer atingir ou a acção que quer empreender. As imagens atribuídas ao Outro facilitam, as acções tomadas contra ele.

Definiremos representações com Jodelet (1989), como uma modalidade de conhecimento socialmente elaborado e partilhado. Salientaremos, de acordo com a mesma autora, que as representações constituem uma forma de “*savoir de sens commun*” ou “*savoir naif*”, “*naturel*”, distinta do conhecimento científico, mas cujo estudo é amplamente justificado: “*en raison de son importance dans la vie sociale, de l’éclairage qu’elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales*” (1989, p. 53).

Guimelli enfatiza o carácter social das representações na sua definição do conceito: “*Les représentations sociales constituent une modalité particulière de connaissances (...) dont la spécificité reside dans le caractère social des processus qui les produisent. Il s’agit donc de l’ensemble des connaissances, des croyances partagées par un groupe à l’égard d’un objet social donné* » (1994, p.12).

Vários autores como Flament (1994), Abric (1989,1994), Doise (1989), Jodelet (1989), entre outros, consideram as representações como um conjunto organizado de opiniões e/ou atitudes e/ou crenças e/ou informações e/ou cognições e/ou valores que um indivíduo ou um grupo elabora acerca de um objecto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou de outros grupos. As representações possuem, deste modo, uma faceta individual e uma faceta social, dependendo do número de indivíduos que as partilham. Algumas são específicas de um indivíduo e outras comuns a um

grupo. Relativamente à organização e ao funcionamento das representações, tendo por base Abric (1994), constata-se que as representações são regidas por um sistema duplo: um sistema central (núcleo central) e um sistema periférico. Assim, a determinação do sistema central é fundamentalmente social e associada a condições de carácter histórico, social e ideológico, definindo os princípios basilares ao redor dos quais as representações se formam. No que concerne ao sistema periférico, este reveste-se de um carácter mais individualizado, já que se associa às características individuais do sujeito e ao contexto onde se move, permitindo a este sistema a integração de experiências do dia-a-dia. É também devido à existência deste duplo sistema que nos é permitido perceber as características “estáveis e imóveis, rígidas e maleáveis” das representações (Lemos et al. 2001, pp.102-103). Foi ainda na mesma fonte que encontramos as quatro funções das representações, de acordo com Abric (1994): i) “de savoir”; ii) “identitaires”; iii) “d’orientation”; v) “justificatrices”.

As representações funcionam, deste modo, como guias para a acção, capazes de orientar as acções e as relações sociais (Lemos et al., 2001), ou ainda, como refere Santiago (1997), contribuem para a estabilização dos “*comportamentos e orientam os estilos de comunicação interindividual e intergrupar*” concorrendo “*para a estruturação de modelos explicativos da realidade orientando a intervenção dos sujeitos na mesma*” (Santiago, 1997, p76-78).

Para Bourdieu “*les représentations sociales constuissent les limites entre le groupe d’appartenance et les autres, définissent ‘des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités*” (Bourdieu, 1987, p. 73).

Na literatura francófona as representações e concepções são estruturas cognitivas construídas pelos sujeitos para aprender, compreender situações, resolver problemas ou para comunicar em sociedade Charlier (1997, p. 229) e Cordier (1993), diferencia concepção (e conhecimento) de representação. Enquanto as concepções (e o conhecimento) são estáveis ou regulares, as representações variam com a especificidade das situações nas quais são construídas. As concepções são ingénuas e individuais. Assim, as concepções de aprendizagem dos lusodescendentes podem ser entendidas como estruturas cognitivas estáveis relacionadas com o elemento constitutivo da identidade, como a auto-imagem. Neste sentido, as concepções do ensino-aprendizagem de lusodescendentes e professores que leccionam em contexto associativo compartilham uma característica em comum com as teorias implícitas (Charlier, 1997, p. 229).

Sintetizando, as representações constituem e são reconhecidas como uma forma de conhecimento específico, correspondendo, segundo Vala (1993, p. 358), a “teorias sociais práticas” com um carácter funcional.

As representações funcionam, de certa forma, como uma grelha de leitura e de descodificação da realidade e essa grelha permite uma antecipação dos actos e comportamentos que estão relacionados com as normas sociais. Moscovici relaciona a forma como os indivíduos constroem a sua visão da realidade e as teorias sobre os objectos sociais, orientadoras do seu comportamento, abrangendo o conceito não só os aspectos científicos, nos processos de “senso comum”, relacionados com experiências vividas e a “comunicação interindividual” estabelecida com os que o rodeiam.

As representações elaboram-se a partir de materiais diversos tais como as imagens, as fórmulas semânticas, as lembranças colectivas constituídas por mitos e contos, clichés, preconceitos e os estereótipos. Do ponto de vista epistemológico, o problema que se coloca não é em saber em que medida uma representação é verdadeira ou falsa. Segundo Mannoni, uma representação “parce qu’elle est représentation est nécessairement fausse puisqu’elle ne dit jamais de l’objet exactement ce qu’il est, mais en même temps elle est vraie en ce qu’elle constitue pour le sujet un type de connaissance valide duquel il peut tirer le principe de ses actes » (Mannoni, 1998, p. 120). Jodelet (1997) justifica a necessidade que o ser humano tem de continuamente produzir representações, da seguinte forma: « Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s’y ajuster, s’y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu’il pose. C’est pourquoi nous fabriquons des représentations” (Jodelet, 1997, p. 47). O indivíduo formula uma representação, de acordo com categorias, valores, desejos já interiorizados, ou seja, de acordo com uma história pessoal, que resulta da interacção com os outros. Por outras palavras, as representações sociais resultam de um processo de produção complexo, sujeito a uma diversidade de constrangimentos individuais e colectivos, mas com um vínculo de personalidade não negligenciável, visto que aos sujeitos é reconhecida a capacidade de processar e reconstruir todos estes dados.

Na verdade, de acordo com Vala (1993), “as representações sociais alimentam-se não só das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações quotidianas” (Jodelet, 1993, pp. 353-354).

Em resumo, os indivíduos constroem representações que são, ao mesmo tempo, reflexo da situação real, instrumento de orientação e processo de reconstrução na consciência individual e colectiva da sociedade em que são geradas. As representações sociais ajudam o sujeito a construir os limites entre o grupo e os outros, definindo proximidades, distâncias, e/ou incompatibilidades. Assim, partilhar

representações é pertencer a um grupo, o que faz das representações uma forma de identidade social, tendo em conta as regularidades que estruturam a percepção do outro.

3.3.2. Os contributos das Ciências da Linguagem

É, essencialmente, a partir dos anos 60 que emergem em força estudos acerca das atitudes e representações linguísticas. O desenvolvimento destes estudos associa-se, especialmente, à Psicologia Social da Linguagem, à Linguística e, em particular, à Sociolinguística.

Vários autores referem que o domínio das representações linguísticas tem sido negligenciado enquanto objecto de investigação (Calvet, 1999b; Bourdieu, 1982).

Quando nos debruçamos sobre os contributos das Ciências da Linguagem para a compreensão das representações das línguas e culturas referimo-nos a Boyer (1991a). O autor admite que o estudo das atitudes linguísticas e das representações das línguas faz parte do objecto de estudo da Sociolinguística, uma vez que esta disciplina *“est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langue(s) et des représentations de cette/ces langue(s) et de ses/leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits et tente donc d’analyser des dynamiques linguistiques et sociales”* (Boyer, 1991a, p.42).

Este autor define, nesta perspectiva, as representações sociolinguísticas, referindo que as representações da língua são uma categoria das representações sociais pelo que, ainda que a noção de representação sociolinguística funcione de forma autónoma nas Ciências da Linguagem, é necessário situá-la no âmbito da Psicologia Social, campo onde surgiu em primeiro.

Boyer refere que a Psicologia Social analisa as representações sem insistir nas dinâmicas conflituais dentro das quais funcionam. Já a Sociolinguística tem em conta a sua dinâmica interaccional, ou seja, a sua construção em situações de conflito: *“On ne saurait mieux reconnaître que les représentations sont portées par des enjeux et gros conflits”* (Boyer, 1991^a, p. 49).

De igual modo, Bourdieu (1982) enfatiza a necessidade de *“inclure dans le réel la représentation du réel, ou plus exactement la lutte des représentations, au sens d’images mentales, mais aussi de manifestations sociales destinées à manipuler les images mentales”* (Bourdieu, 1982, p. 136), sublinhando, assim, a importância dada ao tratamento das representações sociais e sociolinguísticas.

A partir das ideias de Bourdieu, Boyer e outros sociolinguistas situam as representações na Sociolinguística, tratando-as como estando relacionadas com os comportamentos dos sujeitos em contextos interculturais e analisando situações de diglossia e conflito.

Calvet (1998) considera que práticas linguísticas e representações são indissociáveis. Assim, as representações determinam os julgamentos sobre as línguas que, normalmente aparecem sob forma de estereótipos, determinam as atitudes face às línguas e face aos locutores e às condutas linguísticas. Elas agem, dessa forma, sobre as práticas, mudando a língua, sendo constituídas pelo conjunto de imagens, posições ideológicas, crenças que os locutores possuem acerca das línguas e das práticas linguísticas.

Ainda, segundo este autor, as representações linguísticas concernem, pelo menos, três factores: as características das línguas, o seu estatuto e a sua função identitária. Para compreender a abordagem sociolinguística Boyer (1996) aborda outros conceitos tais como o de “*imaginário linguístico*”, onde inclui as representações, os valores, as ideologias, os mitos, as atitudes, os sentimentos, entre outros e o de “*imaginário etnosociocultural*” que tem como objecto as auto-representações mas também as hetero-representações. Este autor considera que as representações sociolinguísticas, que se encontram no nosso imaginário etnosociocultural colectivo, se relacionam com as representações patrimoniais. Por isso, as representações partilhadas (intra e interlinguísticas) ocupam um lugar central na descrição deste imaginário.

Boyer ainda situa a problemática das representações sociolinguísticas, componentes integrantes do imaginário etnosociocultural colectivo, como um dos grandes domínios da Sociolinguística (a par com a variação linguística, o tratamento do plurilinguismo...) Numa outra perspectiva situam-se os trabalhos sobre a diglossia e o conflito intercultural analisando a relação entre representações e segurança/insegurança linguística, na medida em que estas podem revelar esta segurança/insegurança em diferentes domínios.

Sintetizando, podemos afirmar que, as Ciências da Linguagem apontam algumas trajectórias que vão estar presentes na DL. Por exemplo, a ênfase dada ao tratamento das representações na dinâmica de (re)construção interccional; a co-relação entre comportamentos e representações, uma vez que estas determinam as atitudes face ao Outro e a relação entre as representações e os usos sociais das línguas.

3.3.3. Para uma definição do conceito de representação em Didáctica de Línguas

A temática das representações impôs-se, desde a última década do século XX, como um assunto incontornável da Didáctica das Línguas (DL). Apesar do *carrefour* de definições de representações (Abric, 1994) e, portanto, do seu carácter *foisonnant* (Matthey, 1997), duas das suas características parecem, no entanto, consensuais em Didáctica: são parte integrante do processo de aprendizagem e são mutáveis. No *Dictionnaire de didactique du français* (2003a) o conceito de representação começa por ser definido da seguinte forma:

“Il s’agit d’une notion transversale que l’on retrouve dans plusieurs domaines au sein des sciences de l’homme et de la société et qui a acquis, aussi bien en sociolinguistique qu’en didactique des langues-cultures, une position théorique de premier plan » (Cuq, 2003a, p. 214).

Moore esclarece que *“les difficultés rencontrées pour cerner les représentations tiennent sans nul doute aussi à la perméabilité des frontières entre les notions voisines, comme celles d’attitudes ou de stéréotypes, dont les définitions s’entremêlent et se superposent.”* (2001, p. 9).

É na articulação dos ambientes conceptuais atrás desenhados que os especialistas em ensino/aprendizagem tomam o conceito de representação como fundamental no domínio da DL. Esta centralidade, contudo, não confere ao conceito nem estabilidade terminológica nem estabilidade semântica, facto que lhe advém, entre outras razões, do seu estado de conceito *carrefour*. A questão das representações, tal como tem sido abordada na DL, insere-se no quadro de referência da Psicologia Social, mais especificamente nas propostas conceptuais de Moscovici (1961). Segundo este autor, para que se possa aprender o conteúdo das representações, é necessário distinguir três dimensões constitutivas: a atitude (exprime a orientação geral), a informação (tipos de conhecimentos do sujeito) e o campo da representação (organização do conteúdo da representação) (Matthey, 2000a, pp. 489-490). A chamada de atenção para a importância das representações, imagens e atitudes, por parte dos alunos, professores, pais e outros intervenientes na educação, nas situações de ensino-aprendizagem (representações sobre a língua e sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem) é, entre outros autores, atribuída a Besse, Galisson e Zarate. Estes advertem que é necessário ter em conta determinados estereótipos que podem pôr em causa a comunicação intercultural ambicionada. Vários investigadores em educação em línguas têm questionado o conceito, tentando defini-lo e mostrando a sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Mais especificamente, nos estudos em DL, o conceito da representação pretende dar conta das relações que os aprendentes estabelecem com as línguas em estudo e com a comunicação e como se posicionam em relação às ofertas e aos currículos linguísticos escolares (Candelier & Hermann-Rennecke, 1993; Castellotti & Moore, 2002), bem como das funções que assumem no decurso da interacção: suporte das trocas interpessoais e intergrupais, utensílios cognitivos e semióticos, marcadores de identidade (De Pietro & Muller, 1997; Deprez, 1997). Existe uma grande diversidade de agentes/factores da sua construção, nomeadamente identitários, socioeconómicos, sociolinguísticos, culturais e políticos, hierarquização das línguas no mercado, os discursos e as práticas escolares (cf. ibidem; Candelier, 1997; De Pietro, 1995; Deprez, 1997; Zarate, 1995, 1997). Claro que, sendo as imagens objectos mutáveis, as conclusões dos seus estudos são contextualizadas e têm, por isso, uma validade historicizada e geográfica.

Como afirma Moscovici, referindo-se ao número de estudos que se dedicam às representações, vivemos na “era das representações” (1981, p. 34) em diferentes áreas e sobre diferenciados objectos de análise.

No domínio da DL, as representações serão um dos “conceitos nómada” (Foerster, 1993, p.11), sendo que, segundo esta autora, existem dois domínios no ensino/aprendizagem de uma língua que se prestam particularmente a um trabalho sobre representações: o intercultural e a dimensão metalinguística. Trata-se de fazer com que os alunos clarifiquem a sua imagem dos laços e diferenças que existem entre a(s) sua(s) língua(s) e cultura(s), conforme explica Zarate na obra *Représentations de l'étranger et Didactique des Langues* (1993).

Se pensarmos na relevância que o estudo das representações assume no âmbito da DL (Py, 2004), facilmente compreenderemos que, se é no discurso que as representações circulam e se é através dele que se reconstroem e se reavaliam, então elas estão no centro das actividades, inclusive em aula de língua, onde, mais do que em qualquer outro lugar, se fala na língua e se fala da língua e onde as representações de si e do ‘Outro’⁶⁰ se situam no centro do ensino-aprendizagem, consciente ou inconscientemente (Porcher, 1997, p. 20), sendo parte integrante do “currículo oculto” no ensino-aprendizagem de línguas. Paralelamente, se o ensino da LP deve representar uma pragmática intercultural (De Pietro & Müller, 1997; ver também Zarate, 1995), no sentido em que deve favorecer os contactos entre interlocutores que falem a mesma língua, então torna-se de grande importância conhecer a relação que os aprendentes estabelecem entre as representações do

⁶⁰ Termo da autoria da investigadora com referência ao povo português, residente em Portugal.

'Outro Português', do Francês e de si mesmo, das duas línguas em contacto e dos seus interlocutores, de forma a promover o conhecimento mútuo e a desmistificar preconceitos que podem funcionar como potenciais barreiras à comunicação intercultural e à aprendizagem (Byram, 1997a; Castellotti & Moore, 2002; Py, 2004; Zarate, 1995). Conhecê-las é, pois, fundamental já que "*cette image, souvent stéréotypée, de l'autre que nous essaierons ici de cerner, (...), discrète, elle s'insinue dans les discours quotidiens de la salle de classe, dans les "coulisses" de l'enseignement*" (De Pietro & Müller, 1997, p. 25), sendo necessário "*observer comment de telles représentations peuvent fonctionner et circuler, comment elles sont partagées, reproduites, non seulement entre les élèves, mais avec la complicité parfois des enseignants eux-mêmes!*" (ibidem, p. 29; ver também Matthey, 2000a). Tal necessidade acentua-se pela convicção de que é na e através da interacção que as representações se relativizam e que se criam distâncias em relação a elas, mas também que é na e pela interacção que outras representações surgem, são partilhadas e se "propagam" (Coste, 1997a, p. 106). A este respeito, as palavras de Gohard-Radenkovic et al (2003) explicitam de forma inequívoca o que até aqui fomos entretecendo:

"L'enseignement des langues, de par sa nature même, incarne la présence des autres cultures, le contact avec l'altérité dans la construction des représentations culturelles et détient de ce fait une part importante de médiation dans les interactions avec les membres des autres cultures" (2003b, p. 37).

Ainda neste âmbito, área em que o estudo das representações se tem desenvolvido ao nível da organização e das escolhas linguísticas nos currícula, Dabène (1997) salienta que as línguas possuem um duplo estatuto, formal e informal, sendo que é com base no segundo que determinada língua é ou não valorizada e que a sua aprendizagem é mais ou menos procurada e fomentada. Os critérios sobre os quais se constroem as representações sociais acerca das línguas podem ser de ordem económica, social, cultural, epistémica ou afectiva, estando veiculados ao estatuto, prestígio e poder em cada uma dessas áreas.

Ora, sabendo-se que "*le statut d'une langue a un effet direct sur les attentes et les attitudes des apprenants, et par conséquent sur leurs conduites d'apprentissage*" (Dabène, 1997, p. 22; ver também Paganini, 1994; Candelier, 1997; Deprez, 1997; Grancolas & Vasseur, 1997; Matthey, 1997; Moore, 2001), é de acordo com a representação da língua que os sujeitos investem mais ou menos esforço e interesse na sua aquisição e daí a necessidade de promover um ensino baseado nas

representações, imagens⁶¹ e estereótipos dos aprendentes (cf. Castellotti & Moore, 2002), dos professores (Müller & De Pietro, 2001) ou, conforme parecem apontar Grandcolas & Vasseur, de aprendentes e de professores/formadores (1997). Castellotti resume estas convicções do seguinte modo:

"le poids des paysages didactiques et des représentations des langues et de leur apprentissage pèse lourdement (...) sur l'état d'esprit dans lequel un élève aborde une nouvelle langue et sur la manière dont il sera capable d'accepter la légitimité même des activités proposées" (2003, p. 86).

Sintetizando o que até agora fomos aferindo, as línguas são objectos particularmente férteis em termos de desenvolvimento de representações que a ela se referem. As representações sobre as línguas têm influência na forma como o sujeito se relaciona com as línguas e nas motivações que pode (ou não) ter para a sua aprendizagem, devendo por isso ser vistas como factor essencial no ensino/aprendizagem de línguas. Neste âmbito, não poderá haver uma verdadeira educação para o plurilinguismo e o contacto intercultural sem que se tome como uma das preocupações a áreas de intervenção as representações do indivíduo face ao outro e às diferentes línguas, inclusive as minoritárias: "...peut-on parler d'interculturalité, de plurilinguisme (...) sans s'interroger sur les attitudes qui se sont développées à partir des représentations de la langue de l'autre, surtout en ce qui concerne les langues minoritaires?" (Tessonneau, 2000, p. 31). A aprendizagem de LEs e a motivação para ela são, de uma forma ou de outra, influenciadas por estas representações atribuídas não apenas às línguas mas também àqueles que as falam, numa relação metonímica: "*Parfois positives, le plus souvent négatives, elles jouent toujours un rôle déterminant dans la confrontation avec l'Autre. C'est pourquoi il est nécessaire de les mettre au jour, puis de les prendre en compte dans un enseignement de la langue étrangère* » (Vigneron, 1994, p. 45).

Adoptámos estas dimensões da Representação ao estudo das questões nucleares do trabalho – conhecer as representações dos lusodescendentes e professores que leccionam no contexto associativo.

Do ponto de vista da análise de ensino nas Associações, considera-se que as representações, sendo inevitáveis e até indispensáveis (Amossy & Herschberg Pierrot, 1997, p. 43; Porcher, 1997, sobre a inevitabilidade das representações sociais), influenciam a comunicação intercultural e, de certa forma, condicionam o encontro com o "Outro português"⁶², podendo determinar a intercompreensão entre os membros

⁶¹ Decidimos, no âmbito do nosso trabalho, usar representação e imagem como equivalentes, dada a dificuldade de distinguir a esfera individual e social a que Moscovici (1989) se refere na sua distinção.

⁶² Entendemos o "Outro português" como o português que vive em Portugal por oposição ao cidadão português que vive extra muros.

associativos e a Comunidade portuguesa, objectivo comunicativo por excelência, quer se trate ou não de comunicação bilingue. Neste sentido, *"les représentations stéréotypées de l'Autre traversent inévitablement le vécu de la rencontre"* (Amossy & Herschberg Pierrot, 1997, p.42) ou *"les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation, régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales"* (Jodelet, 1989, p. 41). Neste sentido, este "déjà-là" pré-existente ao encontro com o Outro influencia o processo e o sucesso do contacto intercultural e, por sua vez, o (in)sucesso desse ensino-aprendizagem reconstruirá, atenuando ou corroborando, as representações iniciais (Oesch-Serra, 1995), acerca da reformulação da percepção do Outro e da evolução dos estereótipos em situação de migração).

Tendo em conta que essas representações são pré-existentes ao acto de comunicação e influenciam o modo como este decorrerá, uma vez que se mostram em traços verbais e comportamentais, eles são visíveis no "parler bilingue" que definimos enquanto processo e produto comunicativo. Além disso, atendendo a que as representações se manifestam e se negociam na interacção, preferimos, no nosso estudo, analisar as representações em termos de produção linguístico-cultural, já que esta noção é entendida como *"l'ensemble d'idées que chacun de nous se fait intuitivement de quant au fonctionnement de son interlocuteur dans le dialogue qu'ils construisent ensemble"* (Vasseur & Hudelot, 1998, p.101).

As representações das línguas e culturas são fortemente dependentes das imagens dos seus locutores (Tschoumy, 1997), por uma relação que muitos autores definem como contaminação (Müller, 1998, p. 25), colocando-se como ponto de encontro entre as relações inter e extra-grupais: *"l'image des langues est souvent fondée sur celle d'un de ses groupes de locuteurs et inversement"* (Wynants, 2002, p. 7). De forma mais extensiva, *"apprendre une langue, c'est d'abord avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son histoire, de son utilité"* (Tschoumy, 1997, p. 11) e *"la langue n'est pas neutre, les langues ne sont pas neutres, elles véhiculent des images, souvent fortes, et souvent contradictoires"* (idem, p.14), até porque não recortam a realidade da mesma forma (Cain, 1997, p. 40), por exemplo, remetendo para realidades sociais diferentes.

Conforme estudado por Müller, as representações sobre a língua remetem para as representações sobre os países onde é falada e os seus locutores, acentuando a origem psicossocial das representações e dos estereótipos (1998, p. 49). Na verdade, não é novidade que as imagens e estereótipos acerca dos locutores estrangeiros, baseados em contactos mais ou menos directos com eles e com as suas línguas, embora correspondendo a simplificações e construções sociais, influenciam o desejo

de se relacionar com eles, tendo sido construídos sobre modelos pré-adquiridos/pré-estabelecidos da LM e do sentimento de pertença a um grupo social e linguístico. As representações dos locutores/países estão, como mostra Lipiansky (1992), relacionadas com uma ideia de "identidade nacional" (da sua ou do Outro), tendem a apagar todas as diferenças regionais, sociais, étnicas, culturais existentes na ideia de nação ou estado, para se conciliarem em torno de um património comum de referências, de que a(s) língua(s) nacional(ais) fazem obviamente parte. Todavia, o seu estudo "peut nous renseigner sur la façon dont une société se représente son unité ou sa diversité, en relation avec d'autres sociétés" (Lipiansky, 1992), muitas vezes através da personificação da Nação. Uma análise detalhada das representações dos falantes em relação com os seus países/nações permite:

"de décrire et de comprendre une représentation sociale, inscrite dans l'histoire, à travers laquelle les individus et des groupes prennent conscience d'une identité collective, promeuvent un sentiment de solidarité (au-delà de leurs différences réelles), figurent leur intégration dans une communauté sociale et nationale et scellent leur adhésion à des modes de conduites et à des stratégies idéologiques caractéristiques d'une classe sociale donnée" (idem, p. 73).

Definimos neste nível, como vimos anteriormente, cinco sub-categorias de representações da "identidade colectiva" que constitui a competência "etnossociocultural" (Boyer, 1995, citado por Auger, 1997, p. 239): representações dos locutores baseadas em competências, em traços morais, nas características socioeconómicas, nos perfis linguístico-comunicativos e no impacto visual, geralmente baseado em traços físicos.

No que diz respeito às características dos falantes, começamos por aquelas que são baseadas em competências e que tendem a ser positivas e relacionadas com habilidades.

As características baseadas em traços psicológicos e morais, relacionados com valores como, por exemplo, o sentido estético, cognitivo e moral, tendem, na opinião do autor citado, a ser negativas (Paganini, 1994; Müller, 1998). Neste sentido, relacionam-se com o *savoir* dos sujeitos, com as suas tomadas de opinião e as suas atitudes, no fundo, o "*savoir s'engager*" tal como definido por Byram (1997a) e onde Candelier & Hermann-Brenneck (1993) incluem os "traits de caractère" e as "particularités psychologiques".

As características socioeconómicas aproximam-se dos itens incluídos por Candelier & Hermann-Brenneck (1993) na categoria "habitudes de vie", em que se destacam os costumes, a habitação e o nível de vida, entre outros.

As características associadas ao perfil linguístico-comunicativo dos locutores relacionam-se com os seus "comportements langagiers" (Perrefort, 2001, p. 87) e com

a gestão que fazem do espaço interlocutivo. Convém ainda lembrar, com Lipiansky, que

"l'identité collective, loin d'être une constellation statique, apparaît comme un système dynamique, lieu d'une tension entre traits positifs et traits négatifs qui peuvent être attribués à une catégorie intérieure ou extérieure à la collectivité" (Marc Lipiansky, 1992, p.75).

Encontramos aqui ecos da teoria de Bronfenbrenner segundo a qual o que somos e o que fazemos depende das interações entre as características pessoais e os ambientes, passados e futuros (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Alarcão, 2005). Retomamos, também, a ideia de Gardner (1985) a propósito da teoria de motivação, lembrando que o sujeito traz consigo a sua história e memória dos afectos que experimentou, história e afectos que estão envolvidos em qualquer situação de comunicação actualizando-se em contexto e existindo para além delas, desenvolvendo-se em função das expectativas e dos significados do futuro e projectando-se em situações a vir.

Da nossa revisão teórica acerca da dimensão sócio-afectiva da aprendizagem, centrada e problematizadora do conceito de representação e das suas funções e dos seus papéis discursivos, evidenciámos a plasticidade terminológica deste conceito; demos conta da forma como o conceito de representação se mistura num ambiente já instituído, alterando-o também, estabelecendo relações ecológicas com outros conceitos do mesmo cenário didáctico, ganhando diferentes 'nuances' de acordo com o objecto de estudo que é chamado a observar, numa 'mestiçagem epistemológica' contínua.

3.4. Viagens pelos conceitos de bilinguismo, plurilinguismo e interculturalidade

3.4.1. O Lusodescendente e o Bilinguismo

Ainda se sabe pouco acerca do bilinguismo apesar de todas as investigações realizadas. Paradoxalmente, à medida que as investigações vão avançando tomamos consciência da profunda dificuldade em definir o conceito e estabilizar a sua terminologia (Gadet & Varro, 2006) e nota-se, cada vez mais, no confronto entre bilinguismo e plurilinguismo.

A dimensão socioafectiva no contacto bilingue, plurilingue e intercultural tem sido colocada em relevo em abordagens recentes que tomam o contacto de línguas e culturas como objecto de estudo (Gadet & Varro, 2006). Na verdade, os lusodescendentes, quando se exprimem, são impelidos por fortes motivações, sentimentos, pulsões que influenciam a interacção e determinam o seu (in)sucesso,

mais ainda em contacto permanente com duas (ou mais) línguas, em que estes interlocutores especiais dominam, em diferentes graus e com diferentes objectivos, as duas línguas que utilizam para comunicar. É por este motivo que modelos de análise deste tipo de situações distinguem uma dimensão afectiva e atitudinal que se relaciona com outras dimensões mais processuais, cognitivas, discursivo-verbais e interactivas: o de competência bilingue e o da competência de Comunicação Intercultural (Byram, 1997).

Abordaremos as Associações como lugares óptimos de integração de competências em duas línguas e de experiências com a alteridade e argumentaremos que o recurso a dois repertórios linguístico-comunicativos e cognitivo-verbais nem sempre é revelador de lacunas e défices, mas antes trunfos que se podem jogar na interacção. Estas convicções chegam-nos dos estudos acerca do bilinguismo e do "parler bilingue" (Grosjean, 1985; 1991; Lüdi, 1984, 1987a, b, 1995; 1997 b, Lüdi & Py, 1986, 1995; Hamers, 2005), que apresentam e defendem a coexistência de línguas no repertório dos sujeitos bi-plurilingues⁶³ e as marcas discursivas dessa coexistência, não como sinal de incompetência mas antes como provas de um ser e saber-fazer bilingues. No caso do nosso estudo, tomando como ponto de partida o conceito de "parler bilingue", consideramos a interpenetração das duas línguas no repertório dos lusodescendentes como a prova de uma competência bilingue e intercultural de comunicação, ou, se quisermos, como prova de um saber-fazer em situações de comunicação bilingues e interculturais, que pode ser observada de diferentes perspectivas de modo a concorrer para o entendimento da sua complexidade. Além disso, partiremos da convicção de que

"la maîtrise du code linguistique et du code culturel ne garantit pas une bonne communication. Il faut aussi prendre en compte la relation entretenue entre les interlocuteurs. Communiquer, c'est échanger des informations en s'appuyant sur des codes, mais c'est aussi entretenir une relation, située elle-même dans un contexte, dans un temps et dans un lieu" (Abdallah-Preteceille, 1999b, p. 17).

Partimos dos estudos acerca do bilinguismo, e mais recentemente, do "parler bilingue" (Lüdi, 1984 ; Lüdi & Py, 1986 ; Alber & Oesch-Serra, 1987 ; Berthoud & Py, 1993 ; De Pietro, 2005) implica que acreditamos que "c'est à travers l'étude du bilinguisme ordinaire que l'on peut comprendre comment se met en place la compétence plurilingue et quelles en sont les caractéristiques" (Sheils, 1998), uma vez que, como veremos, comungam de processos da mesma natureza. Alargamos, deste modo, o conceito de "parler bilingue", desenvolvido, nomeadamente, por Lüdi (1984), Lüdi & Py (1986) e Py (1994), entendido, brevemente, como a passagem de uma língua a outra, segundo as situações de comunicação, sabendo que a escolha das línguas "n'est pas arbitraire, mais suit des règles

⁶³ Partimos do princípio que estes jovens, além de serem bilingues, são também plurilingues pelo facto de serem escolarizados num sistema escolar com a obrigatoriedade de aprendizagem de duas línguas estrangeiras (inglês e espanhol ou alemão).

socialement établies" (Lüdi & Py, 1986, p. 75) e que "le choix de langue est négocié entre les partenaires de l'interaction et que la dynamique conversationnelle y joue un rôle indéniable" (ibidem, 93). Neste sentido, a competência bilingue consiste "non seulement à savoir utiliser l'une ou l'autre langue selon la situation, mais aussi à gérer cette coexistence" (Berthoud & Py, 1993, p. 34), através de regras tácitas que emergem no "parler bilingue". Como sintetiza De Pietro :

"ce 'parler bilingue' est [pourtant] particulièrement intéressant car il nous permet d'observer comment se créent, en situation, de nouvelles formes de comportement qui présupposent une norme 'objective' à valeur fonctionnelle et (potentiellement) identitaire. Il s'inscrit parfaitement dans une conception variationniste de la langue dont il met en évidence le lien indissociable au contexte" (2005, pp. 308-309).

Partindo dos pressupostos de que "les bilingues peuvent choisir entre un mode unilingue ou bilingue" (Lüdi, 1995) e de que "les bilingues alternent entre ces modes selon toute une série de critères (maîtrise présumée de l'interlocuteur, degré de formalité de la situation, représentations normatives des interlocuteurs, etc)" (ibidem; Hamers, 2005), é necessário notar que a situação só é considerada bilingue se for definida pelos interlocutores como tal, ou, nas palavras de Alber & Oesch-Serra, se houver uma "catégorisation tacitement bilingue de la situation globale d'interlocution" (1987, p. 29). A escolha de línguas obedece a critérios comunicativos específicos e as trocas verbais manifestam a mobilização dos diferentes sistemas linguísticos, quer seja na mesma intervenção, quer em intervenções intercaladas (Andrade, 1997). Como afirmam Alber & Oesch-Serra:

"À l'intérieur du parler bilingue les passages d'une langue à l'autre sont nombreux et apparaissent sous des réalisations formelles différentes, classables – selon une perspective systémique – suivant le degré d'intégration à la langue de base dans laquelle elles apparaissent" (1987, p. 38).

Essas passagens de uma língua a outra, que aqui designaremos por "marcas transcódicas"⁶⁴, designam as "marques, dans le discours, qui renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques" (Lüdi, 1987, p. 2) e, nesse sentido, a sua emergência nas trocas bi- e plurilingues nem sempre é, como nota Lüdi, "les traces d'une incompétence, voire le produit de stratégies individuelles employées, par des apprenants, dans des situations de détresse verbale" (1995), mas antes uma estratégia verbal que manifesta a mobilização de uma competência bi-plurilingue, um fenómeno comunicativo que pressupõe indícios de uma competência complexa (ao nível dos repertórios, das atitudes e das aptidões), simultaneamente individual e comunitária: individual porque se revela de forma pessoal e intransmissível nos repertórios de cada sujeito e comunitária porque se

⁶⁴ Adoptamos a terminologia "marcas transcódicas" em vez de "alternância códica", muitas vezes adoptada indistintamente.

torna visível em situações em que o bi-plurilinguismo define e é entendido como condição da interação. Em suma, as marcas transcódicas são, numa perspectiva bilingue e adaptando as palavras de Gumperz acerca do repertório bilingue, marcas de um "linguistic repertoire consisting of a serie of functionally related codes" (1972, p. 249).

Como referido anteriormente, uma língua é uma prática social, o binómio língua-cultura está intimamente ligado, portanto, todos os actos comunicativos são, além de actos linguísticos, também actos culturais

No campo da sociolinguística, para o estudo da realidade migratória em França, existem estudos sectoriais que constituem contributos valiosos para um diagnóstico realista do que é a situação linguística em França (Dabène, 1987; Dabène & Billiez 1987; Helot, & Young, 2002; Heran, Filhon & Deprez, 2002; Parvaux, 1990, 2003; Deprez, 2006)). Corroboramos os estudos de Cordeiro (1994) quando diz que é frequente passear ao domingo num mercado francês e observar episódios significativos: ouvir falar português, conversas tão habituais como “esquizofrénicas” em que um interlocutor fala português e o outro francês, sem provavelmente reparar um nem outro no facto (cf. mercados da região parisiense como os de Villiers, Champigny, Saint-Maure les Fossés, Lagny, Le Raincy). Estes casos levam-nos à necessidade de reconhecer aos estudos micro-sociolinguísticos a importância que realmente têm. O estudo de situações como a aludida, ou de outras verificáveis na própria praça, mercados (a língua dos avós entre si, a língua dos avós com os netos...), o estudo dos usos no mercado, nos centros de ensino, nos comércios, ajudam a contextualizar e compreender o conteúdo dos dados estatísticos da macro-sociolinguística e os mecanismos sociais que agem na escolha particular da língua. Um caso que torna patente a necessidade de procurar a ligação entre ambos os níveis de análise é o estudo demolinguístico, que em princípio se vale da sua própria autonomia empírica, em forma de questionários sociolinguísticos, mas na verdade revela a necessidade de partir de um conhecimento prévio das interações linguísticas de micronível. O motivo é a diferença entre os usos, as atitudes e o conhecimento declarados pelo inquirido e a realidade dos mesmos.

Nesta perspectiva, interessa saber como estas dimensões estão interligadas, nos jovens do nosso estudo, com um duplo sistema, linguístico e cultural. Eles possuem certos *habitus* que constituem o seu bilhete de identidade. Como se pode ler nos conceitos de Bourdieu (1979, 1982, 1987, 1989) e Galisson (1987, 1988), essa competência cultural implica o domínio desses *habitus*. Um certo domínio dessas capacidades culturais permite a estes jovens seleccionar o que se apresenta como sendo a mais favorável à situação em causa. Se eles possuem essa competência

cultural, com grau de maior ou menor importância significa que eles dominam práticas sociais, comunicativas, culturais, definidas pelas circunstâncias nas quais se faz a comunicação e específicas de uma certa relação com o mundo. Podemos, para apoiar o nosso raciocínio, citar Porcher (1997) que apresenta a “cultura cultivée” como sendo a coluna da aprendizagem, porque estrutura os comportamentos “langagiers” e os comportamentos sociais, sendo sempre através da “culture cultivée” que se vai construindo uma identidade. Como é que distinguimos a cultura de um lusodescendente dum francês e dum português nativo? Sendo a realidade cultural e linguística destes jovens diferente, porque rodeados de uma outra história, de outras práticas mediáticas, televisivas, de outros medos e implícitos culturais e históricos, como construíram as representações que têm de Portugal, da LP, da sua aprendizagem e dos portugueses? Com o leque que a sociedade francesa lhes oferece, Internet, rádio, televisão por cabo, por satélite que conseguem conservar da cultura e língua dos pais e avós? Quisemos perceber isso nas entrevistas e ver as formas como as duas culturas são ou não articuladas e as consequências disso.

Sendo toda e qualquer sociedade constituída por várias comunidades, cada uma delas portadora de uma cultura que apresenta traços diferenciados, o modo como cada uma gere a diversidade cultural determina o seu fechamento ou abertura à convivência plena de todos os indivíduos, no respeito pela pessoa e sua singularidade. E quando abordamos o conceito de cultura, torna-se inevitável ter em conta a língua, já que esta é factor de transmissão cultural, constituindo-se como um dos veículos de socialização dos humanos. Nesta linha, quando perspectivamos a relação do sujeito com um contexto linguístico diversificado, importa verificar os diferentes estatutos que as línguas vão ganhando e a forma como o grupo ou a comunidade em que vivem regulam essa diversidade.

Por isso, fazemos apelo ao plurilinguismo individual, procurando entender como o falante lusodescendente faz a gestão de um repertório plural e, num segundo ponto, a forma como a associação pode rentabilizar e promover o plurilinguismo dos aprendentes, nomeadamente dos que são, à partida, plurilingues.

A diversidade linguística está inscrita na realidade quotidiana dos sujeitos, pois, mesmo no seio de uma comunidade considerada monolingue e monocultural, existe variedade e diversidade a nível de grupos socioeconómicos, geracionais ou profissionais (Coste, Moore & Zarate, 1997, pp.16-17). Com efeito, uma língua é um conjunto de códigos que se interpenetram e cujas variações contribuem para a vitalidade do sistema.

Ao nível individual, a investigação tem mostrado que o complexo fenómeno da convivência das línguas num sujeito vai muito além da soma das línguas que o falante

domina, o que nos leva ao “répertoire communicatif” (Dabène, 1994) para designar a distribuição de diferentes papéis às várias línguas do sujeito. É neste contexto que se define competência plurilingue e intercultural, uma competência plural, flexível, complexa, certamente desequilibrada, que constitui um repertório dinâmico e disponível para o falante (Coste, Moore & Zarate, 1997, p.12).

Nesta perspectiva, as estratégias a que o bi-plurilingue recorre, muitas vezes entendidas com erros, passam a ser encaradas como discursos colocados ao serviço da comunicação. Incluímos, neste caso, fenómenos como a transferência, o empréstimo e a alternância códica, considerados por alguns como impurezas linguísticas que devem ser evitadas.

Nesta forma, a investigação dos últimos 50 anos tem reforçado a ideia de Weinreich de que o bilinguismo constitui um trunfo para o falante. Com efeito, os indivíduos bilingues, nomeadamente as crianças, parecem evidenciar uma sensibilidade especial às línguas, revelando uma consciência metalinguística maior (Dabène, 1994, p. 98; Hoffmann, 1991, pp. 124-125) e a uma consciência de saber-fazer com o duplo linguístico e cultural (Cachart, 1980):

“Il est des vies qui, plus que d'autres, se trouvent marquées des signes du double. [...] Le bilinguisme qui imprègne certains dès leur origine les plie à des moules doubles, les oblige à des clivages et des unions complexes, majorant des élaborations auxquelles chacun s'emploie, en réponse aux contradictions psychiques dans lesquelles toute vie est, inévitablement, enchâssée ».

Acresce que a competência intercultural fica favorecida pela proximidade gerada, na esfera individual, entre duas ou mais culturas, beneficiando assim da percepção da relatividade, predispondo a uma maior abertura à diversidade cultural.

3.4. 2. Plurilinguismo e interculturalidade

Sendo verdade que os conceitos de bilinguismo e de plurilinguismo foram utilizados indistintamente em alguns estudos (Mackey, 1962 e Weinreich, 1953, citados por Hamers & Blanc, 1983, p. 26; Galisson & Coste, 1983; Lüdi & Py, 1986), uma vez que, pelo que acabámos de enunciar e pela forma comparativa como o fizemos, parecem reveladores dos mesmos processos e do mesmo funcionamento, actualmente ambos ocorrem em esferas de estudos sociolinguísticos mais definidas. Como afirmam (Gadet & Varro, 2006, p. 10) as definições do plurilinguismo *“prennent souvent la forme d'oppositions, qui ont l'inconvénient d'inciter à penser de façon binaire, alors que les situations de bilinguisme sont d'une extrême diversité, et se présentent plutôt en continuum. Les flottements et imprécisions terminologiques de ce champ encore en*

émergence ne sont d'ailleurs pas étrangers aux difficultés conceptuelles qu'on y rencontre".

Nesse sentido podemos chamar uma competência emergente, a competência plurilingue que vai além dos dois códigos mas funciona da mesma forma (cf. Castellotti, 2000). Neste sentido, os esclarecimentos de Daniel Coste assumem aqui toda a pertinência:

"Ce n'est pas la juxtaposition que je viens d'évoquer qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une intégration ou, à tout le moins, une mise en relation entre ses différentes composantes. Ce n'est pas non plus l'homologie entre les compétences qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une différenciation entre des composantes distinctes d'une compétence unique. D'où la nécessité de penser cette compétence plurilingue comme étant à certains égards une compétence déséquilibrée (le répertoire étant composé de variétés inégalement développées et maîtrisées), mais intégrant différentes capacités." (Coste, 2001)

"Le plurilinguisme fait aujourd'hui l'objet, du moins en Europe, d'une attention et d'une valorisation particulières. Au nom du respect de ce patrimoine que représente la pluralité des cultures et des langues, il est de rigueur d'insister sur la préservation et la promotion de la diversité linguistique, et ce, afin d'éviter tout risque d'uniformisation. (...) C'est dans un contexte à forte charge sociale et politique que l'École est invitée à renforcer, voire à repenser, son offre en matière d'enseignement des langues" (Coste, 2001).

Também neste sentido, na obra *"Les européens sont de plus en plus plurilingues"*, título que apontava já para um claro optimismo em termos de incremento da competência de comunicação dos cidadãos europeus, Tschoumy, compreendendo o alcance político e social do plurilinguismo e das medidas avançadas pela União Europeia (*"cette avancée spectaculaire du multilinguisme n'est pas neutre"*, 1994, p. 1), declara:

"Partout en Europe monte en puissance une demande identitaire forte, souvent enracinée par la langue. Cette demande ne peut être canalisée par des organisations de type "mono": monarchie, monoculture, monolinguisme. Seul le modèle "pluri" répondra à une revendication aussi puissante: pluri-archie, pluri-culture, plurilinguisme" (idem).

Espera-se que os cidadãos sejam cada vez mais plurilingues e que revelem uma Competência Plurilingue, demarcando-se da Competência Bilingue mas situando-se na extensão dos estudos desenvolvidos em seu torno, começa a desenhar-se ao nível da definição das políticas linguísticas da União Europeia (como vimos no capítulo I), nomeadamente da defesa da diversidade linguístico-cultural e do plurilinguismo europeus (Conselho da Europa, 1996; 1997a; 1997b; Zarate, 1995b). Neste contexto, ao nível do Conselho da Europa, após vários estudos, nomeadamente a

cargo de Coste, Moore e Zarate, sintetizados na obra "*Compétence plurilingue et pluriculturelle*" (1997), essa competência foi definida como:

"un éventail de compétences, qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues et partielles selon les langues (...). La compétence plurilingue la plus courante est une compétence en déséquilibre, à la fois complexe et dynamique, qui laisse place à des phénomènes originaux, comme en particulier le parler bilingue" (1997, p.26).

Beacco e Byram, (2003) defendem a promoção do plurilinguismo por ser um valor e uma competência.

Hoje em dia fala-se de Competências Plurilingue e Intercultural que são capacidades de cada falante em rentabilizar o repertório linguístico-comunicativo de que dispõe de forma a ser capaz de interagir numa dada situação de comunicação que se constrói pela presença de mais do que uma língua. São competências que se estruturam e evoluem para além da escola, noutros contextos que são os contextos de vida e de formação dos próprios sujeitos. O conceito de interculturalidade tem uma forte relação com o de educação, ambos uma necessidade e exigência da sociedade actual. A complexidade e multiculturalidade são fenómenos intrinsecamente ligados ao mundo dos dias de hoje, onde globalização, migração, minorias e tentativas de hegemonia são realidades efectivas. A interculturalidade passa pois pelo desafio lançado pela globalização e suas implicações étnicas e culturais. Identidade, homogeneidade e diversidade são os eixos definidores da interculturalidade, que tem na educação e suas instituições e agentes os meios de desenvolvimento. Os valores são os da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da igualdade, tolerância, educação multicultural. A interculturalidade visa assim não apenas a formação mas também a integração dos grupos no todo social, perante o individualismo e a cultura consumista e imediatista da globalização. A interculturalidade pressupõe a educação democrática, a transnacionalidade da mesma e a superação dos hermetismos sociais do Estado-Nação, bem como a oposição à supremacia de culturas sobre outras. A cidadania global, a educação e a sociedade em fusão, são os valores transversais da interculturalidade social do mundo de hoje, que se pretende integradora, equitativa, justa, responsável e solidária, de modo a manter as diferenças sem subalternizações nem sobreposições e intolerâncias. A interculturalidade é assim um dos instrumentos de amenização e refundação da sociedade moderna na senda da globalização. Ou está para além do materialismo político-económico: uma globalização de valores, de cultura, de formação, de identidades e de cidadania plena.

O fenómeno de emigração e a conseqüente realidade social "mestiça" e heterogênea, à qual as sociedades e as escolas não são alheias, têm vindo a fomentar uma Educação Intercultural (Ouellet, 2002 ; Abdallah-Preteille 2006), de forma a prevenir conflitos étnico-culturais, mas também para o enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas. A escola que não é alheia a esta situação, tem-se visto confrontada com uma grande heterogeneidade linguística e cultural, o que constitui um

desafio à Educação Intercultural que pretende substituir a multivivência cultural por uma interacção e enriquecimento entre grupos culturais diversos (Ouellet, 2002 ; Abdallah-Preteille 2006), verdadeiramente promotora de uma literacia multicultural (Banks, 2004). Contudo, nem sempre se pratica uma verdadeira Educação Intercultural, tomando a escola parte das características hegemónicas da cultura dominante e, por conseguinte, no esmagamento simbólico (colectivo) das culturas minoritárias (Cortesão & Pacheco, 1991; Pacheco, 1996). A diferença cultural do estrangeiro nem sempre é vista como uma oportunidade de enriquecimento, sendo que a presença destes é encarada, por vezes, como causadora de algum desconforto. Na área educativa, a mudança social é muito urgente, apesar do interesse suscitado pela educação multicultural; o que, neste âmbito, se faz actualmente é incipiente e por um caminho pouco certo, o que justifica toda a investigação que procure explicar o que é que estes encontros sociais representam e o que é que a educação pode modificar, nomeadamente para os grupos que sofrem a discriminação, mas também para os que a exercem uma vez que, em sua opinião, nenhuma mudança se fará sem que os dois grupos se articularem para essa mudança.

Sintetizando, podemos afirmar que, o Plurilinguismo promove uma certa flexibilidade cognitiva, enriquecimento da visão do mundo, aquisição de novos conhecimentos e competências, nomeadamente de mediação (Alarcão & Araújo e Sá, 2010).

Síntese

Ao longo deste capítulo tentámos definir o ensino-aprendizagem da LP, evidenciando os conceitos de língua, de consciência metalinguística, de representação e de bi-plurilinguismo.

Toda a língua dá lugar a auto-representações por parte dos seus locutores que têm opiniões acerca dela. Mas dá, também, lugar a hetero-representações. Essas representações podem ter efeitos significativos nas atitudes para com essa língua e no interesse/motivação dos lusodescendentes. A aprendizagem da LP e a motivação dos lusodescendentes são, de uma forma ou de outra, influenciadas pelas representações (relativas à Comunidade portuguesa residente em França, ao povo português, à aprendizagem, ao estatuto da LP em França) que têm uma funcionalidade pragmática e influenciam a percepção, a acção e a relação intercultural. A escolha da aprendizagem da LP na Associação faz-se de acordo com determinados critérios, sendo o efectivo, um pré-julgamento favorável ou desfavorável relacionado com a sua

história, com as relações harmoniosas ou conflituosas com a comunidade portuguesa, a LP e a sociedade Portuguesa.

Em síntese, podemos afirmar que se aceita hoje em DL que a aprendizagem de uma língua implica a construção de uma representação acerca dessa língua relativamente ao seu estatuto, aos seus falantes, às suas funções, história, utilidade e características formais e comunicativas.

PARTE 2
METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÃO DO ESTUDO E METODOLOGIA: UM ESTUDO COM LUSODESCENDENTES DE 3.ª GERAÇÃO

"Os percursos metodológicos não definem o caminho, pois a pesquisa se faz pela 'emergência de noções que ampliam o conhecimento' e 'vai se desenhando como prática de *errância* e de produção, também, da ignorância."

(Geraldi, 2004, p. 604).

Introdução

Ao longo dos capítulos anteriores detivemo-nos numa pesquisa bibliográfica que pudesse fundamentar as opções por nós tomadas na sequência da problemática que moveu a nossa acção para o presente estudo. Quisemos conhecer melhor a realidade referente ao ensino-aprendizagem da LP, em contexto associativo, em França. Assim, é agora nosso propósito fazer o enquadramento metodológico e explicar o projecto de investigação, dando conta das diferentes partes que o constituíram e de como fomos recolhendo os dados para responder às questões levantadas. Daremos conta neste capítulo do modo como, na primeira fase, recolhemos os dados que suportam a análise efectuada, bem como dos resultados obtidos e das conclusões a que chegámos. Procurámos ser coerentes com o enquadramento teórico-conceptual do estudo na linha do que Morin (2004, p.24) sugere quando refere que “*uma relação recursiva se instaura entre método e teoria*”. Pretende-se neste capítulo tornar inteligível “*como é que a problemática foi investigada e a razão por que determinados métodos e técnicas foram utilizados*” (Bell, 1997, p. 85), justificando as opções metodológicas.

Para diagnosticar as representações dos lusodescendentes e dos professores de Português das quatro Associações da região Île-de-France, decidimos recorrer ao inquérito por questionário e ao inquérito por entrevista. Estamos convictos de que estes instrumentos de recolha de dados poderiam fornecer elementos de reflexão extremamente fecundos.

4.1. Contexto de recolha dos dados

4.1.1. Identificação e objectivos do estudo

O estudo que levámos a cabo tinha como objectivo produzir conhecimento sobre a relação dos alunos de escolaridade obrigatória com a aprendizagem da LP, em contexto associativo, em França.

A França é um país multilingue, onde o Português coexiste com outras línguas, línguas maternas da maior parte da população. Partimos do pressuposto de que o Português é a 2.^a língua mais falada em França, embora, não possuindo o estatuto de língua oficial; é uma língua minoritária e minorizada, usada na esfera privada, nomeadamente familiar e educativa. É língua de comunicação entre os falantes de origem portuguesa. Os programas da educação francesa propõem o ensino do PLE como já foi amplamente referido.

O nosso estudo tem como objectivo principal apreender as representações do ensino-aprendizagem do Português por lusodescendentes, procurando compreender e descrever atitudes, comportamentos, discursos, representações da língua e da cultura, no contexto associativo, em França.

Por conseguinte, formulámos as seguintes questões investigativas:

1. Qual é a principal missão das Associações?
2. Quais as representações de alunos e professores existentes acerca do ensino/aprendizagem do português em meio associativo?
3. Qual é o estatuto da LP privilegiado pelas Associações?
4. Quais as concepções que os professores têm sobre o ensino-aprendizagem da LP?
5. Quais são as práticas didáctico-pedagógicas que os professores evidenciam privilegiar?
6. A que competências poderá o professor de LP recorrer para definir estratégias que lhe permitam motivar os seus alunos para a aprendizagem da LP?
7. De que modo a formação destes professores poderá contribuir para desenvolver nos lusodescendentes competências em LP?
8. Que tipo de dificuldades tem o lusodescendente em LP?
9. De que modo o ensino/aprendizagem em contexto associativo contribui para uma formação harmoniosa de um cidadão bi-plurilingue?
10. Qual é o grau de competência de comunicação/e a performance linguística dos lusodescendentes em LP?

4.1.2. Natureza do estudo

Antes de apresentarmos o trabalho efectivo, começamos por caracterizar as Associações e as turmas escolhidas, assim como todos os procedimentos efectuados para levar a cabo o nosso estudo. Trata-se de considerar, nos processos de estudo, as emergências que se estabelecem entre os sujeitos e objecto língua tendo em atenção a complexidade da acção e dos seus significados que não podem ser cabalmente apreendidos, tendo apenas como referente os factos de natureza quantitativa e objectiva. Compreende-se assim a necessidade de uma abordagem de tipo compreensivo, mais enriquecida com análises de natureza qualitativa. Aceitando que a compreensão produzida seja local e particular, num contexto preciso e num tempo particular, Bogdan e Biklen (1994) reforçam a ideia de que há uma tentativa para compreender significados e/ou o modo como as situações acontecem, como as

interacções são produzidas e entendidas pelos actores, o modo como se perspectivam e o modo como estes entendem o mundo.

4.1.3. Selecção e caracterização das Associações

O presente estudo, inscrito num tipo de investigação “mista”, com mais ênfase na qualitativa em Educação - procura descobrir processos explicativos dos fenómenos em estudo - deparou-se, nomeadamente, com a dificuldade de seleccionar as Associações. Optámos por Associações oficiais, presentes nas listas da *Coordination des Collectivités Portugaises de France* e por apontarem para uma presença significativa de inscritos e ainda por se encontrarem localizadas em zonas de forte presença da comunidade portuguesa.

Ora, de acordo com este contexto sócio-investigativo, optámos por seleccionar a Associação d’*Os Mensageiros de Portugal* de Lagny-sur-Marne, Seine et Marne (A), o *Instituto Lusófono* de Pontault Combault, Seine et Marne (B), a *Communauté Portugaise de Formation Culturelle* de Le Raincy, Seine Saint Denis (C) e a Associação Bocage de Paris 16e (D), estando as quatro associações localizadas na região Île-de-France (França), nas quais se leccionam anos de escolaridade de 5.º a 12.º, duas delas proporcionando também currículos especiais:

Designação da Associação	A	B	C	D
Nome	“Os Mensageiros de Portugal”	“Instituto Lusófono”	“Communauté Portugaise de Formation Culturelle »	“Associação Bocage”
Localização	Lagny-sur-Marne, Seine et Marne	Pontault Combault, Seine et Marne	Le Raincy, Seine Saint Denis	Paris 16 ^e
Anos de escolaridade abarcados	Do 5.º ao 12.º	Do 5.º ao 12.º Currículos especiais	Do 5.º ao 12.º Currículos especiais	Do 5.º ao 12.º Currículos especiais
Número de professores	1 professor	1 professor	5 professores	3 professores
Número de alunos	71			

Quadro 1: Caracterização sumária das Associações seleccionadas

O presente estudo incide sobre um contexto não formal de aprendizagem da LP e centra-se, mais particularmente, nos lusodescendentes, abarcando dois grandes domínios: o contributo das Associações na motivação para a aprendizagem da LP leccionada como LM, por um lado e, as representações dos respectivos lusodescendentes e professores sobre a LP, por outro.

Para diagnosticar as representações que circulavam nas referidas Associações, optámos por elaborar dois questionários (anexo 1) e guiões de entrevistas semi-estruturadas (anexo 2), junto de setenta e cinco lusodescendentes (4 foram rejeitados, porque incompletos) e dez professores, das quatro Associações.

4.2. Enquadramento metodológico

Pretendemos apresentar os pressupostos de base do nosso estudo, bem como explicitar a forma como fomos recolhendo dados e as técnicas que utilizámos na sua análise e interpretação.

Teoricamente, para atingir os objectivos do nosso estudo, tivemos uma grande quantidade de opções acerca das metodologias e técnicas a utilizar. Por isso, *“a discussão sobre a maior ou menor qualidade de um método em relação a outro, em abstracto é frequentemente de pouca utilidade”* (Pardal & Correia, 1995, p.18).

4.2.1. Descrição do estudo e metodologia

O nosso posicionamento metodológico é híbrido, mestiço, multifacetado e plural. É híbrido tanto mais quanto *“dans le domaine des faits humains et culturels, aucun objet n'est réellement la propriété d'une seule science, et surtout pas le langage”* (Vion, 1992, p. 210). Acrescentaríamos que não é sequer propriedade de um único modo de fazer de qualquer ciência, devido à heterogeneidade de práticas e de concepções que circulam em cada área disciplinar e à complexidade dos seus objectos de estudo.

Para Medeiros (2004), a escolha de uma metodologia não pode fazer-se em função da “moda”, por exemplo, só quantitativa ou qualitativa, *“ou uma escolha mecânica; uma receita que se cozinha automaticamente, por vezes, com desconhecimento dos ingredientes que estruturam cada passo e o resultado final”* (op. Cit., p. 43). Numa investigação, tanto podem ser adequadas as metodologias quantitativas, como as qualitativas, ou até a utilização combinada de ambas; por outras palavras, não é imperativo: usar um único método em exclusivo (Carmo & Ferreira, 1998, p.19). A diversidade de influências metodológicas é, pois, perfeitamente aceitável (Lopes da

Silva, 1996, p. 85). Nesta ordem de ideias, compete ao investigador fazer a escolha da abordagem mais adequada às finalidades do estudo, consciente de que, na prática, algumas são mais apropriadas do que outras.

Nos nossos dias, de uma maneira geral, as investigações sobre as representações “*sont fort différentes du point de vue méthodologique, selon quelles sont conduites par des psychologues sociaux ou par des sociolinguistes sur des objets langagiers*” (Billiez & Millet, 2001, p. 38). As representações sobre a LP, em território francês, e dos seus falantes são construídas pelos indivíduos através de diversos meios, como as experiências adquiridas por influência do meio familiar e social onde estão inseridos e os conhecimentos escolares. Ora, como o objectivo do nosso estudo é diagnosticar e descrever essas representações, em relação ao ensino-aprendizagem em contexto associativo, à LP, à diversidade intralinguística e aos seus locutores, optámos por uma abordagem objectivante, o que implica que, metodologicamente, nos situemos no paradigma de investigação essencialmente **misto** – qualitativo e quantitativo, pautando-se pela reconceptualização interparadigmática de matriz investigativa/reflexiva, interpretativa (Tesch, 1990; Bogdan e Biklen, 1994; Guba e Lincoln, 1994). Assim, é assumido o carácter dinâmico da construção do conhecimento como processo inacabado, pretende-se que a comunicação dos seus resultados permita a discussão crítica e a construção sucessiva e defende-se que a complexidade que caracteriza os processos formativos exige respostas “não standard” (Sá-Chaves, 1994).

Enquadrada num paradigma interpretativo e numa metodologia de tipo qualitativo, conciliadora de abordagens de análise de conteúdo e do interaccionismo simbólico⁶⁵, a nossa metodologia de análise tenta, antes de mais:

"atteindre progressivement 'une cohérence conceptuelle/théorique' en reliant chaque donnée recueillie sur le terrain à d'autres données, puis en les regroupant sous des 'éléments conceptuels' (constructs) de plus en plus larges; ces éléments conceptuels vont enfin être reliés eux-mêmes dans une 'théorie', celle-ci étant définie comme un 'cadre conceptuel' consistant en une description des concepts-clés (dimensions, facteurs, variables) ainsi que de leurs relations et interactions" (Puren, 1997, p. 120).

⁶⁵ O interaccionismo simbólico encontra-se inserido no paradigma interpretativista que tem como objectivo entender o mundo das experiências vividas através do ponto de vista daqueles que nele vivem. O interaccionismo simbólico é uma abordagem explicitamente da Ciência Social para o estudo da vida social. Foi Blumer, quem cunhou o termo “interaccionismo simbólico” para a escola do pensamento sociológico. Conforme Blumer (1986) o termo refere-se ao carácter peculiar e distintivo da interacção como ela acontece entre os seres humanos. Esta peculiaridade da interacção humana consiste no facto de que os seres humanos interpretam as acções uns dos outros ao invés de apenas reagir a essas acções.

Na verdade, o nosso estudo empírico é um diálogo constante com as diferentes contribuições teóricas que fomos chamando e construindo na primeira parte deste trabalho, numa coordenação bidireccional e num enriquecimento que se quis recíproco. Num entendimento de teoria e estudo empírico como mutuamente dependentes e em complementaridade constante, cremos que a análise que efectuaremos servirá para lançar novas luzes e esclarecer algumas zonas de ambiguidade e até de obscuridade face ao corpo teórico avançado, assim como, a partir do conhecimento entretanto criado, se poderia visitar os dados do estudo, ajudando a complexificar a análise efectuada.

Assim, admitimos que a teoria de partida é uma teoria em construção e que os dados que analisaremos e os resultados obtidos têm, para nós, uma configuração provisória:

"Os percursos metodológicos não definem o caminho, pois a pesquisa se faz pela 'emergência de noções que ampliam o conhecimento' e 'vai se desenhando como prática de errância e de produção, também, da ignorância'" (Geraldi, 2004, p. 604).

Tesch (1990) considera que a investigação qualitativa se caracteriza por procurar atingir a *compreensão da significação da acção*, através de processos de interpretação e de reflexão sobre a informação recolhida. Num sentido lato, esta autora define investigação qualitativa *"como toda a investigação que não se ocupa de invariáveis e da sua medição, não excluindo a consideração de informação quantitativa"* (Tesch, 1990, p. 43).

Tendo em conta que este estudo se relaciona com o ensino e aprendizagem da LP por lusodescendentes e das representações dos professores que aí leccionam, salientaremos a perspectiva da avaliação qualitativa em educação (Bogdan e Biklen, 1994).

A partir da década de 70 do século XX, a comunidade científica passou a focalizar a sua atenção no paradigma interpretativo (Erickson, 1998; Tesch, 1990), naturalista (Guba e Lincoln, 1994) ou de investigação qualitativa, por oposição ao quantitativo, psicométrico ou positivista.

Após uma revisão bibliográfica sobre esta temática, da qual resultou uma análise das características da investigação naturalista (Lincoln e Guba, 1985) e da investigação qualitativa em Educação (Bogdan e Biklen, 1994; Erickson, 1998; Huberman e Miles, 1991; Patton, 1990; Tesch, 1990), aferimos que a investigação qualitativa se caracteriza, especificamente, por ser naturalista, holística, descritiva, indutiva, interpretativa e também por identificar o investigador como elemento principal da investigação.

À luz destas teorias, consideramos que o nosso estudo se enquadra na investigação **mista** porque combina a **qualitativa e a quantitativa em Educação**, no entanto damos mais ênfase à qualitativa uma vez que nela se podem incluir as características seguintes:

- 1) *Naturalista* - Procedemos à recolha de dados em ambiente “natural”. Embrenhámo-nos no contexto ecológico das associações e interagimos directamente com os intervenientes do estudo.
- 2) *Holística* – Procurámos a compreensão do todo, da globalidade dos fenómenos observados.
- 3) *Descritiva* – Incluímos, nos dados recolhidos, descrições e observações e gravações áudio, notas de campo e documentos escritos, e complementámos a apresentação dos resultados da investigação com citações retiradas de corpus constituído ao longo da realização da experiência de formação.
- 4) *Indutiva* - As regularidades, provenientes da recolha de dados, levaram-nos à compreensão dos fenómenos. A teorização foi-se desenvolvendo a partir dos dados obtidos e da sua inter-relação.
- 5) *Interpretativa* – Atribuímos importância fundamental ao “significado”: o objecto de análise foi formulado em termos de acção (o objecto da investigação social interpretativa não é comportamento, mas a acção (Erickson, 1986) que abrange “o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele” (Erickson, 1986, p. 127). Deste modo, procurámos conhecer as representações dos lusodescendentes e dos professores, partindo das suas crenças, dos seus valores, dos seus conhecimentos, das suas teorias subjectivas e de acção.
- 6) Investigadora como “*instrumento principal*” – A “verdade dos dados” (*trustworthiness*) depende muito da sensibilidade, conhecimento, capacidade relacional da própria investigadora.
- 7) *O respeito pelos princípios éticos*– Ao longo de todo o estudo, houve a preocupação de respeitar os princípios éticos à investigação com sujeitos humanos: o *consentimento informado* (Punch, 1994, p. 90) e a protecção dos participantes contra quaisquer possíveis danos (Bogdan e Bilken, 1994; Lessard-Hébert, 1996). Os participantes neste estudo aderiram voluntariamente ao projecto, depois de informados sobre a natureza do mesmo.

Após esta justificação, relativa ao enquadramento do nosso estudo no contexto da investigação mista, referenciaremos, de seguida, o estudo de caso, enquanto método/estratégia (Yin, 1993, 1994) ou modo de investigação que utilizámos na nossa investigação.

4.2.2. Identificação e objectivos do estudo de caso

À luz do pensamento de Yin (1993, 1994), o estudo de caso é um método/estratégia de investigação, utilizado no âmbito das Ciências Sociais:

“an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident” (1994, p. 13)

Pareceu-nos ser esta a metodologia mais indicada para o nosso estudo, dadas as ligações estreitas do nosso objecto de estudo (as representações que os lusodescendentes possuem sobre o ensino-aprendizagem e as práticas dos professores em contexto associativo). Para além disso, e como referem Pardal & Correia (1995):

“Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização.” (1995, p. 23)

Assim, encarámos os professores e alunos com quem trabalhamos como um caso a estudar, no sentido de obtermos uma descrição, tanto quanto possível, rica e completa dos significados do fenómeno em estudo, feita a partir das interpretações dos dados obtidos.

Encontrámos, igualmente, no nosso estudo as principais características atribuídas por Merriam (1988) ao estudo de caso. Com efeito, focaliza-se num fenómeno particular, apresentando uma dimensão descritiva já que se pretende, como produto final, uma descrição, o mais completa possível, do fenómeno que está a ser estudado, e uma dimensão heurística porque pretende conduzir à compreensão desse fenómeno – o ensino de português, em França, em contexto associativo, aos lusodescendentes.

Para além disso, apresenta ainda um carácter holístico ao ter em conta a realidade na sua globalidade. No estudo de caso, o investigador é um intérprete activo dos dados recolhidos, um explorador que vai adaptando o rumo da sua investigação aos dados que vai colhendo, tendo pois por base o raciocínio indutivo.

O investigador torna-se participante no caso e os participantes constroem a realidade que se estuda, conferindo-lhe, assim, o carácter dinâmico e evolutivo. O caso apresenta, como afirmam Marcelo & Parrilla (1991), peculiaridades e pormenores que o diferenciam de outros.

O estudo de caso é analisado com o objectivo de o compreender, o que implica um exame sistemático, detalhado, intensivo, em profundidade e interactivo (Bogdan & Biklen, 1994).

Na metodologia qualitativa, reconhecemos-lhe as cinco características apontadas por Bogdan & Biklen (1994), embora estejamos conscientes de que não é necessário preencher todos estes requisitos para assim se poder classificar. O primeiro requisito enunciado pelos autores prende-se com a figura do investigador que desempenha um papel preponderante já que pode passar muito tempo inserido no contexto da investigação. O investigador movimenta-se nesse espaço, aí recolhendo todas as informações possíveis, pois “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Os autores apontam, igualmente, a especificidade dos dados recolhidos compostos por transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais, etc... que são apresentados sob forma descritiva e não reduzidos a símbolos numéricos. Por outro lado, as investigações qualitativas focalizam-se mais no processo do que no produto, isto é, incidem na compreensão do caminho trilhado até à obtenção dos resultados. Este tipo de investigação apresenta, como quarta característica, um carácter aberto pois não se tentam confirmar hipóteses mas construir conhecimento com base nos elementos que os dados disponibilizam. Como última característica, Bogdan & Biklen (1994) apontam-lhe a finalidade de tentar descobrir os significados que os sujeitos atribuem àquilo que fazem. Face ao exposto e se relembrarmos as finalidades da nossa investigação, verificamos que o caminho a seguir apontava para o da investigação mista. Pela descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, que implica não só uma explicitação dos pressupostos e da teoria subjacentes mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados, que se pretende assegurar a sua fiabilidade. A validade interna, isto é, a correspondência entre os resultados e a realidade, será assegurada pela utilização de várias fontes de dados.

Não obstante o facto de autores como De Bruyne, Lessard-Hébert e Boutin (1994, p.169) discordarem na questão da nomenclatura, certo é que todos eles são unânimes no que se refere à indicação das características que apresentam para o estudo de caso e na ressalva que fazem para que não se confunda estudo de caso com avaliação qualitativa.

Efectivamente, embora o estudo de caso seja, muitas vezes, de natureza qualitativa, na recolha e tratamento de dados, recorreremos, também, a metodologias quantitativas, de acordo com as características e os contextos do estudo. A este propósito, Stake

(1994, p. 236) afirma que “*some case studies are qualitative studies, some are not (...). Case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied*”.

O estudo de caso é aqui concebido enquanto estudo cuja unidade de análise é um fenómeno que o investigador selecciona para compreender em profundidade, independentemente do número de situações, participantes ou documentos em estudo (McMillan e Schumacher, 1989). O objectivo é compreender o fenómeno, seja ele uma entidade educacional ou um processo.

Na sequência do que defendem (Menga e Marli, 1986; Merriam, 1988; Stake 1994; Stenhouse, 1988 e Yin, 1993, 1994), o estudo de caso é uma abordagem empírica:

- que focaliza uma situação, acontecimento ou programa, o que lhe confere um carácter particular;
- que conduz à compreensão do fenómeno estudado, o que lhe dá um carácter heurístico;
- que abrange a realidade na sua totalidade, o que lhe dá o carácter holístico;
- que se recomenda quando: a) se pretende investigar um fenómeno contemporâneo, no seu contexto natural; b) as fronteiras entre o fenómeno estudado e o seu contexto não são evidentes; c) o investigador utiliza diversas fontes de dados; d) o investigador não pode controlar os acontecimentos; e e) se pretende responder a questões de tipo “como” e “porquê”.

Enquanto ferramenta utilizada para descrever e compreender em profundidade os contextos de ensino-aprendizagem, a opção pelo estudo de caso justifica-se pela natureza deste estudo, que preenche as condições apresentadas na literatura (Bogdan e Bilken, 1994; Yin, 1993, 1994):

i) as questões investigativas encontram-se “sob a forma indirecta de “como”, na sua intenção descritiva dos processos de reflexão, mas também revelam um “porquê” implícito, na relação que se procura estabelecer entre estes processos de reflexão e as estratégias de formação adoptadas, caso a resposta a elas se torne afirmativa” (Moreira, 1996, p. 96);

ii) constitui um exame de *um fenómeno contemporâneo em contexto*, em acção, que possui ligação com uma realidade contextualizada;

iii) tem uma *natureza prática*, no seu esforço de integração de investigação, teoria e prática, induzindo à acção; as ideias que se geram são utilizadas pelos participantes, servem de feedback, constituem base para a tomada de decisões;

iv) possui um *carácter real*, na medida em que é dada informação sobre a realidade, mas, ao mesmo tempo, participa-se na situação; a investigação vive os factos, os problemas de caso;

v) é *holística*, porque procura descrever os fenómenos no seu contexto e, a partir de descrição, gerar relações de possíveis causas e consequências (Tesch,1990); a sua estabilidade interna advém do facto de os professores reconhecerem uma delimitação natural, partilharem uma identidade de grupo (em cada grupo de alunos, existem objectivos de ensino-aprendizagem comuns e modos de trabalho colaborativo); e

vi) há *participação* efectiva de todos os membros do caso da investigação que, em conjunto, constroem a realidade do estudo.

Por conseguinte, optámos pelo estudo de caso educacional de Stenhouse, (1988). Para além de descrever um caso, o nosso estudo pretende também descobrir relações, procurar explicações, estabelecer relações entre processos e produtos. O objectivo será, ainda, a identificação (e categorização) de elementos e exploração das suas relações: descobrir se uma dada acção (metodologia de aprendizagem) produz os resultados esperados (desenvolvimento de competências que permitem aos alunos aprenderem a LP).

Daí que este estudo de caso partilhe características da investigação avaliativa (estabelece um paralelo entre a projecção inicial e o realizado, é usada para identificar os problemas ocorridos no percurso da prática e das suas causas) e da fenomenografia, sendo esta última entendida enquanto método de investigação que enfatiza o como: como as pessoas explicam a si próprias e aos outros o que se passa em seu redor e consigo próprias e como estas explicações ou conceptualizações mudam (Marton, cit. In Tesch, 1990, p. 65).

O estudo de caso é, por conseguinte, o método de investigação adoptado neste estudo: quatro Associações, que compreendem 81 sub-casos (71 alunos e 10 professores). O estudo empreendido situa-se no contexto de ensino-aprendizagem da LP, por lusosocedentes abrangendo dois grandes domínios: o contributo das Associações na motivação para a aprendizagem da LP, as representações sociais e linguísticas dos lusosocedentes e as representações profissionais dos professores. Assim, a investigação assume-se como empírica e qualitativo/quantitativo-interpretativa, sendo um estudo de caso.

No dizer de autores como Almeida e Freire (1997) e Cohen e Manion (1994), a investigação por estudo de caso assenta em análises indutivas, holísticas e ideográficas de um conjunto de fenómenos que constituem um ciclo de vida de uma unidade (entendida como um sujeito, um grupo ou uma comunidade), suportadas pela descrição e compreensão do contexto em que decorre. A mesma ideia é reforçada por McMillan e Schumacher (2001), que evidenciam que o estudo de caso permite reter as

características de acontecimentos da vida reais, nas quais o investigador está pessoalmente implicado.

Pode, ainda, ser definida como uma intervenção sobre o funcionamento dos fenómenos a que as unidades estão sujeitas, acompanhada do exame cuidadoso dos resultados dessa intervenção. O propósito da intervenção e da sua monitorização é o de melhorar o conhecimento funcional desses fenómenos e, conseqüentemente, as práticas dos sujeitos (Cohen e Manion, 1994).

É, deste modo, uma forma de investigação dinâmica, assente em planos de investigação flexíveis e a técnicas de recolha de dados diversificadas, adaptadas às particularidades de cada momento. É, ainda, naturalista e situacional por se desenvolver e adquirir significado em contextos particulares (Rebelo, 2004).

Síntese

Após a definição do protocolo de estudo, que incluiu as questões de investigação, a unidade de análise, a metodologia de investigação e os critérios para a interpretação do corpus, iniciámos a recolha de dados, cujos procedimentos explicitamos de seguida.

4. 3. Metodologia de análise

A nossa metodologia de análise está enquadrada num paradigma interpretativo e numa metodologia mista de tipo qualitativo/quantitativo conciliadora de abordagens de análise de conteúdo e do interaccionismo simbólico (no sentido de entender o mundo das experiências vividas através do ponto de vista daqueles que nele vivem), conforme anunciámos na introdução deste capítulo.

4.3.1.Técnicas e Instrumentos Utilizados

Para a consecução dos objectivos a que nos propomos é fundamental ter em atenção as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha e análise dos dados, já que deles dependerão o tipo de dados recolhidos e, conseqüentemente, os resultados alcançados.

Neste sentido, e dada a natureza do estudo que se apresenta, temos consciência da relevância que assume o recurso a técnicas e instrumentos de recolha de dados diversificados. Esta diversificação possibilita multiplicar os momentos e formas de observação, reunir o material necessário à compreensão das situações que se observam e recorrer à triangulação metodológica (Cohen e Manion, 1994) para o confronto e análise dos dados obtidos pelos diferentes métodos sobre o mesmo fenómeno. Assim, nesta investigação, os dados foram recolhidos fazendo-se uso de técnicas distintas, mas complementares, e instrumentos adequados a cada uma das técnicas escolhidas. Em concreto, recorreu-se às técnicas de **observação, inquérito e análise documental** utilizando-se as notas de campo, a gravação áudio, dois questionários, entrevistas aos alunos e professores e as produções escritas dos alunos como instrumentos de recolha de dados.

A **observação participante e naturalista** (Estrela, 1990) foi, pela natureza do estudo, uma das técnicas escolhidas para a recolha de dados durante esta fase da investigação. Este tipo de observação é, por definição, a observação que se desenvolve enquanto o observador participa no contexto por si estudado, envolvendo-se ele próprio nas actividades que observa (Cohen e Manion, 1989; Estrela, 1990). As **notas de campo** foram um instrumento de observação. Vieira (2003) evidencia a importância do investigador de estudo de caso manter notas de campo meticulosas, onde possa registar todo o tipo de dados recolhidos durante as observações. Estas notas deverão ser registos descritivos e reflexivos, onde o investigador inclua tudo o que considera digno de registo, podendo conter, por exemplo, observações, reconstituição de diálogos, comentários e descrições físicas do local. Por constituírem registos descritivos e analíticos dos contextos observados, as notas de campo são consideradas instrumentos de reconhecida importância (Riviero, 2000).

Neste estudo, as notas de campo foram escritas nas várias visitas às Associações, realizadas ao longo dos anos em que o estudo se organizou (de 2003 a 2008). Com este procedimento, a investigadora pretendia completar os registos conseguidos durante a sessão e incluir algumas reflexões consideradas pertinentes

Procedeu-se à gravação áudio das entrevistas. Esta forma de registo tem a vantagem de poder ser repetidamente visionada, facilitando a análise de conteúdo que se pretende realizar (Cohen e Manion, 1994; Crano e Brewer, 2002).

O **inquérito** foi, também, uma técnica de recolha de dados utilizada nesta fase da investigação. O questionário e a entrevista foram os instrumentos escolhidos para recolher as opiniões, sentimentos e pensamentos relevantes sobre todo o processo de ensino/aprendizagem e que, de outro modo, dificilmente seriam conseguidos.

Adicionalmente, o questionário permite que todos os envolvidos possam responder exactamente às mesmas questões e por referência ao mesmo fenómeno, o que viabiliza a análise e interpretações dos dados obtidos (Henerson, Morris e Fitz-Gibbon, 1987; King *et al.*, 1987).

Vários investigadores, como Foddy (1996) e Ghiglione e Matalon (1997), afirmam que um instrumento como o questionário deve ser sujeito a um estudo piloto. Neste caso concreto, foi possível realizar um estudo piloto, uma vez que existiam sujeitos com os requisitos necessários para fornecer a informação desejada.

As produções escritas foram, também, uma técnica de recolha de dados utilizada nesta fase da investigação. As produções escritas foram os instrumentos escolhidos para recolher as informações relevantes sobre a produção escrita do lusodescendente e as suas dificuldades na escrita, de tipo microestruturais (relacionadas com a microestrutura do texto e do domínio da gramática da frase, ou seja, léxico, ortografia, acentuação, pontuação, sintaxe) e as de tipo macroestruturais (relacionadas com a macroestrutura do texto, ou seja, estrutura textual, organização e progressão de ideias, encadeamento de frases e de parágrafos, coesão e coerência textual). Os alunos tinham dois temas à escolha: i) Porque é que estudam Português e ii) Reflexões sobre as aulas de Português na Associação.

Por fim, recorreremos, ainda, à **análise documental** para a caracterização das práticas didáctico-pedagógicas dos professores envolvidos no projecto.

As investigações sobre as práticas dos professores são prioritárias na investigação educacional uma vez que: i) facilitam a concepção de actividades de formação (Valcárcel e Sánchez, 2000) e ii) contribuem para a renovação da formação profissional através dos dados provenientes da interpretação das situações e práticas (Altet, 2000).

Neste sentido, e porque era uma necessidade do estudo que se apresenta, concebemos um instrumento de análise e caracterização das práticas didáctico-pedagógicas dos professores que participaram no projecto. A estrutura do instrumento e os resultados da sua aplicação são apresentados neste mesmo Capítulo.

A tabela que se segue permite identificar as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados nesta fase da investigação, bem como o momento em que foram utilizados.

Fase da investigação: definições metodológicas

<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos/métodos de recolha de dados</i>	<i>Momento de aplicação</i>
Inquérito	1. Questionários e entrevistas exploratórias , 2. Questionários e 3. Entrevistas definitivas / Gravação áudio das entrevistas 4. Produção escrita de alunos	2003/2004 2007/2008 2008 2008/2010
Observação	Registos da investigadora	2003 a 2008
Análise documental	Caracterização das práticas didáctico-pedagógicas	2003 a 2008

Quadro 2 – Técnicas, instrumentos e métodos de recolha de dados e respectivos momentos de aplicação em cada uma das etapas

A triangulação dos dados provenientes do conjunto de observações (naturalistas das interacções que se estabelecem entre alunos e os professores nas várias situações de formação; das reflexões/comentários da investigadora; dos questionários administrados aos alunos e professores e do instrumento de análise das práticas dos professores) permitiu: i) a descrição das representações dos actores sociais durante o projecto, ii) a identificação e caracterização das concepções dos professores e alunos sobre o ensino-aprendizagem e iii) a caracterização das práticas pedagógico-didácticas que os professores evidenciaram nas suas aulas.

4.3.2. Desenvolvimento cronológico do estudo

O desenvolvimento do nosso estudo baseia em duas fases, o estudo exploratório numa primeira fase e o estudo empírico numa segunda fase. A primeira fase permitiu-nos corrigir e reformular os instrumentos de estudo empírico.

4.3.2.1. Modelização e operacionalização do estudo exploratório

No estudo exploratório, o questionário do aluno, realizado em 2004, foi administrado a 53 alunos, pertencendo a duas Associações de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário, nos arredores de Paris (Associação Os Mensageiros de Portugal de Lagny-sur-Marne e o Instituto Lusófono de Pontault Combault). O questionário do professor, realizado também em 2004, foi administrado a dois professores dessas duas Associações. Optou-se pelo estudo e recolha de dados em níveis diferentes: 5.º-6.º-7.º-8.º e 9.º anos, a 53 jovens. Realizaram-se também entrevistas exploratórias a

53 alunos, 2 professores em duas Associações, 2 Presidentes de Associações e Encarregados de Educação. A análise dos resultados permitiu fazer os ajustes necessários e reformular os instrumentos definitivos.

Procurando dar resposta às questões que subjazem aos nossos intentos, este trabalho foi composto por etapas. Assim, no primeiro ano - de 2003 a 2004- fizemos uma aturada pesquisa bibliográfica, revendo literatura técnica sobre o ensino e a aprendizagem das línguas, constituindo o *corpus teórico nuclear*. Grosso modo, esta pesquisa acompanhou todas as fases do nosso percurso.

Procedemos à identificação dos diferentes factores importantes que influem a aprendizagem, neste contexto específico: o estatuto da LP e as suas dimensões ideológicas, a concepção da cultura portuguesa, as dimensões ideológicas do meio escolar francês, os objectivos do ensino-aprendizagem do Português e o perfil do aprendiz. Consciente de que todos estes factores interferem na aprendizagem da língua, procurámos identificá-los para melhor compreender a situação em França. No entanto, analisámos, unicamente, as representações que o lusodescendente tem da língua e da cultura portuguesas.

Nesta 1.^a fase do estudo procedemos à escolha das Associações, aos pedidos de autorização, à recolha de características de cada Associação: identificação, normas, gestão administrativa, recursos físicos, material didáctico, horários e actividades das aulas.

Os primeiros contactos permitiram-nos a identificação de factores que contribuem para construir sentido sobre as várias interrogações que existem bem como identificar circunstâncias que favorecem e dificultam o desenvolvimento desse ensino-aprendizagem. Esses primeiros passos contribuíram para o esclarecimento do processo. Após termos exposto os objectivos deste estudo, o cronograma, a metodologia e assumindo alguns compromissos de natureza deontológica-investigacional, solicitámos a colaboração voluntária de alunos e professores.

Procedemos à elaboração das leituras e dos questionários: dois para o professor e dois para os alunos. No que se refere aos questionários, estes foram remetidos via postal a 35 Associações. Um dos caminhos que empreendemos na tentativa de chegar aos potenciais respondentes, consistiu na pesquisa em listas de Associações existentes nos Consulados, Associação Cap Magellan, Coordenação das Colectividades Portuguesas de França (CCPF), Coordenação Geral do Ensino (CGE), na Internet, o que significou a localização de numerosas Associações, entre as quais as Associações da região Île-de-France e, conseqüentemente, o envio dos questionários para a morada da Associação, num esforço de chegar ao maior número possível de elementos. Duas Associações responderam ao nosso pedido o que nos

permitiu realizar 53 questionários a alunos, a dois professores e aos dois presidentes, a alguns Encarregados de Educação em duas Associações, da região parisiense.

Realizámos 53 entrevistas semi-dirigidas que nos permitem uma relativa informalidade, útil para compreender melhor os sentidos e significados decorrentes dos discursos dos alunos e dos professores.

Procedemos à audição dessas 53 entrevistas. Seleccionámos e organizámos as informações obtidas em função de diversas categorias e subcategorias construídas a partir das dimensões conceptuais de análises estruturantes do nosso processo de investigação. Concluímos o tratamento dos dados do estudo exploratório que nos permitiu corrigir e reformular os instrumentos do estudo empírico.

4.3.2.2. Modelização e operacionalização do estudo empírico

De 2005 a 2006, procedemos à construção do modelo de análise que se baseia no trabalho exploratório importante e decisivo.

Um primeiro momento alicerçou-se na pesquisa, no levantamento e sistematização de referenciais teóricos, com vista a enquadrar o estudo. Procedemos à revisão da literatura, procurando caracterizar o estado da arte, no que se refere às questões que sustentam a lógica, a coerência e a consistência do estudo. Nesse sentido, consultámos um acervo variado de fontes documentais que permitiram um levantamento dos referenciais procurados e dos quais resultaram alguns indicadores que facilitaram a modelização do estudo empírico, a construção dos instrumentos de inquirição, e, num primeiro momento, a contextualização da informação recolhida.

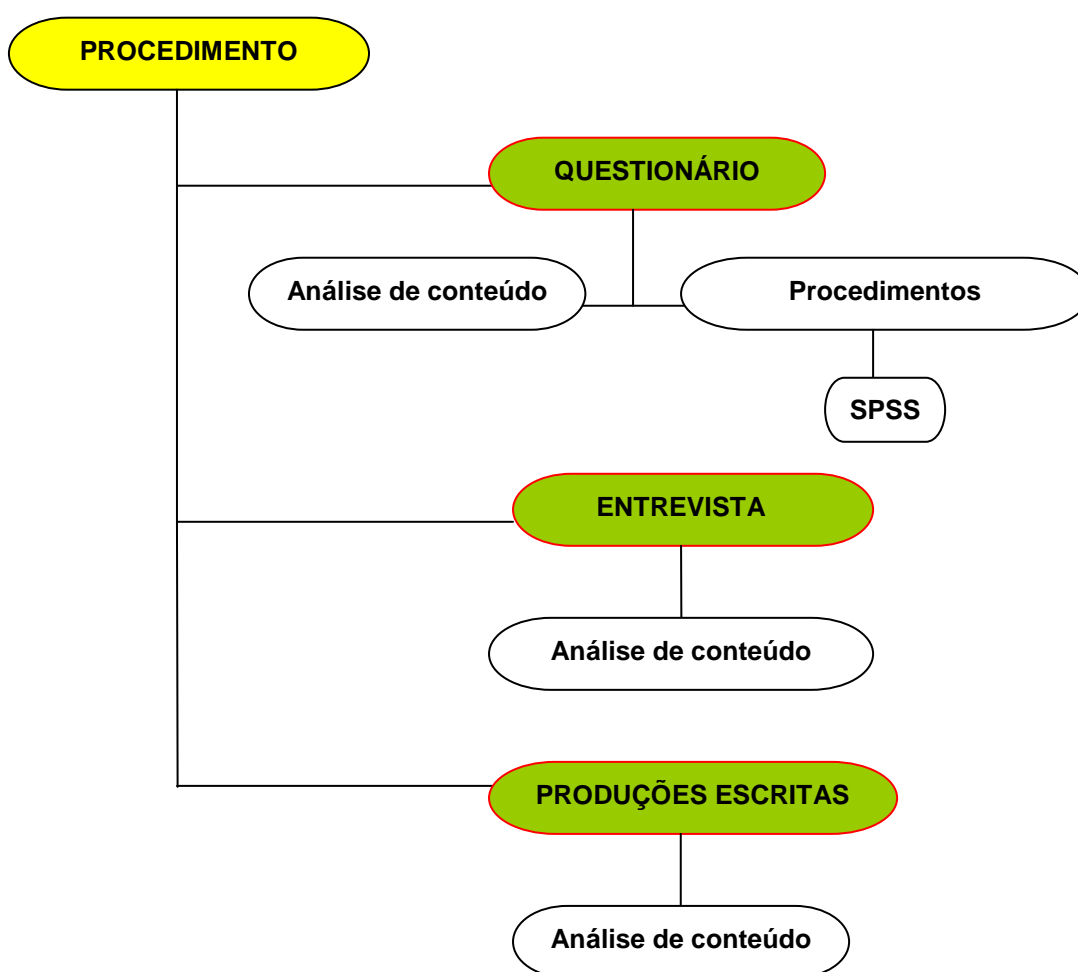
No processo de desenvolvimento deste estudo, podemos identificar como um segundo momento a construção, validação e aplicação de dois tipos de instrumento de inquirição: o questionário e a entrevista a alunos e professores.

A etapa, de 2007 a 2008, serviu para reformular os instrumentos e aplicá-los. Após a sua reformulação, os instrumentos foram enviados, via correio postal a mais de 100 Associações com um retorno de 4 aceitações. Estes foram aplicados nessas quatro Associações a dez professores e 75 alunos.

A etapa, de 2008 a 2009, serviu para transcrever as 30 entrevistas (20 lusodescendentes e 10 professores) que foram analisadas conforme os procedimentos metodológicos; nesta fase concluímos o tratamento dos dados que aqui apresentamos. A escolha de uma metodologia mista justifica-se pelo facto de combinar duas metodologias, essenciais para nós, a qualitativa é importante por ser descritiva indutiva, interpretativa; a outra, por quantificar dados, as duas fundamentadas na realidade de forma a responder, conclusivamente, aos dados da investigação.

4.4. Descrição dos procedimentos utilizados no estudo empírico

No tratamento da informação recolhida através de entrevista e de questionário, e no que se refere às questões abertas de ambos os instrumentos, privilegiaram-se as técnicas de análise de conteúdo. Relativamente às questões fechadas do último instrumento referido, utilizam-se procedimentos estatísticos para sistematizar e analisar a informação. Em ambos os casos, e como pretende evidenciar a figura seguinte, os softwares informáticos foram uma mais-valia na e para a análise da informação recolhida.



Quadro 3 - Procedimentos utilizados no tratamento da informação recolhida

O procedimento de análise dos dados reunidos foi organizado de acordo com as seguintes etapas:

- 1 – Realizaram-se os questionários aos alunos e professores;
- 2 – Introduziram-se os dados dos dois questionários no programa SPSS;

- 3 – Realizaram-se as entrevistas realizadas com os professores e alunos;
- 4 – Procedeu-se a uma primeira audição das entrevistas com vista a confirmar a clareza dos registos. (O objectivo deste procedimento foi o de verificar a qualidade de som de todas as gravações das entrevistas);
- 5 – Para resumir os conteúdos e acontecimentos mais relevantes ouviram-se todas as gravações, desta vez de forma atenta e sucessiva. Constituiu-se, deste modo, um **corpus de dados**. Nas situações em que os discursos dos lusodescendentes e professores evidenciavam concepções, crenças, opiniões e/ou atitudes relevantes para o estudo em questão a investigadora optou por transcrever de forma integral o que foi dito. A constituição deste *corpus* revelou-se um trabalho de realização bastante complexa e demorada uma vez que implicou a audição atenta e repetida das várias entrevistas realizadas com os professores e alunos;
- 6 – A partir do *corpus* total, constituído pelas transcrições e os dados dos questionários, foram feitas leituras atentas e sucessivas de modo a se identificarem representações, concepções, crenças e opiniões repetidas (padrões) pelos vários professores e lusodescendentes para cada uma das temáticas trabalhadas. A identificação destes padrões permitiu definir um conjunto restrito de dados, a ser analisado de acordo com as **categorias de conteúdo**. As categorias de conteúdo definidas resultaram das temáticas por nós escolhidas;
- 7 – Por último, procedeu-se à **interpretação dos resultados**.

A tabela que se segue resume as etapas do percurso analítico previamente definidas e os procedimentos adoptados em cada uma delas:

<i>Etapas do Percurso Analítico</i>	<i>Procedimentos</i>
1 – Definição do quadro de referência teórico	Capítulo 1
2 - Constituição do corpus de dados	Capítulo 4 O corpus de dados corresponde aos resumos das informações obtidas pela investigadora com os professores e lusodescendentes. Esta etapa analítica implicou: <ul style="list-style-type: none"> - realização dos dois questionários (alunos e professores); - a análise dos questionários através do SPSS; - realização das entrevistas(alunos e professores ; - realização das produções escritas (alunos); - a audição de todas as entrevistas; - as transcrições das entrevistas dos professores e lusodescendentes; - as observações e reflexões presentes nas notas de campo da investigadora;

<p>3 - Identificação de categorias de conteúdo e respectivas unidades de análise</p>	<p>Capítulo 4</p> <p>As categorias de conteúdo foram obtidas a partir das estruturas presentes nos dois questionários.</p> <p>A identificação das unidades de análise de cada uma das categorias definidas implicou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura das transcrições realizadas pela investigadora; - codificação dos conteúdos das entrevistas; - categorização dos conteúdos identificados de acordo com as temáticas escolhidas. Este procedimento possibilitou uma leitura sobre os dados com vista a caracterizar o que era constante no discurso dos professores e lusodescendentes, participantes no estudo.
<p>4 – Análise e interpretação dos resultados</p>	<p>Capítulo 5</p>

Quadro 4 - Etapas e procedimentos do percurso analítico adoptados na investigação.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 222), *“a utilização de computadores transformou profundamente a análise de dados”*. Concordamos com esta ideia e recorreremos a um programa de apoio à sistematização de dados, respectivamente o SPSS versão 15, considerado poderosa ferramenta que permite realizar operações complexas e visualizar resultados de forma muito imediata (Pereira, 2004; Pestana e Gageiro, 2005). Convém, no entanto, salientar que o programa não “lê” a informação, nem pensa pelo investigador, sendo o pensamento deste que introduz a inteligibilidade capaz de dar sentido à informação contida nos discursos dos inquiridos.

4.4.1. Da opção dos instrumentos de recolha de dados do estudo empírico

Convém agora lembrar algumas especificidades do corpus recolhido, nomeadamente ao nível de alguns “ingredientes do contexto” de produção do corpus.

Para diagnosticar as representações dos lusodescendentes e dos professores, decidimos recorrer ao inquérito por questionário e ao inquérito por entrevista. Estes instrumentos de recolha de dados forneceram elementos de reflexão extremamente profícuos. Durante as entrevistas, instaurou-se uma verdadeira troca, durante a qual o entrevistado expressou as suas percepções, as suas interpretações e as suas experiências, a entrevistadora facilitou essa expressão e permitiu a autenticidade e profundidade. As entrevistas realizadas foram semi-directivas por nos parecerem as que melhor serviriam os nossos objectivos. Foi preparado um guião para os alunos e outro para os professores, mas a nossa preocupação não foi formulá-las na totalidade

ou, ainda menos, por uma ordem pré-estabelecida, visto que a nossa principal intenção metodológica residia em propiciar a fluência do discurso deles, de modo a apreender as suas representações. De facto, estas entrevistas centraram-se nos alunos e professores e foram flexíveis, à medida que a entrevista se ia desenrolando. A entrevistadora foi motivando a expressão mais pessoal dos pensamentos, também teve o cuidado de os guiar, de forma a não se desviarem dos objectivos pré-definidos. Os dois principais objectivos das entrevistas realizadas com os alunos foram de definir língua e cultura na perspectiva dos lusodescendentes, bilingues.

Finalmente, os dados obtidos por registo áudio necessitarão de uma posterior materialização em texto escrito através de técnicas de transcrição, um processo que interfere na objectividade do corpus recolhido, já que a transcrição, como processo de transposição códica, implica interpretação e (re)produção dos dados recolhidos e observados, sobre a transcrição como interpretação; Hammersley (2003, pp. 759-762), acerca de algumas questões que se colocam no momento da transcrição). Todavia, conhecemos a impossibilidade de ser neutro e de uma recolha completamente livre de interferências, quer dos sujeitos, quer do investigador, até porque a observação de um fenómeno humano é sempre uma observação de humanos feita por humanos.

Neste caso, perguntamos, como G. Mialaret *“de que forma é possível manter a neutralidade necessária para realizar uma investigação científica, quando o próprio investigador está integrado na situação educativa?”* (2001, p. 58) e responder que a observação, descrição e desocultação dos fenómenos investigados não se faz sem a presença do investigador e, como tal, temos que recusar a ambição da neutralidade, do distanciamento e da ausência de interferências de natureza subjectiva (Rodrigues, 2001).

4.4.1.1. O instrumento de recolha de dados: inquérito por questionário

O questionário que se apresenta foi administrado a uma amostra de 10 professores de 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário que se encontravam a leccionar nos anos lectivos de 2007/2008 e 2008/2009 nas Associações referidas e a 75 lusodescendentes. O preenchimento do questionário final foi presencial, tendo sido realizado em quatro Associações, localizadas na região parisiense: a Associação “Os Mensageiros de Lagny-sur-Marne”; a Associação “Bocage de Paris XVI^e”; a “Associação do Raincy” e o “Instituto Lusófono de Pontault Combault”, o que obrigou a investigadora a várias

deslocações às Associações. O preenchimento do questionário demorou, aproximadamente, 60 minutos.

A necessidade de realizar trabalhos de “sondagem” no campo da educação não formal em português, de forma a melhor se conhecer a relação que os lusodescendentes estabelecem com a LP nas Comunidades é cada vez mais urgente. A pertinência deste tipo de estudos relaciona-se com uma melhor compreensão do lusodescendente enquanto aprendiz de LP, mas também como cidadão europeu bi-plurilingue e bi-pluricultural.

Por outro lado, pretendíamos conhecer a identidade profissional dos professores que aí leccionavam e optámos por inquirir dez professores de forma a completar o nosso estudo e obter resultados mais completos.

Com vista à consecução destes objectivos, utilizámos como instrumento de recolha de dados o questionário, por este poder ser administrado a uma amostra lata do universo e garantir o anonimato, condição importante para que os sujeitos sejam sinceros nas suas respostas.

Este último critério foi importante para a investigadora, que pretendia que todo o processo fosse acompanhado de perto, por isso, entregou e recolheu pessoalmente todos os questionários.

Em cada Associação foi entregue um envelope por professor, contendo uma carta de apresentação e o questionário a ser preenchido. O preenchimento do questionário foi presencial.

O número de questionários devolvidos pelos professores foi inferior ao número de questionários pretendidos. A razão apresentada pelos dirigentes associativos para o não preenchimento do questionário do professor foi a falta de tempo, justificada pelo final do ano lectivo e o muito trabalho que existe nas Associações nessa altura do ano. O facto de a entrega e recolha dos questionários ter sido feita pessoalmente possibilitou um contacto mais próximo entre a investigadora, os professores participantes e os lusodescendentes. Este contacto facilitou a troca de informação permitindo: i) aos professores participantes, colocar questões sobre os objectivos do estudo em causa; o conteúdo e objectivos do questionário e o modo como a informação seria posteriormente trabalhada e apresentada e, ii) à investigadora, esclarecer as questões levantadas; incentivar à continuidade da participação no estudo através das entrevistas posteriores; recolher informação sobre o interesse do estudo junto a estes professores e averiguar algumas das suas concepções sobre o ensino-aprendizagem da LP.

Os professores participantes nesta fase do estudo referiram como mais-valias do instrumento de recolha de dados a pertinência da temática em estudo e a própria estrutura do questionário.

Por um lado, consideraram o tema pertinente dada a sua “*complexidade*” e “*desinteresse pelas Comunidades*”, sublinhando sempre a falta de interesse nesta área. Por outro, evidenciaram que a estrutura do questionário, nomeadamente a divisão das questões e a formulação das alíneas que as constituem, “*facilitou a identificação de temas*” e possibilitou o “*estabelecimento de algumas relações que não tinham sido pensadas antes*”.

As limitações mais vezes evidenciadas pelos professores participantes foram a extensão do questionário.

4.4.1.1.1 Objectivos do inquérito por questionário

De acordo com vários autores (Henerson, Moris e Fitz-Gibbon, 1987; King, Morris e Fitz-Gibbon, 1987, entre outros), o questionário é o instrumento de recolha de dados mais adequado quando se pretende obter a mesma informação. Ou seja, ao usar-se o questionário, facilitamos a organização dos dados para posterior análise. Através da análise das respostas dadas ao questionário pretende-se identificar, para cada uma das dimensões definidas, as temáticas que os alunos e professores consideram ser importantes. Adicionalmente, é também nosso objectivo perceber se existem dimensões mais trabalhadas do que outras e/ou anos de escolaridade privilegiados nas abordagens das temáticas referidas, segundo os sujeitos inquiridos.

O questionário possui, para além das questões, uma caixa de texto com informação que diz respeito ao propósito do questionário e aos procedimentos para responder às questões. O propósito do questionário é explicitado para se diminuir a ansiedade dos sujeitos quanto ao posterior uso das respostas dadas. Acrescentou-se, ainda, que as respostas eram confidenciais. As instruções de resposta foram redigidas de uma forma que se pretendeu clara e simples.

4.4.1.1.2. Concepção e Produção do Questionário do aluno

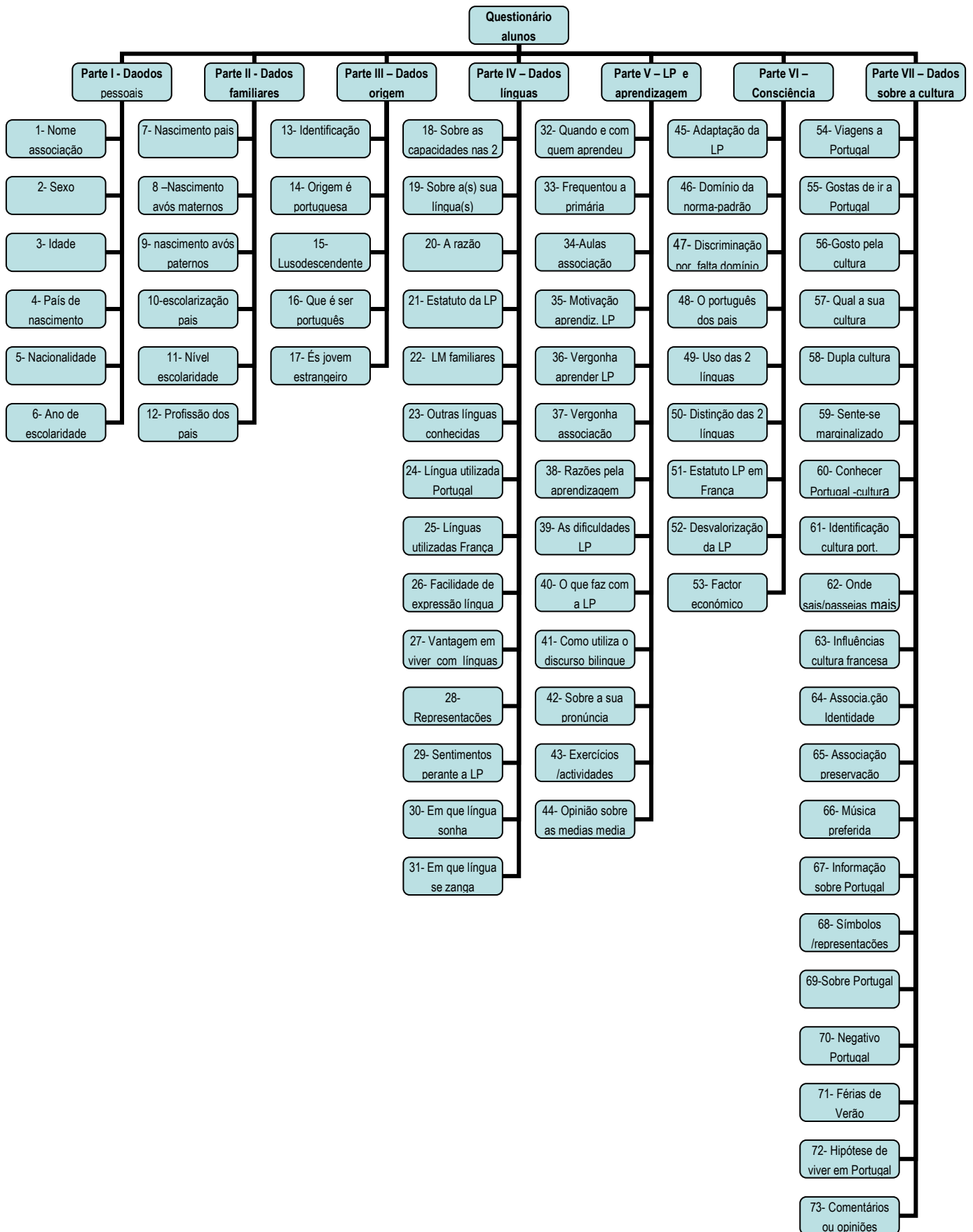


Figura 6 - Estrutura do Questionário de identificação das concepções dos alunos

i. Parte I: Dados Pessoais

A *Parte I* do questionário tem como principal objectivo a recolha de informação necessária para a caracterização dos 71 alunos. Nela estão incluídas questões relativas à identificação da associação que frequenta; sexo; idade; país de nascimento; nacionalidade e o ano de escolaridade.

ii. Parte II: Dados Familiares

A *Parte II* do questionário é constituída por 6 questões distintas (questões 7 a 12), cada uma com várias alíneas de escolha múltipla.

Esta parte do questionário do aluno tem como principal objectivo a recolha de informação necessária para a caracterização dos hábitos linguísticos dos familiares destes 71 lusodescendentes em estudo. Nela estão incluídas questões relativas à identificação do país de nascimento dos pais, avós maternos e avós paternos; país de escolarização dos pais; nível de escolarização dos pais e a profissão dos pais.

iii. Parte III: Dados sobre a origem

A *Parte III* do questionário é constituída por 5 questões distintas (questões 13 a 17), cada uma com várias alíneas de escolha múltipla relacionadas com a identificação de origem, de nacionalidade e identidade.

iv. Parte IV: Dados sobre as línguas (francês e português)

Esta parte do questionário é constituída por 14 questões distintas (questões 18 a 31), cada uma com várias alíneas de escolha múltipla.

Note-se que os objectivos desta parte pretendem cobrir as dimensões linguísticas da LP do lusodescendente, definidas anteriormente, e que, como então explicitámos, nos nortearam na concepção do estudo empírico e têm como principal objectivo a recolha de informação necessária para a caracterização dos hábitos linguísticos dos lusodescendentes e a sua relação com a LP e as suas competências linguísticas. Quisemos identificar as práticas comunicativas destes lusodescendentes. Assim,

quisemos saber qual era a sua língua materna e as suas razões, o estatuto da LP, também quisemos saber quais as línguas maternas do país, das mães, dos avós, as outras línguas conhecidas além das duas de referência, as situações onde utilizam a LP ou a língua francesa (LF), em Portugal e em França, em que língua se exprimem com mais facilidade; as vantagens de viver com duas línguas. Também pretendíamos identificar representações que têm da LP; os sentimentos que têm perante a LP; a língua em que sonham e a língua em que se zangam.

v. Parte V: Língua Portuguesa e a sua aprendizagem

A *Parte V* do questionário é constituída por 13 questões distintas (questões 32 a 44), cada uma com várias alíneas de escolha múltipla.

Esta parte teve como objectivo a recolha de informação sobre a aprendizagem da LP a partir de que idade e com quem iniciou essa aprendizagem. Assim quisemos verificar a importância atribuída à aprendizagem da LP, saber se tinha frequentado as aulas de português na primária, através do ELCO, se a continuação na associação tinha sido por decisão própria ou por vontade dos pais; se está motivado para a aprendizagem ou não; se tem vergonha de aprender português; se tem vergonha de frequentar a associação; as razões da aprendizagem da LP em contexto associativo; as maiores dificuldades; como utiliza o seu discurso bilingue; sobre a sua pronúncia, os exercícios que parecem ser mais eficazes para melhorar a língua como a utilidade dos mass media nessa aprendizagem.

vi. Parte VI: Consciência sobre a língua

A *Parte VI* do questionário é constituída por 9 questões distintas (questões 45 a 53), cada uma com várias alíneas de escolha múltipla.

Note-se que os objectivos desta parte pretendem cobrir as dimensões da consciência linguística, definida anteriormente, e que, como então explicitámos, nos nortearam na concepção do estudo empírico. Pretendíamos recolher dados relativos à dimensão da adaptabilidade do português consoante o locutor, o domínio da norma padrão, a variedade usada pelos pais (normalizada ou não).

vii. Parte VII: Dados sobre a cultura

A *Parte VII* do questionário é constituída por 20 questões distintas (questões 54 a 73), de 54 a 68, com várias alíneas de escolha múltipla e, de 69 a 73, perguntas abertas. Nesta parte também apresentámos cinco questões abertas com o objectivo de deixar mais espaço de liberdade de resposta e avaliar as produções escritas. Na questão 69 pretendíamos recolher informação sobre o que mais gostavam de Portugal; na 70, sobre aquilo que menos gostavam de Portugal; na 71, sobre as festas de Verão na região de Portugal onde costumavam passar as férias; na 72, se gostavam de viver em Portugal e porquê e, na 73, podiam acrescentar comentários.

Note-se que os objectivos desta parte pretendem cobrir as dimensões culturais, que nortearam na concepção do estudo empírico nomeadamente através de questões como aquelas acerca dos seus hábitos culturais e a cultura portuguesa. Em particular, pretendíamos saber se iam a Portugal, se gostavam de Portugal, da cultura portuguesa, com que cultura(s) se sentiam, como viviam com a dupla cultura, se se sentiam marginalizados por terem e viverem as duas culturas; se se identificavam com a cultura portuguesa; se saíam mais quando estavam em Portugal; se apresentam influências da cultura francesa quando estavam em Portugal. Também pretendíamos recolher dados relativos à associação como espaço de partilha de identidade cultural portuguesa.

4.4.1.1.3. Concepção e Produção do Questionário do professor

O questionário é constituído por 53 questões de escolha múltipla organizadas em seis partes distintas (figura 3): Parte I – *Dados Pessoais*; Parte II – *Conteúdo pedagógico*; Parte III – *Dificuldades dos lusodescendentes*; Parte IV – *Finalidades da associação*; Parte V - *Tipos de formação do professor*; Parte VI – *Teoria subjectiva do professor*.

No sentido de facilitar a compreensão do que é pedido em cada questão procurou-se obedecer a alguns critérios referidos na literatura durante a elaboração do questionário: i) cada item foi escrito de forma clara e objectiva (Cohen e Manion, 1994) e com uma linguagem de fácil compreensão; ii) cada item tem um significado concreto (Kane, 1985) e iii) indica-se, de forma clara, o tipo de informação que se pretende dos inquiridos, de modo a que estes não procurem pistas sobre o tipo de informação que lhes está a ser solicitada (Foddy, 1996).

Para todas as questões foram definidos alguns aspectos estruturais comuns, que a seguir se apresentam.

Para quase todas as questões é dada a alternativa “*Outro*” de modo a ultrapassar a limitação de pré-estabelecer todas as respostas possíveis. Permitindo aos professores participantes a inclusão de outras alternativas para além das que estão definidas possibilita-se, por um lado, a identificação de questões trabalhadas pelos professores e não contempladas pela investigadora aquando da concepção do questionário e, por outro, garantir uma maior validade do próprio instrumento de recolha de dados.

Nesta secção identificam-se e descrevem-se as diferentes partes em que o questionário se organiza. Esta descrição inclui as questões que constituem cada uma das partes identificadas, as alternativas de resposta que cada questão contempla, bem como os objectivos definidos para cada uma delas. A sequência da apresentação respeita a ordem da estrutura do questionário, concretamente: i) *Parte I: Dados Pessoais*; ii) *Parte II: Conteúdo pedagógico*; iii) *Parte III: Dificuldades dos lusodescendentes*; iv) *Parte IV: Finalidades da associação*; v) *Parte V - Tipos de formação do professor*; vi) *Parte VI – Teoria subjectiva do professor*.

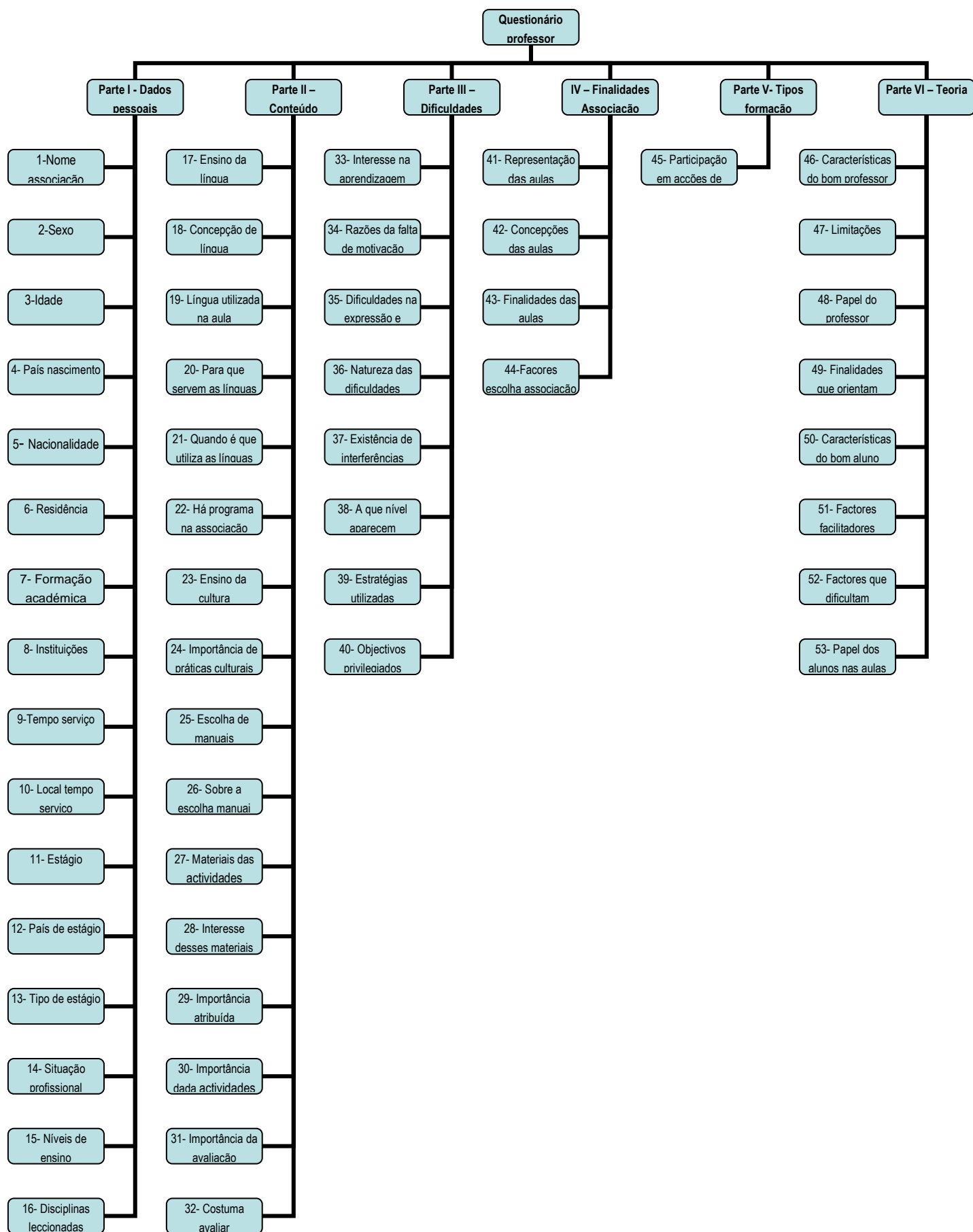


Figura 7 - Estrutura do Questionário de identificação das concepções dos professores

Questionário do professor

viii. Parte I: Dados Pessoais

A *Parte I* do questionário tem como principal objectivo a recolha de informação necessária para a caracterização dos dez professores que constituem a amostra do estudo em causa. Nela estão incluídas questões relativas à identificação da associação em que lecciona; sexo; idade; país de nascimento; nacionalidade; anos de residência nos dois países; habilitações académicas; instituições onde foram obtidas; o tempo de serviço docente; o(s) país(es) onde serviço docente foi feito; sobre estágio pedagógico; país de realização do estágio.

ix. Parte II: Conteúdo pedagógico

A *Parte II* do questionário é constituída por 16 questões distintas (questões 17 a 32, anexo 1), cada uma com várias alíneas e diversas modalidades de perguntas, ou seja, perguntas abertas, fechadas e de escolha múltipla. O estatuto da língua; a concepção da língua, assim como o uso das duas línguas nas aulas, a importância dos programas, materiais e manuais utilizados, a importância atribuída ao ensino da cultura dos países lusófonos como também à prática de actividades culturais portuguesas com os alunos, a importância da avaliação e o tipo e frequência de avaliação nas aulas associativas são aqui contemplados.

Pretende-se identificar algumas práticas na sala de aula que sejam reveladoras das concepções dos professores no que diz respeito à natureza da LP; da importância que atribuem ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa, das vantagens e limitações das actividades/estratégias em uso, por outro, dos manuais, programas utilizados e da importância da avaliação.

x. Parte III: Dificuldades dos lusodescendentes

A *Parte III* do questionário é constituída por 8 questões distintas (questões 33 a 40), cada uma com várias alíneas.

Pretende-se, através da análise das respostas dadas às questões que constituem esta parte do questionário, por um lado, identificar algumas dificuldades relativamente ao ensino-aprendizagem da LP, à motivação para o ensino da LP e à natureza das

dificuldades, por outro, analisar a existência ou não de interferências, a natureza das mesmas, e tendo em conta os tipos de dificuldades que os lusodescendentes apresentam os factores que estão na sua origem, as estratégias utilizadas para remediar e os objectivos privilegiados por eles.

xi. Parte IV: Finalidades da Associação

A *Parte IV* do questionário é constituída por 4 questões distintas (questões 41 a 44), cada uma com várias alíneas.

Esta parte do questionário tem como principal objectivo a recolha de informação necessária para a caracterização das finalidades da Associação, das representações, as concepções das aulas de LP em contexto associativo e os factores que levaram estes dez professores a escolher a associação para leccionar.

xii. Parte V: Tipos de formação do professor

A *Parte V* do questionário é constituída por 1 questão (questão 45), com várias alíneas.

Pretende-se, através da análise da resposta dada à única questão que constitui esta parte do questionário recolher informação sobre a participação dos professores em acções de formação e o tipo de acções preferenciais.

xiii. Parte VI: Teoria subjectiva do professor

A *Parte VI* do questionário é constituída por 4 questões distintas (questões 46 a 53), cada uma com várias alíneas.

Esta parte do questionário tem como principal objectivo a recolha de informação necessária para obter as características essenciais do professor que lecciona a disciplina de português no contexto associativo. Nela estão incluídas questões relativas ao papel do professor associativo, às finalidades que orientam o modo como ensinam; por outro lado, identificar as características essenciais do aluno da sua disciplina, os factores que parecem facilitar e dificultar a aprendizagem da LP, e, finalmente, como caracterizam o papel dos seus alunos nas suas aulas.

Em síntese, os questionários apresentam uma ou diversas modalidades de perguntas, ou seja, perguntas abertas, fechadas e de escolha múltipla. Citando (Pardal & Correia, 1995)

“Diz-se aberta toda e qualquer pergunta que permita plena liberdade de resposta ao inquirido”.

“Dizem-se fechadas aquelas perguntas que limitam o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas”. “De difícil caracterização, as perguntas de escolha múltipla configuram tendencialmente uma modalidade fechada, permitindo ao inquirido a escolha de uma ou várias respostas de um conjunto apresentado. A sua formulação apresenta-se, todavia, muito diversificada” (1995, pp.54-55).

4.4.1.1.4. Validação do Questionário

Tendo em vista este conjunto de objectivos, numa primeira fase da investigação, os instrumentos foram discutidos com a nossa orientadora, no sentido de apreciar a sua aplicabilidade e adequação das questões ao público visado. A investigadora realizou presencialmente os questionários e respondeu oralmente às dúvidas colocadas por alunos e professores. Anotou as dúvidas por escrito e posteriormente, procedeu às necessárias modificações.

Depois de analisados os resultados da fase de pré-testagem, os questionários conheceram as suas versões definitivas (anexo 1).

A validação dos instrumentos definitivos utilizados nesta investigação é um procedimento essencial para legitimar os resultados que se alcançam. Deste modo, para aumentar a validade dos instrumentos de recolha de dados aqui apresentados, recorreu-se a um painel de juízes, de modo a garantir a legitimidade dos instrumentos usados e, conseqüentemente, dos resultados alcançados.

Os juízes que colaboraram nesta segunda fase da investigação foram os seguintes: a orientadora, um investigador em Didáctica das Ciências, um sociólogo de Educação e docente da UA e as colegas do Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP). Pretendia-se que cada um deles, individual e independentemente da investigadora, procedesse à análise da primeira versão dos instrumentos concebidos. Solicitou-se a cada juiz que analisasse os referidos instrumentos tendo em consideração cinco aspectos essenciais: i) a adequação da informação disponibilizada na introdução de cada questão; ii) a clareza das questões formuladas; iii) omissões de temáticas relevantes; iv) a organização do questionário e, v) a extensão do questionário.

Os documentos foram entregues pessoalmente pela investigadora a cada um dos juizes deste painel. A devolução foi, também, presencial, tendo sido marcada uma reunião individual com cada um dos juizes para o efeito. Os instrumentos que aqui se apresentam são o resultado da combinação das observações.

As alterações propostas pelos juizes resumem-se nos seguintes aspectos:

- O texto introdutório foi resumido. Os juizes consideraram que a informação disponibilizada nas contextualizações poderia influenciar as opções feitas pelos professores e alunos;

- As alternativas dadas para cada questão mantiveram-se como a investigadora as formulou. No entanto, foi sugerido que em algumas questões houvesse mais alternativas de resposta e por vezes sugeriu-se a simplificação da questão.

- A estrutura do questionário, nomeadamente a inclusão de um grande número de alternativas de resposta em cada questão, foi considerada pelos juizes uma mais-valia do instrumento de recolha de dados. Esta definição das alíneas permite, de acordo com a sua análise, facilitar a identificação, por parte dos professores e dos alunos, de temáticas que de outra forma não seriam relacionadas com a questão colocada. No entanto, o questionário foi, também, considerado muito extenso. A solução encontrada para ultrapassar o problema da extensão do questionário mantendo a informação disponibilizada foi a reestruturação das alternativas de modo a incluir a mesma informação, mas em menos alíneas.

4.4.1.2. O instrumento de recolha de dados: inquérito por entrevista

Inserida na perspectiva de investigação em que nos movemos, a entrevista também constitui um dos instrumentos básicos para a recolha de dados (Paixão, 1993; Pardal & Correia, 1995). Também Ghiglione e Matalon (1997) defendem que a entrevista é indicada para a compreensão de aspectos tais como: as representações, as preferências, as atitudes e as opiniões, sobretudo acessíveis, de forma prática, através da linguagem. A técnica da entrevista pode, segundo diversos autores (Ghiglione e Matalon, 1997; Campenhoudt e Quivy, 1998; Wilkinson e Birmingham, 2003), assumir-se como um método complementar aos questionários ao suscitar um conjunto de discursos individuais. É nesse sentido que Bell (1997, p. 118) refere que este tipo de instrumento permite “consolidar as respostas obtidas nos inquéritos por questionário”.

Para além do mais, permitem-nos saber qual o significado que os sujeitos atribuem ao(s) seu(s) comportamento(s).

4.4.1.2.1 Justificação e objectivos

A entrevista pode habilitar-nos a aprofundar outros pontos suscitados pelo emprego de outras técnicas, clarificar aspectos particulares relativos ao desempenho e, simultaneamente, encontrar elementos interpretativos desse desempenho. Neste sentido, Pacheco (1995, p. 88) define-a como: “mecanismos (...) que pretendem (...) ir peneirando a superfície da consciência do sujeito em busca de um conjunto de afirmações, opiniões e atitudes”.

Tendo sido realizadas após a realização dos questionários, tiveram os seguintes objectivos:

- i) Recolher dados complementares aos anteriormente recolhidos;
- ii) Clarificar inferências.

Ou seja, através das entrevistas pretendemos confrontar os dados recolhidos, cruzando informação, e contribuir para uma melhor caracterização das representações dos alunos e dos professores acedendo a outras concepções implícitas nas suas verbalizações.

4.4.1.2.2 Tipo de organização

Os dois principais objectivos das entrevistas realizadas com os alunos eram de definir a díade língua-cultura e o ensino-aprendizagem da LP na perspectiva dos lusodescendentes e dos professores. Pretendíamos, desse modo, clarificar alguns aspectos manifestados no questionário.

O tipo de entrevista que utilizámos aproxima-se de um esquema estruturado, embora de implementação flexível, i.e., semi-estruturada. Optámos por fazer entrevistas semi-estruturadas, porque nos pareceram as que melhor serviriam os nossos objectivos.

Apresentamos, seguidamente, um quadro que nos faculta uma visão panorâmica da organização e da operacionalização da entrevista efectuada aos alunos:

Blocos temáticos	Objectivos específicos	Tópicos
A. Legitimidade da entrevista	✓ Legitimar a entrevista no quadro do presente estudo ✓ Solicitar a colaboração do entrevistado	•Objectivos do estudo

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consciencializar o entrevistado da importância do seu contributo ✓ Assegurar a confidencialidade e o anonimato de todos os dados recolhidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Importância das opiniões do entrevistado com os elementos fundamentais do estudo • Carácter confidencial das informações
B. Escolha da instituição	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Razões da escolha da Associação ✓ Quem tomou a decisão ✓ Anos de frequência na Associação ✓ Vantagens /inconvenientes do ensino/aprendizagem em contexto associativo ✓ Proximidade ✓ Motivação/satisfação ✓ Projecto Educativo familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectivos • Finalidades da associação • Interação intercultural
C. Relação com a LP	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bilinguismo/plurilinguismo ✓ Compreensão/produção ✓ Leitura/escrita ✓ Cultura/literatura ✓ Vantagens/inconvenientes de falar português ✓ LP: LM/ LE/L2/língua mista ✓ Com quem fala português ✓ Representações sobre a LP ✓ Utilidade da LP na esfera francesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição do bilinguismo • Sobre as competências <i>langagières</i> • Sobre as representações linguísticas • Definição do estatuto da língua • Sobre a dimensão sócio-afectiva da LP • Para que serve a LP
D. Relação com a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Motivos para a aprendizagem ✓ Estratégias de aprendizagem ✓ Dificuldades 	

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Competências metalinguísticas ✓ Consciência gramatical 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre os erros linguísticos
E. Relação com a cultura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Partilha ou não da identidade cultural portuguesa ✓ Participação nas manifestações culturais ✓ Representações dos portugueses e Portugal ✓ Marginalização da cultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Participações em eventos
F. Relação com a origem portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sobre o biculturalismo ✓ Sobre vantagens e inconvenientes ✓ Sobre os sentimentos 	

Quadro 5 - Guião da entrevista dos lusodescendentes

Foi preparado um guião de perguntas a fazer aos alunos e professores, mas a nossa preocupação não foi formulá-las na totalidade ou, ainda menos, por uma ordem pré-estabelecida, visto que a principal intenção metodológica residia em propiciar a fluência do discurso deles, de modo a apreender as suas representações. De facto, estas entrevistas centraram-se nos alunos e professores e foram flexíveis, à medida que a entrevista se ia desenrolando. A entrevistadora foi motivando a expressão mais pessoal, também teve o cuidado de os guiar, de forma a não se desviarem dos objectivos.

Aplicámos um guião constituído por uma lista de questões (anexo 2) que serviram de base à entrevista orientada pela investigadora (Patton, 1990; Pardal & Correia, 1995). O guião possibilitou a cobertura dos mesmos tópicos para cada um dos entrevistados. Durante as entrevistas, instaurou-se uma verdadeira troca, durante a qual o entrevistado expressou as suas percepções, as suas experiências e as suas interpretações, a entrevistadora facilitou essa expressão e permitiu a autenticidade e profundidade. Algumas vezes, movida pelas respostas dos alunos e dos professores, a entrevistadora afastou-se intencionalmente do guião de base, sendo, portanto, flexível, quando isso parecia ser benéfico para fazer emergir dados de interesse.

A entrevista foi precedida por uma breve conversa informal com o objectivo de tranquilizar os participantes, nomeadamente quanto à áudio-gravação. Enfatizámos

que o interesse da investigadora era apenas de perceber o funcionamento do ensino-aprendizagem da LP em contexto associativo e não a procura de respostas certas ou erradas relativamente às questões que lhes iriam ser colocadas. Incentivámos, nesse sentido, os entrevistados a expressarem os seus pontos de vista sem qualquer receio ou constrangimento. Podemos afirmar que os professores manifestaram total à-vontade face a esta situação, mas também porque consideramos que se criou uma relação de confiança e abertura entre os participantes e a investigadora. Os alunos sentiram-se menos seguros e menos à-vontade, dado ser uma experiência nova, mas também porque percebemos que eles tinham menos flexibilidade e mais dificuldades de expressão oral em LP.

As entrevistas individuais foram realizadas a vinte alunos e a dez professores, um no “*Instituto Lusófono*”, uma na “*Associação Os Mensageiros de Portugal*”, quatro na “*Bocage*” e quatro na “*Communauté Portugaise de Formation Culturelle du Raincy*”, tendo, em média, a duração de 40 minutos cada. Obtivemos autorização prévia para a sua áudio-gravação, por parte dos trinta intervenientes.

Entrevistas dos alunos					
Números	Nível de escolaridade	Associação	Local	Data	Duração
Nº 1	6.º	Instituto Lusófono	Pontault Combault (77)	06/6/07	15 min
Nº 2	5.º	Instituto Lusófono	Pontault Combault (77)	06/6/07	17 min
Nº 3	10.º	Os Mensageiros de Portugal	Langy-sur-Marne (77)	13/06/07	16 min
Nº 4	5.º	Bocage	Paris 16e (75)	09/05/07	14 min
Nº 5	6.º	Instituto Lusófono	Pontault Combault (77)	06/06/07	15 min
Nº 6	6.º	CPFC	Le Raincy (93)	12/05/07	15 min
Nº 7	6.º	Bocage	Paris 16e (75)	09/05/07	16 min
Nº 8	9.º	Instituto Lusófono	Pontault Combault (77)	06/06/07	17 min
Nº 9	9.º	Instituto Lusófono	Pontault Combault (77)	06/06/07	15 min
Nº 10	10.º	Os Mensageiros de Portugal	Langy-sur-Marne (77)	13/06/07	14 min
Nº 11	8.º	Instituto Lusófono	Pontault Combault (77)	09/06/07	11 min
Nº 12	9.º	Instituto Lusófono	Pontault Combault (77)	09/06/07	12 min
Nº 13	9.º	CPFC	Le Raincy (93)	12/05/07	17 min
Nº 14	6.º	Os Mensageiros	Langy-sur-Marne (77)	13/06/07	15 min

		de Portugal			
Nº 15	6.º	Os Mensageiros de Portugal	Langy-sur-Marne (77)	13/06/07	13 min
Nº 16	9.º	Os Mensageiros de Portugal	Langy-sur-Marne (77)	13/06/07	12 min
Nº 17	10.º	Os Mensageiros de Portugal	Langy-sur-Marne (77)	16/05/07	15 min
Nº 18	10.º	Os Mensageiros de Portugal	Langy-sur-Marne (77)	16/05/07	17 min
Nº 19	10.º	Os Mensageiros de Portugal	Langy-sur-Marne (77)	16/05/07	15 min
Nº 20	9.º	Instituto Lusófono	Pontault Combault	09/06/07	16 min
Total	+/- 5 H				
Entrevistas dos Professores					
Números	Associação		Local	Data	Duração
Nº 1	Instituto Lusófono		Pontault Combault (77)	09/04/08	45 min
Nº 2	Os Mensageiros de Portugal		Langy-sur-Marne (77)	16/4/08	50 min
Nº 3	CPFC		Le Raincy (93)	14/04/08	55 min
Nº 4	CPFC		Le Raincy (93)	14/04/08	30 min
Nº 5	Bocage		Paris 16e (75)	09/04/08	35 min
Nº 6	Bocage		Paris 16e (75)	09/04/08	65 min
Nº 7	Bocage		Paris 16e (75)	09/04/08	35 min
Nº 8	Bocage		Paris 16e (75)	09/04/08	45 min
Nº 9	CPFC		Le Raincy (93)	14/04/08	24 min
Nº 10	CPFC		Le Raincy (93)	14/04/08	37 min
Total	+/-7 H				

Quadro 6 - Planificação das entrevistas dos lusodescendentes e professores

À semelhança do que fizemos com os questionários, para o tratamento dos dados das entrevistas socorremo-nos da análise de conteúdo, retirando enunciados que fizemos corresponder a categorias e subcategorias.

Fizemos transcrições verbais de áudio em relação a cada entrevista (anexos 2). Estas transcrições foram lidas sucessivas vezes e, à medida que as evidências iam emergindo, eram codificadas, à margem, as categorias, através de abreviaturas e/ou sinais.

Por conseguinte, numa primeira fase, começámos por realizar uma 'leitura flutuante' de todas as reflexões escritas, anotando breves comentários que nos permitissem, mais tarde, consolidar uma análise mais formal e rigorosa. À medida que fomos lendo e relendo tais documentos, foi-nos possível ganhar mais conhecimento acerca do pensamento dos alunos e dos professores, o que contribuía para aceder a uma perspectiva também mais global dos mesmos. As entrevistas, na nossa perspectiva,

revelaram-se esclarecedoras em relação ao que pretendíamos analisar. Confessamos, no entanto, que fomos dominadas por um sentimento de uma certa confusão, logo após a primeira leitura das transcrições respectivas, ao tentar, idear a forma como iríamos proceder à organização e à sistematização da informação. Oliveira (1996) tranquiliza-nos e sugere-nos que a solução para esta situação passa pela “codificação dos textos escritos” e pela “identificação de unidades de análise”, no pressuposto de que desempenham uma função dupla: *“Em primeiro lugar são divisões perceptivas que orientam a recolha de dados [...] Em segundo lugar, são meios de converter os dados brutos em subconjuntos manejáveis.”* (Oliveira, 1996, p.182).

À medida que procedemos à identificação de “unidades do discurso”, torna-se também necessário “atribuir códigos” a tais unidades. Estes códigos não são mais do que categorias que habilitam o investigador a “classificar segmentos do discurso dos sujeitos” decorrentes das questões, das hipóteses ou dos temas relevantes (Oliveira, 1996). Testemunhámos com a autora que, de facto, este processo inicial de codificação dos documentos pessoais habilitou-nos a organizar e a sistematizar a nossa recolha de dados.

4.4.1.3. O instrumento de recolha de dados: produção escrita

As produções escritas foram, também, uma técnica de recolha de dados utilizada nesta fase da investigação. As produções escritas foram os instrumentos escolhidos para recolher as informações relevantes sobre a produção escrita do lusodescendente e as suas dificuldades na escrita, de tipo microestruturais (relacionadas com a microestrutura do texto e do domínio da gramática da frase, ou seja, léxico, ortografia, acentuação, pontuação, sintaxe) e as de tipo macroestruturais (relacionadas com a macroestrutura do texto, ou seja, estrutura textual, organização e progressão de ideias, encadeamento de frases e de parágrafos, coesão e coerência textual, a extensão do texto e o respeito pelo tema).

As produções escritas realizaram-se em dois momentos: o primeiro nas respostas abertas do questionário do aluno (anexo 1.1, perguntas 69 a 73).

As segundas produções escritas foram realizadas na Associação *Os Mensageiros de Portugal*. Os alunos tinham dois temas à escolha: i) Porque é que estudam Português e ii) Reflexões sobre as aulas de Português na Associação. A produção escrita foi um exercício voluntário, apenas 20 alunos responderam ao nosso apelo.

4.4.2. Os procedimentos no tratamento da informação recolhida

4.4.2.1. Registo e codificação da informação recolhida

A estatística é, cada vez mais, uma metodologia de investigação científica necessária em todas as áreas do conhecimento. Segundo Pestana e Velosa (2006, p. 17), “*é ciência que se ocupa da obtenção de informação e do tratamento inicial (ordenação, cálculo de características amostrais, representações gráficas)*”, com a finalidade de, através desses resultados, inferir de uma amostra para a população do estudo.

A estatística é um instrumento que possibilita a “leitura” da informação na sua formulação mais genérica e a sua transformação num outro sistema informacional mais preciso e referenciado aos objectivos que presidem à sua análise.

No que se refere aos procedimentos de registo e de codificação da informação recolhida, foi construída uma matriz no programa SPSS, organizada em função das variáveis do próprio instrumento de recolha. Aos questionários devolvidos pelos alunos e professores, atribuiu-se um número de identificação, codificando e registando de seguida os respectivos dados na matriz construída para esse efeito. Segundo Pestana e Gageiro (2005), este procedimento de identificação dos questionários permite facilmente identificar “erros de introdução ou de codificação de dados, ou ainda quando não existem respostas (*missing values*), ou também quando há observações aberrantes”, permitindo fazer a monitorização dos processos de análise.

4.4.2.2. Tipos de variáveis e escalas de medida

A escolha dos procedimentos de análise estatística adequados torna necessário identificar as escalas ou os níveis de medida das variáveis e, comumente, consideram-se quatro tipos: nominal, ordinal, intervalar e rácio. Uma vez que, no nosso estudo, as variáveis do questionário são do tipo qualitativo, importa abordar os dois primeiros níveis de medida considerados.

Segundo Pestana e Gageiro (2005, p. 36), numa escala nominal os elementos são atributos ou qualidades. Os números que são utilizados na codificação dos dados servem apenas para identificar os elementos.

Por seu lado, num tipo de escala ordinal, e em conformidade com Pestana e Gageiro (2005), apenas podem ser distinguidos diferentes graus de um atributo ou variável, caso exista entre eles uma relação de ordem.

4.4.2.3. Da utilização da estatística descritiva e a sua relação com os níveis de medida das variáveis em estudo

A estatística descritiva centra-se no estudo de características não uniformes das unidades observadas e utiliza-se para descrever os dados através de indicadores chamados “Estatísticas” (Pestana e Gageiro, 2005, p. 35). Partimos de uma análise *descritiva e univariada* dos dados recolhidos para podermos ter uma percepção global da informação. A análise univariada da informação recolhida refere-se ao estudo descritivo de cada variável, abrangendo as estatísticas adequadas à interpretação dos dados, a sua apresentação gráfica, a análise das não respostas e a possível identificação de respostas aberrantes (Pestana e Gageiro, 2005, p. 54). A informação descritiva relevante para variáveis nominais refere-se às frequências simples e às categorias mais frequentes na colecção de dados, tais como a *moda* ou a *modal*.

Neste estudo utilizam-se medidas de localização de tendência central para descrever a informação recolhida. De acordo com Maroco e Bispo (2005, p. 31), estas medidas “permitem caracterizar a ordem de grandeza das observações, caracterizando o valor central e/ou médio das observações”, como se verifica no caso da média, da mediana e da moda.

4.4.2.4. Da estatística inferencial como contributo para a construção de conhecimento contextualizado

Segundo Pestana e Gageiro (2005, p. 35), a estatística inferencial permite, com base nos elementos observados, tirar conclusões para um domínio mais vasto de onde esses elementos provieram. Em estatística, a inferência parte da formulação de testes de hipóteses que nos permitem fundamentar hipóteses acerca de parâmetros populacionais, com uma probabilidade de erro. Segundo Maroco e Bispo (2005, p. 109), os testes de hipótese têm por objectivo “refutar ou não as hipóteses colocadas, com base em estimativas obtidas em amostras, e com um determinado risco ou probabilidade de erro conhecido e fixado *à priori*”.

Temos ainda de atender à escolha dos testes estatísticos, uma vez que é necessário ter em conta o tipo de escala associada a cada variável. Nesse sentido, apresentamos parte do quadro sugerido por Pestana e Gageiro (2005, p.37), que nos auxiliou nessa decisão.

ESCALA	Nominal	Ordinal
Nominal	Qui-Quadrado Fisher Odds ratio Anacor MCA	
Ordinal	Qui-Quadrado Kolmogorov-Smirnov Mann Whitney Kruskal-wALLIS	Kappa de Cohen Ró Spearman

Quadro 7. Escala e testes estatísticos (adaptado de Pestana e Gageiro, 2005)

Tendo em conta o tipo de variáveis em estudo e os pressupostos até aqui explicitados, utilizámos preferencialmente o teste do Qui-Quadrado que informa sobre a independência de variáveis, mas nada diz sobre o grau de associação existente.

4.4.2.5. Apresentação da informação

Para a apresentação da informação recorreremos, preferencialmente, a quadros e gráficos. Os quadros foram construídos tendo por base os *outputs* desenhados pelo programa SPSS. Os gráficos foram construídos da mesma forma, mas desenhados posteriormente pelo programa Excel.

4.4.3. A análise de conteúdo como técnica de compreensão dos discursos: as entrevistas, as questões abertas do questionário e as produções escritas

A análise de conteúdo tem sido uma das técnicas mais utilizadas para o tratamento de dados em pesquisas qualitativas, segundo Oliveira *et al* (2003). Para Bardin (1994), esta técnica pode ser utilizada de diferentes formas, esclarecendo a autora que, numa abordagem de tipo quantitativo, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto numa abordagem de tipo qualitativo é a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo e/ou conjunto de características no fragmento da mensagem que é considerado relevante. Para Pardal & Correia (1995, p. 72), a essência da análise de conteúdo “consiste genericamente numa técnica (...) através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação”, pela (de)composição do discurso e identificação de representações para uma categorização dos fenómenos, a

partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados, de natureza qualitativa que apresentem uma compreensão mais aprofundada relativamente ao objecto de estudo. Podemos considerar a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de exploração de documentos que procura identificar os principais conceitos e/ou temas abordados em determinado (con)texto. Não obstante, esta técnica não se confina apenas a inventariar e sistematizar traços da mensagem, mas permite-nos realizar inferências⁶⁶, baseadas em critérios explicitados. Ou seja, é esta inferência que possibilita o “salto” da descrição para a interpretação. Segundo Bardin (1994) a leitura realizada através da análise de conteúdo, não se trata de uma análise “à letra”, mas sim de realçar o sentido da mensagem implícita. A objectividade desta técnica resulta do facto de obedecer a regras precisas. A análise de conteúdo permite incidir na análise sobre materiais não estruturados (Vala, 1999), constituindo, por isso, uma vantagem sobre outras técnicas de análise. Consideramos, deste modo, que se trata da técnica mais indicada para a análise das entrevistas o que obriga o investigador a um vaivém constante entre o quadro teórico de base e os dados que possui. A este propósito, vale a pena considerar as palavras de Huberman & Milies “(...) *pour un chercheur qualitatif intuition et discernement sont dans une certaine mesure essentiels. Il y a des moments d’inspiration subite. Les choses se mettent en place*” (1991, p. 387). De acordo com Raigada (2002), a análise de conteúdo:

“constitui um conjunto de procedimentos interpretativos de produtos comunicativos (mensagens, textos ou discursos) que procedem de processos singulares de comunicação previamente registados e que, baseado em técnicas de medidas às vezes quantitativas (estatística baseada em contagem de unidades), às vezes qualitativas (lógica baseada na combinação de categorias), têm por objectivo elaborar e processar dados relevantes sobre as condições em que se tenham produzido aqueles textos, ou sobre as condições que se podem obter para a sua utilização posterior” (2002, p. 5).

Já para Ferreira e Machado (1994), a análise de conteúdo é:

“um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (1994, p.1).

A transcrição das respostas às questões abertas do questionário e a transcrição das entrevistas constituem-se como documentos/corpus textual, se tivermos em consideração, tal como refere Lopes (2007, p. 19), “os quadros teóricos da enunciação

⁶⁶ Operação lógica através da qual se retiram conclusões de uma ou mais proposições aceites como válidas.

e da *pragmática*”, em que os enunciados são considerados textos em sentido pleno. São estas questões que dão sentido à informação, conferindo-lhe uma coerência e inteligibilidade próprias do que se procura compreender.

Quanto aos **procedimentos** a adoptar na análise de conteúdo, Vieira (2003) refere como essenciais a **descrição analítica do conteúdo** e as **inferências** que dela se possam fazer. A descrição analítica do conteúdo consiste na exploração do texto no sentido da sua codificação em diferentes categorias e subcategorias. Esta codificação facilita a procura de unidades de registo ao longo do texto e a enumeração das características do texto após o tratamento. A inferência é uma operação que permite a passagem da descrição analítica de um determinado documento à atribuição de significados às características encontradas, isto é, à sua interpretação.

O recurso aos procedimentos mencionados para a análise dos dados implicou, à investigadora, a realização de tarefas como o visionamento pormenorizado das sessões realizadas com os alunos e os professores, a elaboração de um resumo descritivo sobre cada uma delas e a organização de todo o material de forma a possibilitar a sua divisão e posterior análise.

4.4.3.1. A leitura do *corpus* textual

Esse *corpus* textual terá de ser, numa primeira etapa do processo de análise, organizado para se tornar manipulável. Baseia-se no processo de transcrição de entrevistas e observações. Procede-se, de seguida, à sua exploração como processo interactivo, estabelecendo-se aquilo que Oliveira *et al* (2003) dizem ser as várias idas e vindas entre o documento em análise e as anotações do investigador, até que comecem a emergir contornos das primeiras unidades de sentido.

4.4.3.2. Os processos de categorização

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação semelhante constituem as categorias e estas pretendem organizar os novos sentidos possibilitados pela fase da análise prévia. Os sistemas de categorias resultaram de uma combinação mista em que as categorias definidas *a priori* foram sendo melhoradas pela emergência de novos elementos provenientes das sucessivas leituras do *corpus* textual. Segundo Pacheco (2006), trata-se de um sistema de análise misto no qual, uma vez estabelecidas as

unidades de análise, se procede à sua “distribuição” pelos sistemas de análise delineados.

Inicia-se um segundo momento em que se estabelece relações, reúne semelhanças e constrói categorias. As categorias constituem, desta forma, conceitos abrangentes que facilitam a compreensão dos fenómenos em estudo. Concordamos com Moraes (2003) quando afirma que: “uma mesma unidade pode ser lida de diferentes perspectivas, resultando em múltiplos sentidos, dependendo do foco ou da perspectiva em que seja examinada”.

Após a definição das categorias, inicia-se um terceiro momento que consiste no processo de explicitação de relações entre elas. Nesta etapa, a investigadora expressa o seu olhar sobre os significados que atribui e os sentidos que percebe nesses mesmos textos.

Em jeito conclusivo, ao nível da análise, teremos em conta as seguintes categorias e subcategorias de análise dos questionários e das entrevistas do aluno e do professor nos seguintes quadros-síntese.

Categorias e subcategorias de análise do aluno:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
Dados pessoais do sujeito aprendiz	Género Faixa etária País de nascimento Nacionalidade Identidade Ano de escolaridade
Dados familiares	País de nascimento dos pais País de nascimento dos avós País de escolarização dos pais Nível de escolarização dos pais Profissão dos pais
Dados sobre a origem	Identificação Origem Lusodescendente O que é ser português Jovem de origem estrangeira ou não
Dados sobre a(s) língua(s)	Relação com as línguas Língua materna Estatuto da língua portuguesa Língua materna dos pais Língua materna dos avós

	<p>Línguas faladas</p> <p>Língua(s) falada(s) em Portugal</p> <p>Língua(s) falada(s) em França</p> <p>Facilidade de expressão</p> <p>Representações da LP</p>
Língua Portuguesa e a sua aprendizagem	<p>Com quem aprendeu a LP/com que idade</p> <p>Frequência de cursos de LP na primária</p> <p>Decisão de frequência de aulas na associação</p> <p>Motivação para a aprendizagem</p> <p>Motivos para aprender a LP numa associação</p> <p>Dificuldades em LP</p> <p>Uso da LP</p> <p>Uso do discurso/parler bilingue</p> <p>Exercícios mais eficazes na aprendizagem</p> <p>Contributo da imprensa/rádio/TV na aprendizagem</p>
A consciência sobre a língua	<p>Gestão da(s) língua(s) consoante o locutor</p> <p>Consciência da norma padrão</p> <p>Discriminação/preconceito pela utilização de outra “variedade”</p> <p>Norma dos pais</p> <p>Estatuto da LP</p> <p>Razões do abandono da aprendizagem</p>
Dados sobre a cultura	<p>Ligação com Portugal/viagens</p> <p>Gosto pelo país</p> <p>Gosto pela cultura</p> <p>Dupla cultura</p> <p>Marginalização da cultura</p> <p>Identificação com a cultura portuguesa</p> <p>Influência da cultura francesa</p> <p>Música preferida</p> <p>Informação do que se passa em Portugal</p> <p>Representações de Portugal</p> <p>Representações dos portugueses</p>
Dados sobre a Associação	<p>Espaço de partilha de identidade cultural</p> <p>Preservação da cultura e identidade comunitária</p>

Quadro 8 – Categorias e subcategorias de análise do lusodescendente

Categorias e subcategorias de análise do professor:

Categorias	<i>Categorias dos professores</i> Subcategorias
Dados pessoais	Género Faixa etária País de nascimento Nacionalidade Anos de residência em França
Formação do professor	Habilitações académicas Instituição de obtenção Estágio Formação contínua
Situação profissional	Tempo de serviço docente País onde leccionou Situação profissional Vínculos a instituições Níveis de leccionação Disciplinas leccionadas Opção pelo ensino
Conteúdo pedagógico	Ensino da LP: estatuto da língua que lecciona Concepção da LP Língua(s) utilizada(s) na sala de aula Razões para o uso de ambas as línguas Razões de alternância de códigos Programas de LP Ensino da cultura dos países lusófonos Actividades culturais portuguesas Escolha de manuais Materiais utilizados nas actividades Interesse dos alunos por esses materiais Importância dos domínios Importância atribuída às actividades Avaliação O que avalia
Dificuldades dos lusodescendentes	Interesse Falta de motivação Dificuldades e a sua natureza Interferências linguísticas Estratégias utilizadas Objectivos privilegiados

Finalidades da Associação	Finalidades da Educação em LP Representação do ensino-aprendizagem em meio associativo Concepções sobre as aulas Finalidades das aulas Factores que levaram à escolha de leccionação na associação Gestão das representações
Teoria subjectiva do professor	Características do professor associativo Limitações Papel do professor Objectivos que orientam o modo de leccionação Factores que facilitam a aprendizagem da LP Factores que dificultam a aprendizagem da LP Papel do aluno nas aulas

Quadro 9- Categorias e subcategorias de análise do professor

Estas categorias e subcategorias são a síntese dos questionários e das entrevistas e serão apresentadas em paralelo (Cap. V).

Em síntese

Para dar cumprimento àquilo que defendemos, para a recolha de informações, como já afirmámos, servimo-nos de um conjunto de estratégias que passaram pela observação directa, participante, pela entrevista semi-directiva, pelos questionários e pelas produções escritas. Foi nossa intenção procurar tendências e dominâncias, mas também, elementos particulares, e tentar a sua interpretação.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

"Sempre que fazemos as análises somos, usualmente, parte do diálogo acerca do tópico que estamos a considerar...Por isso a análise é moldada pelas perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto."

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 232)

Introdução

Neste capítulo, que agora iniciamos, pretendemos dar conta da análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo das várias fases do projecto. A análise que aqui apresentamos resulta do cruzamento de dados obtidos através de um contacto muito próximo entre investigadora, 71 lusodescendentes, 10 professores, 3 presidentes e encarregados de educação. Demos particular ênfase aos discursos dos lusodescendentes e docentes, numa abordagem, fundamentalmente, émica (Mondada, 2005), pela forma como estes evidenciam *“les expériences de vie des participantes et participants de même que le sens que ces derniers leur attribuent”* (Gérin-Lajoie, 2002, pp. 78-79), e a inter-relação entre crenças, atitudes, comportamentos, discursos e representações de lusodescendentes e docentes implicados nas dinâmicas de Associações sobre o ensino-aprendizagem da língua e da cultura portuguesas em contexto associativo, na região parisiense, em França.

A entrevista foi um dos instrumentos utilizados como meio de aprofundar alguns aspectos relacionados com as questões dos questionários. A opinião dos lusodescendentes e dos professores tornava-se, afinal, fundamental, já que se conseguiria, desse modo, uma visão mais ampla e aferida, contemplando, numa lógica complementar, as representações do ensino-aprendizagem em contexto associativo.

Assim, com a aplicação do questionário e da entrevista, pretendíamos analisar e compreender as diferentes concepções acerca do ensino da LP em contexto associativo através das representações dos sujeitos que aí actuam (anexos 1 e 2).

À medida que a análise se foi estreitando, fomos chegando à natureza das representações do ensino-aprendizagem da LP em contexto associativo. Neste sentido, através deste afunilar e análise fomos *“perdendo descrição e ganhando interpretação, perdendo extensão e ganhando compreensão”* (Paixão, 1993, p. 105).

Consideramos que esta análise conjunta e de síntese nos foi útil para a discussão dos resultados.

Será importante esclarecer que, ao longo da análise dos dados, a transcrição dos discursos dos lusodescendentes e dos professores que colaboraram na investigação será apresentada em itálico, mantendo-se a fidelidade ao texto inicial, como se poderá comprovar, a qualquer momento, através da consulta das transcrições apresentadas em anexo (anexo 2).

No presente capítulo, debruçar-nos-emos sobre a análise e a discussão dos dados por nós recolhidos no âmbito deste estudo (questionários, entrevistas e produções escritas). O capítulo encontra-se estruturado em duas partes: a primeira diz respeito à análise dos dados recolhidos sobre as representações dos lusodescendentes; o

segundo prende-se com a análise dos dados sobre o discurso dos professores, quer a nível das suas concepções, quer a nível das práticas, numa tentativa de responder às questões de investigação.

5.1. Análise e interpretação dos resultados

As investigações de pendur misto - quer a variedade, quer a quantidade e o tipo de instrumentos utilizados na recolha dos dados - exigem do investigador um elevado esforço em termos de capacidade de se proceder à sua sistematização ou à condensação dos mesmos, de forma a facilitar a sua apresentação.

Ora e tendo em conta este tipo de constrangimentos, seguimos o modelo interactivo de análise de dados, proposto por Huberman & Miles (1991, p. 34), conforme expresso através da figura seguinte:

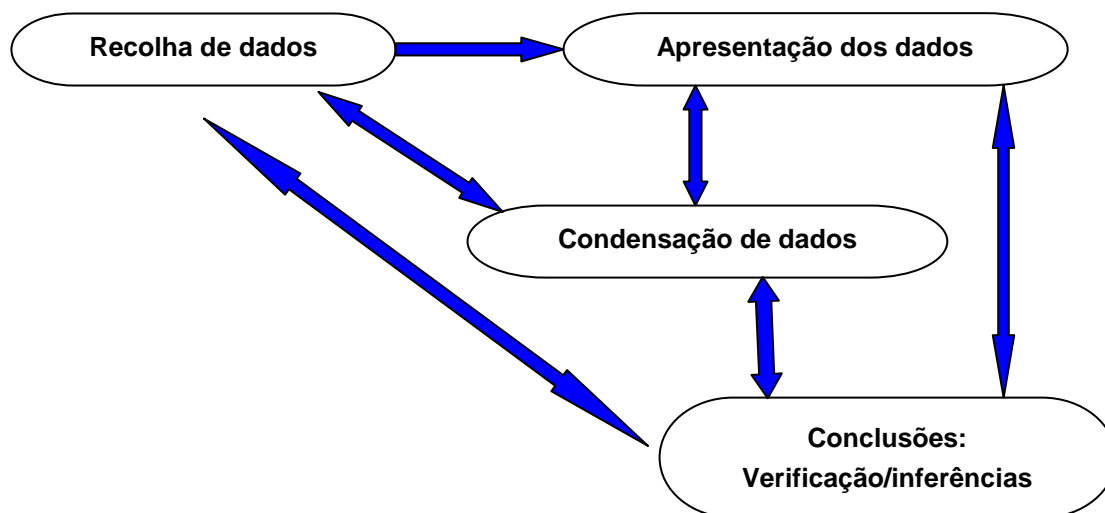


Fig.8 - Modelo Interactivo de recolha de dados (Adopt. Milles & Huberman, 1991, p. 37)

Na opinião destes autores, a análise de dados qualitativos envolve um processo cíclico e interactivo que envolve a recolha, a condensação dos dados, a representação e, finalmente, as conclusões, sempre em diálogo com o quadro conceptual adoptado. Desta forma, procedemos, então, e no nosso caso concreto, também à condensação dos dados. Procurámos, durante a apresentação dos dados, unir e organizar a informação dos questionários, entrevistas e produções escritas, de modo que tal fosse facilmente perceptível. Quanto às conclusões, procurámos fazer com que fossem breves, abertas, críticas e explícitas, no sentido de evitar, na medida do possível, o seu estaticismo ou dogmatismo. Defendemos que qualquer fase de recolha de informação e da sua interpretação só pode ser tentativa e não resposta final.

E, assim, tivemos, desta forma, a oportunidade de constituir as categorias de análise de tais documentos, conforme já apresentámos. Passemos, em seguida, à análise dos dados.

5.1.1. Análise e interpretação dos Resultados sobre as representações dos alunos

O público compreende 71 lusodescendentes, como já referido, na qualidade de alunos de quatro Associações sedeadas na região parisiense.

O questionário (anexo1.1) foi organizado em sete blocos e, para uma maior inteligibilidade e coerência na apresentação dos dados recolhidos, respeitámos a sua estrutura (Quadros 8 e 9 sobre categorias). A apresentação dos resultados obtidos com a análise das respostas dadas pelos lusodescendentes será feita seguindo a estrutura dos 71 questionários e completado com informações obtidas nas 20 entrevistas e 6 produções escritas. Para a apresentação e discussão dos resultados sobre as representações dos alunos:

- em primeiro lugar, apresentam-se os resultados relativos à **Categoria I** – Dados pessoais;
- de seguida, apresentam-se os resultados da **Categoria II** – Dados familiares;
- em terceiro lugar, surgem os resultados da **Categoria III** – Dados sobre a origem;
- em quarto lugar, apresentam-se os resultados da **Categoria IV** – Dados sobre as línguas;
- em quinto lugar, apresentam-se os resultados da **Categoria V** – Língua Portuguesa e a sua aprendizagem;
- em sexto lugar, apresentam-se os resultados da **Categoria VI** – A consciência sobre a língua;
- e, por fim, apresentam-se os resultados da **Categoria VII** – Dados sobre a cultura.

5.1.1.1. Categoria I – Dados pessoais

Esta primeira categoria do questionário tem como objectivo caracterizar a amostra e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A - Género
- B - Faixa etária
- C - País de nascimento
- D - Nacionalidade
- E – Escolaridade

A – Género

No que se refere a este item, e no quadro deste estudo, verificámos que aproximadamente 56% dos inquiridos é do género feminino e 43% do género masculino.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Masculino	31	43,7	43,7	43,7
Feminino	40	56,3	56,3	100,0
Total	71	100,0	100,0	
Sem resposta	0			
Total	71	100,0		

Tabela 2 - Género

B – Faixa etária

Relativamente à faixa etária dos sujeitos da amostra, estamos perante uma distribuição etária simétrica. A classe modal desta distribuição é a que corresponde aos 13 anos, cuja representatividade ronda os 24%, seguida dos 15 anos com 21% e dos 16 anos com 15,5%. Trata-se de um grupo de jovens cuja mediana de idades é de 14 anos.

<i>Idades</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
10	1	1,4	1,4	1,4
11	7	9,9	9,9	11,3
12	6	8,5	8,5	19,7
13	17	23,9	23,9	43,7
14	10	14,1	14,1	57,7
15	15	21,1	21,2	78,9
16	11	15,5	15,5	94,4
17	3	4,2	4,2	98,6
18	1	1,4	1,4	100,0

Total	71	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Tabela 3 - Faixa etária (anos)

C – País de nascimento

Outro item utilizado para descrever a amostra foi o da caracterização do país de nascimento. Setenta e sete e meio % dos inquiridos nasceu em França, em Paris e na região parisiense (Île-de-France). Verificamos que uma percentagem significativa (19,7%) nasceu em Portugal (Braga, Chaves, Coimbra, Guarda, Matosinhos, Montalegre, Viana do Castelo e Viseu). Esta percentagem poderá significar que os familiares destes jovens emigraram mais tarde. Apenas 2,8% não responderam à pergunta.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
França	55	77,5	79,7	79,7
Portugal	14	19,7	20,3	100,0
Total	69	97,2	100,0	
Sem resposta	2	2,8		
Total	71	100,0		

Tabela 4 - País de nascimento

A esse propósito, relembramos que, os Portugueses, imigrantes na França de 1962 à 1974, são oriundos, na sua quase totalidade, de pequenas aldeias do interior localizadas no Centro e no Norte do país, como assinala um inquérito INED de 1992 (Inquérito MGIS - relatório final ", vol. II, p. 36): onde se diz que, "*mais dos três quartos dos imigrantes vindos de Portugal eram de origem rural, a proporção mais forte encontrada na população imigrante de França.*" A grande maioria deles chegava a um país "novo", dado que a tradição de imigração para a França, começada após a primeira guerra Mundial, manteve-se à baixa escala até ao início dos anos 60.

D – Nacionalidade

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Francesa	8	11,3	11,4	11,4
Portuguesa	33	46,5	47,1	58,6
Ambas	28	39,4	40,0	98,6
Outra	1	1,4	1,4	100,0
Total	70	98,6	100,0	
Sem resposta	1	1,4		
Total	71	100,0		

Tabela 5 - Nacionalidade

No que refere a este item, e no quadro deste estudo, verificámos que 46,5% dos lusodescendentes afirma ter a nacionalidade portuguesa; já 39,4% diz ter as duas nacionalidades (francesa e portuguesa), enquanto 1,4% diz ter outra nacionalidade, esta corresponde à cabo-verdiana.

Na nossa opinião, a nacionalidade declarada é um índice de identificação. Ora, observamos que a identificação nacional reenvia para uma preferência identitária portuguesa em oposição à identidade francesa. A identificação com a nacionalidade portuguesa (46,5%) valoriza elementos primordiais da identidade (país, raízes, sangue português). Este tipo de identificação baseia-se na dimensão ontológica da identidade, cujas características reenviam para o afectivo, as raízes e a linhagem de sangue.

A identificação binacional (39,4%) valoriza, ao mesmo tempo, as identidades francesa e portuguesa e a biculturalidade, sendo vistas como vantagens do ponto de vista cultural, linguístico, social e económico. Estas percentagens revelam o carácter inseparável dos dois elementos; a vida em França e as origens portuguesas, estando estes dois, precisamente, na base da identificação binacional. O binacional encontra-se no mesmo nível que o nacional português. A afirmação dum biculturalidade também é uma forma de identificação binacional que, colocando a tónica no olhar dos outros, sugere que a combinação das partes francesa e portuguesa não é evidente e que pode ser vivida de forma difícil. De forma mais ao menos explícita, a identificação nacional portuguesa reenvia para uma assimilação com Portugal, para a nostalgia que se sente devido ao distanciamento, a elementos afectivos, à partilha da língua, ao amor pelo país de origem e familiares. A nacionalidade aparece como legitimador da identificação.

Quanto à obtenção da nacionalidade francesa, note-se que, em 1990, contavam-se, oficialmente, 649.714 mil portugueses em França. Nesse ano, apenas 0,8 por cento destes adoptou a nacionalidade francesa. Contudo, há que ter em conta que, até 1993, os jovens nascidos em França adquiriam, automaticamente, a nacionalidade francesa. Ou seja, aos 16 anos, todos os filhos de portugueses nascidos em França tornavam-se automaticamente franceses. Esse processo foi interrompido em 1993, e até 1998 e a obtenção da nacionalidade francesa deixou de ser automática para passar a ser requisitada. Durante esse período, registaram-se, de facto, alguns pedidos entre os filhos de portugueses. Posteriormente, em 1998, com uma nova cor política em França, voltou-se à lei precedente e a aquisição da nacionalidade francesa passou a ser novamente automática, o que se mantém até hoje.

Pese embora não haja um cálculo oficial, a tendência é a de que a maioria dos filhos de portugueses opte pela aquisição automática da nacionalidade. Ou seja, oficialmente, hoje já não são portugueses. Mas se os pais tiveram a precaução de

registar os seus filhos no consulado, estes últimos passam a ser portugueses se forem para Portugal.

Estatisticamente, de acordo com o último recenseamento (1999), 571.874 indivíduos possuem unicamente a nacionalidade portuguesa, quase em pé de igualdade com os argelinos (os que possuem unicamente a nacionalidade argelina). Se adicionarmos o número dos que acumulam duas nacionalidades, francesa e portuguesa, mas que são contados como franceses, atingimos, com base no recenseamento da população de 1999, cerca de 858.000 pessoas (cálculo efectuado por Jorge Portugal Branco, Embaixada de Portugal em Paris). Este número é talvez inferior à realidade. Primeiro, porque data de 1999. Em segundo lugar, a definição de quem é Português, continua a ser imprecisa (até que geração após o início da migração?) e, a incerteza quanto ao número de descendentes de portugueses das ditas "terceiras-gerações" (geração nascida e/ou crescida na França). Isto levar-nos-ia a avançar um número entre 900.000 e um milhão, apesar dos regressos devidos às reformas observados estes últimos anos, dado que novos migrantes portugueses e o crescimento natural está em condições de compensar estas partidas.

E – Ano de escolaridade

Um relatório do Sénat, o - "Rapport Legendre"- publicado em 2004 sobre o estado do ensino das línguas em França diz que uns 10.000 alunos estudam a LP no ensino oficial francês, sobretudo como 3ª língua e é, quase só a pedido dos lusodescendentes. Não havendo pedidos suficientes no ensino oficial não há abertura de turmas. Isso explica a razão pela qual o ensino do português foi desenvolvido na associação e é leccionado nas instalações da escola, mas fora do horário escolar exigido. Os nossos inquiridos fazem parte deste cenário.

<i>Anos escolaridade</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
1	6	8,5	9,4	9,4
2	5	7,0	7,8	17,2
3	12	16,9	18,8	35,9
4	11	15,5	17,2	53,1
5	11	15,5	17,2	70,3
6	13	18,3	20,3	90,6
7	1	1,4	1,6	92,2
10	3	4,2	4,7	96,9
11	1	1,4	1,6	98,4
12	1	1,4	1,6	100,0
Total	64	90,1	100,0	
Sem resposta	7	9,9		
Total	71	100,0		

Tabela 6 - Ano de escolaridade

Verifica-se que 18,3% dos inquiridos tem 6 anos de ensino de português, 16,9% tem 3 anos, enquanto a opção de 4 e 5 anos apresenta, nos dois casos, 15,5%. Estas percentagens permitem situar estes lusodescendentes no 2.º e 3.º ciclos de ensino básico.

5.1.1.2 Categoria II – Dados familiares

Esta segunda categoria tem como objectivo caracterizar os familiares dos sujeitos da nossa amostra e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A – País de nascimento dos pais
- B – País de nascimento dos avós
- C – País de escolarização dos pais
- D – Nível de escolaridade dos pais
- E – Profissão dos pais

A – País de nascimento dos pais

Observámos que os pais destes jovens fazem parte, maioritariamente, da segunda geração e nasceram em Portugal, indo muito cedo para França com os pais. É possível inferir que poucos nasceram em França ou noutra país (apenas uma mãe nasceu em França). Relativamente ao país de nascimento, constatámos que 95,8% dos pais nasceu em Portugal (anexo 9 - tabela 9.1.) e 94,4% das mães nasceu em Portugal (anexo 9 - tabela 9.2.). Estes pais são aqueles e aquelas que, guardando ao mesmo tempo a sua identidade portuguesa, mantêm redes de amizade com franceses ou outros estrangeiros, e se sentem actores na sociedade francesa, empreendendo ou participando em iniciativas de carácter público e aberto, ou mesmo intervindo em debates públicos de proximidade (reuniões associativas locais, debates de problemas da comuna de residência).

B – País de nascimento dos avós

Tal como os pais, os avós maternos também nasceram, em 97,2% dos casos, em Portugal. Um nasceu em Angola e outro em Cabo Verde (2,8%) (tabela 9.3-anexo 9).

Como se observa na tabela 9.4. (anexo 9), os avós paternos nasceram quase exclusivamente em Portugal, com 95,8%. O outro país de nascimento dos avós paternos é Cabo Verde.

Estes avós, a primeira geração, são aqueles e aquelas que não somente mantêm contactos regulares com a família e as redes de amigos da aldeia de origem, mas procuraram igualmente reconstituir o ambiente aldeão com a família, com os seus amigos e vizinhos portugueses, e, que procuraram esse mesmo ambiente nos lazeres colectivos associativos. Um modelo ao qual Cordeiro (1989) deu o nome de "bi-localização" (« *aqui* » e « *lá em baixo* »). São os que "estão na França, sim, mas apenas 11 meses por ano". Villanova (1988) foi a primeira a falar da prática do « vai e vem » como modo de vida. Deste ponto de vista o espaço é analisado como uma circulação entre dois pólos de referência, duas culturas, duas línguas entre outros...

Apesar da aparência de "*não-adaptados*", o seu comportamento, o seu modo de usar o espaço, é de facto tipicamente moderno, sabendo tirar partido de meios usuais de comunicação e sendo muito dinâmico (em geral) na manutenção das suas redes sobre dois espaços.

Pode-se acrescentar, nesta categoria, muitas situações de famílias que vivem em círculo fechado, "invisíveis" (Munoz, 1989), quer por ausência de outros portugueses que residem na sua proximidade, quer por falta de vontade de se abrir à relações com famílias não-portuguesas.

Para estas famílias e os outros, o regresso anual à aldeia é o grande acontecimento do ano. Regresso que confirma igualmente a importância que é dada aos laços familiares na aldeia de origem (Cordeiro, 1989).

C – País de escolarização dos pais

Verifica-se que 94,4% dos pais estudou em Portugal e 1,4% em França. Podemos aferir que, na sua maioria, os pais foram então para França já com o percurso escolar feito (anexo 9 - tabela 9.5).

Observa-se que 81,7% das mães fez o percurso escolar em Portugal (anexo 9 - tabela 9.6). Já em 8,5% dos casos, o percurso escolar foi feito nos dois países, ou seja, em Portugal e em França, sendo que foi apenas feito em França em 2,8% dos casos.

D – Nível de escolaridade dos pais

D1 - Nível de escolaridade da mãe

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>	<i>Porcentagem Válida</i>	<i>Porcentagem cumulativa</i>
1º Ciclo completo	25	35,2	37,9	37,9
2º Ciclo completo	20	28,2	30,3	68,2
3º Ciclo completo	18	25,4	27,3	98,5
Ensino Secundário completo	2	2,8	3	100
Formação universitária	1	1,4	1,5	
Total	66	93	100	
Sem resposta	5	7		
Total	71	100		

Tabela 7 - Nível de escolaridade da mãe

Com estes resultados, podemos inferir que 35,2% das mães dos nossos inquiridos tem o 1.º Ciclo completo, 28,2% tem o 2.º Ciclo e 25,4% o 3.º Ciclo completo. Apenas 2,8% têm o Ensino Secundário completo e 1,4% tem formação universitária.

D2 - Nível de escolaridade do pai

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>	<i>Porcentagem Válida</i>	<i>Porcentagem cumulativa</i>
1.º Ciclo completo	23	32,4	35,9	35,9
2.º Ciclo completo	19	26,8	29,7	65,6
3.º Ciclo completo	19	26,8	29,7	95,3
Ensino Secundário completo	3	4,2	4,7	100,0
Total	64	90,1	100,0	
Sem resposta	7	9,9		
Total	71	100,0		

Tabela 8 - Nível de escolaridade do pai

Uma observação do quadro acima apresentado mostra que 32,4% dos pais dos nossos inquiridos tem o 1.º Ciclo completo, 26,8% tem o 2.º Ciclo completo e 26,8 % o 3.º Ciclo completo. Apenas 4,7% têm o Ensino Secundário completo.

E - Profissão dos pais

E1- Profissão do pai

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>
Plaquista	1	1,4	1,4
Auxiliar administrativo	1	1,4	1,4
Calceteiro	1	1,4	1,4
Carpinteiro	3	4,2	4,2
Chefe de carpintaria	1	1,4	1,4
Responsável de obras	1	1,4	1,4
Empregado comércio	1	1,4	1,4
Empregado construção civil	18	25,4	25,4
Director geral	1	1,4	1,4
Empresário	1	1,4	1,4
Electricista	4	5,6	5,6
Empregado limpeza	3	4,2	4,2
Gerente empresa	2	2,8	2,8
Motorista	1	1,4	1,4
Operário	1	1,4	1,4
Padeiro	1	1,4	1,4
Pedreiro	3	4,2	4,2
Picheleiro	1	1,4	1,4
Pintor Const. Civil	1	1,4	1,4
Porteiro	3	4,2	4,2
Secretário embaixada	1	1,4	1,4
Segurança	1	1,4	1,4
Segurança descarga	1	1,4	1,4
Taxista	6	8,5	8,5
Dono empresa	1	1,4	1,4
Trabalhador obras	1	1,4	1,4
Trolha	1	1,4	1,4
Vendedor de roupa	1	1,4	1,4
	71	100,0	100,0

Tabela 9 - Profissão do pai

Observámos que as profissões dos pais dos nossos inquiridos se situam dentro de categorias profissionais ligadas à construção civil e às obras públicas. Temos 25,4% de empregados de construção civil, 5,6% de electricistas e vários empregos de trabalhadores na categoria dos Não Qualificados, nos serviços e comércio que executam, essencialmente, tarefas respeitantes à prestação de serviços, venda, limpeza, manutenção, porteiros e outros.

É possível inferir, com razoável plausibilidade, que a maioria dos pais desempenha o ofício de operários da construção civil e similares.

E2 - Profissão da mãe

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>	<i>Porcentagem Válida</i>
Auxiliar administrativa	1	1,4	1,4
Auxiliar de educação	1	1,4	1,4
Chefe de carpintaria	1	1,4	1,4
Doméstica	1	1,4	1,4
Empregada de limpeza	9	12,7	12,7
Esteticista	1	1,4	1,4
Estilista	1	1,4	1,4
Pasteleira	1	1,4	1,4
Porteira	49	69,0	69,0
Total	71	100,0	100,0

Tabela 10 - Profissão da mãe

Podemos observar que 69% das mães assume a função de porteira, o que se deve ao facto de se estar na região parisiense e devido, igualmente, à localização da Associação “Bocage”, sediada, concretamente no “XVI^e arrondissement”, o bairro mais conceituado de Paris, onde ainda existe, precisamente, um grande número de porteiras. Verificamos ainda que 12,7% das mães desempenha o cargo de empregada de limpeza. As outras profissões representam valores menos expressivos com apenas 1,4% cada.

5.1.1.3 Categoria III – Dados sobre a origem

Esta terceira categoria tem como objectivo caracterizar a origem dos sujeitos da nossa amostra e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A - Identidade
- B - Origem
- C - Sentimento de lusodescendente
- D - O que é ser português
- E - Sentimento de origem estrangeira.

A – Identidade

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>	<i>Porcentagem Válida</i>	<i>Porcentagem cumulativa</i>
Francesa	3	4,2	4,3	4,3
Portuguesa	32	45,1	45,7	50,0
Ambas	34	47,9	48,6	98,6
Outro	1	1,4	1,4	100,0
Total	70	98,6	100,0	
Sem resposta	1	1,4		
Total	71	100,0		

Tabela 11 – Identidade

Durante o seu desenvolvimento, cada jovem tem determinadas possibilidades, mais ou menos importantes, de construir uma identidade coerente, de construir uma *self image* com valor. Nesse sentido, vai recorrer a estratégias identitárias como vectores principais desse desenvolvimento. Os jovens, em geral, recorrem a estratégias de identificação, orientadas de forma a permitir uma ancoragem no contexto familiar, na valorização psicológica, na estabilidade afectiva, na procura de sentido e numa participação sociocultural (ser amado, reconhecido, aceite pelos pares; poder aderir a determinados grupos; ter um papel nas acções colectivas, etc.). Consoante as finalidades do grupo e os objectivos individuais, os lusodescendentes da nossa amostra mostram ter necessidades de afirmação simbólica. As suas estratégias identitárias atestam uma dupla função ontológica (ideal de si, conservação de si, ...) e pragmática (negociação da influência social, aceitação do outro, efeitos sobre os outros), respondendo a duas preocupações fundamentais: a preocupação geral de sentido e de valores pessoais – ser - e a preocupação concreta de aceitação dos outros – parecer - Estes jovens e os seus familiares foram culturalmente transplantados e conheceram uma assimilação pragmática. Todavia, só poderão adoptar o estilo de vida e os valores principais da sociedade francesa a partir da sua posição ontológica, ou seja, a partir do que são, do que têm e da sua própria pessoa, da(s) sua(s) identidade(s), da(s) sua(s) culturas. Deste modo, a construção da identidade em contexto (multi)(inter)cultural é um jogo de equilíbrio, como podemos inferir (45,1% diz ser de identidade portuguesa e 47,9% ser das duas). Possuem uma identidade fragmentária e vivem um entre-dois quotidiano. Este conjunto complexo de posturas e atitudes revela, no nosso entender, ligações fortes entre cultura e identidade. Podemos inferir, com estes resultados, que estes lusodescendentes tentam satisfazer as exigências de assimilação pragmática no país de acolhimento, sem abandonar nem negligenciar, a conservação ontológica da cultura dos familiares. Revelam capacidade em gerir a sua identidade fragmentária, híbrida e compósita. Consoante os contextos, justapõem e/ou alternam itens identitários diferentes, a fim de diminuir, provisoriamente, o efeito de situações conflituosas. Estes resultados do questionário, como o excerto da seguinte entrevista, mostram ainda, na nossa óptica, um forte sentimento de pertença à cultura portuguesa.

“[...] Sim/vou dizer que sou das duas/ eu nasci aqui/sou francesa mas [hesitações] mas na minha alma sou portuguesa [...]” (anexo 2.1, EA18⁶⁷: 4).

⁶⁷ As transcrições das 20 entrevistas podem ser consultadas no anexo 2.1 e a respectiva categorização no anexo 3 (CD-ROM). A sigla (EA) significa “Entrevista do Aluno”.

Deste modo, estes aprendentes são diferentes na maneira de ser, de agir e de compreender o mundo, devido à interculturalidade em que vivem. Eles constroem uma nova unidade a partir da diversidade, tornam-se outros, continuando eles próprios.

B – Sobre a sua origem

Pelos resultados obtidos, constata-se que os lusodescendentes inquiridos não sentem a origem portuguesa como um handicap ou como um aspecto negativo. Na maioria dos casos, estes lusodescendentes consideram a sua origem portuguesa como uma vantagem, não sentido qualquer necessidade de a esconder. Esta vantagem é interpretada em termos de riqueza. Numa dimensão mais pragmática, a questão da origem portuguesa aparece em termos de imagem positiva, no que diz respeito aos portugueses que vivem em França; na medida em que têm orgulho de ser Português, não negam as suas origens e não têm vergonha de serem, então, portugueses. Os que se identificam como portugueses e franceses não valorizam tanto a origem; a origem ou a nacionalidade são vistas como fazendo parte integrante da pessoa, não se constituindo nem como uma vantagem nem como um inconveniente como podemos constatar no seguinte excerto da entrevista:

“Sou francesa de origem portuguesa// [...] As minhas amigas gostam e não pensam que é negativo ser português// (anexo 2, EA3: 60-62).

Essa identificação dupla é interpretada conjuntamente com a dupla cultura e o bilinguismo e percebidas as duas como vantagens do ponto de vista pessoal e profissional. No seguinte excerto de entrevista 3, a origem portuguesa é vista como complementar em relação à cultura francesa.

[...] é uma vantagem/ não tenho vergonha nenhuma de ser portuguesa/até as minhas amigas são também portuguesas/portanto não/e até às vezes no colégio falamos português juntas e gostamos/ e até gostamos mais de Portugal do que da França//[...] (anexo 2, EA3: 58).

Vêm a associação das duas culturas como uma vantagem: a riqueza da mistura das duas culturas e a capacidade de usufruir de um melhor proveito. A dupla cultura remete para um duplo ponto de vista, francês e português e para uma maior abertura sobre o mundo. Quando o conhecimento das línguas e das culturas é valorizado, a origem portuguesa dota-se de uma imagem de abertura. Apresenta-se como sinónima de abertura, vantagem cultural e como trunfo linguístico.

C – Sentimento de lusodescendente

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Sim	63	88,7	94,0	94,0
Não	4	5,6	6,0	100,0
Total	67	94,4	100,0	
Sem resposta	4	5,6		
Total	71	100,0		

Tabela 12 - Sentimento lusodescendente

Como já referido no quadro teórico o termo “lusodescendente” quer transmitir identidades novas e diferentes do das primeiras gerações. É, por conseguinte, um termo simbólico, de esperança, de modernismo e reenvia, no nosso entender, a uma afirmação de identidade. Podemos observar que 88,7% dos nossos inquiridos se considera lusodescendente e os dados anteriores nos levam a considerar que a maioria é de 3.^a geração. Apenas 5,6% dos nossos inquiridos não se consideram lusodescendentes.

C1 – Razões para o sentimento de lusodescendente

	<i>Frequência</i>	<i>Percentage m</i>	<i>Percentage m Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Pais portugueses	15	21,1	44,1	44,1
Nacionalidade portuguesa	5	7,0	14,7	58,8
Identidade portuguesa	4	5,6	11,8	70,6
Nasceu em Portugal, vive em França	2	2,8	5,9	76,5
Fala português	1	1,4	2,9	79,4
Cultura portuguesa	5	7,0	14,7	94,1
Outras razões	2	2,8	5,9	100,0
Total	34	47,9	100,0	
Sem resposta	37	52,1		
Total	71	100,0		

Tabela 13 - Razões para Sentimento - Lusodescendente

À pergunta sobre as razões para se sentir lusodescendente, 21,1% dos inquiridos diz que é lusodescendente, porque os pais são portugueses, 7% porque tem a nacionalidade portuguesa, 7% porque é de cultura portuguesa, 5,6% porque a sua identidade é portuguesa, 2,8% porque nasceu em Portugal e vive em França, 1,4% porque gosta e fala português e 1,4% ainda porque toda a família é portuguesa. Referimos-nos, aqui, ao processo de fabricação da identidade de origem, baseado nos laços de sangue. Distinguimos, na verdade, a representação simbólica do reconhecimento de uma identidade portuguesa de origem.

Os lusodescendentes vivem num mundo plural e diverso e constroem uma personalidade que se quer plural, cheia da história e da cultura das gerações anteriores, marcadas pela emigração. Estes jovens têm, na verdade, um conceito de LP diferente do dos portugueses de Portugal. A LP é não só um instrumento de comunicação como desempenha também uma função identitária, sócio-cultural, histórica e emocional. É símbolo de afirmação da identidade de uma cultura que também é a deles, apesar de não ser a única (Maalouf, 1998; Sibony, 1991). Os lusodescendentes foram sociabilizados em meios urbanos, alimentados com valores de história e de cultura francesas. Para eles, o grupo de pertença constitui um grupo de referência, mas não é o único. Apesar de não se encontrarem no universo dos pais, são portadores de uma herança e de experiências próprias que fazem deles *filhos de portugueses*. Tudo isto contribui para a criação de novas formas de expressão, que traduzem a vontade de se afirmarem com a sua especificidade portuguesa, reavivando a tradição e modificando-a pela interação entre duas culturas e duas línguas.

D – O que é ser português...

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Nascido em Portugal	5	7,0	12,8	
Pais portugueses	8	11,3	20,5	12,8
Pertença à comunidade portuguesa	9	12,7	23,1	33,3
Falar português	1	1,4	2,6	56,4
Mesma língua que pais e avós	6	8,5	15,4	59,0
Identificação com cultura portuguesa	4	5,6	10,3	74,4
Saudades de Portugal	6	8,5	15,4	84,6
Total	39	54,9	100,0	100,0
Sem resposta	32	45,1		
Total	71	100,0		

Tabela 14 - Ser português é...

Pela análise da informação recolhida, como constatamos neste quadro, estes jovens (54,9%) consideram-se portugueses, porque pertencem à comunidade portuguesa (12,7%), porque os pais são portugueses (11,3%), porque partilham a mesma língua que os pais e avós (8,5%) e porque têm saudades de Portugal (8,5%). Estas razões são seguidos por outros motivos também importantes, como ter nascido em Portugal (7%) e identificar-se com a cultura portuguesa (5,6%).

No que concerne ao falar português, só 1,4% destes jovens considera que é português porque fala português. Esta análise evidencia que ser português não passa só pelo domínio da língua.

E – Sentimento de ser de origem estrangeira

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Sim	25	35,2	36,2	36,2
Não	17	23,9	24,6	60,9
Sem opinião	27	38,0	39,1	100,0
Total	69	97,2	100,0	
Sem resposta	2	2,8		
Total	71	100,0		

Tabela 15 - Sentimento - Origem Estrangeira

A análise da informação evidencia, ainda que 35,2% dos lusodescendentes se sente de origem estrangeira - contra 23,9% - e que 38% não tem opinião sobre a questão. As relações familiares fazem parte do privado mas também são relações de sangue que os unem. São dados suficientes para definirmos a pertença nacional, independentemente do local de residência ou de outra cidadania como podemos ler no seguinte excerto de entrevista de um inquirido:

E⁶⁸. “O facto de seres de origem portuguesa/ achas que é um elemento //negativo ou positivo?/

S⁶⁹. Positivo//

E. Hum/Apesar de viveres na sociedade francesa?/

S. Hm/Sim//

E. Não houve situações em que te sentiste desfavorecida?/

S. Na escola/ sim/ já aconteceu//

E. Devido ao teu nível em francês?/

S. Não/às vezes ainda gozam um pouco connosco/ chamam-nos os tos⁷⁰/ mas também não é nada de muito grave [...]”. (anexo 2.1, EA11:45-52)

Não podemos esquecer que a construção da identidade não é apenas um processo de construção de uma outra pertença mas é também um processo de construção de uma identidade capaz de (se) transformar, de adaptar, de se adaptar às duas comunidades às quais se pertence. Como este fenómeno de construção *identitária* é complexo, estes lusodescendentes fazem um “*bricolage identitário*”, isto é, as suas representações estão enraizadas em processos cognitivos, discursivos, sócio-históricos, próprios a cada indivíduo

⁶⁸ A sigla “E” significa entrevistadora.

⁶⁹ A sigla “S” é a inicial do nome do aluno.

⁷⁰ O termo “Tos” é a abreviatura de “Portos”, termo pejorativo que designa os portugueses em França. In Muñoz (1999, pp.7-8).

e a cada grupo, fazendo parte do seu processo de construção da realidade. Os factores responsáveis por esse processo são os mecanismos identitários, os aspectos sócio-económicos e políticos e o valor da LP no território francês.

5.1.1.4 Categoria IV – Dados sobre as línguas

Esta quarta categoria tem como objectivo caracterizar as línguas dos sujeitos da nossa amostra e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A - Eu e as línguas
- B - A(s) minha(s) língua(s) materna(s)
- C - Critério inerente à língua materna
- D - Estatuto da LP
- E - Outras línguas conhecidas
- F - Língua(s) falada(s) em Portugal
- G - Língua(s) falada(s) em França
- H - Nível de expressão das línguas
- I - Vantagens do bilinguismo
- J - Representações da LP
- K - Sentimentos perante a LP

As línguas, como o diz o filósofo Serres (1996): “são um tesouro” e “veiculam outra coisa para além de simples palavras”. Elas são mais do que o simples instrumento de comunicação e código de troca de informação: *“La langue n’est pas un instrument neutre, elle est imprégnée de pensées, d’actions, de jugements, légués par le passé; elle découpe le réel d’une manière particulière et nous transmet imperceptiblement une vision du monde”* (Todorov, 2008). A sua função não se limita ao contacto nem à comunicação. As línguas constituem marcas fundamentais da identidade; por outro lado elas são estruturantes das nossas respectivas visões do mundo e, pela acção humana que delas decorre, do próprio mundo.

O estatuto do português em França, como já referido anteriormente, é o resultado das relações entre língua e grupo dominantes e língua e grupo dominados. Todas as culturas não são socialmente reconhecidas com valor idêntico, isso devido à posição desigual, no campo social, económico e político que ocupam os grupos culturais comparados a outros. Consoante as suas próprias representações, esses jovens estabelecem os relacionamentos de simpatia, antipatia, que estão na base das atitudes e comportamentos de cooperação, solidariedade, oposição, agressividade,

indecisão. A visão da língua dos seus pais e avós é sentida de maneira viva e dolorosa e constitui muitas vezes uma das causas da atitude de revolta e intolerância que manifestam em relação à sua cultura. Face a esta situação, os lusodescendentes podem tomar duas atitudes divergentes. Uns negam as suas origens e a língua portuguesa, outros tentam ultrapassar essa dificuldade.

Todas essas variáveis facilitam ou complicam todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. As imagens, as sensações mentais, as impressões que sentem são altamente condicionadas pelas opiniões e juízos que os outros fazem e, em função dessas representações cada família decide se os filhos devem ou não aprender a LP.

A – Eu e as línguas

Na pergunta feita acerca da compreensão das duas línguas (LP e LF) a tabela 9.7. do anexo 9 exibe uma localização dos valores preferencialmente em “muita” e “totalmente” com 84,5%. Podemos observar que 66,2% dos nossos inquiridos declara compreender totalmente as duas línguas. Fica evidente, pela contemplação da tabela, que estes lusodescendentes que seguem o ensino-aprendizagem, não abandonaram a LP e compreendem-na muito bem. Estes querem guardar a “*memória da língua*” (anexo 2.1, EA20: 4-6). Também de ressaltar o facto de que a quase totalidade destes jovens afirma, como se pode verificar nos seguintes excertos de entrevistas (anexo 2.1), que, de facto compreende a LP.

“Hm/Sim, sou bilingue, falo e compreendo as duas línguas [...] mas têm palavras em português que não compreendo/ mas quando são simples/ sim [...]”. (anexo 2.1, EA7: 5-8).

“Considero-me bilingue porque falo português e francês/tanto um como outro/desde pequena/vivo em França/ por isso gosto de falar francês/e os meus pais desde pequenina falam-me português/e é por isso que sou bilingue e compreendo muito bem o Português [...]”. (anexo 2.1, EA19: 4)

*“Eu acho que domino totalmente as duas/devo falar as duas línguas igualmente e tenho consciência que falo bem as duas [...]. E. Euh/ primeiro passei dois anos em Portugal depois os meus pais em casa sempre falam português conosco / nunca/nunca falamos francês em casa/eu faço esforços para falar em português/não quero ser dominado pela língua francesa/porque estou num meio francês e acho que/ tenho de falar português também para guardar **a memória da língua** [...]”.* (anexo 2.1, EA20: 4-6)

Na pergunta, nº18 do questionário, feita acerca da escrita das duas línguas (anexo 1.1), 36,6% declara escrever “totalmente” as duas línguas, 26,8% afirma ter “alguma”

competência e 21,1% assume ter muita competência. Se contabilizarmos o “alguma”, “muita” e “totalmente” podemos inferir que 84,5% escreve em ambas as línguas (anexo 9 - tabela 9.8). No que diz respeito à LP, é possível os sujeitos escreverem na língua de Camões graças ao ensino-aprendizagem no 1.º, 2.º e 3.º ciclos graças ao ensino associativo como testemunha este sujeito:

“Comecei com as aulas de português na primária e fui eu que quis vir para esta associação/tenho uma amiga que tinha aulas aqui e assim foi/ [...]”.
(anexo 2.1, EA19: 24)

Na pergunta feita acerca da oralidade em ambas as línguas, podemos aferir que 67,6% diz falar “totalmente” as duas línguas.

Vejamos, de seguida, umas curtas transcrições de gravações áudio, nas quais lusodescendentes se reportam à sua proficiência nas duas línguas.

“Sim nasci em França/ os meus pais são português/e como/ eles chegaram aqui cedo mas sempre guardaram uma ligação com Portugal /e então cada ano vamos lá/ falamos/ os meus pais aqui também falam português/todos os dias / entre eles/ comigo/ ah sim mas utilizam uma língua/ a língua deles que é uma língua misturada de português francês/ mas foi assim que eu aprendi [...]”. (anexo 2.1, EA17: 6)

“[...] Tenho /tenho consciência sim/ porque eu acho que de uma certa maneira/ pronto eu tenho mais facilidades em falar / eu falo correctamente enquanto os outros têm dificuldades/ mas as coisas são tão diferentes /os pais nem sequer falam português/às vezes falam francês/ e pronto/ eu tive a sorte de ter pais que sempre falaram português comigo e é por isso/ sim é verdade tenho consciência disso [...]”. (anexo 2.1, EA20: 8).

Na pergunta, nº18 do questionário, feita acerca da conversação em LP, 53,5% diz ser capaz de manter uma conversa em LP “totalmente” e 21,1% diz ter “muita” capacidade. Os sujeitos também revelaram esta competência nas próprias entrevistas como podemos verificar nos seguintes excertos:

“Sim sou bilingue porque /desde que sou pequena falo português e francês e /para mim não é um problema mudar de língua quando é necessário [...] tenho facilidade de mudar de uma para outra/ não penso que estou a mudar de língua é automático/tanto posso falar francês e logo depois falo português/ não é um problema/ mudo de uma para outra/ assim facilmente [...] falo / leio e escrevo nas duas línguas [...] Acho que sou um caso um pouco diferente porque /já notei que/ os filhos dos portugueses da minha idade /às vezes não falam português/ já não escrevem/ não lêem [...]”.
(anexo 2.1, EA15: 2-8)

L. “Tenho sentimentos positivos/falo com prazer/ eu gosto da língua portuguesa/não tenho nenhuns conflitos com a língua [...]
Aprendi a falar português/desde pequeno que os meus pais me obrigaram a ir à escola portuguesa [...]

*Sim/ se não falassem desde pequeno comigo /falava menos/ e se não tivesse andado nas aulas de português então nem escrever sabia/
E. Falavas menos/ então queres dizer/que é importante os pais/ guardarem essa/ prática/continuarem a transmitir a língua aos filhos?
L. Sim é muito importante/assim falamos melhor português/não esquecemos/ temos uma língua a mais que os outros/
E. E tu gostas de falar português ou para ti é uma chatice?
L. Não /é **um prazer saber falar com a minha família e os meus amigos/ mas fico triste às vezes e **tenho é vergonha de não falar muito bem/ tenho vergonha da falta de vocabulário e da minha pronúncia/é uma honra poder falar com eles em português/ eles compreendem-me muito bem/e percebem-me mas eu é que **gostava de falar um português melhor [...]****” (anexo 2.1, EA16: 18-26)***

A interpretação que formulamos não nos parece precipitada, já que os setenta e um alunos inquiridos reconhecem vantagens no domínio da LP que se devem à prática da LP no quadro familiar e ao ensino-aprendizagem. Estes jovens consideram esta competência imprescindível para efeitos de comunicação com os familiares, residentes em Portugal, nomeadamente, avós, primos e tios.

Os resultados obtidos a partir de uma pergunta do questionário sobre o gosto de falar português na presença de franceses mostram que 57,7% - somatório do “alguma”, “muita” e plenamente” (anexo 9 - tabela 9.11) - diz gostar de falar português na presença de franceses contra 29,6%. Estas percentagens revelam, de uma maneira geral, que os lusodescendentes já não têm tantos preconceitos acerca da LP, ao contrário da 2.^a geração que tinha vergonha de falar português. Os preconceitos negativos relacionados com a identidade, a cultura e a língua portuguesas, em França, e sentidos pela 2.^a geração, parecem ter diminuído com a 3.^a geração. A representação mental negativa sobre a LP foi evoluindo, não aparentam tantos preconceitos. Todas as crenças negativas sobre a imigração, a cultura, a identidade e a língua, que povoaram o imaginário de milhões de lusodescendentes de 2.^a geração diminuíram. A 3.^a geração sente a língua como uma marca de pertença à comunidade portuguesa, que evoluiu, então, de forma diferente da conhecida anteriormente. Esta geração pertence a uma outra realidade, a uma comunidade ligada a representações mais favoráveis, mais positivas. Sabemos que os estereótipos, as imagens e as crenças enunciam julgamentos anteriores, favorecendo a formulação de interpretações portadoras de luz positiva ou negativa, desvalorizante ou valorizante, consoante os casos e como dizia Albert Einstein “*Il est plus difficile d’éliminer un préjugé que de diviser un atome*”. Mais de metade dos lusodescendentes da nossa amostra aparenta lidar, de forma mais positiva com tais crenças, sem as valorizar. As representações que os sujeitos da 3.^a geração têm em relação à geração dos pais, foi lhes transmitida mas faz parte da realidade dos pais, eles têm as suas próprias representações. As

representações que eles têm do “Outro” são um fenómeno complexo que faz intervir elementos múltiplos de ordens cognitiva, afectiva, comportamental e ideológica. Esta ideia remete-nos para as representações sociais, na senda de Denise Jodelet. Ora, essas representações sociais assumem, então, um papel primordial na vida mental do ser humano, cujos pensamentos, sentimentos, acções e relações estão relacionados com algum elemento. Essas representações estão presentes na vida mental quotidiana dos lusodescendentes como também na dos diversos grupos sociais. A representação resulta da experiência de cada um e das suas vivências mas também dos valores e dos saberes legados pelo passado, inculcados pela educação familiar e transmitidos pela comunicação social.

Os resultados da tabela 9.12. (anexo 9) mostram que 42,3% - somatório do “muita” e “plenamente” - conduzem-nos a equacionar que os sujeitos utilizam o português, para não serem compreendidos pelos franceses. Falar a LP na presença de franceses é considerar a LP como um código secreto.

A LP é, como constatamos nessa tabela, claramente usada para afirmar a identidade portuguesa. Afinal, através da língua também se transmite o sentido das origens e das raízes portuguesas. Se adicionarmos as percentagens “alguma”, “muita” e “totalmente”, obtemos um valor de 69%. Os sujeitos completaram estas informações, como podemos verificar, no excerto da seguinte entrevista:

“[...] Falo português com os meus em casa/quase sempre [...]Gosto muito do português/não tenho vergonha de falar português [...]” (anexo 2.1, EA14: 11-16).

Com estes dados e esta leitura não pretendemos, de forma alguma, generalizar, apenas nos circunscrever à amostra em causa. O domínio da LP é fundamental para a comunicação familiar e para a afirmação de uma “certa identidade portuguesa”.

B – Línguas maternas

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Português	20	28,2	29,0	29,0
Francês	7	9,9	10,1	39,1
Ambas	41	57,7	59,4	98,6
Outra	1	1,4	1,4	100,0
Total	69	97,2	100,0	
Sem resposta	2	2,8		
Total	71	100,0		

Tabela 16 - Língua(s) Materna(s)

A LP aparece, claramente, como uma vantagem nos planos pessoal e profissional, como referido anteriormente. Um primeiro resultado, relacionado com a natureza, a origem e o público das quatro Associações, prende-se com a existência de diferentes representações acerca da LP, já que os setenta e um lusodescendentes entrevistados possuem diferentes *backgrounds* linguístico-comunicativos e culturais. Neste sentido, as representações comuns referem-se à LP e, neste aspecto, aqui a sua natureza é também diferente, visto que para 28,2% dos lusodescendentes, trata-se, afinal, da sua LM, ao passo que, para 57,7%, são duas as LM. Quer isso dizer que, para estes lusodescendentes de 3ª geração, a LP tanto pode ser a LM – PLM ou L1 ou PLS, dependendo do “contexto social” e das “oportunidades de aprendizagem formal e / ou informal” (Leiria, 2006, p. 109) em que aquela se realizou.

De qualquer forma, e porque referimos Associações sitas em França, quer se trate de sujeitos que têm o Português como LM ou L2, esta é vislumbrada, no contexto em que se movem, como ferramenta ao serviço da comunicação com os familiares e como detentora de utilidade para os exames nacionais franceses. Saliente-se que essas representações de ligação entre o domínio da língua e as relações afectivas com a família e amigos é corroborada nas entrevistas.

C – Critérios inerentes à LM

	<i>Nenhuma</i>	<i>Pouca</i>	<i>Alguma</i>	<i>Muita</i>	<i>Plenamente</i>	<i>Sem resposta</i>
1ª língua	9,9	5,6	4,2	16,9	53,5	9,9
Aprendizagem de ambas desde o nascimento	14,1	8,5	16,9	11,3	42,3	7
Língua dos pais	4,2	1,4	1,4	7,0	78,9	7
Melhor domínio sobre a língua	4,2	8,5	35,2	14,1	32,4	5,6
Língua do afecto	5,6	7,0	18,3	21,1	31,0	16,9
Construção da personalidade	7,0	5,6	21,1	15,5	42,3	8,5
Preferência	1,4	8,5	9,9	16,9	53,5	9,9

Tabela 17 – Critérios inerentes à LM

A maior parte das respostas à pergunta nº 19 do questionário sobre as razões por que considera a LP a sua LM os lusodescendentes salientam várias opções, sendo a “Língua dos pais” a que obtem maior percentagem. Se adicionarmos as percentagens do “alguma”, “muita” e “plenamente” a prioridade é dada à “Língua dos pais” com 87,3%, seguida de “Melhor domínio sobre a língua” com 81,7%, “Preferência” com 80,3%, “Construção da personalidade” com 78,9%, “a 1.ª língua” com 74,6%, “Aprendizagem de ambas desde o nascimento” com 70,5% e por fim “Língua do

afecto” com 70,4%. Observamos uma certa função de memória da língua dos avós e pais. A 3ª geração não manifesta o sentimento de abandono mas sim um interesse considerável pela língua dos avós.

D – Estatuto da LP

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Língua Materna	37	52,1	53,6	53,6
Língua Segunda	18	25,4	26,1	79,7
Língua Estrangeira	1	1,4	1,4	81,2
Língua Mista	11	15,5	15,9	97,1
Outra	2	2,8	2,9	100,0
Total	69	97,2	100,0	
Sem resposta	2	2,8		
Total	71	100,0		

Tabela 18 - Estatuto da LP

Tais representações são, de facto, uma surpresa, já que, em outro tipo de estudos, se fazia referência ao abandono da LP no território francês (Revista *Le Monde de l'Éducation*, 2008). Para 52,1% do público da nossa amostra, a LP é LM. Para 25,4% dos lusodescendentes, a LP é considerada uma L2. A este propósito concordamos com Cuq (1991, p. 139) quando afirma que esta língua tem um papel fundamental no “*développement psychologique, cognitif et informel*”.

Relacionámos os dados obtidos no questionário com os discursos e encontramos algumas respostas a esta questão no discurso dos lusodescendentes como podemos verificar nos excertos das seguintes entrevistas:

“A LP é uma língua segunda depois do francês [...]. Os meus pais falam em português/ mas eu fui à escola e aprendi mais depressa o francês/ Mas antes de ir à escola aprendi o português//. [...]” (anexo 2, EA6:4 -10)

“Sim/ o português é a minha língua materna não há dúvidas sobre isso/foi a 1ª língua que aprendi e falei sempre português apesar de viver em França e falar francês [...]” (anexo 2.1, EA11: 74).

Os critérios apresentados por Ançã para a definição do conceito de LM (Ançã, 2003, p.62) aplicam-se perfeitamente ao público das Associações:

- a) *Critério afectivo* – nas Associações observadas, os lusodescendentes demonstram uma ligação afectiva à LP, por uma de duas razões: por serem filhos de lusodescendentes, sendo o português a língua falada por um ou pelos dois progenitores. Os alunos apontam como local de nascimento da mãe Portugal, ou por terem vivido uma temporada em Portugal;

- b) *Critério ideológico* ou de *auto-designação/pertença* – Para os inquiridos a ligação à LP é também ideológica ou de pertença, uma vez que 52,1 % qualifica a LP de LM, e que 28,2% afirma que a LP é a sua LM e 57,7% revela ter duas LM. Estes resultados mostram que a LP é a língua que está marcada nos seus mecanismos identitários mais do que qualquer outra (inglês, espanhol ou alemão) adquirida posteriormente;
- c) *Critério de primazia* – neste critério podemos integrar os alunos lusodescendentes de LM portuguesa, uma vez que, para quase todos, o português foi a primeira língua a ser aprendida e compreendida;
- d) *Critério de domínio* – neste caso podemos incluir alguns dos lusodescendentes que, embora tenham como LM o português, dominam melhor o francês, língua do país de nascimento, de socialização e primeira língua de escolarização. O ensino associativo vem comatar essa “falha”, uma vez que os lusodescendentes, por iniciativa própria ou por iniciativa dos pais, prosseguem a sua escolarização em português.

Assim, para os sujeitos do nosso estudo, os estatutos da LP relacionam-se, de igual modo, com a LF e com a manutenção da língua-cultura-identidade de origem. Não sendo a aprendizagem de uma língua um processo estático, o sujeito pode, ao longo da vida, vir a ter níveis mais elevados de proficiência noutras línguas que não a LM. É o que acontece com os jovens lusodescendentes de 3ª geração cujos pais já nasceram em França e que se identificam mais com a cultura francesa do que com a cultura de origem, como temos vindo a dizer. Além disso, as suas competências de compreensão e de expressão oral e escrita dentro da mesma língua podem ser desiguais: por exemplo, como conviveram com a LP na infância, podem dominar o português apenas oralmente. Nesse caso, o ensino associativo dá-lhes a possibilidade de desenvolverem a compreensão e a expressão escritas.

As representações da LP evidenciam fortes relações e implicações a nível do estatuto duma língua de origem ou língua de herança mas se alguma coisa se pode deduzir da nossa análise, é a confirmação da complexidade da definição de LM e de que nenhum dos critérios é incontestável.

E – Línguas maternas dos familiares

	<i>Português</i>	<i>Francês</i>	<i>Ambas</i>	<i>Outra</i>	<i>Sem resposta</i>
Língua materna do pai	94,4		2,8	1,4	1,4

Língua materna da mãe	94,4	1,4	2,8	1,4
Língua materna dos avós paternos	98,6			1,4
Língua materna dos avós maternos	98,6			1,4

Tabela 19 - LM dos familiares

A LM dos avós (98,6%) e dos pais (94,4%) é a LP. A LM dos familiares é a portuguesa e para alguns lusodescendentes também é a deles. A LP adquire, aqui, uma dimensão socioafectiva crucial; daí o desejo da sua conservação como uma herança cultural.

“[...] a língua portuguesa é a nossa língua [...]”. (anexo 2.1, EA11:28).

Tal reconhecimento é, antes de mais, fundado no reconhecimento da sua própria identidade como lusodescendente e das suas acções no país de “acolhimento dos avós” em que se inscrevem, o que não é separável do direito a viverem nas suas línguas, no sentido pleno implicado pelo verbo “viver”.

F – Outras línguas conhecidas além do português e francês

As línguas constituem mais do que instrumentos de comunicação, são indissociáveis da cultura de que são veículo e agentes, comportam dimensões históricas que se traduzem em pertenças identitárias e, como tal, criam comunidades. As línguas são a expressão da humanidade e da sua diversidade, das múltiplas maneiras de olhar o Mundo, de o pensar, de o sentir, de o sonhar e construir. Transportam memórias e constroem futuros (Ó Riagáin, 2004, p. 18).

Todos os nossos inquiridos frequentam o ensino oficial francês e aprendem as línguas propostas pelo sistema educativo francês. Assim, era nossa intenção conhecer as competências em línguas estrangeiras destes jovens.

	<i>Nenhuma</i>	<i>Pouca</i>	<i>Alguma</i>	<i>Muita</i>	<i>Totalmente</i>	<i>Sem resposta</i>
Conhecimento do Inglês	5,6%	26,8%	33,8%	23,9%	9,9%	
Conhecimento do Espanhol	5,6%	21,1%	5,6%	33,8%	29,6%	4,2%
Conhecimento do Alemão	60,6%	7,0%	2,8%	1,4%	1,4%	26,8%

Tabela 20 - Conhecimentos de outras línguas

Esta pergunta permitia-nos compreender quais as LEs que estes jovens conheciam.

Verificamos que o Inglês apresenta-se como sendo a 1.^a língua aprendida no 2.^o ciclo (6.^{ème})⁷¹, porque é a primeira LV1 oferecida pelo ensino oficial francês e é de carácter obrigatório. Estes jovens podem escolher entre o alemão e o espanhol, à entrada para o 3.^o ciclo (4.^{ème})⁷². Os resultados mostram que os lusodescendentes escolhem, preferencialmente, o espanhol alegando ser mais fácil devido, precisamente, as grandes similitudes com o português. Estas percentagens mostram-nos que conhecem melhor o espanhol. A proximidade das duas línguas e a intercompreensão facilitam, assim, esse melhor conhecimento que têm do espanhol, como se pode verificar nas palavras de um inquirido:

E. *Hum/dominas as três /quer dizer /elas estão num grau idêntico/ ou dominas mais uma?/*

S. *Uma domina as outras//*

E. *Qual é a que domina?/*

S. *A francesa domina/ depois vem a portuguesa e a espanhola/ e por fim o inglês/que domino menos//*

E. *Consideras que o português e o espanhol estão no mesmo nível?/*

S. *Ahm/Sim/é//*

E. *Tens a sensação de compreender/ essas duas línguas/ falá-las/ escrevê-las/ de forma idêntica?/*

S. *Sim//*

E. *Essas duas estão ao mesmo nível?/*

S. *Sim/ sim [...]*". (anexo 2.1.EA10:7-10).

O domínio das línguas é percepcionado como útil, essencialmente, para o sucesso nos exames nacionais e a inserção futura no mercado de trabalho, passando estas, nos propósitos recolhidos em todas as entrevistas, aparecendo, inclusive, as dimensões sócio-profissional e económica. Na verdade, e ainda em relação ao que acabámos de afirmar, poderíamos acrescentar, que os lusodescendentes revelam, na verdade, consciência de que as línguas são instrumentos, de cunho afectivo e, inclusive, símbolo de poder, através dos quais se age sobre o mundo e a que se recorre para a própria promoção do indivíduo, essencialmente a nível sócio-económico e no campo profissional.

Porcher & Hanoun diziam que "*Possibilité ne signifie donc pas réalité: le panorama scolaire est tout autre, ne différant par ailleurs en rien (ou presque) de celui des pays voisins.*" (Porcher & Hanoun, 2001, p. 81).

⁷¹ A 6.^{ème} corresponde ao primeiro ano de entrada no 2.^ociclo, ou seja, o 6.^o ano de escolaridade, é o equivalente do nosso 6.^o ano.

⁷² A 4.^{ème} corresponde ao 8.^o ano português.

Constatamos que a oferta linguística alargada é muitas vezes simplesmente retórica e impossível de concretizar na prática em muitos estabelecimentos de ensino, como é o caso da LP em França. Se compararmos estes dados com os do Ministério da Educação francês que afirma que a totalidade (ou quase) dos alunos estuda apenas uma LE (mais de 5.5 milhões) e mais de 70% dos alunos do 3.º ciclo estudam duas LEs (cerca de 2,8 milhões), sendo que a aprendizagem de uma LV3 representa menos de 10% dos alunos verificamos que os lusodescendentes corroboram estes dados.

Determinadas línguas detêm simbolismo e poder que lhes advém da sua preponderância económica e tecnológica e assiste-se a uma verdadeira “guerra das línguas” no plano educacional (Calvet, 1999a; 1999b; 2001).

Estes lusodescendentes apresentam, na totalidade, diferentes níveis de competência nas várias LE (inglês, espanhol e alemão), além das duas dominantes (LP/LF), como podemos observar nas tabelas anteriores, ou seja, afirmam dominar melhor o espanhol. No entanto, a competência plurilingue dos nossos inquiridos não é o resultado de um somatório ou de uma justaposição de competências monolingues, mas sim uma competência plural, heterogénea, complexa ou compósita, na senda do Conselho da Europa (2001, p. 231).

G – Línguas faladas quando está em Portugal

	<i>Português</i>	<i>Francês</i>	<i>Ambas</i>	<i>Outra</i>	<i>Sem resposta</i>
Com o pai	35,2%	11,3%	50,7%	1,4%	1,4%
Com a mãe	29,6%	11,3%	57,7%	1,4%	
Com os irmãos	11,3%	35,2%	26,8%	1,4%	25,4%
Com os amigos	43,7%	11,3%	38,0%		7%
Com os amigos franceses	1,4%	85,9%	11,3%		1,4%
Com os amigos portugueses	81,7	2,8	15,5		

Tabela 21 - Línguas faladas em Portugal

Se analisarmos o somatório das ocorrências de cada subcategoria, podemos verificar que os lusodescendentes da nossa amostra falam mais português quando estão em Portugal, com o pai (35,2%), com a mãe (29,6%) com os amigos portugueses (81,7%). Com os irmãos, falam ou em francês (35,2%) ou em ambas as línguas (26,8%). A análise das informações recolhidas, nos questionários e entrevistas aos lusodescendentes, leva-nos, assim, a concluir que os sujeitos adaptam o idioma ao interlocutor com quem interagem, ou seja, ou utilizam o Francês ou usam Português ou, inclusive, alternam as duas línguas, quando o interlocutor também as conhece. O excerto de uma das entrevistas dos lusodescendentes ilustra-o bem.

“Eu falo **francotuguês**/consigo perceber tudo mas misturo as duas línguas [...]”.

E. Os teus pais falam português?

“Não/ é assim/falam às vezes/ nas férias com a família mas eu respondo em francês/ em Portugal/ eles falam em português e eu em francês/com os meus amigos falo francês [...]”.

E. Em Portugal/ as pessoas que conheces falam todas francês?

Não/ falam português mas as que conheço falam também francês/ não tenho lá nenhuns amigos portugueses/não preciso de falar português/ ah/ tenho lá uma amiguinha mas é muito mais nova que eu/ falo com o meu **francotuguês** [...]” (anexo 2.1, EA13: 2 -6).

A interacção do lusodescendente com a família, residente em Portugal, é também crucial. O conhecimento das duas culturas e dos dois idiomas, em presença, permite a estes jovens serem mais tolerantes, mais solidários e conscientes da diferença, e, nesse sentido, têm um maior poder de acção porque são mais reflexivos e dinâmicos e capazes de perceber os sistemas de classificação do funcionamento de cada comunidade social e antecipar o que se vai passar (Abdallah-Preteille, 1991, p. 94). Ao praticarem a interculturalidade e a intercompreensão estão mais bem preparados para reflectirem sobre as duas línguas e culturas e construir a sua identidade a partir da compreensão do plural.

Essa situação de pluralidade cultural em que vivem ajuda-os a construir uma identidade que também é plural. São portadores de uma «culturalité» (Abdallah-Preteille, 2002) transmitida por uma língua pouco valorizada e pouco visível em França, devido ao estatuto de língua de migrante (Gerbeau, 1996).

H – Línguas faladas quando está em França

	<i>Português</i>	<i>Francês</i>	<i>Ambas</i>	<i>Francês e Outra</i>	<i>Sem resposta</i>
Com o pai	15,5	15,5	66,2	1,4	1,4
Com a mãe	14,1	15,5	69,0	1,4	
Com os irmãos	8,5	42,3	22,5	1,4	25,4
Com os amigos	4,2	57,7	32,4		5,6
Com os amigos franceses	94,4	4,2			1,4
Com os amigos portugueses	46,5	16,9	35,2		1,4
Na escola francesa	2,8	84,5	9,9	1,4	1,4
Na Associação com o professor	42,3	28,2	28,2		1,4
Na Associação com os colegas	4,2	57,7	36,6		1,4

Tabela 22 - Línguas faladas em França

Todos estes lusodescendentes falam português e sabem adaptar o idioma ao interlocutor no acto comunicativo. Falam ambas as línguas em França e em Portugal com os pais, irmãos, familiares e amigos portugueses.

“[...] a minha avó está portuguesa/ só fala português/ donc sou obrigada a falar em português mais os meus pais não me obrigam [...]” (anexo 2.1, EA 2: 58)

“Falo português só nas férias e nas aulas de português/ mais em casa francês/

E. [...] Hum/ [...] com os teus amigos portugueses?/

[...] Francês// [...]

E. E com os teus irmãos?/ [...]

Francês// [...]” (anexo 2.1, EA 2:16-20).

“Gosto do português e falo com a minha família/ com as minhas amigas [...] Falo aqui/ falo na casa/ não todos os dias/ às vezes/com os meus pais/ com a minha irmã [...]” (anexo 2.1, EA10: 20).

“[...] todos os dias falo português com os meus pais/e quando venho para a escola portuguesa/quando vou para a escola francesa falo francês [...]” (anexo 2.1, EA11: 20).

Falam, preferencialmente, francês com os irmãos e os amigos e exclusivamente português, quando se encontram em Portugal com os familiares e amigos portugueses. Em França, falam muito mais português com o professor na Associação. Ao longo dos discursos vai também emergindo, precisamente, e de forma recorrente, a importância atribuída à Associação na prática da LP como se pode ler nos seguintes excertos de entrevistas

E. Falas apenas português quando vais de férias a Portugal e aqui nas aulas de português?/

[...] Sim// [...]” (anexo 2.1, EA 2:16-20).

“Só falo português na escola portuguesa/ um cadinho em casa// [...] Com o meu pai/ tenho uns pais português mas /a língua delas é o francês// [...] a minha língua e da minha mãe é sim a francesa mas a do meu pai é a portuguesa mas falam mais francês//” (anexo 2.1, EA 3:18-22).

“Falo português aqui na escola portuguesa/ em casa e nas férias também [...]” (anexo 2.1, EA 6:14).

O domínio do francês no quadro familiar não impede o conhecimento, mesmo aproximativo, da LP. Todos os lusodescendentes de 3.^a geração, de pais nascidos em Portugal (98%), que mantêm uma aprendizagem em contexto associativo, falam e escrevem a língua dos avós. Para estes jovens de 3.^a geração, a LP já não possui o estatuto de língua do quotidiano. O próprio estatuto da língua é complexo e as fronteiras entre ela ambíguas. Para todos eles, o francês é a língua que dominam melhor, que fornece a estes jovens maior quantidade de *input* linguístico, e aquela

com que a maioria se identifica. Deste modo, para os mais novos, a língua reivindicada é a francesa, porque se sentem mais seguros, e como a língua é factor de identidade e de pertença ao grupo social, os sujeitos atribuem-lhe, assim, uma relevância fulcral.

I - Nível de expressão oral

	<i>Nenhuma</i>	<i>Pouca</i>	<i>Alguma</i>	<i>Muita</i>	<i>Plenamente</i>	<i>Sem resposta</i>
Em Português		1,4%	15,5%	46,5%	29,6%	7%
Em Francês	1,4%		1,4%	8,5%	84,5%	4,2%
Noutra língua	4,2%	1,4%	7,0%	4,2%	2,8%	80,3%

Tabela 23 - Nível de expressão oral

No tratamento da informação recolhida através do questionário sobre o nível da expressão oral, evidencia-se, claramente, o francês, com 84,5%.

O reconhecimento do nível de língua pode observar-se nesta tabela e também no seguinte excerto de uma das entrevistas dos jovens lusodescendentes:

“Sou francófona/ a língua que domino mais é a francesa/depois vem a portuguesa/á a minha língua segunda [...]” (anexo 2.1, EA.3: 2).

“Penso que ir de férias a Portugal é bom/ gosto de falar mas é mais difícil para mim / tenho muitas dificuldades/ tenho de fazer muitos esforços/ tenho de encontrar /na minha cabeça as palavras/o francês é fácil/ por isso falo mais em francês// [...]” (anexo 2.1, EA.3: 28).

No que se refere ao item “outra língua”, verificamos que 8,5% dos inquiridos afirma ter nível de expressão em espanhol, 4,2% de inglês, 1,4% de italiano e 1,4% de crioulo cabo-verdiano.

Estes jovens vivem, no dia-a-dia, com as ambas as línguas. Ora este estudo vem contrariar os trabalhos que mostram que os lusodescendentes já não falam português. O facto de ainda falarem português com os pais, com os amigos e com os familiares está associado, na nossa óptica, e precisamente, ao sentir-se português. Este nosso estudo vai ao encontro, nomeadamente, do trabalho sobre as famílias do Censo de 1999, realizado pelo Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), e em que mostrou que os pais portugueses afirmaram transmitir a LP aos filhos. E, afinal, através da língua, também se transmite o sentido das origens portuguesas. Os pais, ao transmitirem a LP aos filhos, mostram, assim, que desejam que os filhos comuniquem com os familiares e os amigos que vivem em Portugal. E,

naturalmente, esta mensagem, ainda que implícita, também ajuda a própria aprendizagem e o desejo de manter a LP nas vidas dos lusodescendentes.

J – Vantagens do bilinguismo

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem cumulativa
Sim	71	100,0	100,0	100,0

Tabela 24 - Vantagem no bilinguismo

No que concerne a este item, verificámos que 100% dos inquiridos é bilingue e faz parte do grupo de sujeitos de culturas francesa e portuguesa. Os sujeitos fazem, assim, uma travessia de uma língua para a outra; atravessam as duas línguas constantemente. Consideram as duas línguas como sendo suas, apesar de não dominarem “tão bem” a portuguesa. Ainda relativamente a esta questão, podemos convocar os seguintes excertos de algumas das entrevistas conduzidas:

“Hm/sim sou bilingue <SIL> [...] Ahm/ sim <SIL> falo e compreendo as duas línguas/só que às vezes não sei dizer palavras em português <SIL> [...] Ahm <SIL> sim mas mais em francês <SIL> [...] Ahm// eu so bilingue/ je me débrouille dans les deux/ mas so melhor em francês <SIL> [...] “ (anexo 2.1, EA.1: A.S., 1-9, Anexo 2).

“Bein/ so um pouco de bilingue/ eu sei falar um pouco de português e bem em francês// [...] Percebo muito bem o português/ percebo tudo em português/ mais falar é um poque difícil [...] Percebo muito bem o português/ percebo tudo em português/ mais falar é um poque difícil// [...] (anexo 2.1, EA 2: 1- 8).

“Sou bilingue porque eu falo muito em português /quando vou a Portugal falo quase sempre em português com a minha família/ e em França falo com os meus amigos/ às vezes falo em português// [...] (anexo 2.1, EA4: 8).

Poucos alunos disseram possuir um discurso bilingue equilibrado como podemos verificar no seguinte excerto:

“Porque de um lado tenho a minha mãe que é francesa/ fala francês/ vivo em França/nasci em França/ e do outro lado tenho o meu pai/ que é português/ e gosto muito de Portugal/ falo/ escrevo/ leio e é assim/ e acho-me bilingue [...]” (anexo 2, EA5: 4).

Os discursos destes inquiridos correspondem à definição de Grosjean sobre o bilinguismo: *“Nous entendrons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans leur vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l’oral dans la langue et une compétence de*

l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elle" (Grosjean, 1993, pp. 14-15).

Todos os lusodescendentes são bilingues, já que vivem num contexto de contacto com duas línguas. Na verdade, vêem em tal bilinguismo vantagens variadas, tais como, designadamente, a financeira, a profissional, a académica.

Para esta geração, a LP já não possui o estatuto de língua do quotidiano. Afirmam ser em francês que se exprimem com mais facilidade mas os sentimentos face à LP são muito positivos. Dizem não terem vergonha de falar português mas têm consciência da imagem *desprestigiada* da LP no território francês. O uso imperfeito, incorrecto da LP não é vivido em termos de conflito, certamente por viverem entre pares em França, onde a maioria utiliza a mesma "variedade mista". Os lusodescendentes afirmam serem uns perfeitos conhecedores da LP mas pouco fluentes nela. Como nos diz Oliveira (2009, p.17) "*A coexistência e a interacção constante das duas línguas no bilingue produz um sistema linguístico diferente e completo. Ele usa as duas línguas, separada ou conjuntamente, com finalidades diferentes, em vários domínios da vida e com múltiplas pessoas.*"

Quando estão em Portugal têm um contacto muito forte com a família, mais tolerante e já habituada a conviver com esta forma de falar. São estes familiares que constroem culturalmente este bilinguismo. Ainda não têm experiência suficiente com a sociedade para sentirem os conflitos que uma faixa etária mais velha poderá sentir. É óbvio que a linguagem assume um carácter que define uma cultura própria, individual de um determinado grupo, numa determinada época e espaço (Mateus, 2005).

Na verdade, se o francês é a língua capital e, por isso utilitária, e língua do quotidiano, os motivos apontados para a escolha da LP revelam uma tendência predominantemente socioafectiva. Uma vez que perdeu o seu estatuto de língua do quotidiano, para a maioria dos lusodescendentes, a língua dos avós é uma referência afectiva longínqua, mas estes jovens organizaram a sua função *langagière* e construíram a sua personalidade nas duas línguas (100%), (Dabène, 1994).

K – Representações da LP

	<i>Nenhuma</i>	<i>Pouca</i>	<i>Alguma</i>	<i>Muita</i>	<i>Totalmente</i>	<i>Sem resposta</i>
Língua de Camões	19,7	9,9	11,3	19,7	28,2	11,3
Língua de afecto	5,6	1,4	19,7	18,3	42,3	12,7
Língua de cultura	2,8		12,7	21,1	59,2	4,2
Língua da saudade	4,2	8,5	12,7	19,7	49,3	5,6
Língua dos avós	2,8	1,4	1,4	8,5	80,3	5,6

Língua de comunicação	4,2	7,0	16,9	26,8	39,4	5,6
Língua escrita	5,6	11,3	31,0	15,5	26,8	9,9
Língua bonita		1,4	2,8	11,3	80,3	4,2
Língua dinâmica	1,4	4,2	11,3	14,1	60,6	8,5
Língua minoritária	43,7	12,7	14,1	11,3	5,6	12,7
Língua desfavorecida	60,6	11,3	8,5	1,4	2,8	15,5
Língua feia	80,3		2,8		2,8	14,1
Língua dos Tos	26,8	2,8	7,0	1,4	42,3	19,7
Língua de imigração	23,9	8,5	26,8	12,7	16,9	11,3

Tabela 25 - Representações da LP

Querer definir as representações dos lusodescendentes sobre a LP não é tarefa fácil. Nonostante, a comunidade científica aceita, na senda de Moore, “*connaissance socialement élaborée et partagée qui concourt à la construction sociale de notre rélialité*” (Moore, 2001, p. 35), mas também no sentido de representação metalinguística, na acepção de Ançã, ou seja, “*o conhecimento não necessariamente explícito que o sujeito tem/julga ter sobre a língua/línguas (materna e não materna), sobre o seu funcionamento e utilização, e ainda sobre a sua apropriação*” (Ançã, 2007, p.97). As representações constituem assim *saberes e/ou comportamentos* que têm um papel fundamental nos processos de construção identitária e de socialização. Além disso, a definição reforça o sentimento de pertença a um determinado grupo social e permite a distinção entre grupos sociais. Os jovens da nossa amostra falam, como podemos verificar, a mesma linguagem, usando o mesmo capital cognitivo (Moscovici, 1989, p.49). Estas representações permitem obter um tipo de conhecimento válido, como o que verificamos na tabela 25, ou seja, a LP ser uma língua bonita (94,4%)⁷³, seguida de perto por, ser a língua dos avós (90,2%), uma língua dinâmica (86%), sendo todas elas representações positivas. Estes lusodescendentes não revelam representações negativas, como se pode verificar.

As representações sociais, como objectos socialmente construídos participam na constituição do social que as produziu. Inscrevem-se, dessa forma, na dinâmica do social e carregam nelas “*une lecture dynamique de l’espace social*” (Zarate, 1993, p. 30). Estas representações da LP permitem-nos apreender a forma como os lusodescendentes compreendem e veem a LP. As representações destes jovens são o produto de um trabalho colectivo através do qual eles construíram os seus modos de conhecimento da realidade.

⁷³ Esta percentagem foi obtida a partir do somatório das % de “alguma”, “muita” e “totalmente”.

Assim, as representações acerca da LP que apresentam maiores percentagens são: i) língua bonita (94,4%) ii), língua de cultura (93%), iii) língua dos avós (90,2%), iv), língua dinâmica (86%), v) língua de comunicação (83,1%), vi) língua da saudade (81,7%), vii) língua dos Tos (50,7%). As percentagens não revelam sentimentos negativos perante a LP. Estas representações sobre a LP possuem funções identitárias porque fornecem elementos sobre a definição e a expressão da identidade dos lusodescendentes.

Ao longo dos discursos vai também emergindo, de forma recorrente, a importância da LP como língua de origem e língua bonita:

“A língua portuguesa é a minha língua de origem/é importante para mim de falar português/aprendi o pouco que sei /com a minha família/ com a associação/portanto vivo com as duas/ gosto mais da língua francesa/porque falo bem mas também gosto muito da portuguesa/é verdade que tenho mais dificuldades a falar português / mas é uma língua que também gosto muito [...]” (anexo 2.1, EA3: 26).

*“Não/ o português porque acho que é uma língua que muita gente não conhece muito bem/ então acho importante conhecer uma língua que muita gente não conhece muito bem/ acho uma língua **muita gira** [...]”*. (anexo 2.1, EA4: 68)

Em suma, as representações dos lusodescendentes sobre a LP permitiram-nos identificá-los, categorizá-los e compreender melhor o mundo linguístico em torno deles.

L - Sentimentos perante a LP

	<i>Nenhuma</i>	<i>Pouca</i>	<i>Alguma</i>	<i>Muita</i>	<i>Totalmente</i>	<i>Sem resposta</i>
Sentimento de orgulho	9,9	7,0	1,4	9,9	64,8	7
Sentimento de prazer	1,4		7,0	8,5	78,9	4,2
Sentimento de alegria			7,0	9,9	80,3	2,8
Sentimento de honra	7,0	2,8	9,9	15,5	54,9	9,9
Sentimento de curiosidade	2,8	2,8	15,5	16,9	52,1	9,9
Sentimento de admiração		4,2	4,2	12,7	67,6	11,3
Sentimento de afeição	2,8	1,4	9,9	18,3	57,7	9,9
Sentimento de reconciliação	5,6	7,0	18,3	15,5	40,8	12,7
Sentimento de vergonha	80,3	4,2			1,4	14,1
Sentimento de tristeza	78,9	4,2	1,4		1,4	11,3
Sentimento de repulsão	80,3	4,2			1,4	14,1
Sentimento de rejeição	80,3	2,8	1,4		1,4	14,1
Sentimento de Apreensão	73,2	5,6	2,8	1,4	2,8	14,1
Sentimento de insegurança	78,9	2,8		2,8		15,5

Tabela 26 – Sentimentos perante a LP

Pela análise das respostas dos alunos (tabela 26), acedemos a sentimentos que remetem para algumas das subcategorias já abordadas anteriormente. Assim, podemos constatar que os sentimentos positivos acerca da LP que apresentam

maiores percentagens⁷⁴ são: i) a alegria (97,2%), ii) o prazer (94,4%), iii) a afeição (85,9%), iv), a curiosidade e a admiração (84,5%), v) a honra (80,3%), vi) a reconciliação (74,6,%). Esses sentimentos positivos substituem os negativos. Assim, i) (84,5%) não têm vergonha de falar a LP, não sentem tristeza, nem repulsão, ii) (83,1%) não sentem rejeição, iii) (81,7%) não sentem insegurança, iv) (78,8%) não sentem apreensão. São atribuídos à LP sentimentos favoráveis.

Além do mais, os resultados de duas outras perguntas revelam que estes sujeitos sonham em ambas as línguas (54,9%) e em percentagem menos importante em francês (25,9%) e, zangam-se em ambas as línguas (49,3%) e francês (26,8%) (anexo 9 - tabelas 9.15 e 9.16).

As visões que temos de um grupo, neste caso dos lusodescendentes, parecem ser o resultado de uma aprendizagem social, com agentes básicos de transmissão. Na sociedade contemporânea, geralmente, os media favorecem a emergência de representações que condicionam fortemente algumas das nossas atitudes através de estereótipos que elas transmitem. Assim é comum ouvir dizer que os lusodescendentes já não falam a LP como também têm representações e sentimentos negativos.

A análise das entrevistas leva-nos a concluir que, os sujeitos da nossa amostra fazem referências que apontam, em primeiro lugar para a LP como objecto afectivo, com sentimentos muito positivos.

E. *“Que imagem tens dos jovens da tua idade/ achas que estão a perder o português ou continuam a falar?/*

S. *Não sei muito bem/ mas acho que estão a abandonar o português/ou não gostam / não sei bem responder//*

E. *E tu gostas?/*

S. *Sim gosto/ porque já falo um pouco <SIL>*

E. *É uma língua que está ligada a símbolos positivos ou negativos?/*

S. *Símbolos positivos/ claro//*

E. *Transmitidos por quem?/*

S. *Os meus pais e toda a minha família é que nos transmitem essa imagem positiva da língua/ falam de Portugal de uma maneira sempre positiva/por isso/ gosto muito de Portugal [...]”* (anexo 2.1,EA10: 39-46).

Com esta resposta, procurámos detectar sentimentos relevantes que cada lusodescendente tem da LP. Acrescentamos, a estes sentimentos algumas informações que fomos detectando ao longo das entrevistas e que sintetizamos no quadro que se segue:

⁷⁴ Estas percentagens foram obtidas a partir do somatório das % de “alguma, muita e totalmente”.

Categoria	A Língua Portuguesa é...
Objecto línguístico	"Difícil de escrever e ler"
Objecto de ensino-aprendizagem	"Difícil... as aulas são mais divertidas em português"
Objecto socioafectivo	"Bonita, materna, bonita, gira, língua do afecto, língua misteriosa, língua com cor e expressão"
Objecto de poder	"Pouco conhecida"
Instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	É a língua da identidade portuguesa
Instrumento de construção da relação pessoal	Para comunicar com os familiares

Quadro 10 - Representações acerca da LP adaptado de Melo & Araújo e Sá (2006, p.35)

Pelos resultados constata-se que a LP é, principalmente, um objecto socioafectivo e que os lusodescendentes revelam sentimentos muito positivos acerca da LP como: i) alegria, ii) prazer, iii) admiração, iv) orgulho, v) afeição, vi) honra, vii) curiosidade entre os mais importantes.

Não revelam sentimentos negativos, nem i) vergonha, ii) nem tristeza, iii) nem repulsão, iv) nem rejeição, v) nem apreensão...

"A língua portuguesa é muita gira/tem muita cor na língua/ quer dizer muita expressão ao meu gosto [...] é uma língua de afecto [...] Tem a ver com sentimentos positivos/ muitos [...]" (anexo 2.1, EA5: 14-18)

Desta forma, podemos concluir que as representações envolvem um forte sentimento de identidade portuguesa, analisado a partir da relação que revelam ter perante a LP. Todos os aspectos positivos continuam a superar, largamente os negativos.

Síntese

Os lusodescendentes aprenderam a falar no seu meio - fora do contexto escolar francês, na sua família e, mais latamente, no seu ambiente social – caracterizado por costumes, normas próprias e convenções, ou seja, por padrões culturais e, portanto, linguisticamente diferentes dos que regem os indivíduos pertencentes a outro meio social - o francês. Estes jovens dizem falar com os pais nas duas línguas.

Neste contexto de mais que uma língua, não podemos deixar de abordar a noção de LM, designação que, ao associar-se ao nome da "mãe", deixa entender que materna foi a primeira língua, aprendida em meio familiar. Salienta-se que, ao apontar-se a LM *"como aquela em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte"* (Andrade, 1997, p. 54), se está a colocar o

enfoque na competência de uso de uma língua que poderá ser diferente daquela que se aprendeu com a mãe. No entanto, 28,2% diz que a LM deles é o português e 57,7% deles diz ter duas LM contra 9,9% o francês. As duas línguas foram aprendidas em paralelo em meio familiar. Para os 57,7% que afirmam ter duas LM estes querem mostrar que se construíram no bilinguismo e que não conseguem dissociar as duas porque eles construíram a sua personalidade nas duas. A LP sendo a LM para 28,2% destes jovens de 3ª geração reveste-se aqui de uma simbólica afectiva claramente declarada quando apontam as razões: i) foi a 1ª que aprendi, ii) aprendi as duas ao mesmo tempo, desde que nasci, iii) é a língua dos meus pais, iv) é a língua do afecto, v) é a língua que prefiro.

Na maior parte das vezes, são dois sistemas linguísticos que jogam na construção da sua personalidade. Neste caso, encontramos-nos perante um falar misto, feito de mais do que uma língua e um conjunto de possibilidades expressivas do sujeito.

Podemos, então, aferir que a LM destes jovens é a LP (28,2%) e as duas línguas (57,7%) o que abrange uma constelação de noções decorrentes do falar, conjunto de potencialidades linguístico-comunicativas do lusodescendente, o da língua reivindicada, conjunto das representações e atitudes do lusodescendente face à(s) duas língua(s) enquanto elemento constitutivo da sua identidade (Dabène, 2004).

5.1.1.5 Categoria V – Língua Portuguesa e a sua aprendizagem

Esta quinta categoria tem como objectivo caracterizar a LP e a sua aprendizagem e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A – Aprendizagem da LP
- B – Frequência de cursos de LP na primária
- C – Decisão de frequência das aulas na associação
- D – Motivação para a aprendizagem da LP
- E – Sentimentos de vergonha na aprendizagem da LP
- F – Sentimentos de vergonha na frequência da associação
- G – Motivos para a aprendizagem da LP
- H – Dificuldades em LP
- I – Usos da LP
- J – Uso do discurso bilingue
- K – Consciência sobre a pronúncia
- L – Exercícios mais eficazes na aprendizagem da LP
- M – Contributo dos media para a aprendizagem da LP

Torna-se, impreterível analisar o modo como os lusodescendentes se relacionam com o objecto língua e com o próprio processo de ensino-aprendizagem. Procurámos colocar em evidência as expectativas, percepções e representações dos lusodescendentes em relação à LP e à sua aprendizagem e procurámos analisar o tipo de consciência (meta)linguística evidenciada pelos 71 alunos.

A – Aprendizagem da língua portuguesa

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Pai	1	1,4	1,8	1,8
Mãe	3	4,2	5,3	7,0
Pais	27	38,0	47,4	54,4
Avós	1	1,4	1,8	56,1
Pais e professores	1	1,4	1,8	57,9
Família	24	33,8	42,1	100,0
Total	57	80,3	100,0	
Sem resposta	14	19,7		
Total	71	100,0		

Tabela 27 – Com quem aprendeu a LP

Os pais (38%) e a família (33,8%) têm um papel importante na aprendizagem da LP o que lhe atribui um valor afectivo, representando, assim, uma herança. As entrevistas dos inquiridos completam estes dados:

“Os meus pais falam em português/ mas eu fui à escola e aprendi mais depressa o francês/ Mas antes de ir à escola aprendi o português [...]”
(anexo 2.1, EA6:10)

“Os meus pais e toda a minha família é que nos transmitem essa imagem positiva da língua/ falam de Portugal de uma maneira sempre positiva/por isso/ gosto muito de Portugal/e da língua portuguesa” (anexo 2.1, EA10:40).

A primeira constatação que a análise dos dados nos estimula a fazer é a de que a LP se move numa área familiar, sendo uma língua de escolarização aprendida por opção pessoal ou iniciativa dos pais.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
0	16	22,5	30,2	30,2
1	1	1,4	1,9	32,1
2	10	14,1	18,9	50,9
3	9	12,7	17,0	67,9
4	7	9,9	13,2	81,1
5	3	4,2	5,7	86,8
6	5	7,0	9,4	96,2
8	1	1,4	1,9	98,1
9	1	1,4	1,9	100,0
Total	53	74,6	100,0	
Sem resposta	18	25,4		
Total	71	100,0		

Tabela 28 – Com que idade aprendeu a LP

Estes jovens são chamados desde cedo a manusear duas línguas ou mais no seu quotidiano, como podemos verificar na tabela 28, o que poderá ter promovido a consciência do seu sistema de valores e da sua identidade cultural, conduzindo-o assim à aquisição de uma maior segurança a nível da sua identidade cultural e social, uma vez que, segundo os especialistas, a aprendizagem de línguas em idade precoce favorece o desenvolvimento de capacidades intelectuais. Para 74,6% a LP é a língua adquirida desde a infância por simples interacção com a mãe e/ou com o ambiente familiar e, nesse sentido, podemos caracterizá-la como uma língua adquirida (naturalmente) e mais tarde aprendida (institucionalmente). Daí que quer a sua aquisição quer a sua aprendizagem seja mais ou menos marcada pela experiência da língua. No nosso estudo constata-se que a LP para estes alunos de origem portuguesa que supostamente a têm como LM, não é a única LM.

Ainda verificamos que para 42,3 % dos inquiridos a LP foi aprendida em ambos os países, para 26,8% em França (anexo 9 - tabela 17). Para estes inquiridos, ainda que a língua praticada com a família seja o francês (língua de socialização), verifica-se que estes jovens têm contacto com o português através da família ou do ambiente familiar próximo (comunidade portuguesa em França) e também quando se deslocam em férias a Portugal.

B – Aprendizagem da LP no ensino primário

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Sim	59	83,1	85,5	85,5
Não	10	14,1	14,5	100,0
Total	69	97,2	100,0	
Sem resposta	2	2,8		
Total	71	100,0		

Tabela 29 – Frequência de cursos de LP – Ensino primário

A maioria dos lusodescendentes frequentou cursos de LP no ensino primário, o ELCO (83,1%). Este dispositivo pedagógico consistia numa modalidade de ensino opcional que acompanhou todo o ensino básico destes jovens originários de uma cultura diferente da francesa. O objectivo do ensino primário consistia em manter os laços com as raízes culturais destes jovens. Usufruíram deste dispositivo pedagógico, ou seja, três horas semanais, repartidas em duas sessões de 1h30 na língua de origem, agregadas ao currículo francês. Os excertos das transcrições da gravação áudio das entrevistas, abaixo, evidenciam essa mesma informação:

“[...] Antes andei na escola primária [...] Tive aulas de português na escola primária [...] Hm/ fiz português durante dois anos/na escola primária com

uma professora de português/depois das aulas francesas [...] (anexo 2.1, EA1: 40).

“Ahm [...] eu fiz 5 anos de português na escola primária//” (anexo 2.1, EA2: 32).

De um modo geral, os resultados expostos dão a entender que 83,1% dos lusodescendentes inquiridos frequentaram o ELCO na primária, com o recurso a dois sistemas linguísticos e culturais: o francês como língua de escolarização (no sistema oficial francês) e o português (no contexto associativo, em paralelo). Estes bilingues estão divididos entre duas aprendizagens, dois códigos linguísticos, entre duas orientações, às quais parecem aderir, embora como já verificámos existindo uma dominante.

C – Decisão de frequência de aulas na Associação

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Pais	46	64,8	67,6	67,6
O próprio	7	9,9	10,3	77,9
Pais e o próprio	14	19,7	20,6	98,5
Pais, o próprio e avós	1	1,4	1,5	100,0
Total	68	95,8	100,0	
Sem resposta	3	4,2		
Total	71	100,0		

Tabela 30 – Decisão de frequência de aulas na Associação

Como podemos constatar nesta tabela a decisão de frequência de aulas na associação cabe aos pais (64,8%), apenas 9,9% toma a decisão por vontade própria. Os pais optaram pelo ensino-aprendizagem em contexto associativo porque as associações constituem para eles, um espaço privilegiado de partilha de interesses em relação à identidade cultural na sociedade francesa e são analisadas como espaços de reprodução de identidade (produtora de pertença), transmissão de cultura e conservação da identidade cultural *minoritária*. São ainda espaços de negociação em áreas locais ou bairros.

Estes resultados são corroborados pelos alunos nos eexcertos das seguintes entrevistas:

“Como os meus irmãos já tinham andado/ a minha mãe disse: “vais andar também/assim quando vais a Portugal e vais saber ler e falar <SIL> [...]” (anexo 2.1, EA1: 14)

“A minha mãe e o meu pai é que tomaram a decisão para frequentar a Associação// [...] Ahm/ Eu estava de acordo mais a minha mãe é que disse para ir/ que me fazia bem [...] (anexo 2, EA 2: 28 - 30)

“Ah/não/ não tem português na minha escola//então escolhemos a Associação [...] Preferiram a Associação porque são portugueses aqui/ e na francesa não [...]” (anexo 2.1, EA 2: 38)

“[...] frequento as aulas na Associação porque os meus pais assim o querem//” (anexo 2.1, EA 2: 93-94)

“Os meus pais é que escolheram a Associação/é importante eu saber escrever português/ para mandar um postal aos meus avós/ por exemplo/e aqui eu aprendo a escrever e aqui aprendo mais a escrever/ falamos também mas é mais a escrita// [...]” (anexo 2.1, EA 3: 93-94)

*“No meu **collège** não há português em 6e e 5e / por isso vim para a Associação// [...]” (anexo 2.1, EA 3: 40)*

“Fui eu que quis frequentar a Associação /perguntei à minha mãe porque vi o meu irmão falar português// [...]” (anexo 2.1, EA 4: 20)

“Sou eu e o meu pai porque eu achei uma boa ideia eu aprofundir as minhas/ ahm/como se diz?/ Ahm/ <SIL> os meus conhecimentos [...]” (anexo 2.1, EA 5: 14)

“Dantes a minha irmã andou aqui na Associação e os meus pais gostaram daqui// [...] Na minha escola não há português// E esta associação é a que fica mais perto da minha casa// [...] mas é o dia/ é bem este dia// [...] E. Hum/Queres dizer que escolheste esta Associação porque as aulas são à quarta-feira? [...]” (anexo 2.1, EA7 :32-47)

“[...] Os meus pais e eu/ claro/ eu já sabia a língua mas assim aprendo mais [...]”. (anexo 2.1, EA11: 26).

*“[...] **Aqui é como uma escola portuguesa/ é tudo em português/ são todos portugueses/ é como estar em família/ e é mais perto de casa [...] a Associação é como uma grande família [...] somos todos iguais/partilhamos a mesma cultura/os mesmos hábitos/compreendemos [...]”.*** (anexo 2.1, EA11:33-36).

“Primeiro/ isto aqui é uma Associação portuguesa/ acho que eles fizeram bem em trazer este sistema/ e acho que do outro lado o sistema escolar actual deveria propor a língua portuguesa/ porque a língua portuguesa actualmente em França/ é bastante importante /há certos sítios onde há muitos portugueses e nesses sítios as escolas deveriam permitir aos alunos de aceder ao ensino da língua portuguesa [...] mas há sempre factores que fazem que não há portugueses/ por causa dos pais/ a falta de vontade dos alunos/ do director da escola que não informa/ a falta de um número de inscrições leva ao seu encerramento/ o português fica sempre em minoridade / é por causa disso [...]”. (anexo 2.1, EA20: 28-30).

O público da nossa amostra considera o ensino-aprendizagem na Associação como sendo a continuação do ELCO.

*“Hm/Sim é uma continuação com as aulas da primária/ temos é mais **matières** / português/história/geografia/gramática// [...]”. (anexo 2.1, EA 4: 28)*

O ensino praticado nas Associações vem, na sua maioria, colmatar a lacuna do sistema oficial francês, uma vez que os alunos, por iniciativa própria ou por iniciativa dos pais, prosseguem a sua escolarização em português.

D – Motivação na Aprendizagem da LP

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem cumulativa
Muita	58	81,7	85,3	85,3
Pouca	9	12,7	13,2	98,5
Nenhuma	1	1,4	1,5	100,0
Total	68	95,8	100,0	
Sem resposta	3	4,2		
Total	71	100,0		

Tabela 31 – Motivação na Aprendizagem da LP

Apesar de o ensino-aprendizagem ser, para a grande maioria, uma opção dos pais, os lusodescendentes revelam gosto e motivação pela aprendizagem da LP (81,7%). Podemos, também, verificar essa motivação nos seguintes discursos:

“Hum/e é uma língua que gostas/ou vens às aulas porque te sentes obrigada?/[...] Ah/na / na/ tenho gosto/ [...] E. Hum/gostas/é isso que queres dizer?/[...] Hm/sim//[...]” (anexo 2.1, EA1, 49).

*“[...] gosto / mas é um bocado difícil **mais** <SIL> [...] Eu compreendo tudo mas não sei falar muito bem e escrever//[...]”* (anexo 2.1, EA3: 12-14).

“Sim/ gosto dos valores que a associação transmite/e venho por prazer mas também por obrigação//[...]” (anexo 2.1, EA3: 42).

“Sim quero aprender bem português porque quero apresentá-lo no BAC//[...] Sim/são os meus objectivos/ É comunicar com os meus familiares que estão em Portugal e o Baccalauréat” (anexo 2.1, EA4: 50-56).

“Não sei bem mas as aulas são mais divertido em português que francês/ não sei bem mas prefiro em português porque o francês conheço muito/ o português é mais misterioso/ podó dizer assim [...] Acho que cada vez gosto mais porque aprende novas palavras [...]” (anexo 2.1, EA5: 14-16).

“Dantes a minha irmã andou aqui na Associação e os meus pais gostaram daqui [...] Na minha escola não há português [...] E esta associação é a que fica mais perto da minha casa [...] e o dia/ é bem este dia [...] escolhi esta associação porque as aulas são à quarta-feira [...] Às vezes aborreço-me ir/ mas assim estou com amigos/ não fico sozinho em casa/ sem fazer nada [...]” (anexo 2.1, EA7: 42-56).

Quando falta a motivação, a visão da língua e da cultura portuguesas pode ser sentida, por vezes, de forma dolorosa (Boyer, 1997) e dificultar a aprendizagem da LP. Como diz Castellotti, *“Les images, (...) recèlent un pouvoir valorisant ou, a*

contrario, inibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même" (2001b, p. 24). Assim, 81,7% dos jovens diz ter muita motivação pela aprendizagem mas deixaram transparecer, ao longo dos discursos, por vezes, a falta dela. Por várias vezes lusodescendentes revelam a falta de motivação na aprendizagem porque têm outras alternativas mais atraentes:

E. "Achas que o facto de vires às aulas /às quartas-feiras/ te privam de outras actividades?

[...] Sim/ Eu queria ir ao basquetebol e não posso/ tenho aulas de português <SIL>

E. [...] Privam-te um bocadinho <sorriso> [...]

Sim//" (anexo 2.1, EA2: 83-86)

E. "Mas vais com gosto ou todas as quartas-feiras é uma chatice/ um aborrecimento?

[...] Ahm/Um pouco uma chatice/ porque tem aulas que não gosto/ tem aulas que gosto/ não sei <IND> (anexo 2.1, EA2: 87-88)

*"Ahm/ **eu gosto bem de vir** para a Associação porque eu gosto de falar português e ir a Portugal e é **tamém** porque os meus pais vieram levar-me/ porque sinão eu não vinha aqui [...]"* (anexo 2.1, EA6: 20)

Outros revelam alguma preferência e explicam as vantagens que vêm no ensino-aprendizagem associativo:

"Numa escola francesa/ acho que/ mas nunca fui/ mas acho que os professores falam só português / se há palavras que não percebemos muito não podemos encontrar em francês/ aqui podemos mais perceber e como somos menos é mais fácil aprender [...]" (anexo 2.1, EA5: 36)

*"[...] o importante é a qualidade e eu gosto de andar aqui/ aprendo muitas coisas e gosto do ambiente/e gosto mais das aulas portuguesas do que das francesas/**é uma espécie de família** [...]* Não sei/mas é diferente/aqui/ não sei/mas aqui **sinto-me como na minha casa/** é a mesma coisa/quase como a minha família [...]" (anexo 2.1, EA10:54-56).

De acordo com as respostas obtidas, os 71 lusodescendentes inquiridos optaram por uma aprendizagem da LP numa Associação por desejo pessoal ou por escolha parental. Aliás, alguns lusodescendentes afirmam escolher o ensino associativo por pensarem que é a melhor forma de dar continuidade à sua origem, pensando ser útil o domínio de dois códigos linguísticos, para manter a língua da família e facilitar a integração em Portugal. Todos acreditam, no geral, que a frequência de uma Associação pode ajudar na construção da biculturalidade, pois sabem que o bilinguismo é hoje muito valorizado a nível profissional.

E – Sentimento de Vergonha - Aprendizagem da LP

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Não	69	97,2	100,0	100,0
Sem resposta	2	2,8		
Total	71	100,0		

Tabela 32 – Sentimento de Vergonha - Aprendizagem da LP

Os lusodescendentes dizem não ter vergonha de aprender português (97,2%). Também não têm vergonha de frequentar a associação (80,4%) como podemos verificar na tabela (anexo 9 -Tabela 18). As entrevistas corroboram estes dados e ainda informam que os lusodescendentes têm vergonha de falar mal, não de aprender português.

“[...] às vezes sou obrigado a falar/ mas o ano passado quando fui a Portugal tinha vergonha de falar português/ porque falava mal [...]”. (anexo 2.1, EA7: 28)

“Ah/não/não tenho vergonha de falar português/nem das aulas/ pelo contrário// [...]” (anexo 2.1, EA1: 58)

“Há jovens da minha idade sim/ têm vergonha de ser português/ há outras não/ conheço amigos/ não têm vergonha como eu/ e às vezes falo português com eles na escola francesa [...]” (anexo 2.1, EA4: 122)

“Achas que este ano estás a fazer muitos progressos em português? [...] Hm/Sim [...] Notas uma diferença quando falas / tens menos vergonha? [...] Hm/Sim tenho menos vergonha [...] Sinto que falo melhor mas/ bem /bem ainda não [...]” (anexo 2.1, EA7: 31-38).

A LP é marcada pelo contexto sociocultural e o professor deve agir, quando necessário, ao nível do preconceito linguístico mas afirmam que estes jovens não declaram sentir preconceitos.

“Não / eu acho que não/ eles até sentem orgulho /não eles não sentem vergonha de falar português [...]” (anexo 2.2, EP4: 52).

F - Motivos para aprendizagem da LP

Um deficiente uso da LP é percebido com factor que afecta negativamente todo o processo de integração em Portugal, que passa pela dificuldade de comunicação com os familiares e com todo um conjunto complexo de outras adaptações, que vão desde a necessidade de criar amizades, e, simultaneamente, a própria necessidade e vontade de ser capaz de não perder contacto com as (suas) raízes culturais e/ou dos

pais e avós. Nesse sentido, os motivos para a aprendizagem da LP são múltiplos como se pode observar na seguinte tabela:

	<i>Nenhuma</i>	<i>Pouca</i>	<i>Alguma</i>	<i>Muita</i>	<i>Totalmente</i>	<i>Sem resposta</i>
Oralidade	4,2	2,8	4,2	7,0	62,0	19,7
Leitura	4,2	7,0	4,2	8,5	60,6	15,5
Escrita	2,8	1,4	5,6	2,8	73,2	14,1
Compreensão			8,5	9,9	64,8	16,9
Gramática		2,8	7,0	14,1	59,2	16,9
Comunicar com os avós	9,9		4,2	8,5	53,5	23,9
LP como língua materna	2,8	5,6	4,2	7,0	62,0	18,3
Dominar ambas as línguas	1,4	1,4	1,4	2,8	73,2	19,7
Valorizar a expressão bilingue	1,4	1,4	2,8	5,6	69,0	19,7
Conservar a LP	2,8	2,8		2,8	71,8	19,7
Cultura portuguesa			5,6	11,3	63,4	19,7
Regressar a Portugal	12,7	5,6	15,5	9,9	35,2	21,1
Sentimento de pertença comunitária	2,8	2,8	14,1	12,7	39,4	28,2
Agradar aos pais	16,9	8,5	9,9	9,9	29,6	25,4
Preparação de exames (CAP-BAC)	11,3	5,6	7,0	5,6	50,7	19,7
Literatura	1,4	9,9	11,3	18,3	36,6	22,5
Ausência de LP na escola francesa	18,3	2,8	8,5	14,1	31,0	25,4
Futuro profissional	7,0	1,4	9,9	18,3	38,0	25,4

Tabela 33 – Motivos para Aprendizagem da LP

Os principais motivos declarados pelos lusodescendentes para a aprendizagem da LP são⁷⁵ a Compreensão oral (83,2%), a Escrita com (81,6%), Gramática e Cultura Portuguesa com (80,3) os dois, Dominar as duas línguas e Valorizar a Expressão Bilingue com (77,4%), Conservar a LP com (74,6%), a Leitura (73,3), LP como LM e Oralidade com (73, 2%) e depois aparecem os outros motivos de ordem utilitária, comunicativa, etc...

Relacionando estes dados com a análise de conteúdo das entrevistas constata-se que os motivos para a aprendizagem da LP prendem-se com características linguístico-comunicativas e culturais.

“Hum /escreves em português?/ [...] Hm/escrevo/ <sorriso> [...] Hum /um pouquinho?/ [...] Hm/sim / só que faço muitos erros <SIL>” (anexo 2.1, EA.1: 59)

“Hm/sim/sim//ahm//quando estou com as minhas tias falo mais português/ na minha casa falo só francês <SIL> [...]” (anexo 2.1, EA1, 30)

“Sim mas eu gosto bem de vir/ eu aprendo a falar e quando vou de férias em Julho/ posso falar/com as pessoas em Portugal [...]” (anexo 2.1, EA.6: 22).

⁷⁵ Estas percentagens correspondem ao somatório de “alguma, muita e totalmente”.

O item, Preparação de exames (CAP-BAC), é referido ao longo das entrevistas pelo facto de ser uma possibilidade que o ensino francês oferece. Apesar de estes lusodescendentes não terem a aprendizagem da LP no ensino oficial francês, podem escolher a LP, como (LV1, LV2, LV3), nos exames de CAP/BEP/BAC⁷⁶. Muitos escolhem o português em LV2 e LV3, por se sentirem mais seguros em português do que em inglês/alemão/espanhol. Referem a sua aprendizagem como uma vantagem:

*“Estudar português é uma **avantagem** // [...] Ahm/ <SIL> é / preciso/ AHM/ para estudos [...] Bein/ depende [hesitações]/ penso utilizar o português nos exames <IND> [...]”* (anexo 2.1, EA2: 72-76).

“Uma coisa eu sei/ sei mais que se tivesse só francês/ conheço a geografia e história de Portugal/ eles não/sei mais que os meus colegas franceses/ agora ainda não me serve muito mas no futuro poderá servir/ no BAC/vou tentar fazer a opção do português/é por isso que venho e tento esforçar-me// [...]” (anexo 2.1, EA3: 54).

Ocorre-nos, neste momento, referir, de acordo com a análise efectuada, que as relações que lusodescendentes estabelecem com as LP são de natureza predominantemente afectiva. Neste sentido, as motivações (dos pais) que presidem à aprendizagem informal da LP remetem, retomando os estudos de Gardner & Lambert (1972), para orientações instrumentais (que os autores identificam prioritariamente com a motivação extrínseca), isto é, claramente associadas ao valor utilitário/pragmático das aprendizagens.

Actualmente, o ensino da LP é quase exclusivamente reservado aos lusófonos e aos seus descendentes. Constata-se uma diminuição dos pedidos de abertura de turmas de PLE, por várias razões, sendo uma delas o facto de os pais não se reconhecerem nesse ensino. Existem, ainda, ideologias e representações das línguas, frequentes nas sociedades europeias, que não proporcionam o desenvolvimento do plurilinguismo e da diversidade linguística. A ideologia do *valor* (Bourdieu, 2001) reencaminha para a crença e para as representações relativas às supostas riqueza ou pobreza das línguas. Actualmente, constata-se que o seu ensino, na Educação Nacional francesa, diminuiu e muitos preferem o seu abandono. Um número reduzido escolhe a sua aprendizagem em meio associativo, uma vez que oferece, segundo eles, mais possibilidades de reprodução, de uma geração para a outra, da identidade cultural, produtora de pertença e trocas plurifamiliares. Para os 71 lusodescendentes, a Associação confirma e reforça os conhecimentos e os comportamentos julgados necessários para

⁷⁶ Certificat d’Aptitude Professionnelle (CAP), formação de 2 anos, corresponde ao nível do 9º ano; Brevet d’Études Professionnelle (BEP), formação de 3 anos, Baccalauréat (BAC), corresponde ao exame nacional do 12º.

compreender e viver a cultura portuguesa. Partilham o contexto sociocultural que lhes permite a interação, a comunicação e que os ajuda a construir a identidade cultural. Os pais vêem no ensino associativo uma mais-valia importante para ajudar. No entanto, esses cursos continuam a ser qualificados de operações de *ghettoisation*. Por essas razões, numerosos lusodescendentes rejeitam essas representações, bem como o ensino da LP.

G – Dificuldades em LP

Nesta secção iremos analisar algumas representações que os 71 lusodescendentes entrevistados, dizem ter das suas dificuldades na aprendizagem da LP. Para tal, partiremos da análise das respostas que obtiveram maior percentagem nos questionários a uma pergunta em que era solicitado que escolhessem, dos itens apresentados numa lista, as dificuldades sentidas em relação à aprendizagem da LP. Podemos observar a distribuição das respostas à pergunta supracitada do questionário na tabela 34:

	<i>Nenhuma</i>	<i>Pouca</i>	<i>Alguma</i>	<i>Muita</i>	<i>Totalmente</i>	<i>Sem resposta</i>
Pronúncia e ritmo de frase	40,8	12,7	7,0	12,7	5,6	21,1
Estrutura de frase	38,0	15,5	11,3	9,9	5,6	19,7
Ortografia	9,9	11,3	25,4	18,3	21,1	14,1
Vocabulário	12,7	16,9	21,1	18,3	11,3	19,7
Preposições	26,8	16,9	18,3	8,5	7,0	22,5
Concordância de nomes	40,8	16,9	8,5	5,6	8,5	19,7
Tempos verbais	7,0	18,3	19,7	18,3	16,9	19,7
Concordância das formas verbais	7,0	18,3	25,4	12,7	16,9	19,7

Tabela 34 – Dificuldades em LP

Os tópicos que reuniram maior número de respostas, se contabilizarmos ‘alguma, muita e totalmente’, foram: i) a ortografia (64,8%), ii) a concordância das formas verbais (55%), iii) os tempos verbais (54,9%), iv) o vocabulário (50,7%), v) as preposições (33,8%), vi) a estrutura da frase (26,8%), vii) a pronúncia (25,3%) e viii) a concordância de nomes em género e número (22,6%).

Quando questionados acerca das dificuldades relativas à concordância das formas verbais, os entrevistados referiram-se, na realidade, à problemática dos tempos verbais, o que se pode dever ao fraco domínio de metalinguagem gramatical, havendo uma certa confusão de conceitos aproximados (concordância das formas verbais e formação dos verbos). Podemos, então, deduzir que os tempos verbais são, na verdade, a maior dificuldade representada pelos lusodescendentes. Referiram-se,

também, a uma questão morfo-sintáctica: a dificuldade em estruturar correctamente as frases.

O vocabulário apresenta-se como o quarto obstáculo para os aprendentes pelo facto de que saber uma palavra, envolve o domínio de uma grande quantidade de informação sobre a mesma, tanto ao nível da produção como da recepção: forma oral e escrita, constituintes morfológicos, significado e contextos de uso, tanto intratextuais (sintácticos) como extratextuais (pragmáticos). À luz de tudo isto, a percentagem de lusodescendentes que escolheu o vocabulário como sendo uma dificuldade é elevado (50,7%). De facto, são vários os enunciados em que os indivíduos mencionam a falta de vocabulário. Quase todos sentem que o seu vocabulário é limitado.

A utilização das preposições aparece como a quinta dificuldade, com 33,8% de respostas no questionário, tendo sido referenciada nas entrevistas. As explicações para esta dificuldade ficam ao nível da diferenciação dos dois sistemas linguísticos, como, por exemplo a confusão entre o por e o “pour”. Pensávamos que pronúncia seria uma das dificuldades mais mencionadas nos questionários e não aconteceu. Eles não revelam consciência metalinguística suficiente acerca da diferença na pronúncia (entre eles e os portugueses de Portugal). Já nas entrevistas, alguns identificam este aspecto como uma dificuldade, tendo especificado a dificuldade em pronunciar certos sons como o som [R]/[r] de carro/caro/diferente em francês, sendo difícil aprender a pronunciar-los de forma semelhante a um nativo. O sotaque é muito distinto para alguns, um pouco menos para outros mas na verdade os lusodescendentes têm muitas dificuldades em pronunciar as palatais [R] [lh] como nos revela o lusodescendente no seguinte excerto de entrevista:

“Hum/A minha maior dificuldade em português? [...] Eu não consigo fazer o erre/ dizer como deve ser o erre/ como os portugueses/ digo à francesa [...] Hum/É portanto a pronúncia/ É a questão da pronúncia/ O meu maior problema é a pronúncia [...] Sim/ e os verbos também/ o futuro/às vezes eu digo coisas um pouco bizarras/estranhas [...] às vezes vêm me dizer que invento palavras [...] Hm/Invento palavras/ fabrico a palavra portuguesa a partir das francesas// [...] Hum/ utilizo o francês com uma terminação à portuguesa [...] quando não sei invento a palavra/ pego na que conheço em francês e dou um fim português [...]” (anexo 2.1, EA6: 37-47)

No geral, os jovens inquiridos dão mais importância ao conteúdo do que à pronúncia correcta.

Os entrevistados do nosso estudo reconhecem a criação lexical como principal causa das suas dificuldades na apropriação da LP. Assim, parece-nos que a divulgação de investigação nesta área junto dos professores de Português contribuirá para o desenvolvimento da CM destes que, por sua vez, contribuirão para o desenvolvimento da CM dos seus alunos, ajudando-os a superar as suas dificuldades.

As dificuldades no manuseamento da LP poderão ser mínimas, visto terem a LP como LM e terem entretanto desenvolvido competências orais e escritas na LP. Todavia, notam-se pronúncias de palavras portuguesas salpicadas de pronúncia francesa, como pudemos verificar nas entrevistas, embora a LP seja a língua do seu ambiente familiar próximo. Trata-se de uma língua pouco “útil” no quotidiano, pelo facto de a LF ser a língua de “domínio”.

Ao longo dos discursos vão também emergindo, de forma recorrente, outras dificuldades, a expressão escrita e oral, tal como se observa no discurso da aluna seguinte:

“A Expressão é muito difícil para mim/ a escrita e a oral [...]” (anexo 2.1, EA 2: 46)

“Hm/Sim /se calhar porque o inglês é difícil e falo melhor o português e percebo muito melhor/ posso falar mal mas perceber tudo é muito bom// [...]” (anexo 2.1, EA 7: 82)

Sendo a ortografia o item considerado mais difícil pelos lusodescendentes, daremos a este tópico mais ênfase e faremos uma análise mais específica sobre alguns tipos de erros ortográficos presentes nas produções escritas (questões abertas do questionário e produções escritas) dos inquiridos. Em relação à competência ortográfica, designa-se pelo conhecimento das “*normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua*” (Barbeiro, 2007, p.7). Esta apresenta-se como sendo a que maior dificuldade causa aos lusodescendentes (64,8%).

Debruçar-nos-emos sobre a tipologia criada para analisar as produções escritas dos lusodescendentes.

Todo o processo de escrita é complexo uma vez que exige a capacidade de combinar e seleccionar expressões linguísticas, bem como a sua organização, para assim se construir uma representação do conhecimento, referente aos conteúdos sobre os quais se quer expressar.

Após a análise das produções escritas destes lusodescendentes constatamos que eles não dominam, para a maioria dos lusodescendentes, as componentes de produção textual, nem a materialidade da língua.

Quando nos referimos à materialidade da língua, estamos a falar de ortografia, de frase, de parágrafo, de pontuação e de apresentação gráfica.

De um modo geral, a ortografia resume-se à transcrição dos sons de uma determinada língua em símbolos escritos. Esta transcrição é sempre por aproximação e raramente é perfeita e isenta de incoerências, o que explica as dificuldades dos lusodescendentes ao redigir um texto. Faremos uma análise mais específica sobre

alguns tipos de erros ortográficos. Debruçar-nos-emos sobre a tipologia de erros para analisar as produções escritas dos lusodescendentes.

Ao nível ortográfico - outra dimensão de análise das produções escritas nas perguntas abertas do questionário (anexo 1.1 - perguntas nºs 69 a 73) e das produções escritas (anexo 8) - que nos interessou foi feito um levantamento de todos os erros ortográficos presentes nas produções escritas (anexo 4.1), de modo a realizar uma análise de erros ortográficos mais frequentes. Tivemos por base uma tipologia adaptada por nós, assente na investigação de vários autores (Silver, 2007; Aleixo, 2005; Barbeiro, 2007). Para tal, tivemos em conta diversos tipos de erros ortográficos (anexo 4.1 sobre a tipologia completa dos erros).

Neste momento, abordaremos alguns exemplos de erros ortográficos dos lusodescendentes, partindo de algumas categorias da tipologia de erros escritos baseada em Cardoso *et al.* (2002); Silver (2007); Aleixo (2005); Barbeiro (2007).

Tipologia de erros	
Categorias	Subcategorias
Ortográfico	<ol style="list-style-type: none"> 1. relação som/grafia 2. divisão dos sons 3. acentuação 4. uso de maiúsculas e minúsculas 5. pontuação 6. supressão de letras 7. adição de letras 8. concordância de género 9. concordância de número 10. pontuação 11. troca de letras dentro da palavra 12. transcrição de formas de oralidade corrente 13. acentuação 14. alteração da forma gráfica da palavra 15. translineação 16. regras ortográficas de base fonológica 17. regras de base morfológica 18. escrita da mesma palavra de várias formas
Morfossintáctico	<ol style="list-style-type: none"> 1. segmentação ou delimitação das palavras 2. flexão 3. derivação
Sintáctico	<ol style="list-style-type: none"> 1. alteração dos constituintes da frase
Sintáctico-semântico	<ol style="list-style-type: none"> 1. subcategorização 2. restrições na selecção 3. omissão dos constituintes

Semântico	<ol style="list-style-type: none"> 1. construção da referência nominal 2. construção da referência temporal e aspectual 3. conectores 4. semântica lexical
-----------	--

Quadro 11 – Tipologia dos erros a partir das propostas de (Cardoso *et al.* 2002; Silver, 2007; Aleixo, 2005; Barbeiro, 2007)

De facto, consideramos que a ortografia é uma questão cuja análise é indispensável, tendo em conta o objectivo do nosso trabalho.

Em primeiro lugar, iremos explorar os dados resultantes das questões abertas do questionário (anexo 8.1). Para tal, iremos expor os exemplos, agrupando-os segundo os tipos de erros mais frequentes.

Passamos a enumerar os erros mais frequentes: a acentuação, a alteração da forma ortográfica da palavra, a inobservância de regras ortográficas de base fonológica, a supressão de letras, a transcrição de formas de oralidade corrente. Concluimos com a apresentação de produções escritas com o intuito de verificar a coesão e coerência textual.

- Acentuação:

Acentuação	
Erros	Questões abertas do questionário
“A minha familia [...]”	Q10:69
“[...] musica”	Q16:69
“ [...] ferias “	Q17:71
“Alem [...]”	Q21:69
“Tambem [...]”	Q22:71
“ [...] esta mal organizado”	Q23:70
“Musica portuguesa”	Q 27:71
“Varias outras coisas”	Q28:69
“ [...] simpaticas”	Q33:69
“ [...] e um pais muito [...]”	Q37:72
“ [...] dificil [...]”	Q43:72
“ [...] ir a praia”	Q 48:69
“ [...] tem la os nossos amigos”	Q50:72
“ [...] o convivio [...]”	Q55:71
“ [...] a situação economica esta um poco difficil [...]”	Q55:72
nivel la [...]”	
“ [...] fantastico “	Q 57:72

Como podemos observar, a categoria “Erros de acentuação” é a que oferece mais dificuldades aos alunos. Efectivamente, esta é a categoria onde contabilizamos um

maior número de erros. A acentuação gráfica consiste na aplicação de certos sinais escritos sobre determinadas letras para representar o que foi estipulado pelas regras de acentuação do idioma. Entre estes sinais estão os diversos acentos gráficos que eles conhecem mas não sabem aplicar por falta de conhecimento de regras de acentuação. Os inquiridos não conhecem as regras de acentuação gráfica da LP.

- Alteração da forma ortográfica da palavra: “á/à – Há, “avia – havia” “Todo – Tudo”

<i>Alteração da Forma Ortográfica da palavra</i>	
Erros	Questões abertas do questionário
“cuzinha”	Q2: 69
“as casas antiguas [...]”	Q3: 69
“As chuvas porque a raramente mas quando a a muito”	Q8:70
“Queria que avia mais escolas e mais proffessores[...]”	Q9:73
“A seleção nacional [...]”	Q18:69
“Eu gosto de toudo [...]”	Q29:69
“[...] a are puro e [...]”	Q29:72
“Eu gusto [...]”	Q37...69
“a situação economica esta um pouco difficil	Q55:72

Nesta categoria, estão contemplados os erros cuja ocorrência é “não previsível por regras – critério lexical” (Barbeiro et ali, sd: p.51). Observamos, com efeito, um número considerável deste tipo de erros.

- Inobservância de Regras Ortográficas de Base Fonológica: “dessidiu/decidiu

<i>Inobservância de Regras Ortográficas de Base Fonológica</i>	
Erros	Questões abertas do questionário
“Eu gosto que faze sempre calor [...]”	Q9:69
“[...] tegno toda a migna familia em Portugal [...]”	Q11:72
“[...] não porquê eu teu amigas aqui e não quer as deschar [...]”	Q12:72
“ fas muito velha”	Q25:71
“A minha familia”	Q 26:69
“[...] e os bixos”	Q 50:70

De acordo com Barbeiro *et al.*, esta categoria engloba incorrecções “contextuais”; ou “relativas à posição acentual – tónicas vs átonas “ (p.51)

- Supressão de letras: esto – estou

Supressão de letras	
Erros	Questões abertas do questionário
“Poluição [...]”	Q5:70
“A mina prima [...]”	Q13:70
“ [...] esto em França”	Q13:72

Constatámos que estes erros têm a ver com os problemas de pronúncia e interferência fonológica.

- Transcrição de formas de Oralidade Corrente: “Tava – Estava”

Transcrição de formas de Oralidade Corrente	
Erros	Questões abertas do questionário
“ E gosto quando o tempo sta calor [...]”	Q11:69
“Gosto de andar o ar libré”	Q 27:72
“][...] futebol”	Q46:69

A categoria em questão refere-se a “in correcções correspondentes à transcrição de formas ligadas a variedades e registos que diferem da forma representada na norma ortográfica...” (Barbeiro *et al.*, sd: p. 51) Corroborando o autor citado, Zorzi afirma que “O padrão acústico-articulatório não coincide com o padrão visual ou ortográfico, ou seja, nem sempre se escreve da maneira como se fala” (1998, p. 36). Devido a esta realidade, pudemos observar vários erros deste tipo.

- Concordância de número

Concordância de número	
Erros	Questões abertas do questionário
“A terra secas [...] “Na festas dos Santos [...]”	Q2. 70 – 71
“A festas muito bonita”	Q26:71
“ [...] sou portugueses”	Q31:72

Como podemos observar, a categoria “Concordância de número” oferece muitas dificuldades aos lusodescendentes. Efectivamente, esta é uma das categorias onde contabilizamos um grande número de erros.

- Maiúsculas - minúsculas

<i>Maiúsculas- minúsculas</i>	
Erros	Questões abertas do questionário
" [...] em França "	Q44:69
" Gosto de tudo em Portugal "	Q45:70

Como o uso da maiúscula difere nas duas línguas as regras de utilização são diferentes. O lusodescendente mostra algumas dificuldades

Para dar continuidade a este item convocámos, também, algumas produções escritas realizadas pelos lusodescendentes inquiridos. Estas produções escritas (anexo 8.2) foram realizadas na Associação 'Os Mensageiros de Portugal', de Lagny-sur- Marne a 28-03-2009 a pedido da investigadora. Os alunos tinham dois temas à escolha. I) 'As minhas aulas de Português' e ii) 'Por que é que estudo Português'. O objectivo desta tarefa era analisar a competência escritural e revelar os saberes que os lusodescendentes possuem e mobilizam livremente. Verificamos que as produções apresentam os mesmos erros já tratados nas perguntas abertas do questionário.

As minhas aulas de Português

"Essas são muito importante para aprender essa lingua que é muito bonita, é tambem para descobrir o pays e a sua história. Estudar essa lingua é um ponto positivo na sua vida, porque falar português serve muito para ter um trabalho mais facilmente agora os grandes patrões são a procura de pessoas que falam muitas linguas. Estudar português é descobrir tambem a cultura portuguesa.

Em Portugal as tradições são mais fortes. Em França, as religiões são mais mixtas. Ter aulas português é ter um visionamento mais grande do mundo. Ser um multilinguo é ser um multiculturalismo. As aulas servem para o bachelato. As aulas de Português são muitas interescentes e cultural. A França e o Portugal são dois pais diferentes". [anexo 8.2.1.- aluno do 7º ano]

Por que é que estudo português?

"Estudo português para saber escrever e falar coretamente português. E os meus pais me obrigão a ir a escola portuguesa.

Comecei ir a escola portuguesa os 5 ou 6 anos.

Foi em varias escolas em Thorigny e Lagny.

E agora sei más o menos falar e escrever coretamente." [anexo 8.2.2.- aluno de 8º ano (4^{ème})]

As minhas aulas de Português

"Estas aulas têm importância porque é a lingua do meu pai e da minha mãe. E acho que o português é uma linda lingua. Eu quero apreender está lingua porque quando eu vou para Portugal eu tenho de falar português então tenho que apreender. E ter duas culturas e saber mais coisas sobre o

mundo. E também estas aulas é para melhorar o meu escrito e se um dia eu tenho que ir viver no Portugal eu vou saber falar, escrever e ter conversação com outros português. E saber falar muitas línguas e muito lindo”. [anexo 8.2.3.- 7.º ano (5^{ème})]

As aulas de português

“A importância destas aulas para min e para escrever melhor e falar corretamente e duma emportaçã para min.

Eu estudo esta língua porque para min e a minha língua natal e a muita engraçada a aprender.

Porque se nos trabalháramos em Portugal será muita fácil a falar, mas se nós não aprendemos a português será mais difícil a falr. A diferencia não e muita e porque o francês e mais, emportante, mas, eu prefero o português e mais fácil. Eu, para min eu gosto muito do português e uma cultura emportante!” [anexo 8.2.4-7.º ano (5^{ème})].

Porque é que estudam português?

“Comecei o português em CM2 faz agora 4 anos que fasso a escola portuguesa. Fui porque os meus pais quiseram e porque quis falar e compreender o português. Tinha vergonha as primeiras vezes que fui lá para estudar. Pouco a pouco comecei a ter amigos. Também comecei porque a minha prima também foi e disse-me que também podia me divertir.

Quando comecei em 6^{ème} tinha e tengo sempre uma professora muito simpática e que nos deixa rir... E vou ainda estudar para depois falar corretamente o português”. [anexo 8.2.5-8.º ano (4^{ème})].

A escrita requer um nível de competências essenciais à produção de textos escritos, tais como as competências gráfica, ortográfica e compositiva. Todo o processo de escrita é complexo, como podemos verificar, uma vez que exige a capacidade de combinar e seleccionar expressões linguísticas, bem como a sua organização, para assim se construir uma representação do conhecimento, referente aos conteúdos sobre os quais se quer expressar.

Muitos dos erros presentes nas produções escritas são erros de transferência que resultam do uso de traços de regras do francês no português. Aparecem interferências fonéticas porque ocorrem transferências ou substituições de formas francesas na LP; interferências morfológicas e faltas de flexão verbal, concordância em género e número; interferências sintácticas com uso incorrecto de preposições, contracções dos pronomes incorrectas; interferências lexicais com empréstimos de palavras francesas por falta de domínio, desconhecimento ou insegurança. Estes são apenas alguns dos exemplos que ilustram as interferências que ocorrem com estes lusodescendentes.

As interferências linguísticas observadas caracterizam-se pelo empréstimo e pela contaminação de ordem fonética, morfológica e sintáctica. Estes sujeitos escrevem com erros de ortografia, sintaxe e vocabulário. Podemos dizer que o lusodescendente constrói a sua própria gramática resultando na criação de uma língua mista. Na língua mista aparecem as criações lexicais formadas a partir de palavras francesas

aportuguesadas, os traços linguísticos específicos do contexto migratório e a dificuldade do lusodescendente de se colocar diante de uma dupla temporalidade e representação. Como se pode verificar, além do vocabulário, modificações sintácticas significativas distanciaram a língua mista dos lusodescendentes da LP. As regras dessa língua mista pertencem a dois sistemas linguísticos. Misturam de forma permanente os dois idiomas e, de certa forma, a memória intrínseca de ambas as línguas e da dupla representação.

De seguida, convocamos o depoimento, muito elucidativo, de uma professora sobre as dificuldades linguísticas dos lusodescendentes:

“É evidente que o jovem português terá mais facilidade em falar/ não é / não haverá tantas hesitações/ não haverá procura da construção correcta/ nós temos alunos até 6.º/ 7.º/8.º anos que pensam primeiro em francês e vão traduzindo a frase para português /depois passando o 9º ano já não/ acho que é mais isso / agora a nível escrito eu acho que alguns dos nossos alunos têm melhor nível que alguns dos alunos em Portugal / ahm/ alguns dominam melhor a ortografia portuguesa do que jovens portugueses de lá / dá-me impressão/ não é que tenha um grande conhecimento de Portugal mas tenho visto trabalhos de primos meus ou de uma colega que é professora lá e que me mostrou trabalhos do 8.º e 9.º anos e eu fiquei bastante surpreendida porque afinal os nossos alunos não ficam muito atrás não / a nível escrita não [...] o sotaque é uma das características desses jovens [...] é um sotaque ainda muito distinto para alguns/ um pouco menos para outros mas é verdade que temos cada vez mais alunos com dificuldades em pronunciar as palatais / o rr/ ch/ isso é terrível para eles / a acentuação também / a acentuação para eles é muito difícil porque eles não mentalizaram a acentuação francesa e a portuguesas porque em francês nós temos aquela diferença entre átonas e tónicas/ em português é indispensável / para eles indispensável e indispensavel é a mesma coisa / e pronto eles vão melhorando/ eu acredito muito neles / tenho esperança que os nossos alunos sejam bons no fim do curso e de facto verifico que com o pouco tempo que passam connosco e as horas todas de ensino que têm ao lado/durante a semana toda e só vêm para as nossas aulas ao sábado é pouquinho tempo e é um esforço enorme/ com esse pouquinho tempo que passam connosco conseguem uma coisa enorme / eu acho que sim[...]”.
(anexo 2.2, EP3: 30-32).

Resumindo, podemos inferir segundo este depoimento que as áreas mais problemáticas a nível escrito são a acentuação, o léxico, a construção sintáctica, a concordância de formas verbais, entre outras.

As produções dos lusodescendentes são o resultado de dois sistemas linguísticos co-presentes.

As áreas mais problemáticas a nível oral são as dificuldades relativas à construção frásica e à falta de vocabulário. Neste caso, os inquiridos referiam-se efectivamente a uma questão morfosintáctica: a dificuldade em estruturar correctamente as frases devido ao fraco domínio das regras gramaticais, à falta de vocabulário e às

interferências, entre outros. Por outro lado, apresentam um “sotaque”, variante de contacto porque possui marcas fonéticas do francês no que diz respeito aos traços suprasegmentais ou prosódicos, a melodia francesa que se sobrepõe à articulação das palavras em Português, as transposições semânticas e as misturas códicas.

Para além de todas estas dificuldades a nível linguístico, os lusodescendentes mencionaram ainda outros factores, extralinguísticos que condicionam a aprendizagem do Português, nomeadamente o pouco uso da LP no seu quotidiano, a falta de motivação e a pouca exposição à LP.

I – Uso da LP

Nesta secção iremos analisar os usos que os 71 lusodescendentes dizem fazer da LP. Para tal, partiremos das respostas que obtiveram maior percentagem nos questionários a uma pergunta em que era solicitado que escolhessem, dos itens apresentados numa lista, os usos que faziam da LP.

Podemos observar a distribuição das respostas à pergunta supracitada do questionário na tabela 35: Uso da LP.

	<i>Nenhuma</i>	<i>Pouca</i>	<i>Alguma</i>	<i>Muita</i>	<i>Totalmente</i>	<i>Sem resposta</i>
Leitura de Livros	19,7	16,9	22,5	9,9	16,9	14,1
Leitura de Jornais: Diário	45,1	14,1	11,3	5,6	11,3	12,7
Leitura de Jornais: Semanário	42,3	16,9	14,1	2,8	11,3	12,7
Leitura de Jornais: Regional	46,5	12,7	9,9	7,0	9,9	14,1
Leitura de Revistas	18,3	14,1	18,3	15,5	22,5	11,3
Audição de CD/DVD	15,5	8,5	8,5	18,3	40,8	8,5
Audição de rádio	18,3	14,1	14,1	16,9	28,2	8,5
Visionamento de Televisão	8,5	2,8	8,5	19,7	52,1	8,5
Visionamento de Vídeos	16,9	7,0	19,7	16,9	29,6	9,9
Visionamento de Espectáculos	38,0	11,3	14,1	4,2	12,7	19,7
Comunicação por telefone/telemóvel	7,0	12,7	19,7	23,9	26,8	9,9
Consulta de dicionários	18,3	12,7	26,8	7,0	22,5	12,7
Consulta de gramáticas	21,1	19,7	25,4	8,5	15,5	9,9
Consulta de Enciclopédias	33,8	21,1	15,5	8,5	9,9	11,1
Consulta de manuais	16,9	18,3	25,4	12,7	15,5	9,9
Escrita de cartas	16,9	21,1	11,3	15,5	25,4	9,9
Escrita de Mensagens electrónicas	28,2	5,6	22,5	8,5	25,4	9,9
Escrita no MSN ou Chat	12,7	5,6	15,5	16,9	38,0	11,3

Tabela 35 - Uso da LP

Os tópicos que reuniram maior número de respostas foram: i) Visionamento de Televisão, ii) Audição de CD/DVD, iii) Escrita no MSN ou Chat, iv) Comunicação por telefone/telemóvel.

Estes jovens não revelam muito interesse pela leitura em LP. Verificámos a mesma opinião nos discursos deles. O ensino-aprendizagem na Associação é um dos momentos fortes nesse domínio. O papel do professor revela-se muito importante, como se pode verificar nos discursos seguintes:

“Às vezes/ às vezes leio em português [...]”
 E. Lês o quê?/ Os romances que o professor te indica/ lês alguns livros?
 [...]Ahm/ há exercícios [...]”
 E. Lês o que o professor te dá/ mas por exemplo/ vais a uma livraria
 comprar livros em português? [...]”
 Não [...]” (anexo 2.1, EA2: 62-66)

Os lusodescendentes reconhecem utilidade ao ensino-aprendizagem da LP como se pode verificar no seguinte discurso:

E. “Achas que falas melhor português porque tens aulas na Associação?/
 [...] Não porque é a família que fala sinão eu não sabia muito falar// [...]”
 E. “Mas escrever/ achas que sabes escrever?/ [...]”
 Sim sei graças às aulas na Associação// [...]”
 E. “Queres dizer que se não tivesses aulas na Associação não terias
 interesse em escrever português? [...]”
 Não /mas eu aprendi na escola primária e escrevo cartas à minha família
 [...]” (anexo 2.1, EA6: 23-28)

J- Uso do discurso bilingue

No contexto bilingue, a língua situa-se no cruzamento de um duplo processo ligado, por um lado, à rejeição da cultura de acolhimento para proteger a sua e, por outro lado, à rejeição da cultura de origem para integrar a do país de acolhimento. O verdadeiro bilinguismo, quando não é sentido de forma agressiva, é inquestionavelmente uma riqueza suplementar. A 3ª geração de lusodescendentes, de França, ainda pratica um verdadeiro bilinguismo (53,5% - somatório de “muita” e “totalmente”). No caso destes jovens, o multiculturalismo enriquece-se do bilinguismo na medida em que este não parece ser fonte de confronto.

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem cumulativa
Nenhuma	4	5,6	6,3	6,3
Pouca	8	11,3	12,7	19,0
Alguma	13	18,3	20,6	39,7
Muita	11	15,5	17,5	57,1
Totalmente	27	38,0	42,9	100,0
Total	63	88,7	100,0	
Sem resposta	8	11,3		
Total	71	100,0		

Tabela 36 - Alternância das duas línguas no interior do mesmo enunciado

Os resultados obtidos revelam que, de facto, os lusodescendentes alternam as duas línguas no interior do mesmo enunciado.

“Quando se fala português na minha casa mistura-se as duas línguas/é português com palavras francesas// [...]” (anexo 2.1, EA3: 34)

*“Sim/misturo as duas línguas/ às vezes vêm me dizer que invento palavras//
 “Hm/Invento palavras/ fabrico a palavra portuguesa a partir das francesas//
 utilizo o francês com uma terminação à portuguesa// [...] quando não sei
 invento a palavra/ pego na que conheço em francês e dou um fim
 português// [...]” (anexo 2.1, EA 6: 41-46)*

Assim, 42,3% dos inquiridos afirma alternar as duas línguas consoante o locutor como se pode verificar na tabela 37.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Nenhuma	6	8,5	10,0	10,0
Pouca	6	8,5	10,0	20,0
Alguma	8	11,3	13,3	33,3
Muita	10	14,1	16,7	50,0
Totalmente	30	42,3	50,0	100,0
Total	60	84,5	100,0	
Sem resposta	11	15,5		
Total	71	100,0		

Tabela 37 - Alternância das duas línguas consoante o locutor

Os sujeitos do nosso estudo são bilingues, estes vivem em contacto com duas línguas e vêem vantagens no bilinguismo.

Poucos alunos - os que nasceram em Portugal, os que falam Português em casa e regularmente com os familiares - mostraram possuir um discurso bilingue equilibrado, os outros são bilingues desequilibrados. É interessante encontrarmos algumas respostas a esta questão nas entrevistas.

“Sou bilingue porque acho que consigo falar melhor português e francês/ o inglês e espanhol/ ainda não domino bem / bem/utilizo mais o francês porque vivo em França/o português falo/ às vezes em casa e quando vou de férias/e aqui na Associação/ mas percebo e compreendo perfeitamente / claro que a que domino melhor é o francês/ falo todos os dias/ vivo aqui [...]” (anexo 2.1, EA12.6)

O conhecimento das duas culturas e dos dois idiomas, em presença, permite a estes jovens serem mais tolerantes, mais solidários e conscientes da diferença, e, nesse sentido, têm um maior poder de acção porque são mais reflexivos e dinâmicos e capazes de perceber os sistemas de classificação do funcionamento de cada comunidade social e antecipar o que se vai passar (Abdallah-Preteille, 1991, p. 94).

Essa situação de pluralidade linguística e cultural em que os sujeitos vivem ajuda-os a construir uma identidade que também é plural.

K- Pronúncia igual à dos portugueses em Portugal

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>	<i>Porcentagem Válida</i>	<i>Porcentagem cumulativa</i>
Sim	25	35,2	39,7	
Não	38	53,5	60,3	39,7
Total	63	88,7	100,0	100,0
Sem resposta	8	11,3		
Total	71	100,0		

Tabela 38 - Pronúncia igual à dos portugueses em Portugal

Na questão sobre a pronúncia, ganha particular acuidade a diferença da pronúncia dos lusodescendentes com a dos portugueses de Portugal. Alguns entrevistados têm consciência das diferenças (53,5%) e a de Portugal continua a ser percebida como sendo a mais correcta, sendo vista, portanto, de uma forma muito positiva. Vêem a pronúncia de Portugal com uma maneira homogênea e não distinguem as várias características pelas diferentes regiões. Relativamente à pronúncia de Portugal, continua a prevalecer, portanto, uma representação sociolinguística que a sobrevaloriza, em comparação com a pronúncia dos entrevistados e com a dos restantes portugueses residentes em França.

Razões inerentes...

	<i>Nenhuma</i>	<i>Pouca</i>	<i>Alguma</i>	<i>Muita</i>	<i>Totalmente</i>	<i>Sem resposta</i>
Pronúncia mista	7,0	16,9	11,3	18,3	38,0	8,5
Pronúncia francesa	23,9	15,5	19,7	8,5	15,5	16,9

Tabela 39 - Pronúncia mista/francesa

Quando questionados acerca das razões inerentes que explicam essas diferenças de pronúncia, os entrevistados afirmam que a pronúncia deles é diferente da dos portugueses de Portugal (53,5%). Se adicionarmos as percentagens 'alguma, muita e totalmente' obtemos 67,6% para a pronúncia mista e 43,7% para a pronúncia francesa. Os lusodescendentes consideram a sua pronúncia mista.

Os discursos dos lusodescendentes corroboram estas percepções como se pode ler nos excertos seguintes:

“A minha maior dificuldade é [hesitações] //Eu não consigo fazer o [R]/ dizer como deve ser o [R]/ como os portugueses/ digo à francesa [...] Hm/ tenho consciência que invento/ os meus pais também dizem que eu invento/ mas eles já me compreendem/ tão habituados a ouvir-me falar/ o meu pai / ri/ a minha forma de falar/a minha pronúncia não é como a dos portugueses [...]”. (anexo 2.1, EA6: 38-50)

Os discursos dos professores também apontam para esta dificuldade.

“Sim é evidente/eles têm um sotaque ainda muito distinto para alguns/ um pouco menos para outros mas é verdade que temos cada vez mais alunos com dificuldades em pronunciar as palatais o [R] / [lh] / [z] / [s] isso é terrível para eles / a acentuação também / a acentuação para eles é muito difícil porque eles não mentalizaram a acentuação francesa e a portuguesa porque em francês nós temos aquela diferença entre átonas e tónicas/ em português é indispensável / para eles indispensável é a mesma [...]” (anexo 2.1, EP3:31).

A representação que o lusodescendente tem da sua forma de falar, a forma mais ou menos explícita como descreve essa pronúncia e como a percebe são aspectos a ser contemplados quando pretendemos perceber como o lusodescendente vive com a LP. Essas representações que eles fazem de si também parecem ser, com frequência, modelada por aquilo que os outros – amigos, familiares, residentes em Portugal e professores associativos – dizem, de que parece depender, também, a convicção dessas diferenças.

L - Exercícios mais eficazes na aprendizagem da LP

	<i>nenhuma</i>	<i>pouca</i>	<i>alguma</i>	<i>muita</i>	<i>totalmente</i>	<i>Sem resposta</i>
Oralidade		2,8	11,3	12,7	57,7	15,5
Pronúncia	5,6	4,2	9,9	23,9	40,8	15,5
Leitura	4,2	1,4	7,0	15,5	57,7	14,1
Regras gramaticais	8,5	11,3	23,9	16,9	22,5	16,9
Produção escrita	2,8	7,0	16,9	23,9	32,4	16,9
Produção oral	4,2	2,8	7,0	25,4	45,1	15,5
Resumo	8,5	8,5	21,1	25,4	19,7	16,9
Tradução	7,0	9,9	9,9	19,7	35,2	18,3
Uso do dicionário	15,5	9,9	18,3	16,9	21,1	18,3
Jogos	16,9	8,5	16,9	15,5	28,2	14,1

Tabela 40 - Exercícios mais eficazes na Aprendizagem da LP

Os lusodescendentes, no que diz respeito aos exercícios mais eficazes na aprendizagem da LP, referem i) a oralidade (81,4%), ii) a leitura (80,2%), iii) a produção oral (77,5%), iv) a pronúncia (74,6%), v) a produção escrita (73,2%), vi) a funcionalidade da escrita (66,2%), vii) o resumo (66,2%), viii) a tradução (64,8%), viii) as regras gramaticais (63,3%), ix) os jogos (60,6%), x) o uso do dicionário (56,3%) como os exercícios facilitadores na aprendizagem do Português.

Os lusodescendentes referiram várias exercícios que utilizam com o objectivo de favorecerem a sua aprendizagem da LP.

M - Contributo da televisão, rádio e cinema - aprendizagem da LP

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Muito	39	54,9	57,4	57,4
Pouco	26	36,6	38,2	95,6
Nada	3	4,2	4,4	100,0
Total	68	100,0	100,0	
Sem resposta	3	14,1		
Total	71	100,0		

Tabela 41 - Contributo da televisão, rádio e cinema - aprendizagem da LP

Verificamos que 54,9% destes jovens atribui muita importância à TV, rádio e cinema na aprendizagem da LP. Pensamos que estes 54,9% têm acesso à TV portuguesa através do cabo.

Síntese

Não sendo a aprendizagem de uma língua um processo estático, o sujeito pode, ao longo da vida, vir a ter níveis mais elevados de proficiência noutras línguas que não na LM (Ançã, 2003). É o que acontece com os jovens lusodescendentes de 3ª geração cujos pais já nasceram em França e que se identificam mais com a cultura francesa do que com a cultura de origem, como temos vindo a dizer. Além disso, as suas competências de compreensão e de expressão oral e escrita dentro da mesma língua podem ser desiguais: por exemplo, como conviveram com a LP na infância, podem dominar o português apenas oralmente. Na verdade, se o francês é a língua capital, utilitária, e a língua do quotidiano, os motivos apontados para a escolha do português revelam uma tendência, predominantemente, sócio-afectiva. Os lusodescendentes possuem diversas crenças que povoam o seu imaginário sociolinguístico; nomeadamente, a de que a sua forma de falar é “pior” do que a dos portugueses de Portugal. Ora estes juízos de valor dão lugar a representações, a atitudes e a estereótipos que conduzem à discriminação, precisamente, dos lusodescendentes que adoptam falares diferentes da norma-padrão. Por ser a língua elemento que forma, agrega e revela o ser humano e a sua produção cultural, a diversidade linguística desperta - muitas vezes pela negativa - o interesse de todos nós. Como a diversidade da língua se apresenta como definidora de identidades é necessário desconstruir esses preconceitos e essas representações negativas, relativamente aos seus *falares*.

5.1.1.6. Categoria VI – Consciência sobre a língua

Esta sexta categoria tem como objectivo caracterizar o grau de consciência sobre a LP e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A - Capacidade de adaptação do português conforme o locutor;
- B - Domínio da norma padrão;
- C - Discriminação devido à ausência da norma padrão;
- D - Norma usada pelos pais;
- E - Uso de ambas as línguas consoante as situações;
- F - Distinção de elementos de ambas as línguas;
- G - Estatuto da LP em França;
- H - Desvalorização da LP;
- I - Relação entre o factor económico de Portugal e o abandono.

A - Adaptação da LP ao locutor

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Sim	64	90,1	94,1	94,1
Não	4	5,6	5,9	100,0
Total	68	95,8	100,0	
Sem resposta	3	4,2		
Total	71	100,0		

Tabela 42 - Adaptação da LP ao locutor

A primeira conclusão a retirar é que 90,1% diz saber adaptar a LP ao locutor que participa no acto comunicativo.

A LP difere em “utilidade” para cada um dos sujeitos inquiridos. No conjunto, pode dizer-se que estes lusodescendentes mostram ter consciência do uso de cada uma das línguas no momento do acto comunicativo, em função do locutor com quem o partilham.

B - Domínio da norma-padrão

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Sim	46	64,8	74,2	74,2
Não	16	22,5	25,8	100,0
Total	62	87,3	100,0	
Sem resposta	9	12,7		
Total	71	100,0		

Tabela 43 - Domínio da norma-padrão

Verificamos que 64,8% dos lusodescendentes afirma dominar a norma-padrão, enquanto outros, pelo contrário, têm consciência da sua falta de domínio em relação a esta. A esse propósito, realçamos os pontos de vista de certos inquiridos, presentes nas entrevistas, no sentido de percebermos até que ponto os seus pontos de vista se aproximam ou distanciam. O grau de consciência varia com a idade e o nível de aprendizagem da LP. O nível dos lusodescendentes em português varia obviamente de caso para caso, depende do tempo de escolarização em português e do seu uso no quadro familiar.

Vários estudos investigativos na área da Linguística e na de Educação abordam as variedades do português faladas nos diferentes continentes, embora se constate que a investigação pouco tem feito no que diz respeito ao português das Comunidades; designadamente no que concerne às designadas *variedades mistas* e a questões linguísticas relativas ao falar híbrido dos lusodescendentes de 3ª geração.

Constata-se que os lusodescendentes, residentes em França, usam uma “língua mista”, por oposição à norma-padrão imposta pela sociedade. Ora, uma reflexão a respeito de tal *falar híbrido* permitiria ao professor, precisamente, consciencializar-se da existência desta realidade, de forma a ser cada vez mais capaz de auxiliar o aprendiz no processo de compreensão da natureza da LP, da sua história e do seu meio ambiente.

C – Discriminação devido à ausência da norma-padrão

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Sim	7	9,9	12,1	12,1
Não	51	71,8	87,9	100,0
Total	58	81,7	100,0	
Sem resposta	13	18,3		
Total	71	100,0		

Tabela 44 - Ausência de domínio da norma-padrão - Discriminação

No geral, privilegia-se o ensino da variedade-padrão, por se considerar que é a única forma correcta de uma língua. Ora, como sabemos, o conceito de “certo” e de “errado”, em termos linguísticos, não é mais do que uma mera questão social e política. Ao afirmarmos que os lusodescendentes falam de forma incorrecta, estamos a alimentar o preconceito social que discrimina aqueles que não falam a língua-padrão. É, de facto, muito interessante constatar que 71,8% destes jovens não se considera discriminado por ter uma norma-padrão diferente.

Nas palavras de Müller, "*le comportement langagier d'un individu est l'objet d'une attention particulière: il permet d'évaluer, de juger, de se faire une image de son*

interlocuteur, et de se situer par rapport à lui et d'orienter son propre comportement" (1998, p. 24).

Quando um sujeito não domina a norma-padrão da língua, acaba por ser discriminado pela sociedade e prejudicado a todos os níveis (escolar, profissional, social) porque a língua é mais do que um mero instrumento de comunicação. Ela reflecte a maneira como o homem se relaciona no e com o mundo. Na sociedade em que vivemos, a maioria das pessoas julga o outro pela forma como fala. E nem sequer se coloca a hipótese de que o indivíduo, que pouco fala ou fala menos bem, possa, eventualmente, ter uma óptima expressão escrita.

Na verdade, expomo-nos muito mais pela oralidade do que pela escrita. De facto,

“é difícil sobrestimar a importância das atitudes e convicções das pessoas sobre a linguagem. É quase impossível, por exemplo, ouvir alguém a falar, sem imediatamente tirar conclusões, possivelmente muito rigorosas, sobre os ascendentes da sua classe social, nível cultural e a parte do país donde provém. Ouvimos a língua através de um poderoso filtro de valores e estereótipos sociais” (Stubbs, 1987, p. 36).

No entanto, no nosso dia-a-dia, é pela oralidade que nos relacionamos com os nossos pares, que interagimos no mundo social a que pertencemos e, acima de tudo, que nos impomos pela defesa das ideias, dos pontos de vista. A nossa sensibilização para este aspecto da competência oral levou-nos a abordar esta temática, no contexto associativo, e a tentar perceber todos os preconceitos existentes à volta do falar misto/híbrido do lusodescendente. Esse défice da competência oral é também notório, como pudemos comprovar graças à análise das entrevistas realizadas nas quatro Associações onde procedemos à recolha dos dados.

Na verdade, o que é avaliado não é apenas a língua da pessoa, mas sim a própria pessoa, na sua integridade física, individual e social.

D – Norma usada pelos pais

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Português corrente	43	60,6	65,2	65,2
Falar misto	23	32,4	34,8	100,0
Total	66	93,0	100,0	
Sem resposta	5	7,0		
Total	71	100,0		

Tabela 45 - LP usada pelos pais

Os lusodescendentes dizem que os pais usam o português corrente (60,6%), no entanto, a análise das entrevistas permite-nos considerar que o português corrente para estes jovens é o uso das duas línguas, como podemos ver nos excertos das seguintes entrevistas:

“Os meus pais misturam as duas [...] Às vezes falam em português/ um bocadito/ depois falam francês mas às vezes misturam português e francês na mesma frase [...] Eu diz à minha mãe porque às vezes ela diz em português e francês na mesma frase [...] Ela conhece as palavras mais/ perdeu um bocadito o português/ por isso utiliza palavras francesas numa frase em português [...]”. (anexo 2.1, EA4: 62-73)

E. “Que tipo de português é que se fala lá em casa?/ Quero dizer/ misturam ou não?/

S. Fala-se um português com misturas [...]

E. Como é que misturam?

S. Faz-se uma frase portuguesa/ depois uma francesa [...]

E. Nunca se mistura as duas dentro da mesma frase?/

S. Sim acontece às vezes/ mas é mais uma frase em português/ uma em francês/ é o que dá mais jeito [...]

E. E quando falas português vais buscar palavras francesas que introduzes na frase em português/ quando não conheces a palavra em português/ quando te falta o vocabulário/ ou nunca fazes isso?/

S. Sim faço/às vezes/ quando quero falar depressa/ quando não me lembro da palavra em português/ pego na palavra que conheço em francês e uso//

E. Os teus pais também falam assim/ também recorrem às palavras francesas quando não se lembram das portuguesas?/

S. Sim / como muitos portugueses que aqui vivem/quase todos/os que conheço falam muito assim//

E. Os teus pais nasceram em França ou em Portugal?/

S. Eles nasceram em Portugal mas vieram para cá novos/ o meu pai veio em 1972 e tinha uns 12 anos, agora não tenho a certeza mas é mais ao menos isso/ a minha mãe veio em 1976 e tinha uns 15/ ainda fizeram a escola lá [...]”.

Estes lusodescendentes fazem um *bricolage linguístico*, devido à diminuição do contacto com Portugal - distâncias geográfica e social -, ao contacto de duas línguas e aos vestígios linguísticos familiares que provocam diferenciação linguística e o surgimento de “*uma língua mista*” (variedades socioculturais). Socialmente são atribuídas a estas variedades juízos de valor e, desse modo, surgem as desigualdades sociolinguísticas e os preconceitos linguísticos.

A forma como se fala português em França, além de mostrar as diferenças culturais e sociais, pode também desenvolver a conscientização (Freire, 2000) acerca da nossa história e do nosso meio ambiente. Nesse sentido, a variedade utilizada pelos lusodescendentes apresenta na sua estrutura características específicas da comunidade portuguesa radicada em França, como traços da variedade de origem dos avós e/ou traços de uma variedade mista.

No contexto francês, a multiplicidade de factores interactuantes complexifica e dificulta a definição do estatuto da LP. Por isso, investigar uma realidade linguística implica trilhar caminhos que se bifurcam, se entrecruzam e se (re)encontram. No seu

percurso, a LP, em França, deixou marcas na história, na sociedade, nos seus falantes e nos discursos que estes produzem, sejam orais ou escritos, informais ou formais, representativos de usos familiares, populares, usos de duas línguas em contacto.

E – Uso de ambas as línguas, consoante a situação

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Sim	62	87,3	92,5	92,5
Não	5	7,0	7,5	100,0
Total	67	94,4	100,0	
Sem resposta	4	5,6		
Total	71	100,0		

Tabela 46 - Uso de ambas as línguas, consoante a situação

Os sujeitos afirmam usar as duas línguas consoante a situação (87,3%). Ora, estas competências linguísticas são competências psicossociológicas específicas, permitindo a estes jovens enfrentarem, de forma mais ou menos eficiente, situações produzidas pela multiplicidade de referências linguísticas e culturais. Apresentam-se com competências linguísticas, flexíveis que lhes permitem (con)viver em contextos culturalmente heterogêneos. Existe uma espécie de bicentração linguística e cultural com uma dupla orientação das formações socioculturais, na medida em que estes lusodescendentes reconhecem dominar, da mesma forma, as duas línguas e os dois códigos comportamentais. A relação que demonstram possuir com as duas línguas-culturas não é, assim, meramente instrumental nem pragmática. As duas são objecto de um investimento afectivo forte.

F – Distinção de elementos de ambas as línguas

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Sim	61	85,9	91,0	91,0
Não	6	8,5	9,0	100,0
Total	67	94,4	100,0	
Sem resposta	4	5,6		
Total	71	100,0		

Tabela 47 - Distinção de elementos de ambas as línguas

A interculturalidade em que os sujeitos vivem faz referência ao cruzamento, à relação, ao contacto, à mistura, à negociação, à interpenetração das duas línguas, mas 85,9% dos jovens da nossa amostra diz distinguir os elementos das duas línguas, como se pode ler na tabela 47.

G – Estatuto inferior da LP, em França

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Sim	34	47,9	50,7	50,7
Não	33	46,5	49,3	100,0
Total	67	94,4	100,0	
Sem resposta	4	5,6		
Total	71	100,0		

Tabela 48 - Estatuto inferior da LP, em França

Essas competências interculturais que caracterizam estes jovens dão conta de certas habilidades específicas como uma certa consciência e sensibilidade à diferença. 47,9% dos lusodescendentes reconhece atribuir um estatuto inferior à LP contra 46,5%. Apenas 5,6% não respondeu a esta pergunta. Ora, essa capacidade de discernir, de confrontar, de medir, de construir e de partilhar significados e valores comuns é, sem dúvida, a mais global das habilidades interculturais destes jovens.

H – Desvalorização da LP

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Sim	23	32,4	34,3	34,3
Não	44	62,0	65,7	100,0
Total	67	94,4	100,0	
Sem resposta	4	5,6		
Total	71	100,0		

Tabela 49 - Desvalorização da LP

Quisemos, por conseguinte, saber se no território francês estes jovens sentiam uma certa desvalorização da LP. Para 62% destes jovens não há desvalorização da LP; de igual forma, nos discursos, os lusodescendentes deixam transparecer essa ideia:

E. “Hum /Então/ a outra pergunta que te quero fazer é se terias preferido outra língua em vez da língua portuguesa?/

A. [...] Sim/ inglês// [...] Hum /Inglês/porquê?/ [...] Porque muitas pessoas falam inglês e é bom// [...]

E. Hum /Conheces a posição da língua portuguesa/ no mundo?/ [...]

A. Não// [...]

E. Hum /Achas que é uma língua pouco falada ou muito falada/ no mundo?/ [...]

A. Muito//

E. Hum/ mas achas que o inglês é mais importante?/

A. [...] Sim// [...]” (anexo 2.1, EA1: 89)

As representações que têm da LP não são negativas nem desfavoráveis; todavia, a sociedade francesa apresenta-se com pouca abertura para a diferença linguística, posicionamento esse ligado a estratégias de poder. Apesar de os portugueses

quererem negociar o estatuto da LP no contexto francês, é necessário que os franceses o queiram e isso nem sempre acontece; além disso, e, por vezes, é-lhe reenviada uma certa desvalorização da LP que se apresenta, de facto, como uma língua minorizada em França. E, ainda que inconscientemente, essa realidade pode ter implicações nas representações destes jovens.

I – Abandono da LP pelos lusodescendentes devido a factor económico

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Sim	22	32,0	34,4	34,4
Não	42	59,2	65,6	100,0
Total	64	90,1	100,0	
Sem resposta	7	9,9		
Total	71	100,0		

Tabela 50 - Abandono da LP pelos lusodescendentes

No questionário, as razões inerentes ao abandono da LP não são de natureza económica (59,2%), na opinião dos lusodescendentes da nossa amostra. O mesmo acontece nas entrevistas, os lusodescendentes inseridos em contextos pluriculturais desenvolvem relações flexíveis e acomodativas ao contexto e não abandonam a LP devido a factores económicos. A alternativa não se situa, para os sujeitos, entre a conservação total ou o abandono com a língua-cultura de origem. Pelo contrário, a conservação das relações com a comunidade de origem e com a LP pode dar sentido às suas vidas. Estes jovens têm uma relação afectiva com a língua-cultura portuguesa. As razões para o abandono podem, então, ser diversas: dos mecanismos identitários à gestão das múltiplas pertenças, passando pela falta de referências afectivas capazes de ultrapassar barreiras e de conseguir a motivação para a aprendizagem. Trata-se de uma gestão defensiva (Camilleri e Vinsonneau, 1996, p.56) da identidade múltipla, preferindo adoptar-se as expressões culturais e linguísticas do país de acolhimento dos pais através da assimilação e recusando os potenciais contributos da LP. A língua assume-se, assim, como uma espécie de “casa simbólica”, na qual cada indivíduo apresenta um grau de disponibilidade a seu favor ou contra. Para os lusodescendentes da nossa amostra, existe uma co-existência saudável entre as duas línguas-culturas, mas, para outros lusodescendentes não houve suficiente motivação para ultrapassar algumas barreiras eficazes com vista a uma melhor gestão das contradições simbólicas. Os sujeitos que mantêm a LP conseguiram quer ultrapassar alguns conflitos identitários quer efectuar, ainda que parcialmente uma relativa gestão identitária graças a estratégias que lhes garantiram uma transacção positiva entre o indivíduo e o respectivo contexto, o que, dessa forma, torna possível uma certa negociação com “ele” e o seu “eu”, num constante jogo de equilíbrio.

Síntese

A grande maioria dos lusodescendentes entrevistados distinguem entre o que é correcto e o que é incorrecto. Estes sujeitos não utilizam o *falar híbrido* da 1.^a geração, porque já foram escolarizados desde a primária e tiveram acesso à “norma-padrão”, transmitida pelas escolas primárias e pelas aulas nas Associações. O que constatámos foi o uso de marcas transcódicas, utilizadas consoante o locutor. Nas entrevistas realizadas em contexto “associativo”, os lusodescendentes tiveram o cuidado de não misturar os códigos. Porém, num contexto familiar acusam a influência dos modelos criados pelos pais.

Neste painel de lusodescendentes entrevistados, constatámos, ainda, a presença de uma *variedade mista*, com marcas discursivas transcódicas que pertencem ao domínio do “impuro” segundo a norma, mas, ao contrário das primeiras gerações, possuem uma certa consciência linguística das diferenças entre as duas línguas (Dabène, 1994). Estes lusodescendentes alternam os dois códigos de acordo com os locutores com quem partilham o acto comunicativo. A grande maioria possui um bilinguismo oral desequilibrado, com mais facilidade em francês, e oscilando entre a alternância e a mistura de códigos - mais por desconhecimento *paralinguístico* do que linguístico. Possuem, na globalidade, um capital linguístico “mais pobre”, porque a LP falada no seio da família é um vaivém entre dois idiomas co-presentes, submetidos a adaptações recíprocas. Neste caso, os sujeitos referiam-se, efectivamente, à dificuldade em estruturar, correctamente, as frases, devido ao fraco domínio das regras gramaticais, à falta de vocabulário e às interferências possíveis entre as duas línguas em contacto. Verifica-se, além disso, a presença de “erros ortográficos” devido à influência do Francês e, ainda, a decalques e/ou a empréstimos diversos, utilizando-se estruturas de substituição de uma palavra ou de uma expressão desconhecidas em Português, palavras francesas transformadas, transposições semânticas, termos e expressões oriundos do francês.

Os sujeitos fazem essas misturas cólicas maquinalmente e nem sempre se apercebem delas. É uma língua mista, própria desta comunidade que todos percebem.

O discurso, em quase todos os casos, é feito exclusivamente em português, apesar de ser polvilhado, salpicado com um ritmo e com uma melodia próprios do francês. Apresentam pouco domínio na pronúncia e na prosódia. A acentuação das palavras é feita de forma incorrecta, sendo muitas vezes uma cópia do francês, com a acentuação na sílaba final. Essa pronúncia do português, variante de contacto, possui marcas fonéticas do francês no que diz respeito aos traços suprasegmentais ou

prosódicos, formando uma melodia francesa que se sobrepõe à articulação das palavras em Português. Como vimos, anteriormente, 41,5% dos inquiridos afirmou ter uma pronúncia mista e 60,3% uma pronúncia diferente da dos Portugueses que vivem em Portugal. A expressão bilingue - variações na pronúncia e no léxico - destes jovens, é o resultado de dois sistemas linguísticos co-presentes nas suas bagagens culturais.

Em todas as comunidades linguísticas, as línguas estão sujeitas à variação (Coelho da Mota, 2001). A variação linguística é motivada pela diminuição dos contactos entre vários sectores da população falante da LP, o que provoca uma diferenciação linguística e o aparecimento de *falares mistos* (variedades socioculturais). Existem, ainda, factores extralinguísticos (geográficos, sociológicos, contextuais) que influenciam a variação e a diversidade intralinguística destes jovens.

5.1.1.7. Categoria VII – Dados sobre a cultura

Esta sétima categoria tem como objectivo obter elementos sobre a cultura dos jovens da nossa amostra e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A - Viagens a Portugal;
- B - Gosto por Portugal;
- C - Gosto pela cultura portuguesa;
- D - Sentimento relativo à cultura;
- E - Sentimento relativo à dupla cultura;
- F - Sentimento de marginalização devido à dupla cultura;
- G - Necessidade de conhecer Portugal e a sua cultura;
- H - Identificação com a cultura portuguesa;
- I - País onde mais passeia;
- J - Influência da cultura francesa quando se desloca a Portugal;
- K - Identificação da Associação - Partilha da identidade e cultura portuguesa;
- L - Identificação da Associação - Preservação da identidade e cultura portuguesa;
- M - Tipo de música preferida;
- N - Qualidade da informação sobre Portugal;
- O - Símbolos representativos de Portugal.

Procurámos detectar elementos socioculturais relevantes, passando pelas representações que cada lusodescendente tem da cultura portuguesa.

A – Viagens a Portugal

A proximidade dos dois países (Portugal e França) é favorável a uma certa integração na sociedade portuguesa. As viagens regulares - uma vez por ano: 38%; duas vezes por ano: 35,2%, como podemos observar na tabela 51 - mantêm activa a relação com o país, a cultura e a língua. O contacto permanente com a sociedade portuguesa reforça as estratégias de identificação com a língua-cultura portuguesas e permite uma ancoragem no meio familiar, uma certa valorização psicológica, a estabilidade afectiva, a procura de sentido e o empenho sócio-cultural e, dessa maneira, redefine projectos e itinerários pessoais, objectivos e finalidades a atingir, de forma a poder realizar-se afirmar-se em harmonia.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
1x por ano	27	38,0	40,3	40,3
2x por ano	25	35,2	37,3	77,6
várias x por ano	13	18,3	19,4	97,0
de 2 em 2 anos	1	1,4	1,5	98,5
raramente	1	1,4	1,5	100,0
Total	67	94,4	100,0	
Sem resposta	4	5,6		
Total	71	100,0		

Tabela 51 - Viagens a Portugal

Estes vaivéns anuais ou bi-anuais são uma forma de circulação que ajuda estes jovens a manter relações culturais e linguísticas com Portugal. Este modo de vida transnacional traz consequências benéficas para o lusodescendente, um conhecimento dos dois espaços de referência. Este fenómeno estrutura uma certa comunicação transfronteiriça e bilingue mas favorece, como vimos, uma certa mistura de línguas

B – Gosto por Portugal

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Muito	64	90,1	94,1	94,1
Pouco	4	5,6	5,9	100,0
Total	68	95,8	100,0	
Sem resposta	3	4,2		
Total	71	100,0		

Tabela 52 - Gosto por Portugal

No que diz respeito aos lusodescendentes do nosso estudo, os resultados da tabela 52 são interessantes, porque contradizem algumas representações que apontam para

o desinteresse dos lusodescendentes de 3ª geração pelo país de origem. Como podemos verificar na tabela 55, 90,1% afirma que gosta muito de Portugal. Estas percentagens e os discursos dos inquiridos revelam sentimentos muito positivos sobre Portugal.

“Hm/Sim/é isso para mim/Portugal é um país fantástico para me divertir// [...]” (anexo 2.1, EA1:115)

“Sim/ gosto muito da cultura portuguesa / Portugal é um país bonito/ é muito bonito e gosto de ir à praia/as praias em Portugal são magnificas// [...] Portugal é um país muito pequeno/ Portugal é pequeno mas bonito//” (anexo 2.1, EA 2: 100-102)

C – Gosto pela cultura portuguesa

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Muito	61	85,9	92,4	92,4
Pouco	5	7,0	7,6	100,0
Total	66	93,0	100,0	
Sem resposta	5	7,0		
Total	71	100,0		

Tabela 53 - Gosto pela cultura portuguesa

Estes jovens respondentes do questionário sublimam a cultura portuguesa (85,9%). É, no entanto, interessante lembrar que estes mesmos jovens dizem, nas entrevistas, que conhecem pouco a cultura portuguesa, embora o pouco que conhecem seja do seu agrado.

D – Sentimento relativo à cultura

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Portuguesa	32	45,1	47,1	47,1
Francesa	3	4,2	4,4	51,5
Dupla	32	45,1	47,1	98,5
Outra	1	1,4	1,5	100,0
Total	68	95,8	100,0	
Sem resposta	3	4,2		
Total	71	100,0		

Tabela 54 - Sentimento relativo à cultura

Esta situação de pluralidade cultural, em que os sujeitos vivem, ajuda-os a construir uma identidade que também é plural. São portadores de uma “culturalité” (Abdallah-Preteille, 1991) transmitida por duas línguas, a portuguesa, pouco valorizada e pouco visível em França, devido ao estatuto de língua-cultura de migrante (Gerbeau, 1996).

Como se pode observar na tabela 57, 45,1% dos inquiridos considera-se com cultura portuguesa, 45,1% considera-se com dupla cultura, afirmando, nas entrevistas sentirem-se bem no país de origem e no país de acolhimento (França).

E – Sentimento relativo à dupla cultura

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Bem	50	70,4	84,7	84,7
Realizado	7	9,9	11,9	96,6
Confuso	2	2,8	3,4	100,0
Total	59	83,1	100,0	
Sem resposta	12	16,9		
Total	71	100,0		

Tabela 55 - Sentimento relativo à dupla cultura

Apesar do processo irreversível de miscigenação cultural dos lusodescendentes, estes revelam viver positivamente a dupla cultura (70,4%), vivem numa heterogeneidade rica em matizes culturais. Na verdade, existe uma vasta gama de dados culturais e linguísticos, nos seus discursos, que se interpenetram e que merecerem (re)interpretação da nossa parte. Vêem a cultura portuguesa como uma cultura que se define como sendo um conjunto complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores. O jovem lusodescendente possui uma cultura dupla, com a qual faz um “bricolage” cultural e competências duplas que representam uma forma específica do pluriculturalismo, mas as motivações e as representações que têm da cultura portuguesa não são homogêneas.

Os sujeitos adaptam-se, de forma a gerir da melhor forma o intercultural (Abdallah-Pretceille, 2008, pp.15-24). Ou, ainda, como afirma Auger (2003, p. 35) *“L’interculturel est induit par nos réalités de vie. [...] l’interculturel est la rencontre avec l’autre. Comme le suggère Merleau-Ponty⁷⁷, l’altérité est au coeur des enjeux de la construction humaine. [...] Représentations que j’ai de moi-même et des autres qui dépendent ainsi de celles que les autres ont d’eux-mêmes et de moi”*. De facto, os lusodescendentes estabeleceram entre as duas culturas e as duas línguas uma relação de diálogo e de harmonia. Afinal, só assim é que eles conseguem construir a própria identidade e viver bem, sem se sentirem excluídos por serem lusodescendentes. Nas entrevistas, todos afirmaram na realidade viver bem tal situação porque, precisamente, reconhecem ser diferentes, só pelo facto de serem

⁷⁷ Merleau-Ponty, M. (1964) diz “Ce qui est donné, ce n’est pas moi et d’autre part autrui, c’est moi avec autrui.”

bilingues e de possuírem duas culturas. Reconhecem essa diferença e, aliás, procuram viver de forma harmoniosa. Desde pequenos, vivem no confronto de experiências e de duas culturas. O intercultural educa-se, aprende-se e estes jovens estão mais do que bem preparados para dar uma lição de vida. Coexistem neles duas culturas que se justapõem harmoniosamente para formar um novo conjunto com valores e sistemas de referência próprios. Nas entrevistas, muitos falam, com muita naturalidade, de língua dupla, de cultura dupla, de dupla identidade e de diferença. O mais extraordinário foi, em nosso entender, a naturalidade com a qual estes jovens abordaram precisamente, este assunto, na aceitação e no reconhecimento da diferença, vistos de forma positiva. Eles falaram da coexistência das duas línguas e duas culturas em termos positivos. Disseram-nos conseguir estabelecer entre estas duas culturas conexões, relações, passagens, trocas e conseguir valorizá-las (a este propósito, ver Porcher, 1995). Quando a entrevistadora questionou os sujeitos sobre as representações que alimentam a respeito de Portugal e dos portugueses de Portugal, foi mais difícil obter respostas. Esta dificuldade é óbvia e compreensível, na medida em que os sujeitos passam pouco tempo em Portugal e, quando se encontram aí de férias, convivem com uma cultura regional, familiar. Possuem uma visão muito redutora do contexto económico, social e político. Nesses aspectos têm imensas dificuldades em estabelecer pontes entre as duas culturas.

F – Sentimento de marginalização devido à dupla cultura

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Muito	17	23,9	28,3	28,3
Pouco	16	22,5	26,7	55,0
Nada	27	38,0	45,0	100,0
Total	60	84,5	100,0	
Sem resposta	11	15,5		
Total	71	100,0		

Tabela 56 - Sentimento de marginalização - dupla cultura

Apenas 38% diz não se sentir marginalizado devido à dupla cultura, 22,5% sente-se um pouco marginalizado e 23,9% sente-se muito marginalizado. Estes dados revelam que estas duas culturas em presença não são fáceis de gerir. Estes sujeitos têm de aprender a acomodar-se com as duas culturas. Os dois códigos culturais em presença devem ser objecto de uma (re)apropriação e/ou de uma (re)interpretação paradoxal tornando possível a sua articulação orgânica. Para acederem a uma expressão verdadeiramente sintética de uma parte e de outra é necessário casar os aspectos, julgados, complementares. O sentimento de marginalização não existe quando há uma

interpretação da matriz cultural de origem nos termos da cultura da região de instalação e vice-versa. São portadores de um duplo modelo cultural e na sua caminhada para a construção da identidade cultural, para a construção de significados novos vão se sentindo marginalizados até obterem maturidade suficiente para poderem tornar-se outro ficando eles próprios.

G – Necessidade de conhecer Portugal e sua cultura

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Sim	64	90,1	95,5	95,5
Não	3	4,2	4,5	100,0
Total	67	94,4	100,0	
Sem resposta	4	5,6		
Total	71	100,0		

Tabela 57 - Necessidade de conhecer Portugal e sua cultura

A maioria (90,1%) responde que procura conhecer Portugal e a sua cultura, havendo apenas 4,2% de respostas negativas. Estes resultados são interessantes, porque contradizem alguns estereótipos que apontam para o desinteresse dos “emigrantes” de 3ª geração pelo país de origem. Aliás, o facto destes inquiridos terem escolhido a associação poderá revelar, por si só, algum interesse pela cultura portuguesa, e pelo domínio da LP.

A terra natal dos avós é objecto de lembranças. Mas, por muitos destes jovens voltar à terra de origem da família é uma (des)ilusão. Para todos, a vivência em França, modificou de forma quase irreversível a percepção do mundo, o modo de viver, de pensar. Por isso, sentem necessidade de conhecer Portugal e a sua cultura.

H – Identificação com a cultura portuguesa

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Muito	54	76,1	79,4	79,4
Pouco	13	18,3	19,1	98,5
Nada	1	1,4	1,5	100,0
Total	68	95,8	100,0	
Sem resposta	3	4,2		
Total	71	100,0		

Tabela 58 - Identificação com a cultura portuguesa

Verificamos que 76,1% dos inquiridos dizem identificar-se com a cultura portuguesa. De um modo geral, os resultados expostos dão a entender que estes lusodescendentes vivem naturalmente e de forma positiva o pluralismo cultural. Este universo de jovens tem em comum a aprendizagem em contexto associativo, em paralelo com o sistema francês, o que significa um recurso a dois sistemas linguísticos e dois sistemas culturais. Esta condição criou nestes alunos um campo sociocultural

específico, aberto à comunicação; o jogo com os dois códigos permite-lhes defender posições e valores diferentes, mas também lhes possibilita a aceitação de novos modelos, aumentando a “flexibilidade cognitiva”. Estes bilingues são divididos entre duas (ou mais) culturas, dois códigos linguísticos, entre duas orientações, às quais parecem aderir, embora possa haver sempre uma dominante. Constatámos nestes jovens uma capacidade interessante de discernimento, quando questionados sobre a cultura e a língua, e todos revelaram capacidade de adaptação sociocultural e linguística aos dois contextos.

I – Identificação da Associação - Partilha da identidade e da cultura portuguesas

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Muito	48	67,6	70,6	70,6
Pouco	15	21,1	22,1	92,6
Nada	5	7,0	7,4	100,0
Total	68	95,8	100,0	
Sem resposta	3	4,2		
Total	71	100,0		

Tabela 59 - Identificação da Associação - partilha da identidade e da cultura portuguesas

Com esta pergunta, procurámos detectar elementos socioculturais relevantes, passando pelas representações que cada lusodescendente tem da Associação. Como se pode observar na tabela 59, 67,6% destes jovens identifica a Associação com a partilha da identidade e da cultura portuguesa. Um grande número de lusodescendentes (78,9%) responde também que a Associação preserva a identidade e a cultura portuguesa (anexo 9 – tabela 9.23.). Aliás, o facto de estes lusodescendentes terem escolhido uma Associação para a aprendizagem da LP revela, só por si, interesse pela cultura e pela identidade portuguesa.

“[...] eu gosto de andar aqui/ aprendo muitas coisas e gosto do ambiente/e gosto mais das aulas portuguesas do que das francesas/é uma espécie de família [...] Não sei/mas é diferente/aqui/ não sei/mas aqui sinto-me como na minha casa/ é a mesma coisa/quase como a minha família [...]”. (anexo 2.1, EA10: 53-56)

De um modo geral, os resultados expostos dão a entender que as Associações desempenham um papel importante na preservação da identidade e da cultura portuguesa.

J – Símbolos representativos de Portugal

	<i>Nenhuma</i>	<i>Pouca</i>	<i>Alguma</i>	<i>Muita</i>	<i>Totalmente</i>	<i>Sem resposta</i>
Clima e sol		1,4	7,0	9,9	67,6	14,1
Cozinha portuguesa	1,4		4,2	9,9	73,2	11,3
Aldeia/freguesia	2,8	1,4	5,6	15,5	60,6	14,1
Descobrimientos marítimos	1,4	4,2	18,3	22,5	36,6	16,9
Praia	1,4	2,8	4,2	11,3	69,0	11,3
Fado	2,8		9,9	14,1	62,0	11,3
Cheiros	1,4	2,8	15,5	14,1	47,9	18,3
Música	1,4	5,6	12,7	14,1	54,9	11,3
Qualidade de vida	4,2	5,6	19,7	12,7	40,8	16,9
Folclore	1,4	2,8	8,5	14,1	60,6	12,7
Lisboa	8,5	5,6	11,3	8,5	53,5	12,7
Romarias festas		2,8	8,5	8,5	67,6	12,7
País em via de desenvolvimento	7,0	8,5	12,7	25,4	29,6	16,9
Torre de Belém	7,0	12,7	12,7	11,3	42,3	14,1
Família	1,4	2,8	1,4	11,3	71,8	11,3
Amigos	4,2	2,8	25,4	14,1	42,3	11,3
Futebol	4,2	2,8	8,5	12,7	60,6	11,3
Cristiano Ronaldo	4,2	1,4	7,0	16,9	59,2	11,3
Luís Figo	1,4	4,2	7,0	19,7	54,9	12,7
Agricultura	5,6	11,3	14,1	28,2	28,2	12,7

Tabela 60 – Símbolos representativos de Portugal

Como se depreende da leitura da tabela 60 os símbolos em que obtiveram maior percentagem são: i) a cozinha, ii) a família, iii) o clima e o sol, iv) a praia, v) o futebol... Os discursos dos lusodescendentes vêm corroborar os dados do questionário como se pode verificar nos seguintes excertos:

E. “Portugal é isso/ só?/ [...]

A. *Sim e a praia < sorriso > [...]*

E. *E a praia/mas tu gostas de Portugal e da sua cultura?/ [...]*

A. *Hm/Sim// [...]*

E. *O que gostas mais na cultura portuguesa?/ [...]*

A. *< SIL > Bein/ ahm//há muitos bailes < IND > [...]*

E. *Hum /Bailes?/ e gostas dos bailes?/ [...]*

A. *Hm/Sim// [...] Hum /*

E. *E se te pedir para me fazeres uma fotografia de Portugal e dos portugueses/ como é que tu irias compor essa fotografia/ o que é que me dirias?/ [...]*

A. *Ahm/ bein/ se fosse fotográfico/ seria uma foto com o sol/ Fátima / Leiria / Lisboa/ a procissão da minha aldeia// [...]* (anexo 2.1, EA1:115)

“Portugal representa as férias/e a família/é o país dos meus pais/é lá que o meu pai me conta a sua infância/ os lugares que conhece/ as histórias que lhe aconteceram/ é um pouquinho meu também /e gosto/Portugal representa a história da minha família/o passado da minha família// [...] Para mim o Portugal é a aldeia dos meus avós/o campo/ é aí que passo as minhas férias

[pausa] não conheço muito/ só conheço a zona onde passo as minhas férias <SIL> é um país bonito/tem o mar/o sol/ os portugueses falam muito / são comunicativos/são curiosos/” (anexo 2.1, EA3: 64-68)

“Bein/ Portugal é um país lindo/ eu habito ao pé do mar / então quando eu penso em Portugal /penso na praia/ é um país quente/ lindo e há muitas paisagens que eu gosto/ e como vivo numa aldeia há muitos animais/ o Portugal é para passar as férias [...]” (anexo 2.1, EA6:

“Uma fotografia de Portugal/ **bein**/ ahm <sorriso> [...] Ahm/Um país bonito/ com a praia/ o sol/ a minha aldeia [...]” (anexo 2.1, EA6: 54-56)

“Ahm/ Portugal é um país bonito/ tem paisagens giras [...] Os portugueses trabalham muito [...]”. (anexo 2.1, EA11:59-62)

Em suma, podemos resumir as características de Portugal e as representações que têm dos portugueses, encontradas ao longo dos discursos, nos seguintes quadros, seguindo uma adaptação da tipologia de Boyer (1998):

Portugal é um país...

	Sócio-económicas	Agricultura, pobre
	Estéticas	Bonito
	Toponímicas	Lisboa, Porto, Leiria, Fátima, Algarve
Características	Geográficas	Praias, mar, aldeia, campo é um Portugal muito pequeno, lindas paisagens
	Turísticas	Mar, sol, praias
	Gastronómicas	Boa comida, Come-se bem
	Climatéricas	Sol, país quente
	Históricas	Monumentos antigos: Tem uma história rica
	Personalidades	Luís Figo, Cristiano Ronaldo
	Sociedade	Fantástico para me divertir
	Turismo	Praias, país bonito para férias
	Manifestações culturais	Romarias, a procissão da minha aldeia
	Economia	É um país pobre, vive da agricultura, aldeia, campo, animais
	Gastronomia	Come-se bem

Quadro 12- Características de Portugal

As palavras associadas recolhidas mostram que Portugal é conhecido graças às suas cidades e às vilas/aldeias mais turísticas, o que foi visível nos topónimos citados. Estes lusodescendentes vêem Portugal através das suas experiências durante as férias, principalmente, de Verão (sol, praias, gastronomia, romarias, festas, diversão...). Os lusodescendentes representam Portugal como sendo um país pequeno, pobre que vive de agricultura (a história da emigração mostrou-nos que as

famílias são originárias de zonas rurais). Estes jovens têm uma imagem de Portugal do tempo da emigração dos “avós”.

Os discursos dos inquiridos são interessantes, permitem perceber a importância que a família tem na construção das representações:

“Os meus pais e toda a minha família é que nos transmitem essa imagem positiva da língua/ falam de Portugal de uma maneira sempre positiva/por isso/ gosto muito de Portugal [...]”. (anexo 2.1, EA.10:46)

Estamos perante a problemática da similitude e da diferença nas relações interculturais. É o etnocentrismo que “ *fait que toute perception se fait à travers une grille de lecture élaborée inconsciemment à partir de ce qui nous est familier et de nos valeurs propres; cette grille opère une sorte de sélection et traduit ce qui est différent dans notre langage habituel en réinterprétant donc l’altérité dans le registre du même ou en le rejetant*” (Ladmiral, Lipiansky, 1989, p. 136).

Estas representações resultam de uma dinâmica de co-construção das duas sociedades que eles conhecem. Os discursos dos inquiridos permitiram fazer emergir a subjectividade. Assim, certas representações são mais valorizadas do que outras como afirma Oriol “*La façon dont les sujets perçoivent et évaluent les groupes sociaux ne diffère pas dans ses effets (accentuation des ressemblances intra-groupes, attribution par inférence de caractères valorisés ou dévalorisés) de ce que montent les théories les plus générales de la perception*” (Oriol, 1994, p. 262).

K – Representações acerca dos portugueses

Os portugueses			
são...			
		De França	De Portugal
Características	Baseadas em competências	Trabalhadores, sérios	Trabalhadores
	Baseadas em traços psicológicos e morais	Honestos/gozam pouco	Acolhedores, são curiosos/ compreensivos/ ‘chaleureux’
	Sócio-económicas		Pobres
	Perfil linguístico-comunicativo		Conversadores, falam alto, falam muito, são comunicativos
	Impacto visual		Baixinhos, morenos

Quadro 13. - Representações acerca dos portugueses, adaptado de Boyer, 1995

“Os portugueses são trabalhadores/trabalham muito e gozam pouco// [...]”
(anexo2, EA 2: 106)

“ [...] os portugueses falam muito / são comunicativos/são curiosos/ [...]”
(anexo2, EA3: 68)

“Não sei/ mas é um país muito giro/os habitantes são muitos
compreensivos/ muito chaleureux/gosto muito/tem sol/praias [...]” (anexo2,
EA5: 76)

“Ahm <SIL> São trabalhadores/trabalham muito [...] Hum/ Os que vivem
em Portugal ou em França?/ [...] Os dois/lá ainda trabalham muito nos
campos/aqui não/mas trabalham muito e gozam pouco [...]”. (anexo2, EA6:
58-60)

O lusodescendente procura destacar um ou vários elementos que o distinguem do *Outro*, da comunidade portuguesa que vive em Portugal. O lusodescendente apresenta-se como um sujeito construtor de uma representação do *Outro português*. Os processos de valorização/desvalorização são sempre constitutivos de uma comunidade que produz um discurso sobre o outro grupo. Nesse sentido os discursos dos lusodescendentes não escapam a essa regra e vão no sentido de Oriol, “*La façon dont les sujets perçoivent et évaluent les groupes sociaux ne diffère pas dans ses effets (accentuation des ressemblances intra-groupes, attribution para inférence de caracteres valorisés ou dévalorisés) de ce que montrent les théories les plus générales de la perception*” (Oriol, 1994, p. 262)

Síntese

Estamos perante uma comunidade constituída por uma cultura própria que apresenta traços diferenciados da francesa e outras presentes no território francês; a forma como o lusodescendente vai gerindo a sua diversidade cultural determina o seu isolamento ou a abertura aos outros. Essa “*culturalité*” é dinâmica, complexa, móvel, criada numa lógica de pertença a duas culturas, como nos mostram os resultados. Falamos, no caso dos lusodescendentes, de uma entidade cultural mestiçada.

A análise das correspondências mostra que os lusodescendentes de 3ª geração representam Portugal como sendo o país das raízes e da família, o país das férias (sol, praias), um país de turismo (monumentos, cidades), um país de tradições (festas, romarias, folclore), do futebol (Figo e Cristiano Ronald), da boa cozinha e alguma qualidade de vida. As representações sugerem também uma visão ideal de um país caloroso e acolhedor. Outras representações apontam para aspectos mais negativos (atraso e aldeias) relacionados com o país dos anos 70.

5.1.2 Apresentação e discussão dos resultados relativos aos professores

A apresentação dos resultados obtidos com a análise das respostas dadas pelos dez professores participantes, no questionário e nas entrevistas, será feita seguindo a estrutura que passamos a apresentar:

- em primeiro lugar, os resultados relativos à **Categoria I** – Dados pessoais;
- de seguida, apresentam-se os resultados da **Categoria II** – Formação do professor;
- em terceiro lugar, surgem os resultados da **Categoria III** – Situação profissional;
- em quarto lugar, apresentam-se os resultados da **Categoria IV** – Conteúdo pedagógico;
- em quinto lugar, apresentam-se os resultados da **Categoria V** – Dificuldades dos lusodescendentes;
- em sexto lugar, apresentam-se os resultados da **Categoria VI** – Finalidades da associação;
- e, por fim, os resultados da **Categoria VII** - Teoria subjectiva do professor.

5.1.2.1. Categoria I – Dados pessoais

Esta primeira categoria tem como objectivo caracterizar a amostra dos dez professores e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A – Género
- B – Faixa etária
- C – País de nascimento
- D – Nacionalidade
- E – Anos de residência em França

A – Género

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Masculino	5	50,0	50,0	50,0
Feminino	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Tabela 61 - Género

A análise dos dados obtidos através das respostas dos professores evidencia que os dois géneros são equivalentes, ou seja, 50% é do género masculino e os outros 50% é do género masculino.

B - Faixa etária

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
20-29 anos	3	30,0	30,0	30,0
30-39 anos	2	20,0	20,0	50,0
40-49 anos	2	20,0	20,0	70,0
50-59 anos	2	20,0	20,0	90,0
Mais de 60	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Tabela 62 - Faixa etária

Podemos verificar que a média de idade dos dez professores é de 39 anos. 30% dos professores tem entre 20 e 29 anos , 20% entre 30 e 39 anos, 20% entre 40 e 49 anos e 20% entre 50 e 59 anos.

C - País de nascimento

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Portugal	6	60,0
França	4	40,0

Tabela 63 - País de nascimento dos professores

No que diz respeito ao país de nascimento, 60% destes professores nasceu em Portugal, o que corresponde às faixas etárias: mais de 60, dos 50-59 e 40-49.

D – Nacionalidade

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Portuguesa	5	50%	50%	50%
Ambas	5	50%	50%	100%
Total	10	100%	100%	

Tabela 64 - Nacionalidade

A análise dos dados obtidos através das respostas dos professores evidencia que as nacionalidades são equivalentes, ou seja, 50% dos professores é de nacionalidade portuguesa e os outros 50% tem as duas nacionalidades, ou seja, a portuguesa e a francesa.

E – Anos de residência em França

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
10 - 19 anos	1	10%	10%	10%
20 - 29 anos	5	50%	50%	60%
20 - 39 anos	4	40%	40%	100%
Total	10	100%	100%	

Tabela 65 - Anos de residência em França

A tabela 65 mostra que a média de anos de residência em França é de 19,4 anos.

Cinco destes professores têm tempo de residência em Portugal, com uma média de 16 anos. Podemos inferir que estes dez professores têm mais anos de residência em França do que em Portugal.

5.1.2.2. Categoria II – Formação do professor

Esta segunda categoria tem como objectivo caracterizar a formação destes professores e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A – Habilitações académicas
- B – Instituição de obtenção
- C – Estágio
- D – Formação contínua

A – Habilitações académicas

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Percentagem válida</i>
Licence de Português em França	3	7	
Licence de Francês em França	2	8	
Licence de FLE	3	7	
Outra licence	4	6	
Licenciatura em Português em Portugal	2	8	
Licenciatura em Francês em Portugal	1	9	
Outra licenciatura	4	6	
Maîtrise de FLE	1	9	
Total	10	100,0	100,0

Tabela 66 - Habilitações Académicas

Relativamente à subcategoria relacionada com habilitações académicas, constatamos que estes professores possuem uma/duas “licence(s)” e licenciaturas. Estes professores formaram-se em Portugal e/ou em França e consideram-se bem qualificados como podemos verificar através da leitura do seguinte excerto da entrevista:

“[...] o ensino do português no sistema associativo é muito mal visto/ por certas instituições/ portuguesas/ em primeiro porque têm várias falsas ideias/ diria mesmo que têm / como não conhecem o meio/ não conhecem a realidade/ não vieram cá/têm ideias completamente pejorativas sobre o que pode ser o ensino nas Associações/primeiro consideram que a maior parte dos professores não têm qualificações literárias/ universitárias para ensinar/ depois consideram que estão a estragar todo o trabalho que o governo francês faz para a implantação do português/ahm/ como se o governo francês fizesse algum trabalho/portanto é uma maneira de se desculparem porque não há trabalho feito/ nós /dentro desta associação temos lutado para que o português continue a existir no colégio Jean Moulin / o português também foi criado no liceu Emile Flaubert/ talvez se não fosse a associação o português já tivesse acabado no colégio/ portanto para nós / uma coisa não impede a outra / temos excelentes relações com os professores do collège/ trabalhamos em colaboração e portanto não me sinto atingido pessoalmente por esse tipo de críticas e sinto-me bem porque faço algo de que gosto de fazer/ faço à minha maneira [...]”. (anexo 2.2, EP1⁷⁸: 63-64)

B – Instituição de obtenção

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Portugal	2	20,0	20,0	20,0
França	6	60,0	60,0	80,0
Ambos	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Tabela 67 - País onde obteve habilitações académicas

Podemos verificar que 60% obteve a sua habilitação em França, contra 20% em Portugal e 20% em ambos os países. Os professores mais novos já se formaram em França.

C – Estágio

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
França	2	20,0	50,0	50,0
Portugal	2	20,0	50,0	100,0
Total	4	40,0	100,0	
Sem resposta	6	60,0		
Total	10	100,0	100,0	

Tabela 68 - País onde estagiou

Dos 40% dos inquiridos que afirma ter estagiado, 20% estagiou em França e outros 20% em Portugal. 60% dos professores não respondeu a esta pergunta. As entrevistas

⁷⁸ A sigla EP significa Entrevista do Professor e será seguida do número da entrevista.

permitiram-nos obter mais informações sobre esta questão. Os 60% dos professores revelaram não ter feito estágio.

Dos dez professores, como vimos no quadro anterior, apenas quatro fizeram um estágio. Verificamos que 10% fez um estágio clássico, 10% fez um estágio pedagógico, 10% fez um “*stage pédagogique intégré à la maîtrise*” e os outros 10% fez um estágio da “*Éducation Nationale da formação IUFM*”⁷⁹. Estes dados poderão elucidar sobre as representações que existem sobre estes mesmos professores, e segundo as quais estes docentes não terão formação adequada para leccionar. Seis deles têm formação académica, mas não seguiram a via ensino, não tendo, além disso realizado um estágio profissional.

D – Formação contínua

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Acções de Formação			20%	10%	30%	40%
Cursos de Actualização	10%	10%	10%	10%	20%	40%
Projectos de Investigação-Acção	20%	10%			10%	60%
Auto-formação			10%	10%	80%	
Mesas Redondas			30%	10%	10%	50%
Debates			20%	10%	20%	50%
Seminários	10%	10%	10%	20%		50%
Recurso a colegas	10%		40%		40%	10%

Tabela 69- Participações em formações

Como podemos verificar através dos dados deste quadro, a percentagem de não resposta a esta pergunta é importante. Isso poderá significar que o professor não participa ou pouco participa nas diversas acções que tem à sua disposição. Revelam preferência pela auto-formação (90%) e pela procura de auxílio junto de colegas (40%). Torna-se, no entanto, evidente que estes professores participam pouco em acções de formação (40%), em cursos de actualização (30%), em debates (30%), em mesas-redondas (20%), em seminários (20%), em projectos de investigação-acção (10%).

Ao longo das entrevistas, os professores reiteram estas informações e, ainda, revelam uma mudança de representações relativamente a aspectos inerentes ao processo de formação: a construção do conhecimento profissional docente; a sensibilização para a diversidade interlinguística enquanto objecto de aprendizagem.

⁷⁹ A sigla IUFM significa: Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. As IUFM são escolas de formação de professores integradas nas universidades.

5.1.2.5. Categoria III – Situação profissional

Esta terceira categoria tem como objectivo caracterizar a situação profissional destes professores e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A – Tempo de serviço docente
- B – País onde exerceu serviço docente
- C – Situação profissional
- D – Vínculos a instituições
- E – Níveis de leccionação
- F – Disciplinas leccionadas

A – Tempo de serviço docente

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
1 a 5 anos	3	30,0	30,0	30,0
6 a 10 anos	3	30,0	30,0	60,0
Mais de 10 anos	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Tabela 70 - Tempo de serviço docente

Podemos verificar, face aos resultados do nosso estudo, que 40% tem mais de 10 anos de tempo de serviço docente, 30% tem entre 6 a 10 anos e os restantes 30% têm de 1 a 5 anos. Sete professores têm, assim, uma experiência razoável no ensino associativo em França.

B – País onde exerceu serviço docente

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
França	8	80,0	88,9	
França e Portugal	1	10,0	11,1	88,9
Total	9	90,0	100,0	100,0
Sem resposta	1			
Total	10	100,0	100,0	

Tabela 71 - País onde exerceu serviço docente

França apresenta-se como sendo o país onde 80% dos professores lecciona. Estes docentes construíram, assim, uma identidade profissional específica, a partir da compreensão da diversidade, entre Portugal e França. É um professor *comprometido* (socialmente e individualmente) com a educação, com a comunidade, com o lusodescendente, e, por conseguinte, com ele próprio.

C – Situação profissional

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem em Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Efectivo do Ministério Português	1	10,0	11,1	11,1
Efectivo da Associação	3	30,0	33,3	44,4
Contratado anualmente	2	20,0	22,2	66,7
Afectivo da Associação/sem contrato	1	10,0	11,1	77,8
Titulaire de l'Éducation Nationale/Contratado anualmente	2	20,0	22,2	100,0
Total	9	90,0	100,0	
Sem respostas	1	10,0		
Total	10	100,0		

Tabela 72- Situação Profissional

Relativamente à situação profissional, a análise da informação recolhida mostra um panorama diversificado, do ponto de vista legislativo. Apresentam-se vários casos. Estes dez professores trabalham na Associação, 20% faz parte dos professores efectivos do Ministério Francês, 10% faz, por seu turno, parte do conjunto de professores efectivos do Ministério Português e 60% tem vínculo com as Associações, ainda que com contratos diversificados (efectivo, contratado anualmente, sem contrato).

D – Vínculos a instituições

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Uma	2	20,0	20,0	20,0
Duas	6	60,0	60,0	80,0
Mais de duas	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0		

Tabela 73 - Número de instituições a que está vinculado

Estes professores apresentam-se como professores com vários vínculos; 60% tem vínculo a duas instituições e 20% a mais de duas instituições.

E – Níveis de leccionação

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
2º Ciclo	1	10,0	10,0	10,0
2º e 3º Ciclos	3	30,0	30,0	40,0
1º, 2º e 3º Ciclos/Secundário	3	30,0	30,0	70,0
2º e 3º Ciclos / Secundário	1	10,0	10,0	80,0
1º e 2º Ciclos	1	10,0	10,0	90,0
3º Ciclo / Secundário	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Tabela 74 - Níveis de ensino que lecciona/leccionou em França

Além de leccionarem ao 2.º e 3.º ciclos e ao ensino secundário, quatro destes professores leccionam também no 1.º ciclo. Nas entrevistas dois dos professores afirmam leccionar também a adultos, noutras instituições.

F – Disciplinas leccionadas

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Português/História/Geografia	4	40,0	40,0	40,0
Port/Hist/Geog/Lit/Fran.	1	10,0	10,0	50,0
Port/Hist/Geog/Francês	3	30,0	30,0	80,0
Português/Francês	1	10,0	10,0	90,0
Port/Hist/Geog/Lit/Fran/Jornalismo	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Tabela 75 - Disciplinas que lecciona/leccionou

A associação sempre privilegiou o ensino das disciplinas de português, de história e de geografia. Relembramos que a Associação teve, desde a sua criação, dois objectivos principais: por um lado, o ensino-aprendizagem da LP e, por outro, a transmissão da cultura portuguesa. Observando os dados, apercebemo-nos de que esta distribuição de disciplinas leccionadas tende a ser elevada, pois 40% dos professores lecciona português/história/geografia na Associação e 30% lecciona estas mesmas e ainda o francês mas noutra instituição.

Síntese

De um modo geral, a profissão aparece como uma aspiração, concretizada, de realização pessoal. Os professores vivem uma relação evolutiva que se processa de um receio e insegurança devido à falta de reconhecimento de capacidades profissionais, ou seja, a sua formação académica nem sempre é considerada adaptada e, nem sempre possui estágio via ensino. Esta construção progressiva do eu-professor é mediada pelo tempo e pelas diferentes actividades e experiências profissionais.

De uma forma geral, os professores colocam sobretudo o enfoque nas dimensões socioafectiva, relacional e prática do ensino da LP em contexto associativo, atribuindo uma importância capital à experiência no terreno e no conhecimento do lusodescendente.

5.1.2.4. Categoria IV – Conteúdo pedagógico

Esta quarta categoria tem como objectivo caracterizar o conteúdo pedagógico e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A – Ensino da LP: estatuto da língua que lecciona
- B – Concepção da LP
- C – Língua(s) utilizada(s) na sala de aula
- D – Razões para o uso de ambas as línguas
- E – Razões de alternância de códigos
- F – Programas de LP
- G – Ensino da cultura dos países lusófonos
- H – Actividades culturais portuguesas
- I – Escolha de manuais
- J – Materiais utilizados nas actividades
- K – Interesse dos alunos por esses materiais
- L – Importância dos domínios
- M – Importância atribuída às actividades
- N – Avaliação
- O – O que avalia

A – Ensino da LP: estatuto da língua que lecciona

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Preferência no Ensino da LP como LM				10%	60%	30%
Preferência no Ensino da LP como L2				40%	30%	30%
Preferência no Ensino da LP como LE	10%			10%	20%	60%

Tabela 76 - Preferência no ensino que lecciona

Uma observação da tabela relativa à preferência de estatuto da LP evidencia-nos uma preponderância de respostas afirmativas ora em “bastante de acordo” ora em “totalmente de acordo”. Destacam-se, no entanto, preferência do ensino da LP como LM (70 %) e L2 (70 %). Os 60 % de não resposta na preferência no ensino da LP como LE significa que a LP não é, de facto, para estes professores, LE. Nenhuma das

classificações atribuídas à LP corresponde, realmente, ao ensino associativo. Estes conceitos são inadequados para este público e como o ensino associativo coloca a tónica no aprendente, os professores têm dificuldades em definir o estatuto da língua que leccionam. Apoiando-nos nos discursos dos professores inquiridos, evidenciamos que se trata de um conceito que cobre aspectos sociolinguísticos específicos. Como cada lusodescendente tem a sua história linguística, estes apresentam-se na Associação com um contínuo de variedades intralinguísticas que cabe ao professor analisar e interpretar.

Como já fomos aflorando, os professores entendem a aprendizagem da LP, como LM, como um processo duradouro, progressivo, constante, que começa, em primeiro, no seio da família e que, depois, se vai desenvolvendo à medida que o sujeito se vai formando.

Os excertos das seguintes entrevistas evidenciam as ambiguidades na classificação do estatuto da LP:

Prof 1. [...] A língua na aprendizagem do português começa a ser cada vez mais LE ou L2 [...]. Os nossos objectivos [...] são de tentar tornar os alunos perfeitamente bilingues [...] e para ser perfeitamente bilingue é preciso tratar a língua como sendo LM/mas a realidade não é bem essa [...] o nosso objectivo é transformá-los mais rapidamente possível numa LM [...]. (anexo 2.2, EP1 : 29 - 34)

Prof.2. Nesta Associação há poucos jovens que chegam com bons conhecimentos de LP ou / e depois acho que a relação com a língua vai evoluindo/ à medida que os anos vão passando vão evoluindo também/ são poucos os que atingem um excelente nível de LM [...] na LP deles há muita confusão/ [...] começa a ser cada vez menos LM/prefiro dizer que seria uma L2/mas continuamos a leccionar uma LM/ quero que os alunos sejam uns bons bilingues/e para ter bilingues equilibrados é preciso tratar a língua como sendo LM/mas a realidade não é bem essa/mas os nossos objectivos são de leccionar a LP como LM sim/ mas também porque não posso leccionar a LP como sendo uma LE/ aí vão para o ensino oficial francês [...] não faz sentido porque estes miúdos que aqui chegam já compreendem e falam/podem e alguns falam mal/mas falam/e digo que lecciono o português como LM/ mas também não tem nada a ver com o ensino do português LM que se lecciona em Portugal/costumamos dizer que é LM a partir do 9º ano/introduzimos literatura como lá e temos os mesmos manuais que lá/ mas na nossa sala de aula/fazemos um ensino misto/LM/L2/ sim é isso que faço/e é isso que os meus colegas fazem noutras Associações <SIL> [...]. (anexo 2.2, EP2: 17-30)

Prof. 3 “[...] há de tudo na nossa Associação/ sim LE para os mais pequenos/ o 1º ciclo/já não há quase nenhuns miúdos que chegam com conhecimentos da LP ou então muito raramente/ e depois acho que a relação com a língua vai evoluindo/ à medida que entram e que vão passando na Associação vão evoluindo também/ de LE vão para L2/ alguns/ dá-me a impressão que chegarão a LM/mas nem todos e são pouquinhos [...] Para mim é uma L2 ou materna dupla/ mas para eles é

uma L2/mas depende dos casos/par alguns é LM/ e para alguns é cada vez mais é LE// (anexo 2.2, EP6: 10-40).

Prof. 8 “ [...] Sim continua a ser um ensino de LM mas quando comecei a trabalhar aqui notava-se um maior interesse/ mas hoje em dia já podemos falar cada vez menos de LM// (anexo 2.2, EP8: 40).

Relativamente à LP como LM (70%), os sujeitos assinalam a sua utilidade, apontando, nomeadamente, factores de construção do eu, proporcionadora de uma maior comunicação interpessoal, no contacto com o Outro. Todos os professores atribuem grande importância à relação pedagógica e encaram o ensino-aprendizagem da LP como um processo educativo globalizante, interveniente no desenvolvimento holístico dos lusodescendentes, vendo na Associação uma forma privilegiada de maior visibilidade, pelas actividades que é possível empreender, e que se encontram relacionadas com uma maior consciência ontológica da LP em contexto migratório. A Associação permite desenvolver a consciência de que a LP está presente no quotidiano do lusodescendente e a sua aprendizagem proporciona uma maior compreensão do outro e da sua cultura e estimula a vontade e a oportunidade de participação no diálogo intercultural, contribuindo para o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, numa perspectiva de educação para a cidadania como se pode verificar no seguinte excerto.

“Prof 1. Sim/sim já não é o mesmo tipo de emigração mas é uma geração que a nível cultural está um pouco perdida e sei por experiência/ aliás nesta Associação fizemos estatísticas/ os bons alunos da escola portuguesa são bons alunos na escola francesa e vice versa/ quer dizer que são alunos que se assumem como pessoas que têm duas culturas e que tiram partido das duas culturas e para mim é isso que é importante / não se trata de valorizar uma e baixar outra/ trata-se de saber que é uma riqueza e é importantíssimo para o indivíduo viver plenamente as duas culturas e vivê-las sem que uma sofra em detrimento da outra/ e é a partir daí que eles podem optar por viver em Portugal ou viver em França [...] “. (anexo 2.2, EP1: 84).

Ainda acerca do ensino da LP e da adopção do estatuto conforme o público, estes professores explicam como contornam essas dificuldades.

Prof.3. Há forçosamente discrepância / é evidente/ mas pronto/acho que a nossa regra principal é a adaptação e o efeito de grupo também participa muito nesse trabalho de adaptação/ no trabalho de adaptação / é evidente que um elemento que tem uma relação de LE vai-se sentir/ claro/ em dificuldade mas o efeito de grupo à volta / a reacção dos outros alunos / dos gestos dos alunos ou simplesmente uma cor no quadro / uma pequena tradução de uma palavra vai ajudar/ esse trabalho de imersão chega ao ponto de dar-lhes vontade/e dá resultado/ sem dúvida nenhuma que não é um trabalho perfeito/ mas não nos podemos dar ao luxo de repartir os alunos em grupos de LE/ LM/ L2/ é impossível/ completamente impossível/

por isso adaptamos o nosso trabalho ao grupo / ao público que temos [...]”.
(anexo 2.2, EP3: 11-14).

Assim, poderíamos resumir as principais características do ensino-aprendizagem da LP em contexto associativo através do seguinte gráfico:

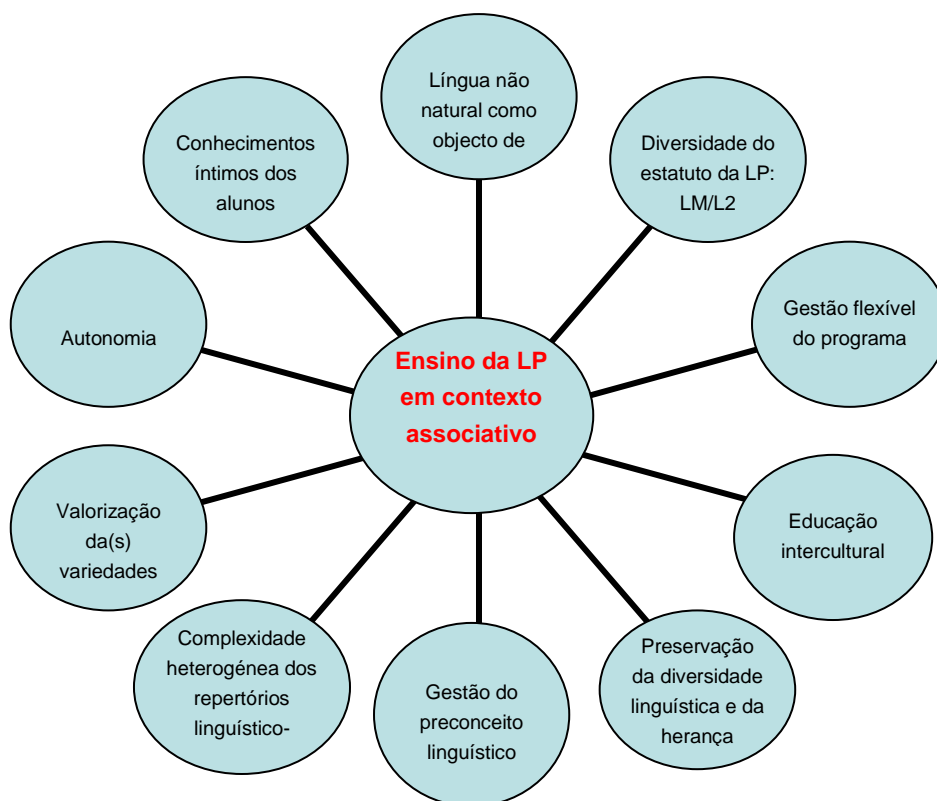


Figura 9. Características do ensino da LP em contexto associativo

B - Concepção da LP

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Língua como Meio de Construção e Afirmação de Identidade				20%	60%	20%
Língua como Instrumento de Comunicação e de Interacção					90%	10%
Língua como Instrumento de Poder	40%			20%	10%	30%
Língua como Sistema Dinâmico	20%			30%	20%	30%
Língua como Veículo de Valores Culturais			10%		60%	30%
Língua como Barreira ao Entendimento	10%	20%		20%	10%	40%

Tabela 77 - Concepção da língua

Uma atenção mais particular à tabela 77 indica-nos que, a língua como instrumento de comunicação e de interacção aparece em primeiro lugar com 90%; em segundo, a língua como meio de construção e afirmação de identidade com 80%; em terceiro, aparece a língua como veículo de valores culturais, com 60%, e, de seguida, a da língua como sistema dinâmico com 50%, a língua como instrumento de poder com 30%, e, em quinto lugar, a língua como barreira ao entendimento, com 30%. Estes dados cruzam-se com os dos lusodescendentes, sendo o instrumento de comunicação o principal objectivo da sua aprendizagem.

Tecem a respeito da LP representações de carácter utilitário e de valor afectivo preponderantes na construção/formação do eu, tais como as de afirmação de identidade, pessoal e social.

O professor tem a importante tarefa de levar os lusodescendentes, durante o seu percurso de ensino-aprendizagem, a consciencializar-se sobre a diversidade que os rodeia e a aperceberem-se, mais facilmente, das particularidades do seu *falar*. Essa consciencialização passa, no nosso entender, pelo reconhecimento dessas diferenças, pelo respeito e pela aceitação desse “falar misto”

C - Língua(s) utilizada(s) na sala de aula

	<i>Nenhum</i>	<i>Pouco</i>	<i>Algum</i>	<i>Total</i>	<i>Sem resposta</i>
Uso do Português				60%	40%
Uso do Francês	10%	10%			80%
Uso de ambas as línguas	10%	10%	40%	30%	10%

Tabela 78 - Línguas utilizadas na sala de aula

Uma observação geral da tabela relativa ao uso das línguas na sala de aula evidenciamos uma preponderância de respostas ora em “algum” ora em “total”. Destaca-se o uso do português utilizado por 60% destes professores, enquanto 70% revela utilizar as duas línguas nas suas aulas (isto é o somatório de 40% e 30%). Os 80% de não resposta é elevada, o que poderá significar que os professores não usam o francês na sala de aula.

D – Razões para o uso de ambas as línguas

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>
Uso de ambas as	20%			30%	50%

línguas para melhorar a compreensão		
Uso de ambas as línguas para melhorar a memorização	60%	40%

Tabela 79 – Razões para o uso de ambas as línguas

À pergunta sobre as razões para o uso de ambas as línguas, 80 % dos professores afirma alternar os dois códigos para melhorar a compreensão, 100%, por sua vez, discorda da utilização dos dois idiomas para melhorar a memorização. Os inquiridos consideram ainda o uso dos dois idiomas importante para a compreensão mas não para a memorização como se pode verificar na tabela 80.

E – Razões de alternância de códigos

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Uso do Português quando explica noções difíceis			22,2		77,8	
Uso de ambas as Línguas para melhorar a Memorização					100	
Uso do Português quando dá instruções				25	75	
Uso do Português quando castiga				28,5	71,5	
Uso do Português quando corrige				25	75	
Uso do Português quando conversa				25	75	
Uso do Francês quando explica noções difíceis	12,5		12,5	12,5	62,5	
Uso do Francês quando traduz	10	10			80	
Uso do Francês quando dá instruções	100					
Uso do Francês quando castiga	100					
Uso do Francês quando corrige	100					
Uso do Francês quando conversa	66,7				33,3	

Tabela 80 - Uso da LP e LF

As razões apontadas para a alternância de códigos são as seguintes: i) uso de ambas as línguas para melhorar a memorização (100%), ii) uso do português quando dá instruções (100%), iii) uso do português quando castiga (100%), iv) uso do português quando corrige (100%), v) uso do português quando conversa (100%), vi) uso do francês quando explica noções difíceis, (87,5%), vii) uso do francês quando traduz

(80%). Os professores evocam o uso do francês como elemento de apoio como se pode verificar nos discursos destes.

Através dos discursos dos professores pudemos encontrar pistas que nos permitem compreender algumas práticas em sala de aula.

Prof.3. “A regra geral é não utilizar o francês mas há momentos em que [...] é a única solução mas tem que ser excepcional/ uma pequena tradução / uma palavra por exemplo/ a comparação entre um tempo verbal português e um tempo verbal francês/ mas tem que ser mesmo excepcional um apoio e não um caminho que acompanha a aula/ não pode ser /agora nos grupos maiores a/ utilizamos os dois códigos quando fazemos exercícios de tradução / porque no BAC há provas de tradução portanto fazemos com eles e / euh/ utilizamos as duas línguas/ mas os alunos já sabem /pronto/ que é naquele momento de tradução e fora daquele momento só se fala português /só se ouve português [...]”. (anexo 2.2, EP3: 16).

À luz destes resultados, impõe-se uma constatação: dentro da sala de aula, os professores usam e deixam os seus alunos usar os dois idiomas, de forma excepcional, tendo o único objectivo, a melhoria da compreensão.

F – Programas de LP

Apresentamos, de seguida, uma tabela que mostra, precisamente, as várias opções existentes nas quatro Associações.

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
A Associação segue programas escolares adaptados em Portugal			10%	10%	50%	30%
A Associação segue uma adaptação do programa português					80%	20%
A Associação segue um programa de português língua estrangeira			10%		10%	80%
A Associação segue um programa elaborado pela associação		10%		10%		80%
A Associação segue outro programa – vários métodos ou manuais adaptados ao tipo de público e às necessidades					10%	90%

Tabela 81 - Programas seguidos pela Associação

Observando a distribuição das respostas, verificamos que, a maioria das Associações segue uma adaptação do programa português (80%); outras seguem programas escolares adaptados em Portugal (60%). As não respostas, aos vários itens, significam o não seguimento dessa opção. A esse propósito, os discursos dos professores são reveladores, tal como podemos constatar através da leitura do seguinte excerto:

Prof. 2 “[...] aqui os nossos alunos são muito diferentes de ano para ano/ e dos portugueses de lá [...] é uma aprendizagem do contacto linguístico/ nos 5.º /6.º ano nós orientamos os nossos programas em vigor em Portugal/ aplicamo-los com adaptações porque o nosso público é diferente/ [...] temos menos horas de língua/ mas não só porque o 5.º e 6.º anos ainda são crianças para quem a LF é a que domina melhor e por vezes é preciso usar as 2 línguas [...] servimo-nos do que eles já conhecem para avançar no português [...] a partir do 9.º / 10.º é indispensável ter uma cultura portuguesa/ [...] iniciamos /então a literatura/e há uma outra finalidade que é a preparação de exames de LV/ aqui em França que são os exames do Baccalauréat/ muitos dos nossos alunos apresentam o Português escrito/ português oral e / tentamos combinar o nosso ensino da literatura portuguesa com essa necessidade que eles têm de apresentar o português no BAC/ adaptamo-nos ao público/às necessidades do nosso público/eles pagam e nós prestamos um serviço/este ensino é um ensino especial porque responde a uma necessidade e responde a um projecto educativo das famílias portuguesas que aqui residem [...] Baseio-me no manual/ mas não só porque adapto-o consoante a minha experiência e consoante o nível dos jovens/primeiro porque estão sempre a mudar e depois porque não há nenhum manual/neste momento que contemple esta realidade/elaboro uma planificação que modifico se necessário/com este público temos de ser flexíveis [...] modifico/adapto em função das dificuldades/ da realidade/ quando se trata de turmas do 7º /8º /9º/10º anos respeito mais a planificação prevista porque temos o programa de literatura/ o programa vigente em Portugal/ então sigo mais essa planificação/estes são as normas/mas se for necessário modifica-se [...] muitas vezes faz-se uma planificação em função dos objectivos impostos pela instituição/escola devido aos exames/devido aos concursos [...] no ensino oficial é norma cumprir programas mas numa Associação não/ mas no 10º/ 11º anos/ muitos desses alunos têm intenção de regressar a Portugal e aí tento adaptar o máximo possível com os programas do 10º/ 11º vigentes em Portugal [...]” (anexo 2.2, EP2: 2-10).

Prof. 5 “ aqui adapta-se o programa/porque os jovens não têm os mesmos conhecimentos/nem as mesmas necessidades [...]” (anexo 2.2, EP5: 34).

Prof.9. “Até agora procurámos ter um estatuto de LM/tentamos ter outros programas que temos em Portugal também/nos vários níveis de ensino [...]só que agora temos de adaptar/fazer adaptações/é impensável ensinar aqui Português como se ensina em Portugal [...] já não aprendem Português da mesma forma [...]” (anexo 2.2, EP9: 16).

Estes professores revelam uma reflexão profunda sobre as necessidades dos lusodescendentes e do funcionamento do ensino associativo; detêm um mundo profissional e um conhecimento didáctico, como foi resumido na figura 8, que os

conduz a saber flexibilizar, improvisar, na senda de (Schön, 1983, 1987) e adaptar as suas práticas consoante as necessidades dos lusodescendentes.

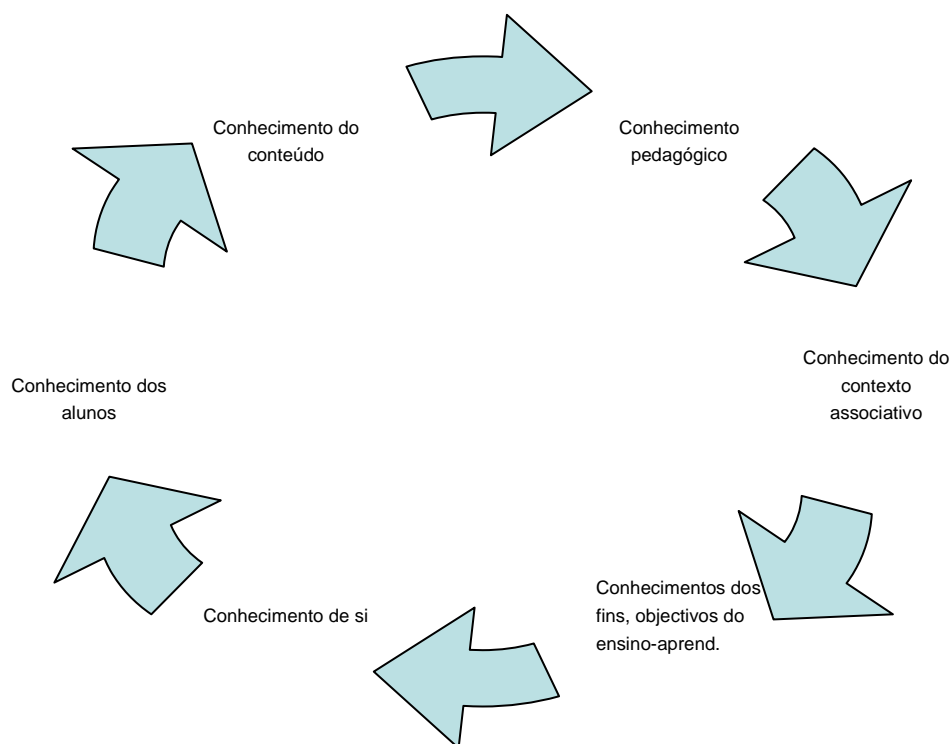


Figura 10 - Conhecimento didáctico destes professores

G - Ensino da cultura dos países lusófonos

Uma atenção mais particular à tabela 82 destaca a importância dada, pelos professores associativos, ao ensino da cultura dos países lusófonos.

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Ensina a cultura portuguesa					100%	0%
Ensina a cultura dos PALOP	30%		20%	10%	20%	20%
Ensina a cultura brasileira	30%		30%	10%	10%	20%
Ensina a cultura timorense	60%				10%	30%

Tabela 82 – Ensino da cultura dos países lusófonos

Observando a distribuição das respostas, apercebemo-nos de que o posicionamento relativamente ao ensino da cultura portuguesa é consensual (100%). A distribuição dos outros resultados não é muito significativa. Confirmamos a tendência destacada noutras perguntas de que os professores são portugueses, os alunos são de origem portuguesa e as Associações foram também criadas por portugueses, logo existe uma preferência pelo ensino da cultura portuguesa.

H - Actividades culturais portuguesas

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Exposições	10%		10%	40%	40%	0%
Teatro/Cinema				50%	40%	10%
Concertos	10%		10%	10%	20%	50%
Festas				50%	10%	40%
Feiras	10%			30%	30%	30%
Clube de Leitura	10%		20%	10%	20%	40%
Org. Eventos Culturais	10%			20%	40%	30%
Manifestações Culturais	10%			40%	20%	30%

Tabela 83 – Actividades culturais portuguesas

Uma observação geral da tabela relativa às actividades culturais portuguesas em que participam os professores com os alunos evidencia-nos uma preponderância de respostas afirmativas ora em “bastante de acordo” ora em “totalmente de acordo”. Destacam-se, no entanto, o teatro/cinema (90%), as exposições (80%), seguidos de festas, eventos culturais, feiras (60%), entre outras. Os professores destacam estas actividades por serem as que mais visibilidades têm em França. As percentagens de não resposta a esta pergunta foram elevadas como podemos verificar na tabela, o que significa que não participam nessas actividades. Existe pouca oferta cultural portuguesa no contexto social francês e, quando existe é em Paris, nem sempre é de acesso fácil para os lusodescendentes que nem sempre têm acesso à informação.

I - Escolha de manuais

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Manuais de Português LM					60%	40%
Manuais de Português LE				10%	30%	60%
Manuais de Português LM e LE					50%	50%

Uma observação da tabela de escolha de manuais, correlacionada com o estatuto da língua, indica-nos que a escolha do manual, em contexto associativo, não é uma tarefa fácil para o professor porque este acha que os manuais existentes no mercado não são adaptados a este público. Uma primeira análise leva-nos à conclusão de que os professores da nossa amostra apresentam percentagens elevadíssimas de não respostas, o que poderá explicar essa dificuldade. Contudo, na situação de escolha 60% dos professores prefere um manual de LM, 50% um manual de LM e LE e 40% de LE. Perpassa os discursos dos professores a insatisfação do existente e o que seria desejável. A esse propósito, os discursos dos sujeitos são reveladores dessa dificuldade, tal como podemos constatar através da leitura do seguinte excerto:

Prof. 2. “[...] continuamos a utilizar manuais vindos de Portugal/ continuamos a aplicar programas mais ao menos como em Portugal [...]” (anexo 2.2, EP2: 2)

Prof. 3. “[...] eu sou daqueles professores que optam pelo manual/ na associação /há outros professores que / pronto / preferiam não utilizar manual porque acham que os manuais adoptados em Portugal não são adaptados para os nossos alunos / é verdade sem dúvida nenhuma / mas nós podemos muito bem utilizar a matéria bruta do manual/ pôr de lado o que não queremos / algumas actividades / alguns questionários porque nem sempre são acessíveis aos nossos alunos / mas mesmo assim aproveitar a matéria bruta [...] utilizamos o manual que se utiliza em Portugal para mim é um privilégio porque obriga-nos a levar os alunos para cima e não diminuir [...]” (anexo 2.2, EP3: 43)

Prof. 6. “Usamos os manuais de Português/aliás/não estou muito de acordo com esse uso/acho que não são nada adaptados aos nossos alunos/nem ao nível deles/aquilo que eu costumo fazer é que crio o meu próprio material [...]” (anexo 2.2, EP6:38).

Observando a distribuição das respostas da tabela 9.27 do anexo 9, sobre a selecção do manual, verificamos que quando a Associação deve adoptar um manual a sua escolha deve ser feita pelo grupo de docentes (90%). As outras opções apresentam, apenas, 10% para o docente, 10% para os Encarregados de Educação e 10% para o presidente/dirigente.

J- Materiais utilizados nas actividades

A análise das respostas mais abundantes permitiu confirmar uma linha orientadora – a de que os professores em contexto associativo utilizam uma variedade de materiais,

provenientes de diversas fontes. Conjuntamente com o manual (90%) aparecem fichas de trabalho (90%), os dicionários (90%), os jogos didáticos (90%) as cassetes-vídeo (80%) e os artigos de jornais (60%). As percentagens de não respostas são elevadas, no que se refere ao uso da internet (60%). Isso poderá significar que as Associações ainda não têm acesso às novas tecnologias.

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Textos do manual adoptado					90%	10%
Fichas de Trabalho					90%	10%
Dicionários					90%	10%
Jogos Didáticos				10%	80%	10%
Cassetes-Vídeo				10%	70%	20%
Internet		10%	10%		20%	60%
Enciclopédias		10%	10%		30%	50%
Revistas		10%		10%	30%	50%
Artigos de Jornais e outros			10%	10%	50%	30%
Documentos_Iconográficos			10%	10%	30%	50%

Tabela 85 - Materiais utilizados nas actividades

Os discursos dos professores confirmam uma tendência já patente na tabela anterior: a utilização de vários materiais:

Prof.1 “Utilizo montes de materiais/faço um apanhado/ um condensado de métodos/livros/material pedagógico/gramáticas/e tento fazer algo de motivante/ no que existe nem tudo é bom/ nem tudo é mau [...] é preciso escolher/mas é verdade que tenho um leque enorme de métodos [...] não existe nada no mercado adaptado para este tipo de ensino/ seria interessante fazer material mais atractivo/para este tipo de ensino [...] já fiz uma cassette com conteúdo interessante que aliás foi utilizado para formação de professores [...]”. (anexo 2.2, EP1:20-26)

Prof.6. “[...] Usamos os manuais de Portugal/aliás /não estou muito de acordo com esse uso/acho que não são nada adaptados aos nossos alunos /nem ao nível deles/aquilo que eu costumo fazer é criar o meu próprio material [...] usei todos os manuais que podia obter na Porto Editora e Areal Editora e depois é que criei um manual/criei exercícios/peguei em alguns textos/questionários adaptados já/ aos programas franceses/aos programas europeus e ao programa português/tentei adaptar tudo assim/agora o ensino da língua é tratado assim/ e como também tenho uma formação em língua estrangeira/também me permite ensinar e conciliar para cada vez mais alunos o português é uma língua estrangeira/por isso numa turma posso ter alunos para quem o português é uma língua estrangeira/alunos para quem o português é uma língua segunda/ então aí vou ter que adaptar e graças a essa formação do francês língua estrangeira facilmente consigo adaptar mais facilmente/” (anexo 2.2, EP6:38)

O uso de vários recursos parece-nos positivo, não só em termos de motivação, como salientado pelos professores, mas também pelo facto de desenvolver outras competências no aluno, essenciais para aprendizagens futuras.

K – Interesse dos alunos por esses materiais

	Totalmente em desacordo	Bastante em desacordo	Nem em desacordo, nem de acordo	Bastante de acordo	Totalmente de acordo	Sem resposta
Textos do manual adoptado				30%	30%	40%
Fichas de Trabalho				20%	10%	70%
Dicionários				10%	20%	70%
Jogos Didácticos					80%	20%
Cassetes Vídeos					70%	30%
Internet		10%		10%	10%	70%
Enciclopédias		10%		10%	10%	70%
Revistas				10%	50%	40%
Artigos de Jornais e Outros Documentos				10%	50%	40%
Iconográficos		10%			40%	50%

Tabela 86 - Interesse dos alunos pelos materiais

Na perspectiva destes professores, os alunos preferem os jogos didácticos (80%), seguidos das cassetes-vídeos (70%). Observando a distribuição das respostas, verificámos como as não respostas reúnem maiores percentagens. Estes resultados coadunam-se com o que perguntas anteriores têm vindo a mostrar – poderá significar que os professores não sabem porque não utilizam esses materiais.

L - Importância dos domínios

	Totalmente em desacordo	Bastante em desacordo	Nem em desacordo, nem de acordo	Bastante de acordo	Totalmente de acordo	Sem resposta
Compreensão Oral				10%	80%	10%
Expressão Oral				30%	60%	10%
Compreensão Escrita				50%	40%	10%
Expressão Escrita				60%	30%	10%
Conhecimento Explícito	10%	20%	10%	30%	20%	10%

Tabela 87 - Importância dos domínios

Uma observação geral da tabela 87 relativa à importância dos domínios evidencia-nos uma preponderância de respostas afirmativas ora em “bastante de acordo” ora em “totalmente de acordo”. Os professores atribuem muita importância aos quatro primeiros domínios: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita (90%) e o conhecimento explícito (50%). Estes resultados

coadunam-se com o que perguntas anteriores têm vindo a mostrar – os alunos procuram o ensino-aprendizagem na Associação para melhorar a comunicação oral e escrita. Assim, podemos concluir que as escolhas dos professores tiveram por base a relevância dos tópicos gramaticais apresentados para a comunicação e, por outro lado, as necessidades pessoais destes jovens, que passam maioritariamente pela oralidade. O enfoque no aperfeiçoamento de competências orais poderá, pois, estar relacionado com necessidades práticas de comunicação.

M – Importância atribuídas às actividades relacionadas com a aprendizagem

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Leitura em Voz Alta					100%	
Leitura Silenciosa			20%		70%	10%
Leitura Dramatizada			10%	10%	70%	10%
Resposta Oral a questões sobre Textos				10%	90%	
Resposta Escrita a questões sobre Textos			10%	20%	70%	
Ensino da Gramática e Reflexão sobre a Língua				40%	50%	10%
Comentários de Textos/Artigos			10%	30%	10%	50%
Produções Escritas				30%	40%	30%
Ensino da Literatura			30%	20%	10%	40%
Ensino da História				50%	50%	
Ensino da Geografia		10%	10%	20%	50%	10%
Exercícios de Fonética		10%	10%	20%	20%	40%
Pesquisa bibliográfica e documental	10%		20%	30%	20%	20%
Debates em Português			10%	20%	60%	10%
Apontamentos	10%	10%		10%	30%	40%
Trabalho de grupo			40%		50%	10%
Encenação/teatro	20%		10%		50%	20%
Recolha de receitas culinárias	20%		20%	10%	20%	30%
Recolha tradições regionais	10%		20%	10%	30%	30%
Registo lendas e provérbios		10%	30%		30%	30%

Exposições	20%	10%	20%	10%	40%
Jogos lúdicos	10%		20%	50%	20%

Tabela 88 - Actividades

Com base nos elementos fornecidos observamos que as actividades privilegiadas pelos professores da nossa amostra são: i) leitura em voz alta (100%), ii) resposta oral a questões sobre textos (100%), iii), ensino da história (100%), iv) resposta escrita a questões sobre textos (90%), v) ensino da gramática e reflexão sobre a língua (90%), vi) debates em português (80%). Estas actividades coadunam-se com a importância atribuída aos quatro principais domínios (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita). O ensino da gramática e a reflexão sobre a língua obtêm uma percentagem menor.

N - Avaliação

As questões de avaliação são importantes para os professores, por razões diferentes, apesar de não existir obrigatoriedade da sua realização. Para uns, tais problemáticas permitem, quer situar os alunos em termos das suas efectivas capacidades e conhecimentos, quer adaptar as planificações às necessidades reais da turma.

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Avaliação Diagnóstica			20%	10%	70%	
Avaliação Formativa					100%	
Avaliação Sumativa	10%	10%	10%	10%	60%	

Tabela 89 - Avaliação

À luz dos resultados da tabela 89, impõe-se uma constatação: apesar de não obrigatoriedade estes professores avaliam os alunos. A avaliação formativa (100%) tem especial importância no contexto associativo por possibilitar a percepção do comportamento do lusodescendente, favorecer a identificação de problemas, verificar se o aluno assimilou os conhecimentos que lhe foram transmitidos. Há uma busca por avaliação formativa, que segundo Perrenoud (1999), pode ser entendida como *“toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o seu processo de formação”*.

Seguindo a abordagem de avaliação do fazer e da construção do conhecimento, encontramos, nos seguintes exertos de entrevistas, uma linha de professores que defende a avaliação baseada na observação e orientação do lusodescendente.

“Prof 1. Sim porque há sempre dúvidas/ à partida temos avaliações tipo/para situar o aluno e para situar a turma [...] as necessidades são quase sempre as mesmas/ as avaliações vêm/ talvez/ apresentar aquilo que / à partida/ já sabíamos/e confortar-nos na ideia que já tínhamos antes/portanto essas avaliações dão uma certa segurança ao professor e permite-nos refugiar por trás/ vimos quais são as dificuldades/ as necessidades/as interferências do francês/as dificuldades de aprendizagem [...]”. (anexo 2.2, EP1:16-18)

“Prof 1. [...] o problema da avaliação é que eles estão num sistema escolar/que se rege pelas notas/e eles vêm do sistema francês com a impressão que precisam de ser avaliados /quando eu lhes digo que não noto eles não compreendem/e noto só até ao 9º ano/ depois não noto mais e noto porquê?/ Porque é a única maneira para eles[...]de se puderem avaliar a eles próprios/ [...] A avaliação tem interesse para mim só para saber se aquilo que tentei transmitir/ se os objectivos estão alcançados ou não /é para mim o único objectivo da avaliação/para eles como só se podem situar a través das notas digo-lhes que vou dar notas mas às vezes nem as aponto/deixo-as só para eles e também porque os pais pedem um boletim trimestral/eles estão habituados ao sistema francês e entrego-o aos pais/ no princípio do ano distribuo um calendário escolar a todos os alunos com as datas de avaliação /os feriados/as férias [...] mas isso é também um pedido dos pais / não há pedidos nenhuns nem da escola nem da instituição [...]”. (anexo 2, EP1:53-62)

Em suma, estes professores definem objectivos a serem alcançados, definem os métodos de ensino-aprendizagem que darão suporte para que os alunos alcancem tais objectivos e as actividades de avaliação que serão propostas para motivarem os alunos a aprenderem de uma forma que favoreça a obtenção dos resultados desejados.

O - O que avalia

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Expressão Oral				10,0	90,0	
Compreensão Oral					100,0	
Expressão Escrita					100,0	
Compreensão Escrita					100,0	
Conhecimento da Gramática			10,0	10,0	80,0	
Reflexão sobre a Língua	10,0	10,0	30,0	20,0	10,0	20,0
Léxico			10,0	30,0	40,0	20,0

Conhecimento da Literatura	10,0	10,0	30,0	20,0	20,0	10,0
Conhecimento da História			40,0	10,0	50,0	
Conhecimento da Geografia			60,0	10,0	20,0	10,0
Outro- Produção de sons					10,0	90,0

Tabela 90 - O que costuma avaliar

Estes resultados coadunam-se com o que perguntas anteriores têm vindo a mostrar. Os professores atribuem uma elevada importância aos quatro primeiros domínios - compreensão oral (100%), compreensão escrita (100%), expressão escrita (100%), expressão oral (90%), conhecimento da gramática (80%) -, que são, aliás, aqueles que mais tendem a avaliar. O item da reflexão sobre a língua apresenta-se com percentagens reduzidas, o que significa que o professor avalia menos a reflexão sobre a língua mas isso não significa que não a pratica. Aliás, estes professores afirmam, nas entrevistas, trabalhar a consciência metalinguística como podemos verificar nos seguintes excertos:

Prof.2. “[...] na língua deles há muita confusão/quando estou a dar a minha aula ouço muitas asneiras e vou corrigindo ou então apoio-me nos alunos para eles corrigirem/ou então damos nós a correcção e pedimos a repetição/ explico o porquê dos erros/faço um levantamento dessas interferências e explico/utilizo a LF num estudo comparativo e contrastivo para explicar o uso incorrecto e levá-lo a tomar consciência da norma” (anexo 2.2, EP2:20)

Prof.6. “[...] vou tentar sensibilizar e mostrar que não há necessidade/por exemplo/ de usar galicismos [...] mas é óbvio que não poderei ir a casa e mudar a maneira de falar [...] temos de fazer um trabalho de levantamento de um corpus e apresentar-lhes as correspondências//” (anexo 2.2, EP6:54)

Síntese

O que parece ser consensual é a valorização da Associação como o lugar de aprendizagem da LP e de construção de saberes. A relação dos professores com o saber não nos parece ser reduzido à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática, expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos. A prática profissional destes professores está marcada por uma trama de histórias, culturas que ultrapassam a dimensão pedagógica stricto sensu. Apesar do contexto difícil e hostil em que estes professores trabalham foi lhes sendo possível dar alguns importantes passos no sentido de motivar estes jovens para a aprendizagem da LP. Um dos elementos comuns aos diversos discursos produzidos pelos professores é a crença no papel de primordial importância da Associação no sentido de aprendizagem e aperfeiçoamento linguístico do aluno.

Cabe ainda ao professor a responsabilidade de tornar a aquisição do Português mais atractiva, motivando os seus alunos para o desenvolvimento de competências orais e escritas, em função do perfil do lusodescendente.

De acordo com o que observámos, e no que respeita às planificações didácticas, constatámos que são da responsabilidade do professor que colabora também na escolha dos manuais, sujeitos à aprovação dos professores da Associação.

Estamos na presença de uma construção de uma comunidade profissional simbólica no seio da qual foram sendo partilhadas crenças, valores, conhecimentos especializados e práticas desejáveis.

5.1.2.5. Categoria V – Dificuldades dos lusodescendentes

Esta quinta categoria tem como objectivo caracterizar as dificuldades dos lusodescendentes e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A – Interesse
- B – Falta de motivação
- C – Dificuldades e a sua natureza
- D – Interferências linguísticas
- E – Estratégias utilizadas
- F – Objectivos privilegiados

A – Interesse

	<i>Algum</i>	<i>Muito</i>	<i>Total</i>
5º ao 9º ano	70,0	20,0	10,0
9º ao 12º ano	30,0	50,0	20,0

Tabela 91 - Nível de Interesse na aprendizagem da LCP

Na perspectiva dos professores, os alunos do 9º ao 12º são mais motivados para o ensino da LP do que os mais novos.

Estes resultados aparecem, igualmente, nos discursos dos professores.

Prof. 2 “[...] os mais jovens são aqueles que vêm obrigados pelos pais/ a partir do 8º/9º já são eles que decidem continuar/jáoptam e gostam de vir/por vezes não é só pelo ensino mas pelo grupo de amigos que aqui criam [...]”(anexo 2.2, EP2:44)

Prof. 5 “há entre o 5º e 6º anos uma diferença [...] quando vêm para cá estão sempre a respirar fundo/ muitos não falam/outros não fazem

nada/quando chegam ao 6º ano estão mais motivados/são mais participativos”. (anexo 2.2, EP5:50)

B – Falta de motivação

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Exige Esforço			10,0	40,0	50,0	
Obrigados a Frequentar Aulas			30,0		60,0	10,0
Passatempos mais atraentes				20,0	80,0	
Dificuldades em compreender o que lêem			50,0	10,0		40,0
Dificuldades em compreender o que ouvem	10,0		40,0	10,0		40,0
Vergonha de aprender português	20,0	10,0		20,0		50,0
Dificuldade em falar português	10,0		40,0	10,0	10,0	30,0
Aborrece	10,0	10,0	10,0	10,0		60,0

Tabela 92 - Razões da Falta de Motivação pela Aprendizagem da LCP

Uma observação geral da tabela relativa à falta de motivação pela aprendizagem da LCP evidencia-nos uma preponderância de respostas afirmativas ora em “bastante de acordo” ora em “totalmente de acordo”. As razões da falta de motivação por ordem de importância são: i) existem passatempos mais atraentes (100%), ii) exige esforço (90%), iii) obrigação em frequentar as aulas (60%), iv) dificuldades em falar português (20%), v) vergonha de aprender português (20%), vi) dificuldades em compreender o que ouvem, dificuldades em compreender o que leem, aborrece (10%).

Os professores confirmaram a falta de motivação ao longo das entrevistas:

Prof. 1 “[...] para motivar estes jovens começo por valorizar Portugal e a cultura portuguesa e depois passa por actividades lúdicas/muitas actividades lúdicas/jogos/ mesmo a própria gramática é estudada com jogos/nos 5º/6º anos utilizo o jogo das 7 famílias com gramática/com os verbos[...]” (anexo 2.2, EP1:48)

C - Dificuldades e a sua natureza

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
--	--------------------------------	------------------------------	--	---------------------------	-----------------------------	---------------------

Dificuldades de compreensão oral	20%	10%	20%	20%	30%	
Dificuldades de produção oral			20%	10%	50%	20%
Dificuldades de compreensão escrita	20%		10%	20%	10%	40%
Dificuldades de produção escrita				40%	40%	20%
Dificuldades morfológicas			20%	30%	20%	30%
Dificuldades na sintaxe			10%	30%	30%	30%
Dificuldades lexicais			20%	30%	30%	20%
Dificuldades ortográficas			40%	10%	30%	20%

Tabela 93 - Dificuldades

Partimos da análise das respostas dadas numa pergunta em que era solicitado que anunciassem as dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem da LP. A observação geral da tabela relativa às dificuldades dos lusodescendentes evidenciou-nos uma preponderância de respostas ora em “bastante de acordo” ora em “totalmente de acordo”. Destaca-se a dificuldade de produção escrita assinalada por 80% destes professores, a dificuldade de produção oral (60%), as dificuldades na sintaxe (60%), as dificuldades lexicais (60%) e as dificuldades ortográficas (40%) entre outras. São as principais percepções dos professores acerca das dificuldades dos lusodescendentes que também foram referidas ao longo dos discursos.

Prof. 2 “Evito textos muito difíceis com os mais novos/tenho de fazer uma selecção daquilo que eles possam gostar [...]” (anexo2, EP2: 46).

Prof. 5 “A nível oral/eles comunicam/falam/embora por vezes ponham uma palavra meia francesa pelo meio/a maior dificuldade que eles têm é a nível da expressão escrita/a nível da fonética/muitos não têm conhecimentos da fonética portuguesa/ oralmente todos falam/uns mais facilmente que outros/obviamente/a nível de vocabulário têm um vocabulário bom/ver até rico/anível é que é uam catástrofe” (anexo 2.2, EP5: 52).

Aprender uma língua é um processo complexo, idiossincrático, que envolve múltiplos factores, em que assumem extrema importância a motivação, as oportunidades de exposição à LP a formas diversificadas da língua e de interacção com os seus falantes em situações comunicativas “naturais”. As línguas desempenham determinadas funções e, neste contexto alargado, o primeiro constrangimento tem a ver com a distância da LP. O predomínio do francês no quadro familiar não impede o conhecimento, mesmo aproximativo, da LP. As estratégias utilizadas pelos

lusodescendentes (transferências, empréstimos, interferências e alternância códica) são ferramentas comunicativas que caracterizam os comportamentos linguísticos desta comunidade. De facto, eles fazem um *bricolage linguístico e identitário*, isto é, as suas representações estão enraizadas em processos cognitivos, discursivos, sócio-históricos, próprios a cada indivíduo e a cada comunidade, fazendo parte do seu processo de construção da realidade. Os factores responsáveis por esse processo são os mecanismos identitários, os aspectos sócio-económicos e políticos e o valor das línguas no território francês.

Ao longo das entrevistas referiram as dificuldades dos lusodescendentes

Prof. 5 “A nível oral/eles comunicam/falam/embora por vezes ponham uma palavra meia francesa pelo meio/a maior dificuldade que eles têm é a nível da expressão escrita/a nível da fonética/muitos não têm conhecimentos da fonética portuguesa/ oralmente todos falam/uns mais facilmente que outros/obviamente/a nível de vocabulário têm um vocabulário bom/ver até rico/anível é que é uam catástrofe” (anexo 2.2, EP5: 52).

Quando questionados acerca das dificuldades dos lusodescendentes, os professores referiram-se à falta de motivação para a aprendizagem, o que se pode dever ao fraco domínio de proficiência e às dificuldades relativas à pronúncia e à construção frásica. Neste caso, referiam-se efectivamente a uma questão morfo- sintáctica.

Ao professor, enquanto elemento que filtra todo o sistema, caberá concretizar a promoção educativa de cada um, através do respeito pelos diversos “falares identitários”. Assim, facilmente se depreende que a responsabilidade de educação e de formação dos lusodescendentes é atribuída, fundamentalmente, à associação e ao professor - “uma escola autónoma que permita adaptar o ensino à diversidade dos alunos...” (Formosinho, 1991, p.10).

Reveste-se, assim, de primordial importância conhecer a forma como os lusodescendentes se posicionam face à diversidade interna da LP, em contexto associativo. Só assim o professor poderá ajudá-los a desconstruir preconceitos e representações negativas, relativamente aos seus *falares*, que, então, e, pelo menos, de alguma forma, se diferenciam da variedade normalizada. Através da análise das entrevistas feitas aos professores, pudemos observar que o que dizem estar na origem das diversas dificuldades é a falta de prática, o uso limitado na esfera privada e a inutilidade da LP na esfera social francesa.

D – Interferências linguísticas

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
A nível ortográfico				30,0	60,0	10,0
A nível morfo-sintáctico			10,0	40,0	30,0	20,0
A nível semântico				50,0	20,0	30,0
A nível lexical					10,0	90,0

Tabela 94 - Interferências linguísticas

A LF exerce uma grande influência na LP em vários níveis linguísticos (fonético, fonológico, lexical, semântico, sintáctico e discursivo).

À luz dos resultados da tabela 94, impõe-se uma constatação: as interferências linguísticas que os docentes apresentam como sendo as mais recorrentes aparecem ao nível ortográfico (90%), ao nível morfo-sintáctico (70%) e semântico (70%). O 90% de não repostas para o nível lexical deveria ser o aspecto com mais interferências linguísticas. Alguns destes dados parecem-nos contraditórios. No entanto, poderá significar que as interferências lexicais são características das gerações anteriores. Muitos dos erros destes jovens são erros de transferência que resultam do uso de traços de regras do francês no português. Aparecem interferências fonéticas porque ocorrem transferências ou substituições de formas francesas na LP; interferências morfológicas e faltas de flexão verbal, concordância em género e número; interferências sintácticas com uso incorrecto de preposições, contracções dos pronomes incorrectas; interferências lexicais com empréstimos de palavras francesas por falta de domínio, desconhecimento ou insegurança. Estes são apenas alguns dos exemplos que ilustram as interferências que ocorrem com estes lusodescendentes.

Na opinião destes professores, as interferências ortográficas caracterizam os jovens de 3ª geração que possuem um grau de bilinguismo mais ou menos equilibrado, visto termos observado, nas entrevistas, a prática de uma língua mista, ou seja, uma flutuação de dois sistemas linguísticos oscilando entre a alternância e a mistura de códigos. Praticam variações linguísticas no seio de um *continuum* contendo uma imbricação de micro-sistemas (Mota, 2001).

As construções linguísticas, utilizadas pelos lusodescendentes, são utilizadas ou ouvidas no dia-a-dia apesar de não estarem de acordo com a gramática. A língua é o resultado directo da forma como eles interagem *no* e *com* o mundo.

Prof 2. “Sim há interferências/deve-se essencialmente ao português que eles trazem de casa/porque o português dos pais é um português entre duas cadeiras/a cadeira portuguesa/a cadeira francesa/é aquilo que se

chama franco-português ou luso-francês/ e os alunos nem sempre têm proficiência necessária para saberem que aquela palavra não é portuguesa/ eles ouvem essa forma e para eles ela existe [...]”. (anexo 2.2, EP2: 40).

Prof.3 “há interferências/a lista é aquilo que se chama franco-português ou luso-francês/ pronto / e os alunos não têm aquela distância necessária para saberem que aquela palavra não é portuguesa/ os pais sabem que “poubela” não é português vão utilizando mas sabem que não é português [...]”. (anexo 2.2, EP3: 23-24).

Prof. 4 [...] faço um levantamento dessas interferências e explico/utilizo muito a língua francesa num estudo comparativo e contrastivo para explicar o uso incorrecto e levá-los ao uso da norma [...] (anexo 2.2, EP4: 58-64).

No processo de aprendizagem da língua, se o aprendente resolve uma dificuldade de aprendizagem recorrendo a paralelismos entre duas LM (portuguesa e francesa), então está a efectuar uma *interferência positiva*. Se, pelo contrário, a questão lhe causa estranheza e não consegue estabelecer semelhança entre a sua LM, temos então *uma interferência negativa* (situação que acontece, por exemplo, quando os lusodescendentes desconhecem vocabulário mais erudito). Por esses motivos, o docente procura a coerência na sua prática, adequando as práticas ao público. Pratica o diálogo intercultural, reconhecendo as competências, os conhecimentos e as fragilidades do lusodescendente.

E – Estratégias utilizadas

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Actividades de Motivação				30,0	30,0	40,0
Actividades Lúdicas				10,0	80,0	10,0
Actividades de Tradução			30,0	20,0	10,0	40,0
Actividades Fonéticas			20,0	40,0	10,0	30,0
Utilização de novas tecnologias	10,0		20,0		10,0	60,0
Utilização de outros suportes				10,0	80,0	10,0
Introdução do Francês	20,0	10,0	30,0	10,0	20,0	10,0
Outra- Encenação Teatral					10,0	90,0

Tabela 95 - Estratégias utilizadas

Uma observação geral da tabela 95 relativa às estratégias utilizadas evidencia-nos uma preponderância de respostas afirmativas ora em “bastante de acordo” ora em “totalmente de acordo”. Para ajudar os seus alunos a aperfeiçoar a LP o professor vai preferir as actividades lúdicas (90%), a utilização de outros suportes (90%), as actividades de

motivação (60%) e actividades fonéticas (50%). Estes resultados concordam com resultados de outras questões.

Acabámos também por verificar que os professores de Português, ao confrontarem-se com turmas heterogéneas, acabam por assumir uma dupla função: a do professor que reconhece esta diversidade e tenta utilizar métodos adequados à variedade cultural da turma e, por outro lado, a procura de métodos de aprendizagem da LP que possam ser úteis dentro e fora do espaço associativo. Pode mesmo dizer-se que os alunos que não têm o Português como LM, têm acesso a uma 'descodificação' da língua através do professor. O processo de aprendizagem da LP é, aliás, feito de transferência ou relação entre o conhecimento anteriormente adquirido (LM) e o da língua que se (re)aprende. Quanto mais positiva e motivada é a atitude do aprendente, mais fácil e aberta se torna a comunicação e, como tal, a aprendizagem.

Como o professor tem consciência da diversidade linguística e cultural destes jovens, este focaliza o seu esforço na preservação e valorização da LP, no valor da língua como instrumento identitário. Como verificámos nas entrevistas, a sua dificuldade encontra-se nas estratégias em prol da valorização e da motivação da LP, através de actividades pedagógicas voltadas para a concientização dos aspectos formais e estruturais da LP. Para além da motivação, há também que contar com fenómenos de *interferência linguística* como já verificámos no item anterior.

Outra estratégia cognitiva referida, frequentemente, pelo professor, nas entrevistas, é o recurso ao lúdico, à observação das produções linguísticas, para chegar à reflexão e verbalização sobre enunciados em LP. Estas actividades centram-se, principalmente, nos domínios morfológico, semântico e sintáctico, embora os 'erros ortográficos' preocupem os docentes, visto estes explicarem que os fracos resultados da escrita se prendem com a diminuta motivação pela escrita.

Por fim, os professores referem, ainda que com menos incidência, a memorização como uma das estratégias facilitadoras da apropriação da LP, nomeadamente, no que concerne à aquisição de novo vocabulário e regras gramaticais. Ao longo das entrevistas verificámos que os professores valorizam as estratégias sócio-afectivas com o intuito de favorecer a apropriação da LP e a sua motivação como podemos verificar no seguinte excerto:

“Prof.3. [...] privilegiámos muito o contacto com os nossos alunos [...] temos um contacto muito / bastante íntimo com os nossos alunos/ com os pais dos nossos alunos/ eles conhecem-nos muito bem/ e sabem que somos como uma segunda família/ isso é muito importante porque como figuramos em extra do horário de escola deles tem que haver o prazer para os alunos em vir à Associação / e só assim com prazer é que nós conseguimos ver o nosso trabalho/ acho que é um bem que têm/ [...] conseguimos ter com os nossos alunos e pais dos nossos alunos um contacto diferente/ não o

*contacto de professor / aluno e vejo muito bem o contacto que tenho com os meus alunos na escola francesa é muito diferente/ dou-me muito bem com eles mas não tem nada a ver com o contacto que consigo na Associação / é realmente um outro universo e depois acho que a **expressão oral** ajuda muito / por menos eu apoio-me muito na expressão oral / na **compreensão oral** / a minha base de trabalho é a comunicação/ tem que haver diálogo entre os meus alunos e o professor e só depois é que utilizo então a parte **escrita**/ e sendo assim a aula é mais dinâmica os alunos também participam mais e praticam essa língua e não podemos esquecer que o que é essencial para eles é praticar a língua e não só escrevê-la mas falar a língua/ a expressão oral / para mim é muito importante/ depois há/ estes últimos anos tenho adoptado suportes muito diferentes utilizo muito os documentos iconográficos/ utilizo também CD's/ textos que eles ouvem / por exemplo/ utilizam também filmes que eles gostam / tento variar os suportes para que eles adiram àquilo que eu pretendo fazer mas sempre com a orientação do programa que estou a dar e os professores da Associação também funcionam assim / há sempre a utilização de vários suportes/ mas sempre com o programa do manual / interno à Associação que nós adoptámos mas não com o rigor com que deveríamos fazer se estivéssemos em Portugal[...]". (anexo 2.2, EP3:36-39)*

F - Objectivos privilegiados

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Conhecer a língua e cultura dos pais				10%	60%	10%
Melhorar os conhecimentos da LCP				20%	80%	
Aperfeiçoar o português				30%	70%	
Melhorar o aproveitamento escolar			30%	30%	30%	10%
Travar conhecimento com o português			10%	10%	50%	30%
Evitar o abandono e esquecimento da língua			10%	20%	30%	40%

Tabela 96 - Objectivos privilegiados

Os principais objectivos privilegiados pelos professores são i) melhorar os conhecimentos da LCP (somando o 'bastante de acordo' e o 'totalmente de acordo', (100%), ii) aperfeiçoar o português (idem, 100%), iii) conhecer a língua e cultura dos avós (idem, 70%).

O grande objectivo do ensino-aprendizagem da LP, em contexto associativo, consiste, precisamente, em formar um sujeito que permaneça disponível e empenhado em

interagir em LP, aberto à mobilidade e à mudança numa construção permanente da sua identidade (Faneca & Ançã, 2007).

Síntese

A nível do discurso, os docentes apresentam a concepção de actividades lúdicas, motivadoras, que despertem essencialmente o interesse dos lusodescendentes, ficando as aprendizagens de tipo cognitivo relegadas para um plano secundário. Referem, sobretudo, como objectivo principal promover atitudes, tais como o desenvolvimento do interesse, da abertura, da curiosidade face à LP e de motivação e entusiasmo perante a aprendizagem da LP. Tal posicionamento leva-os a referir, várias vezes, estes dois aspectos como interligados: a construção de atitudes positivas relativamente à LP, à cultura e a sua própria representação de professor - sobretudo, - preocupados com os aspectos sócio-afectivos e atitudinais do ensino.

Em suma, os docentes assumiram a necessidade de planificar actividades mais consentâneas com o nível de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos lusodescendentes, apostando em tarefas mais lúdicas e com menor recurso à exposição escrita, sobretudo, no 2.º ciclo.

Ainda surgem professores com estratégias e recursos da escola tradicional, mas, na sua maioria, assiste-se a uma mudança na forma como estes sujeitos concebem o ensino não formal: são professores que privilegiam o trabalho centrado nos alunos e em negociação com eles, que recorrem a histórias, a jogos e ao diálogo estimulador da aprendizagem. A Associação é considerada como um espaço em que o professor assume um papel não transmissivo mas de dinamizador e propiciador das aprendizagens, orientador pelo questionário, aprendendo juntamente com os alunos, encarando a ensino associativo como uma comunidade de aprendizagem.

5.1.2.6. Categoria VI – Finalidades da Associação

Esta sexta categoria tem como objectivo caracterizar as finalidades da Associação e nesse sentido, compreende dimensões como:

- A – Finalidades da Educação em LP
- B – Representações do ensino-aprendizagem em meio associativo
- C – Concepção sobre as aulas
- D – Finalidades das aulas
- E – Factores que levaram a escolher leccionarem na Associação

A Comunidade Portuguesa gerou uma instituição, com um projecto claramente definido, que satisfaz os encarregados de educação, porque, com efeito, ajuda na construção destes futuros cidadãos franceses de origem portuguesa. Esses pais escolhem a Associação em nome do projecto educativo familiar que lhes é apresentado.

A – Finalidades da educação em LP

Ensinar a LP em França é, quase sempre um grande desafio. Entre a ausência de prescrições claras e a formação específica dos professores, estes revelam grandes dificuldades e adoptam maneiras próprias de leccionar adaptando o seu acto pedagógico ao lusodescendente. Apesar destas especificidades, já reveladas noutras respostas do questionário, interessou-nos conhecer as finalidades das aulas em contexto associativo.

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Valorização/partilha da identidade sociocultural				40%	40%	20%
Motivação para a aprendizagem da LCP				20%	70%	10%
Gestão da bi-culturalidade e bi-escolaridade				30%	50%	20%
Gestão da identidade plural				30%	30%	40%
Utilidade social, educativa e afectiva				30%	40%	30%
Pedagógica/aprendizagem/aprofundamento da LP				30%	60%	10%
Combate ao abandono/esquecimento da língua		20%		30%	10%	40%
Preparação para exames nacionais franceses			10%	40%	20%	30%

Tabela 97 - Finalidades das aulas de LP

Com base nos elementos fornecidos podemos resumir estas finalidades pela seguinte ordem⁸⁰:

- i) motivação para a aprendizagem da LCP (90%);
- ii) pedagógica/aprendizagem/aprofundamento da LP (90%),
- iii) valorização/partilha da identidade sociocultural (80%),
- iv) gestão da bi-culturalidade e bi-escolaridade (80%),
- v) utilidade social, educativa e afectiva (70%),

⁸⁰ Estes resultados são o somatório de “bastante de acordo” e “totalmente de acordo”.

- vi) gestão da identidade plural (60%),
- vii) preparação para exames nacionais franceses (60%),

As finalidades são pluridimensionais. Todas testemunham uma vontade de re-apropriação da história e da cultura portuguesas, de conservação da língua e da valorização da expressão bilingue. Devido às numerosas interrogações sobre a sua identidade e as suas pertenças, os lusodescendentes necessitam motivação para a aprendizagem da língua. Os professores e encarregados de educação lutam contra a repulsão e a favor da reconciliação de forma activa com a língua, a cultura e a história portuguesas. A título de exemplo podemos ler o excerto da seguinte entrevista que nos elucida acerca das finalidades:

*Prof. 2 “[...] Hm/ as finalidades do ensino na associação<SIL> criou-se o ensino da língua e da cultura portuguesas/para responder ao apelo dos pais /queriam que não se perdesse a língua/ para que pudessem exprimir-se/sobretudo para a comunicação//portanto **a nossa finalidade principal é ensinar a língua e a cultura portuguesas e transmitir os valores portugueses**//depois depende muito do público/ nós apenas respondemos a um pedido/ orientamos **as nossas finalidades em função do público/ é uma capacidade** que nós temos a estamos constantemente a/ tentar questionar o nosso trabalho e adaptá-lo em função do público que temos/ [...] orientamos os nossos programas em vigor em Portugal/ aplicamo-los com adaptações porque o nosso público é diferente/ é evidente/ temos menos horas de língua/ [...] /e há uma **outra finalidade que é a preparação de exames de língua viva**/ aqui em França que são os exames do Baccalauréat/ muitos dos nossos alunos apresentam o Português escrito/ português oral e / tentamos combinar o nosso ensino da literatura portuguesa com essa necessidade que eles têm de apresentar o português no BAC/ adaptamo-nos ao público/às necessidades do nosso público/eles pagam e nós prestamos um serviço/este ensino é um ensino especial porque responde a uma necessidade e responde a um projecto educativo das famílias portuguesas que aqui residem [...]” (anexo 2.2, EP2: 2).*

É frequente, nas entrevistas dos professores, a evocação de algumas dessas finalidades:

Prof. 3 “[...] são muitas/ as finalidades do nosso ensino na Associação dependem muito do público/ nós apenas respondemos a um pedido/ e depois orientamos as nossas finalidades ao público e portanto o nosso público mais novo que vem dum 2º/ 3º /4º anos vem com aquela ideia/segundo os pais de se familiarizarem com a língua portuguesa/ perceberem algumas coisinhas/ trocarem algumas impressões em português quando estão com os avós ou então nos comércios/ é uma aprendizagem do contacto linguístico [...] depois a partir do 9º / 10 º já pensamos que é indispensável ter uma cultura portuguesa/ um espírito/uma consciência daquilo que se chama a cultura portuguesa/ portanto já entramos na literatura/e há uma outra finalidade que é a preparação de exames de língua viva/ aqui em França que são os exames do BAC/ muitos dos nossos alunos apresentam o Português escrito/ português oral e /

tentamos combinar o nosso ensino da literatura portuguesa com essa necessidade que eles têm de apresentar o português no BAC/ portanto finalidades não há uma há várias e isso é uma capacidade que nós temos a estarmos constantemente a/ tentar questionar o nosso trabalho e adaptá-lo em função do público que temos [...]”. (anexo 2.2, EP3: 6).

Prof. 4 “o 1º objectivo é ensinar a língua e cultura portuguesas [...]” (anexo 2.2, EP4: 14).

Prof. 5 “A finalidade da Associação é que os jovens guardem o contacto com a língua / quer dizer não há motivação mas eles vêm/não há motivação por vezes na aula / eles vêm também para encontrar amigos/ da parte dos pais é mais para eles guardarem contacto com a língua e a cultura portuguesas /e eles inconscientemente é porque sabem que depois querem apresentar o português no BAC ou qualquer outro exame/de qualquer forma no ensino oficial francês há poucas aulas de português portanto as associações são indispensáveis para continuar a aprendizagem da língua/” (anexo 2.2, EP5: 10).

Prof. 9 “[...] o principal objectivo é levar os alunos a ter um conhecimento mais aprofundado da língua e cultura e por isso existe aulas de língua portuguesa e também de cultura portuguesa/onde estão presentes noções de história de Portugal de geografia/ou seja que pretendam dar ao aluno visões do que foi a história de Portugal e penso que é este o principal objectivo/ de várias formas/vários métodos/várias actividades/ que ele tenha conhecimento da estrutura da língua/ da cultura e esteja em contacto com a língua e consiga desenvolver ao máximo o seu português e que tenha uma abertura dos seus horizontes/relativamente ao português/” (anexo 2.2, EP9: 6).

E, portanto, a Associação deseja transmitir uma língua utilitária, facilitar a flexibilidade linguística, comunicativa e cognitiva e, nesse sentido, facultar aos lusodescendentes instrumentos e meios que possibilitem o desenvolvimento harmonioso, a motivação, o desejo e o orgulho de aprenderem português. Para esse efeito, protagoniza-se o desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo, indispensável para que a LP não se torne estranha nem distante.

Concluimos com a seguinte citação de Martinez, Moore, Spaët (2008).

“Les milieux institutionnels, des premiers apprentissages scolaires jusqu’à l’enseignement supérieur et professionnel, comme les milieux non institutionnels [...] sont des instances où s’opèrent, de manière plus ou moins discrète, plus ou moins harmonieuses, dans une relation plus ou moins fine, les modes de transmission et d’appropriation des langues. Mais ils sont aussi les lieux où s’expriment les formes de rejet ou de discrimination les plus violentes. Dans ce réseau complexe, l’école peut aussi bien être le lieu de la promotion sociale, d’une conscience collective et citoyenne, que celui de la production des élites et de la stigmatisation des différences quand elles sont perçues comme ingérables” (Martinez, Moore, Spaët, 2008, p. 12)

B - Representação do ensino-aprendizagem em meio associativo

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Difusão da cultura e educação				20%	70%	10%
Desenvolvimento de saberes e conhecimentos				20%	60%	20%
Aquisição de competências, atitudes e valores			10%	10%	50%	30%
Falta de legitimidade	30%			20%	20%	30%
Falta de meios	20%		10%	20%	30%	20%
Ambiguidade de objectivos	30%		10%	10%	10%	40%
Independência e autonomia financeira	10%			30%	20%	40%
Isolamento	20%		10%	20%	10%	40%
Falta de projecto	10%	10%	20%		30%	30%
Falta de definições	10%	10%	30%		20%	30%
Sentimento de incerteza	20%	10%				70%

Tabela 98 - Representações do ensino-aprendizagem do português pelos professores

Uma observação da tabela 98 sobre as representações do ensino-aprendizagem do português indica-nos que, para estes professores, a difusão da cultura e educação em LP é primordial (90%), seguida pela aquisição de competências, atitudes e valores com (60%), a independência e autonomia financeira com (50%), a falta de meios (50%). Os outros resultados encontram-se mais difusos. Verificamos que os professores não responderam a vários itens desta pergunta e, por essa razão, as não respostas obtiveram percentagens elevadas.

As Associações têm, efectivamente, um papel decisivo na transformação dos indivíduos e das suas atitudes. Na verdade, a considerada educação não-formal também tem a liberdade de ensino e de aprendizagem como meios de valorização e qualificação dos lusodescendentes. Damos conta do contributo de certas Associações na valorização da educação em português, em contexto não-formal, com o objectivo de ensinar um valor, preservar uma herança, como defende Oliveira Martins (2008, p. 17): “O valor tem a ver com a língua como património comum, que valorizamos hoje, com nova vida, com o vernáculo e os novos vocábulos, com novas formas de integrar a inovação e abertura, mas esse valor necessita do acervo comum – língua de várias pátrias, de várias culturas – que apenas poderá ser entendido e compreendido no contexto de um multilinguismo universalista e cosmopolita”. Por outro lado, e como refere Reis (2008, p. 7), “o ensino do português é antes de tudo e no fim de tudo um

problema cultural, envolvendo a nossa identidade, o lastro de valores e de representações que a sustentam [...]”.

O ensino em contexto associativo e migratório visa constituir-se como uma comunidade educativa alargada, envolvendo encarregados de educação, pais, duas sociedades e uma comunidade circundante. A cooperação de todos é inseparável do projecto educativo dessa Associação, que favorece e privilegia a construção de uma comunidade portuguesa solidária, aberta e mais visível. O ensino-aprendizagem dos valores constitutivos do tecido social, a transmissão da memória cultural e a (re)descoberta da identidade portuguesa através do contacto com as próprias raízes surgem, muitas vezes, na verdade, como resultado do apreciável contributo do contacto entre diferentes gerações, com a participação de lusodescendentes, de pais e de avós.

Este contexto educativo alargado, à luz das considerações tecidas, necessita, na nossa opinião, de reivindicar a liberdade de ensinar a LP, já que, afinal, presta um indiscutível e importante serviço público:

Prof. 3 “[...] A Associação é realmente uma mais valia para a LP e para o indivíduo também /é evidente que a nível pessoal os alunos não têm consciência mas depois quando chegam aos dezasseis / dezoito anos já compreendem muitas coisas/ para eles é um grande privilégio/ e para a língua portuguesa também /estamos em parte a participar na divulgação da língua portuguesa através do mundo / não há apenas os PALOP’S e a CPLP também há as associações em França / na Suíça/ no Luxemburgo/ nós também contribuimos para isso tudo [...] o exterior tem uma representação/ aparecem discursos com representações muito negativas / ou seja o discurso de língua portuguesa que não evoluiu mais em França porque a associação foi e é o travão ao desenvolvimento do ensino oficial [...] mas estão errados porque o nosso trabalho/ o nosso público são muito diferentes daquilo que se pode fazer ou do público que se pode encontrar nas escolas aqui porque pronto/ a quem é que se dirige o ensino da Coordenação?/ a quem?/ não a lusodescendentes / podia haver lusodescendentes mas no essencial era um ensino e é um ensino de língua estrangeira/ era aberto a todos [...] é evidente que o grau de ensino é muito diferente do nosso [...] nós estamos a oferecer e a responder a outro pedido/ o nosso trabalho é muito diferente/e a associação não é ensino oficial [...]”. (anexo 2.2, EP3:10-14).

Nos discursos dos docentes, verifica-se que o ensino da LP, na verdade, não é uma mercadoria para se transaccionar comercialmente, mas decorre, fundamentalmente, de quadros antropológicos de referência e de sistemas de valores. Os seus custos, para salários dos professores, ao encargo das famílias são de formação e crescimento de pessoas a integrar socialmente que contribuirão, com o seu saber, o seu saber-fazer e o seu quadro de referências para o próprio desenvolvimento da comunidade portuguesa no estrangeiro. Como referia a ex. Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues,

nas *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* “aqui temos um duplo desafio: o ensino do Português como língua não-materna e o ensino da língua no estrangeiro.” (2008, p. 5), ou, ainda “no segundo caso, o do ensino do Português no estrangeiro, é essencial projectar a língua como meio de comunicação moderno e adaptado às exigências próprias das trocas económicas e culturais contemporâneas. Uma língua viva e dinâmica é uma língua que se afirma como competitiva nos circuitos internacionais, e é esta a filosofia que deve orientar o seu ensino” (ibidem, p. 5). Por outro lado, e como nos diz Reis (2008, p. 7), na Apresentação dessa mesma Conferência, “[...] o ensino do português é uma questão de cidadania, responsabilidade colectiva que a todos compromete, na casa comum que habitamos como cidadãos com direitos e com deveres cívicos; para mais, esta é uma cidadania partilhada com outros países e com outros povos, noutras e longínquas partes do mundo”.

C - Concepções sobre as aulas

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Espaço de afectos		10%		30%	10%	50%
Espaço de interacção entre lusodescendentes					70%	30%
Espaço de Ensino-aprendizagem de uma competência linguística					50%	50%
Espaço de Ensino-aprendizagem de uma competência sociocultural				10%	60%	30%
Espaço de Ensino-aprendizagem de uma competência de comunicação					50%	50%
Espaço de Ensino-aprendizagem de uma competência de comunicação intercultural				30%	40%	30%
Espaço de Ensino-aprendizagem de uma competência de aprendizagem					30%	70%
Espaço de Ensino-aprendizagem de uma competência estratégica			10%	20%	20%	50%
Espaço de Ensino-aprendizagem de atitudes e valores			10%	10%	40%	40%
Espaço de mobilização/desenvolvimento de conhecimentos			10%	20%	30%	40%

Tabela 99 - Concepção das aulas de LP

Para estes dez professores as aulas têm de ser um i) espaço de interacção entre lusodescendentes (70%), ii) um espaço de ensino-aprendizagem de uma competência sociocultural (70%), iii) um espaço de ensino-aprendizagem de uma competência de comunicação intercultural (70%), iv) um espaço de ensino-aprendizagem de uma competência linguística (50%).

A Associação tinha e tem de assentar num projecto cultural de natureza axiológica, antropológicamente fundamentado, capaz de definir opções e levar essas opções à prática. A Associação de emigrantes, com perto de 40 anos, tem uma visão da vida que é persistente e longamente perseguida e afirmada. Os seus fundadores assumiram a sua criação, nos anos 70, com exigências e consequências, defesa e valorização da LP e do ensino paralelo no contexto migratório, comprometidos na adequação e justeza do agir e na rectidão e justiça das relações. Essa educação não-formal exige o respeito pela origem e pela defesa da sua dignidade ao longo do recurso de formação dos lusodescendentes.

D - Factores que levaram a escolher leccionarem na Associação

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Falta de formação para leccionar no ensino oficial	10%				10%	80%
Desemprego	20%					80%
Trabalho suplementar		10%			60%	30%
Defesa da LP					70%	30%
Valorização da Associação				20%	30%	50%

Tabela 100 - Factores de selecção da Associação

A defesa da LP (70%), o trabalho suplementar (60%) e a valorização da Associação (50%) são os principais factores que levaram os professores a escolher leccionar numa Associação. As percentagens de não resposta a esta pergunta são elevadíssimas o que significa que os professores só responderam à opção correspondente à sua escolha.

Em suma, leccionam na Associação, principalmente, por motivos de ordens ideológica, pessoal e financeira, como podemos verificar nos seguintes excertos:

Prof. 5 “[...] eu trabalho em vários sítios/ eu não tive uma razão específica/eu trabalho em vários sítios/à tarde durante a semana faço formação de adultos/ no contexto da formação contínua/portanto trabalho em várias instituições/e como também/ trabalhei com crianças mas a nível

francês / na escola francesa /houve uma altura que me propuseram este trabalho aqui e eu aceitei depois continuei por causa do contacto com as crianças e com os adolescentes/ e gosto /é totalmente diferente de quando temos só um/ adulto à nossa frente/ e temos a dar outro tipo de aulas/ mais pelo contacto /pelas crianças que são receptivas/muito activas [...]”. (anexo 2.2, EP5: 6).

Prof 6 “[...] sempre quis ensinar português/agora também passei o concurso de professor de português em França /o Capes que obtive/ o problema é que passei outros concursos ao mesmo tempo/entre os quais o concurso de professor de francês/ a realidade é que em França ensinar português oficialmente / é muito difícil/oficialmente ou seja no sistema francês no sistema escolar porque um professor de português tem 3h neste colégio/depois pode ter 3h noutra liceu e isso vem a ser muito mais difícil/então eu escolhi/ como obtive os dois concursos ao mesmo tempo/ escolhi francês e como sempre gostei da língua portuguesa também resolvi continuar a ensinar português em associações visto que não podia ensinar o português no ensino oficial/” (anexo 2.2, EP6: 20).

Prof. 9 “[...] Eu sou professora de formação de português/francês e sempre quis continuar com o ensino/ ora como as coisas estão muito difíceis em Portugal/ vim para cá/comecei como assistente de português e depois tive conhecimento desta associação /através de familiares e é por isso que aqui estou/ no primeiro momento foi por isso / desde logo que aqui cheguei vi professores motivados/professores com vontade de incutir nos alunos esses conhecimentos da língua/ e os conhecimentos da cultura e sinto-me muito bem/ [...] é uma associação onde se vê que há realmente este gosto por transmitir aspectos relativos à língua e à cultura portuguesa/ penso que o professor está motivado/” (anexo 2.2, EP9: 8).

Síntese

Os lusodescendentes cresceram em universos culturais contrastantes, muitas vezes opostos nos valores que apresentam (Maalouf, 1998), procurando a associação, precisamente, colmatar a lacuna do seu ensino-aprendizagem neste universo cultural. A associação, actualmente, precisa de um apoio significativo, de propostas educativas estimulantes e, também neste sentido, importa que haja a regulamentação adequada, que existam processos também adequados de validação e certificação de competências pautados pela qualidade e reconhecimento de utilidade pública. Por outro lado, as actuais associações necessitam, igualmente, de uma preciosa articulação entre poderes políticos portugueses e franceses, no sentido de se favorecer um clima educativo saudável e de se combater o próprio desinteresse dos lusodescendentes e combater o descrédito instalado em muitas associações portuguesas. As desarticulações entre agentes e poderes políticos têm tido, na verdade, consequências dramáticas para a aprendizagem da LP. Segundo Cordeiro

(1994), a vida associativa não está directamente ligada a códigos jurídicos, pois a pertença só é regulamentada e confirmada pelo voluntariado, desempenhando, portanto, um papel mediador entre o pólo institucional e o pólo existencial.

As Associações ainda existem graças aos esforços sólidos da comunidade portuguesa, de docentes, de dirigentes associativos e de pais. Ora, estes agentes, são, efectivamente, decisivos para uma nova aposta no ensino da LP e para a melhoria do respectivo ensino. Falta a valorização do contexto associativo que é, frequentemente, acusado de travar o desenvolvimento da língua estrangeira no currículo francês, desprezando a liberdade de escolha dos pais, mostrando um descrédito acerca do trabalho do docente e da sua formação (Faneca, 2007; Faneca & Ançã, 2008). Este docente encontra-se, de facto, desmotivado, devido à falta de consideração em termos profissionais a que está sujeito, o que impede uma evolução positiva na carreira profissional. Os docentes são considerados, pelos colegas da formação inicial, como os *ilegais* da profissão. Esta situação existe devido a um desinteresse por parte dos poderes políticos e institucionais em relação, portanto, a esta situação, demonstrando-se incapazes de encontrar um modelo de actuação de um estado regulador, articulado com o sistema existente onde reine a liberdade, a autonomia e a responsabilidade dos actores sociais que com eles cooperam.

5.1.2.7. Categoria VII – Teoria subjectiva do professor

Esta sétima categoria tem como objectivo caracterizar a teoria do professor e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A – Características do professor associativo
- B – Limitações
- C – Papel do professor
- D – Objectivos que orientam o modo como leccionam
- E – Factores que parecem facilitar a aprendizagem da LP
- F – Factores que parecem dificultar a aprendizagem da LP
- G – Papel do aluno nas aulas

A - Características do professor associativo

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Competência pessoal					100%	

Competência científica			100%	
Sensibilidade à div. ling. e compt. de comunic. Intercultural		10%	70%	20%
Competência pedagógico- didáctica		20%	40%	40%
Consciência de conceito de língua diferente		30%	40%	30%
Capacidade de reflexão sobre a DLP	30%	10%	40%	20%
Capacidade de diagnosticar necessidades dos lusodescendentes		30%	60%	10%
Capacidade de diagnosticar necessidades linguístico- comunicativas		40%	20%	40%
Capacidade de especificar e ordenar objectivos	10%	30%	20%	40%
Compreensão da identidade fragmentária dos jovens	10%	20%	40%	30%
Utilização de estratégias educacionais apropriadas		20%	40%	40%
Prática da individualização	40%	10%	20%	30%

Tabela 101 - Características do professor associativo

No que concerne as características de um professor associativo, estes professores apontam para a competência pessoal e científica (100%) e a capacidade de diagnosticar necessidades dos lusodescendentes (90%) como sendo as características mais importantes.

Ao longo das entrevistas dos professores, encontramos algumas pistas que nos indicam algumas dessas características:

Prof 1 “[...] o professor de Associação/ primeiro é sentir-me próximo dos alunos / é o mais importante para mim/ depois porque penso que a imagem que eles têm de Portugal é completamente errada/ o que os impede de se construir eles próprios/ acho que o indivíduo não se pode construir sobre um alicerce mau ou sem alicerce/ e eu acho que nesse aspecto tenho a minha parte na construção pessoal do aluno e gosto [...]”. (anexo 2.2, EP 1: 79-80)

O professor, em contexto não-formal, possui, em nosso entender, capacidade de reflexão, principalmente, no âmbito linguístico-comunicativo e no plano sócio-afectivo. Possui também uma capacidade de reflexão sobre a sua própria profissão, no questionamento e na problematização das implicações das experiências de formação

vividas no seu percurso profissional, sendo tal visível, principalmente, nas actividades de planificação.

B - Limitações

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Isolamento	10%		10%			80%
Distância com Portugal	10%		10%		10%	70%
Falta de apoio				20%	30%	50%
Heterogeneidade dos jovens			10%	30%	20%	40%
Falta de formação	10%	10%				80%
Falta de confiança dos dirigentes Associativos	10%			10%		80%
Nenhumas	10%			10%	10%	70%

Tabela 102 - Limitação ao desenvolvimento do professor

É interessante observar que, a falta de apoio (50%) e a heterogeneidade dos lusodescendentes (50%) são consideradas as duas principais limitações ao desenvolvimento do professor. No que toca à gestão financeira (remuneração dos professores e despesas gerais de funcionamento), os custos são suportados pelos pais. Poucas Associações têm subsídios da Coordenação-Geral do Ensino da Embaixada de Portugal em Paris.

Observámos que esta pergunta do questionário causou algum desconforto a estes professores, na medida em que obteve uma percentagem elevadíssima de não respostas. Conseguimos apurar algumas informações ao longo das entrevistas:

Prof. 7 “[...] nós professores que estamos nestas lutas há mais de 20/30 anos como é o meu caso/estamos exaustos/e os miúdos também mudaram muito/há má fé/má vontade dos miúdos/uma insubordinação muito grande/sabem tudo /são arrogantes/os pais deixaram de falar/pensando que sabiam falar/mas não sabem assim tão bem/ pais com uns trinta anos/ e os filhos são criados nesse discurso/é muito complicado/e como nos falta um apoio institucional/um projecto/desmotivamos [...]” (anexo 2.2, EP 7: 24)

Prof.8 “[...] é cada vez mais difícil trabalhar com estes alunos/há um desinteresse crescente/ hoje vamos dizer que 80% dos alunos aqui presentes vêm por obrigação e os 20% /aqueles que realmente gostam disto se pudessem escolher entre vir e não vir não estariam cá/mesmo os que estão interessados/compreende-se já têm uma sobrecarga/ isto vem a mais/ vêm ao sábado / à quarta-feira já não têm momentos livres/mesmo aqueles que gostam/já só falo dos que gostam /claro que aqueles que não gostam só vêm perturbar/ em termos disciplinares não podemos ser muito

rigorosos/ são eles que alimentam a Associação /se começamos a suspender ou eliminar alunos que não interessam/ que não querem aprender/se os vamos eliminar não conseguimos sobreviver/” (anexo 2.2, EP 8: 34)

Prof. 10 “[...] falta de legitimidade/de reconhecimento político/falta de trabalho/outra coisa que também gostaria de frisar é a posição dos professores com CAPES /e Agregação que leccionam no oficial francês que viam estes cursos como concorrentes e pensavam que eram a causa da falta de alunos no oficial [...]” (anexo 2.2, EP 10: 14)

No seu geral, os professores apontam para as mesmas dificuldades, sendo a falta de apoio institucional, a falta de um projecto e a desmotivação dos alunos, as principais limitações.

C - Papel do professor

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Mediador Cultural				40%	20%	40%
Intérprete social e intercultural			30%	30%	20%	20%
Comunicador intercultural			10%	30%	40%	20%
Mobilizador/Transmissor de conhecimentos				20%	30%	50%
Mobilizador do gosto da escrita			10%	10%	20%	60%
Mobilizador do gosto da oralidade			10%	10%	20%	60%
Mobilizador de atitudes e valores favoráveis ao E/A				30%	60%	10%
Papel social / Compromisso social			10%	20%	20%	50%
Papel socioafectivo			20%	10%	20%	50%
Pluridimensional			20%	20%		60%
Polivalente			10%	40%	20%	30%
Compreensivo				30%	20%	50%
Criativo				20%	30%	50%
Reflexão e Dinamismo				30%	20%	50%

Tabela 103 - Papel do professor

O professor de contexto associativo considera que deve ser um i) mobilizador de atitudes e valores favoráveis ao ensino-aprendizagem (90%), ii) comunicador

intercultural (70%), iii) mediador cultural (60%), iv) polivalente (60%). Mais uma vez, obtivemos percentagens de não respostas elevadas, o que poderá significar que estas correspondem às respostas negativas. Aliás, verificamos que não existem respostas negativas.

O professor em contexto associativo tem, num primeiro momento, consciência da importância de desenvolver, no lusodescendente, estratégias, métodos e capacidades que lhe permitam ter uma atitude positiva perante a sua diversidade linguística e cultural e aceder a novos sentidos numa língua menos familiar (a LP), mediante o recurso a dados linguísticos e/ou culturais; num segundo momento, desenvolver instrumentos e metodologias que facilitem esse trabalho. Baseiam-se na sua experiência e no nível linguístico dos jovens. O grande objectivo, do ensino-aprendizagem da LP, em contexto não-formal, como já foi referido, consiste, em formar um sujeito que permaneça disponível e empenhado durante toda a vida em interagir com os outros membros da sua família e da comunidade portuguesa em França -, aberto à mobilidade e à mudança numa construção permanente da sua identidade.

Pratica o diálogo intercultural reconhecendo as competências, conhecimentos e fragilidades do lusodescendente.

O grande objectivo do ensino-aprendizagem da LP, em contexto associativo, consiste, justamente, em formar um sujeito que permaneça disponível e empenhado em interagir em LP, aberto à mobilidade e à mudança numa construção permanente da sua identidade (Faneca & Ançã, 2009).

D - Finalidades que orientam o modo de leccionação

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Diagnóstico das necessidades linguístico-comunicativas					100%	
Progressão dos alunos					100%	
Consciencialização intercultural				20%	40%	40%
Des. da competência de comun. Intercultural				10%	40%	50%
Gestão da div. sociocultural e ling. dos lusodescendentes				30%	60%	10%
Gestão da bi-culturalidade/bi-escolaridade				20%	30%	50%

Valores de cidadania e respeito		20%	20%	10%	50%
Planificação				30%	70%
Tentativa do erro			20%	30%	50%
Imprevisto	10%	10%		10%	70%

Tabela 104 - Finalidades orientadoras – Método de ensino

O diagnóstico das necessidades linguístico-comunicativas (100%), a progressão dos alunos (100%), e a gestão da diversidade sociocultural e linguística dos lusodescendentes (90%) apresentam-se como sendo as principais finalidades orientadoras do ensino associativo para estes professores.

É frequente, nas entrevistas dos professores, a evocação de algumas dessas finalidades que orientam o modo de leccionação:

Prof. 2 “[...] a nossa finalidade principal é ensinar a língua e a cultura portuguesas e transmitir os valores portugueses// s [...]”. (anexo 2.2, EP2: 2).

Prof. 9 “[...] é levar os alunos a ter um conhecimento mais aprofundado da língua e da cultura [...]” (anexo 2.2, EP9:6).

Ao professor caberá, então, o importante papel de ajudar os lusodescendentes a lidar com as diferenças linguísticas, encarando-as como fortes elementos de identificação sociocultural.

Concordamos com o conceito de profissionalidade docente que Estrela (2002, p. 65) define como “conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes requeridas pelo exercício profissional”, com ele articulando entendimentos sobre o papel do professor como profissional que constrói a sua actividade e se (re)constrói nesse percurso.

E - Factores que parecem facilitar a aprendizagem da LP

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Motivação					90%	10%
Reflexão Colaborativa			10%	20%	70%	
Interesse				10%	70%	20%
Atenção				20%	40%	40%
Desejo				30%	30%	40%
Prazer				10%	40%	50%

Confiança	40%	40%	20%
Curiosidade		60%	40%
Vontade de conhecer	10%	50%	40%

Tabela 105 - Factores facilitadores

A motivação (90%), a reflexão colaborativa (70% + 20%), o interesse (70% + 20%) e a confiança (40% + 40%) apresentam-se como os principais factores facilitadores de aprendizagem da LP. As entrevistas permitiram-nos identificar uma concepção do ensino como questionamento sistemático da sua prática. Os entrevistados apresentaram uma visão construtivista da aprendizagem, visto o enfoque estar, permanentemente, no aluno e nos processos de aprendizagem.

F - Factores que parecem dificultar a aprendizagem da LP

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Falta de Interesse			20%	10%	50%	20%
Falta de Conhecimentos			20%	20%		60%
Falta de Vocabulário			10%	20%	20%	50%
Falta de Reflexão colaborativa	10%	10%		20%	10%	50%
Falta de um Mobilizador de Atitudes e Valores	20%			20%	30%	30%
Falta de Recursos e equipamentos	20%	20%			20%	40%
Distância com os países lusófonos		30%	10%		20%	40%
Falta de legitimidade da associação	20%	10%	10%			60%
Falta de reconhecimento do professor associativo	20%	10%		10%		60%
Falta de legislação	20%	10%		10%		60%
Falta de reconhecimento pelos poderes políticos	20%	10%			20%	50%

Tabela 106 - Factores que dificultam a aprendizagem

De facto, quando questionados acerca dos factores que dificultam a aprendizagem da LP, os professores referiram-se à falta de interesse (60%) e à falta de um mobilizador de atitudes e de valores (50%) como sendo os dois principais factores que dificultam a

aprendizagem. O número de sem repostas é elevadíssimo. À luz destes resultados, percebemos que a sua dificuldade se encontra nas estratégias em prol da valorização e da motivação da LP.

G - Papel do aluno nas aulas

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Activos			20%	30%	40%	10%
Participativos				20%	80%	
Curiosos				50%	10%	40%
Confiantes		10%	20%		20%	50%
Capazes de mecanismos de transferência para novas situações de aprendizagem			20%	40%		40%
Indiferentes	40%					60%
Desmotivados	30%	10%				60%

Tabela 107 - Papel dos alunos

Para os professores, os alunos têm de ser⁸¹ i) participativos (100%), ii) activos (70%), iii) curiosos (60%). As respostas que encontraram menos percentagens são as que obtêm maiores percentagens nas sem respostas.

Encontramos, de igual forma, estes itens nas entrevistas dos professores:

Prof. 3. “[...]só assim com prazer é que nós conseguimos ver o nosso trabalho/ pronto / de facto se tivermos à nossa frente um público /ahm/ com má vontade/ ahm/ que nunca ri/ nunca participa isso não/ não conseguimos [...]a minha base de trabalho é a comunicação/ tem que haver diálogo entre os meus alunos [...] a aula é mais dinâmica os alunos também participam mais e praticam essa língua e não podemos esquecer que o que é essencial para eles é praticar [...]” (anexo 2.2, EP3: 40)

Prof. 5 “[...] o 5º e o 6º anos são bastante participativos/participam a tudo/embora por vezes/ estejam cansados/ com menos entusiasmo mas gostam de participar a tudo/enquanto quando se vai para o 9º/10º anos já é diferente/é mais difícil/ já não aceitam/ motivação quase nula/ é mais por obrigação/ ou então porque depois querem apresentar o português no BAC/ já não é a motivação do 5º ou 6º anos [...]” (anexo 2.2, EP5: 8)

⁸¹ Somatório de “bastante de acordo” e “Totalmente de acordo”

Síntese

O professor, em contexto não-formal, possui capacidades de reflexão sobre a sua prática, sobre as suas competências profissionais e sobre a capacidade de diagnosticar as necessidades dos lusodescendentes. Apresenta-se como um mobilizador de atitudes e valores favoráveis ao ensino-aprendizagem da LP. Ele tem consciência da importância de desenvolver, no lusodescendente, estratégias, métodos e capacidades que lhe permitam uma atitude positiva perante a sua aprendizagem. Entendemos o professor em contexto associativo como um profissional que constrói a sua actividade e se (re)constrói simultaneamente nesse percurso.

CAPÍTULO 6 – REFLEXÕES E RECOMENDAÇÕES

"Ce qui est fascinant dans l'aventure des mots, c'est qu'il n'y a jamais de véritable commencement. On a beau remonter le fil, suivre les modifications successives, deviner les emprunts, les glissements de sens, les déformations, il y aura toujours un "avant" — nébuleux, obscur, insaisissable. On pourrait parler de l'aube des mots, et de l'aube des langues, comme on parle de l'aube des temps...."

(Amin Maalouf, 2009)

Introdução

As conclusões decorrentes das análises feitas comprovam a validade da pesquisa uma vez que nos permitiram analisar, especialmente, as representações dos lusodescendentes sobre o ensino-aprendizagem da LP, o papel das Associações nessa aprendizagem e o comportamento linguístico do lusodescendente. Em geral, podemos dizer que o lusodescendente que segue o ensino-aprendizagem em contexto associativo, se apresenta como um sujeito bi-plurilingue que mantém uma relação muito positiva com a LP.

Passamos a descrever, sumariamente, a forma como estruturámos a nossa conclusão: conclusões principais (em relação ao ensino-aprendizagem em contexto associativo, à LP, ao lusodescendente e também ao nível dos percursos profissionais e práticas pedagógicas de professores), sugestões didácticas para o ensino da LP e recomendações para a necessidade de novas políticas para as Comunidades e conclusões finais.

6. 1. Síntese das Principais Conclusões

Retirar ilações de um estudo que envolve tantos e tão complexos aspectos, entrelaçando concepções de língua, políticas linguísticas para as Comunidades e processo de motivação para o ensino-aprendizagem da LP, não constitui tarefa fácil. Foi nossa intenção evidenciar a produtividade desta investigação sobre estas temáticas, no sentido de perspectivar a consciencialização do ensino-aprendizagem da LP em contexto associativo, orientado para o desenvolvimento das competências de compreensão e comunicação.

Procuraremos, contudo, neste momento, resumir as ideias principais que emergiram da análise dos resultados.

Importa agora lembrar que o estudo que tentámos desenvolver tinha como principais objectivos:

- Identificar as representações que os lusodescendentes de 3.^a geração têm da LP;
- Identificar as representações que os lusodescendentes de 3.^a geração têm do ensino-aprendizagem da LP;
- Identificar o perfil linguístico do lusodescendente;
- Contribuir para um melhor conhecimento do percurso profissional do professor associativo: formação e prática pedagógica;

- Analisar e compreender o papel das Associações na motivação para o ensino-aprendizagem da LP.

Com tais objectivos em mente, desenvolvemos um percurso de estudo, centrado em 71 lusodescendentes, 10 professores, de quatro Associações da região Île-de-France, através, principalmente, de questionários e, mais tarde, com entrevistas e observações com o objectivo de recolher dados complementares aos anteriores recolhidos e de reforçar inferências feitas. Procurámos captar os pontos de vista de alguns actores sociais, não como intervenientes directos mas como adjuvantes na compreensão do processo (3 Presidentes, Funcionários de Embaixada, Funcionários da Coordenação Geral de Ensino e Encarregados de Educação), registando as suas opiniões individuais e cruzando-as no sentido de obtermos uma visão mais esclarecida. A partir desses dados, formulámos algumas considerações finais que apresentamos de seguida.

6.1.1. ...em relação ao ensino-aprendizagem da LP em contexto associativo

Os Encarregados de Educação recorrem ao ensino-aprendizagem da língua de origem em contexto associativo, o que demonstra uma vontade de (re)apropriação e conservação da língua e a valorização da expressão bilingue. Os pais e alunos afirmam escolher o ensino associativo por pensarem que é a melhor forma de dar continuidade à sua origem, afirmando ser útil o domínio de dois códigos linguísticos e porque acreditam que a frequência na Associação pode ajudar na construção da biculturalidade. Acrescentam, ainda, que este tipo de ensino é importante porque ajuda a manter a língua da família e, assim, a facilitar a integração em Portugal. Deseja-se transmitir uma língua utilitária, facilitar a flexibilidade linguística, comunicativa e cognitiva e, nesse sentido, facultar aos lusodescendentes instrumentos e meios que possibilitem o desenvolvimento harmonioso, a motivação, o desejo e o orgulho de aprenderem português. Para esse efeito, protagoniza-se o desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo, indispensável para que a LP não se torne estranha nem distante.

Existem numerosas Associações no território francês que, no entanto, carecem de reconhecimento e apoio orçamental. São objecto de diversas polémicas, acusadas de serem a causa do encerramento de turmas de português no sistema educativo oficial francês e catalogadas de promoverem a exclusão e o isolamento. A sua (in)visibilidade incomoda (Muñoz, 1989). Permanecem porque são o resultado do dinamismo dos actores sociais, do voluntariado e vêm atenuar a falta de estruturas insuficientes. O

sistema associativo surgiu como propulsor de um ensino em paralelo ao ensino secundário francês e responde, portanto às expectativas de certos pais.

O sistema de ensino associativo pretende também incrementar a biculturalidade, promovendo no aluno a consciência do seu sistema de valores e da sua identidade cultural, conduzindo-o assim à aquisição de uma maior segurança a nível da sua identidade cultural e social. Estes jovens que manuseiam duas línguas ou mais no seu quotidiano beneficiam de um ritmo de aprendizagem mais rico e, como tal, de uma experiência linguística e cultural susceptível de enriquecer o seu desenvolvimento dos pontos de vista cognitivo, social, cultural e pessoal.

Este ensino-aprendizagem nas Associações valoriza a partilha de um contexto sociocultural que permite a estes jovens lusodescendentes a interacção e a comunicação como também uma certa valorização da identidade cultural portuguesa *extra muros*. As Associações também trabalham a motivação dos lusodescendentes para que estes não abandonem nem a língua nem a cultura portuguesa. Pretendem ajudar na gestão da bi-culturalidade e na bi-escolaridade dos lusodescendentes, promover a consciência do seu próprio sistema de valores e a da sua relatividade, conduzi-los a uma terapia para gerir as dificuldades psicológicas, a nível da sua identidade social e cultural, diferente dos outros indivíduos que têm outra identidade sociocultural, apesar de pertencerem a uma realidade social global, situada no mesmo contexto geográfico, na mesma história, na mesma cultura, organização social e economia comum. O encontro do ego e do alter pode provocar um choque identitário. A Associação interroga os seus alunos sobre a sua própria identidade e quer ajudá-los na própria construção visto a língua ser mais que um veículo de comunicação. Como é referido por Osório (2006, p.29) “cada língua organiza, de modo único, a referência e os meios que a constituem como sistema”. Ela comporta em si toda uma carga cultural antiga, que espelha a verdadeira cultura de um povo. Pretende ter um papel na formação da personalidade para dominarem, da melhor forma possível, as dificuldades a nível do desenvolvimento social.

O pressuposto, como se poderá concluir do que fomos afirmando, é o de que as Associações são lugares privilegiados de observação dessas representações positivas em acção, assim como o trabalho discursivo que as evoca, forma e transforma.

É preciso dizer também que aprender ou (re)aprender a LP, em contexto associativo em França, actualmente, não é, apenas uma questão de preservação linguística, cultural e identitária mas, no mercado de globalização, poderá vir a ser, também, a promessa de um futuro com mais oportunidades de emprego para estes jovens.

A importância do movimento associativo português prende-se com a vitalidade da comunidade portuguesa, mas também com a sua capacidade de organização.

Segundo Cordeiro (1994), a vida associativa não está directamente ligada a códigos jurídicos, pois a pertença só é regulamentada e confirmada pelo voluntariado, desempenhando, portanto, um papel mediador entre o pólo institucional e o pólo existencial.

As Associações têm duas funções principais: a conservação, a difusão e a afirmação dos modelos culturais que os residentes portugueses são portadores; por outro lado, a promoção de uma acção no sentido da sua inserção e integração na sociedade receptora. Com esta acção, o grupo assegura a reprodução das práticas associativas no país de acolhimento e, nesse sentido, os costumes da 1ª geração constituem uma forma de resistência à dominação simbólica da cultura maioritária (Cordeiro 1989). Concluindo, podemos dizer que existem dois tipos de Associações: as que têm por dominante o folclore (grupos folclóricos, celebrações, festas, jogos tradicionais) e as Associações das novas gerações, portadoras de um fermento *identitário* conflitual (Cap Magellan, 2009).

6.1.2. ...em relação à LP

A primeira conclusão a retirar destes resultados é que, no quotidiano, a LP deixou de ser uma língua utilitária.

Hoje em dia, a LP continua minorizada, a comunidade Portuguesa tem incorporado o francês ao seu corpo identitário, com muitos outros ingredientes materiais e objectivos que a definem como grupo humano. A identidade portuguesa está erosionada face à francesa mas não há a perda da língua e ingredientes como a música e a cultura aglutinaram boa parte da vontade de ser uma comunidade portuguesa.

Em França, a manutenção da língua ao longo de 40 anos de estadia em território francês foi igual à conservação da identidade do nosso povo, materializada numa capacidade e consciências produtivas próprias, numa forma de assentamento na terra específica e diferente da do povo português, numa realidade antropológica e etnográfica marcadamente original e compactadora da nossa comunidade humana. É claro que esta conservação é relativa, porquanto se tem dito que a história do nosso povo é, a partir das últimas décadas, a história de um processo de perda de memória colectiva do que tinha sido no passado.

O enfraquecimento da LP pelos lusodescendentes, por si, não implica o desaparecimento de uma comunidade, mas a realidade mostra-nos que ambos os factos costumam efectivar-se ao mesmo ritmo. Seria difícil saber se é a perda da língua que provoca a liquidação de todo esse universo simbólico - e material - que dá conteúdo ao povo que a fala ou se é a progressiva dependência económica e cultural

que vai com que a língua, associada à personalidade colectiva em declínio, se apague progressivamente em França. Seguramente, estejamos diante de um processo dialéctico que parte da componente económica para incidir no social e cultural, cujo empobrecimento afunde mais na perda de auto-estima e incapacidade de reacção colectiva. Uma reacção colectiva que pode mesmo chegar tarde e vislumbrar uma etnicidade portuguesa “deteriorada” ou “transmutada”.

Com isto tudo, queremos sublinhar como a língua acompanha e expressa a identidade, mais do que ser causa dela, e como a perda da língua costuma transparecer à liquidação de toda a materialidade que a encarna.

Assim sendo, estudos que se façam sobre “falares mistos dos lusodescendentes” permitem reviver todo um passado da história e tradição portuguesa que devemos respeitar.

Como refere Lourenço (2008, p. 45), “ *fomos com a língua e a língua foi conosco*”. Por isso, a tarefa essencial e a finalidade irrenunciável da Associação foi e é a promoção da LP, o desenvolvimento do lusodescendente e da sua harmonia social. A Educação não-formal exige também partilha de bens culturais e saberes científicos e respeito pela diversidade cultural e linguística dos jovens. A Associação tem um projecto educativo em marcha que, necessariamente, brota de uma convicção que, por sua vez, radica num determinado modelo de homem e de sociedade. A Associação só poderá sobreviver e adaptar-se por intermédio dos lusodescendentes. Só eles podem viver a dualidade portuguesa-francesa que esteve na origem da formação das suas mentalidades. Alguns deles, mesmo formados nessa dualidade, verão o seu futuro inteiramente no contexto envolvente. Não há, portanto, educação associativa alheia a preocupações de ordem ideológica, filosófica, visto privilegiar-se uma educação entre duas realidades, duas línguas, duas liberdades e o poder de escolha para o uso dessas liberdades.

6.1.3. ...em relação aos lusodescendentes

A primeira conclusão a retirar destes resultados é que, no conjunto, pode dizer-se que estes alunos possuem um repertório *langagier* próprio e heterogéneo, praticando alguma alternância de códigos aparentemente não relevantes e mostrando ter consciência do uso de cada uma das línguas no momento do acto comunicativo, em função do locutor com quem o partilham. O nível do domínio de português dos lusodescendentes varia, obviamente, de caso para caso, dependendo do tempo de escolarização em português e do facto de praticarem ou não a LP no quadro familiar. A leitura do conjunto de respostas dos questionários e das entrevistas faz crer que, na

sua maioria, estes lusodescendentes possuem uma relação positiva com a língua e cultura portuguesas, sentindo honra em falar português, não revelando qualquer tipo de barreira em usá-la, mesmo se, em alguns casos, têm consciência que não pronunciam correctamente.

Razões de ordem familiar, geográfica, social, psicológica geraram, contudo, uma interlíngua de origem materna, a saber, uma cristalização de uma alternância de códigos de tipo situacional (Gumperz, 1982; Deprez, 1995), situação quase obrigatória entre locutores bilingues desequilibrados. No geral, os pais e avós falam português e os lusodescendentes de 3.^a geração respondem em francês, nomeadamente os mais novos, porque a vida lhes oferece poucas ocasiões de falar português. Os alunos mais velhos possuem uma competência de comunicação reveladora de maior facilidade no uso dos códigos, de variedades sociolinguísticas e de critérios de passagem de um código ou de uma variedade para outra(s) (Galisson & Coste, 1976, p.106).

Os lusodescendentes de 3.^a geração distinguem-se dos da 1.^a e da 2.^a porque os primeiros têm representações da língua e da cultura pouco negativas; apresentam uma identidade menos mista e utilizam menos marcas transcódicas, menos misturas códicas que pertencem ao domínio do “impuro”, segundo a norma.

Estes lusodescendentes possuem uma competência intercultural favorecida pela proximidade gerida, na esfera individual, entre as duas culturas, beneficiando, assim, a percepção da relatividade em termos linguísticos e culturais (Cabral, 2000). A LP ainda é LM para muitos destes lusodescendentes. Eles compreendem muito bem mas a sua produção oral é limitada. De facto, quando falam em português, oscilam entre a alternância e a mistura de códigos (Cabral, 1997) mais por desconhecimento paralinguístico do que linguístico. A maioria possui um capital linguístico pobre porque, apesar de a LP ser utilizada no seio familiar, alterna sistematicamente entre dois idiomas co-presentes (Coelho da Mota, 1996) submetidos a adaptações próprias: *uma língua mista* com pouca performance a nível da pronúncia e presença de marcas fonéticas de francês, formando uma melodia francesa que se sobrepõe à articulação das palavras em português.

Ainda assim, a LP pertence, de igual modo, a todos os que a falam. São todos co-proprietários, incluindo os lusodescendentes, residentes em França que possuem duas línguas com as quais fazem um *bricolage* identitário. Estes jovens funcionam a partir do modelo bilingue que tende a conceber *"le changement sous l'aspect d'un rapport entre le même et l'autre, quitte à prendre aussi en compte le même dans l'autre et l'autre dans le même"* (Castellotti, Coste & Moore, 2001, 104), numa simetria de competências nas duas línguas/culturas, resultando, como vimos, numa língua mista,

numa mistura de dois códigos (alternância de códigos e interferências) em função do locutor com quem partilham o acto comunicativo (Py, 1992).

As relações entre práticas *langagières* e processos de identificação destes jovens da região parisiense foram analisados na dialéctica do Mesmo e do Outro. Um dos objectivos era mostrar como se comportam face à (des)valorização da imagem linguística. Os dois pólos de referências identitárias – o país de origem da família e a França – invocam-se e repelem-se permanentemente. Da análise das suas práticas *langagières* sobressai, como já foi dito, um *bricolage* linguístico e identitário permanente que se acomoda a uma vivência, para alguns, ainda difícil de assumir: são qualificados de “imigrantes” em França” e de “franceses em Portugal”. Esse sentimento de não pertença a nenhum dos países em causa incentiva, alguns, a reivindicar uma identidade deliberadamente diferente daquela que os outros lhes atribuem; uma identidade que precisa de ser interpretada, especialmente, como uma reacção a um discurso estigmatizante.

A competência bilingue dos lusodescendentes é uma competência pessoal e intransmissível porque depende da biografia linguística de cada um e das capacidades individuais; é dinâmica, porque está exposta a novos contactos e passível de actualização e de reconfiguração de acordo com eles; heterogénea e compósita, porque resultante da interacção de diferentes componentes, eles também complexos, devido ao contacto das duas línguas; e desequilibrada, já que as diferentes dimensões que a compõem podem estar em diferentes estádios de desenvolvimento e ser "trabalhadas" preferencialmente em algumas situações. Esclarecendo, o sujeito tem diferentes motivações de aprendizagem em relação à LP, pode dominar de forma diversa as línguas que aprendeu ou pode ter desenvolvido capacidades de interacção específicas numa ou noutra língua, por exemplo, dependendo de um conjunto de factores intrínsecos ou extrínsecos. O repertório bilingue do lusodescendente não é a simples adição de dois repertórios monolíngues (LP e LF), é muito mais do que a mera justaposição de fragmentos de uma ou outra identidade (Oliveira, 2009, p. 17). A gestão da dimensão sócio-afectiva, a gestão dos repertórios de aprendizagem, a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos e a gestão da interacção são importantes para ajudar o lusodescendente. Essas quatro dimensões são desiguais, interactuantes e com diferentes graus de intercepção, de acordo com múltiplos factores e motivos, como as vivências e as histórias pessoais de cada sujeito.

De facto, estes jovens têm um conceito de língua diferente dos portugueses de Portugal - não só é um instrumento de comunicação, como também tem uma função identitária, sócio-cultural, histórica, emocional; é o símbolo da afirmação da identidade de uma cultura que também é a deles, apesar de não ser a única. Foram

sociabilizados em meios urbanos, alimentados com valores, de história e de cultura francesas. Para eles, o grupo de pertença constitui-se como um grupo de referência, mas não é o único, existem outros. Não se encontram no universo dos pais; no entanto, são portadores de uma herança e de experiências próprias que fazem deles *filhos de portugueses*. Daí a criação de novas formas de expressão, que traduzem a vontade de se afirmarem com a sua especificidade portuguesa, reavivando a tradição e modificando-a.

Se o discurso é o lugar por excelência de manifestação de traços de operações cognitivas dos actores sociais em relação às representações, o ensino-aprendizagem em meio associativo parece promissor no sentido de favorecer representações mais positivas e aprendizagem da LP. Por esta razão, veremos, seguidamente, o papel dos professores neste processo de aprendizagem.

6.1.4. ...em relação aos percursos profissionais e práticas pedagógicas dos professores

Uma análise aturada das representações destes dez professores em relação à apropriação da LP e às respectivas práticas dos docentes trouxeram à luz todo um conjunto de aspectos detectáveis através dos próprios questionários e entrevistas. Os dados recolhidos demonstram que a inserção destes professores em contextos educativos não-formais influenciam - com maior ou menor incidência - o processo de reflexão sobre as suas práticas em contexto de ensino-aprendizagem da LP - nomeadamente, o diagnóstico das necessidades linguístico-comunicativas dos lusodescendentes, a ênfase colocada nos diferentes conteúdos de ensino-aprendizagem, a perscrutação das necessidades desta geração e, finalmente, o modo como vêem o seu contributo enquanto professores na formação para a cidadania de lusodescendentes.

Não se apresentam como professores sem formação académica adequada (apenas um tem uma *licence* de espanhol) nem profissionais que entendem a educação de forma ingénuo e arbitrária, mas professores formadores e transformadores de conhecimento, autónomos e conscientes das finalidades que este tipo de ensino-aprendizagem requer, dos conteúdos a privilegiar com vista a ajudar o lusodescendente a construir o seu projecto de vida como cidadão bilingue e bi-cultural e como futuro profissional europeu.

O principal critério para a selecção dos professores a leccionar em contexto associativo é o facto de terem a LP como LM.

Percebemos igualmente que o professor de Português dirige a sua acção pedagógica no sentido da aproximação à norma do Português Europeu que constitui a variedade de referência do ensino praticado.

Os professores, a comunidade, os pais, a sociedade portuguesa ajudam os lusodescendentes, durante o seu percurso de ensino-aprendizagem, a consciencializar-se da diversidade que os rodeia na comunidade portuguesa e a aperceberem-se mais facilmente das particularidades da sua cultura, da sua identidade e do seu “*falar misto*”. Só assim o professor poderá ajudá-los a desconstruir preconceitos e representações negativas, relativamente aos seus “*falares mistos*”, que de alguma forma se diferenciam da variedade normalizada.

Assim, o trabalho levado a cabo pelos professores, permite uma reflexão, em que o lusodescendente, numa dinâmica de *compreensão*, objectiva a sua forma de falar, o que permite tornar a sua consciência mais crítica e mudar/melhorar atitudes e formas de falar. De uma forma geral, os professores consideram que estes jovens possuem uma competência bilingue heterogénea, que se reflecte num domínio desigual das diferentes competências no uso do português.

Cabe ainda ao professor a responsabilidade de tornar a aquisição do Português mais atractiva, motivando os seus alunos para o desenvolvimento de competências orais e escritas, em função do perfil do lusodescendente.

De acordo com o que observámos, e no que respeita às planificações didácticas, constatámos que são da responsabilidade do professor que colabora também na escolha dos manuais, sujeitos à aprovação dos professores da Associação.

Quando devem construir projectos de educação e planificar, a sua experiência profissional tem repercussões na acção pedagógica, visível em termos de escolhas de saberes a privilegiar, de actividades escolhidas e das razões educativas que presidem a tais escolhas. Baseiam-se na sua experiência e no nível linguístico dos jovens e não nos manuais, muito inadequados para este contexto. Fazem adaptações às planificações previstas consoante o nível e as necessidades discentes com que se deparam. Por isso afirmam que a planificação sofre alterações ao longo do ano; sendo tal possível visto que não têm obrigatoriedade de avaliação e os exames a preparar são pontuais. Demonstram, igualmente, uma capacidade de improvisação quando solicitados pelos alunos nesse sentido.

Também demonstram capacidade de reflexão sobre o acto educativo nas suas implicações sócio-políticas, comunicativas e metodológicas. Concordamos com Thurler (2002) quando afirma que, para haver uma eficácia da acção pedagógica, os professores deverão, permanentemente, questionar e reinventar as práticas pedagógicas, a organização do seu trabalho junto da instituição de ensino, e, por fim,

desenvolver respostas face à heterogeneidade dos jovens. Os lusodescendentes vivem num mundo plural e diverso e construíram uma personalidade que se quer, precisamente, plural, marcada pela história e cultura das gerações anteriores, gerações marcadas pela emigração. O professor assegura, precisamente, a ligação entre os lusodescendentes – com todas as suas especificidades – e as sociedades portuguesa e francesa, visando ajudar a reflectir sobre essa mesma identidade cultural. Nesse sentido, devem tomar medidas para que não haja abandono da LP, desenvolvendo estratégias para a motivação da aprendizagem que passa, segundo os próprios docentes, pela valorização de Portugal e da sua cultura. Também têm um compromisso social, porque estão implicados com valores de cidadania, de respeito pelos outros e de diversidade.

Praticam a interacção entre duas culturas e duas línguas. Educam, dessa forma, para a diversidade linguística e cultural.

Ao longo dos anos, estes professores adquiriram vários papéis, visíveis na sua disponibilidade perante os lusodescendentes, nos valores que transmitem aos jovens, os saberes, os saber-fazer, a consciência crítica de si, das suas práticas lectivas e consciência crítica das produções “langagières” e da identidade social dos lusodescendentes, conscientes de que praticam uma comunicação intercultural (Abdallah-Preteille, 2002, Byram, 1997). Thurler (2002) acrescenta ainda que, para haver uma eficácia da acção pedagógica, os professores deverão reinventar a sua escola enquanto local de trabalho e reinventar-se a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão, terão de introduzir novos objectivos de aprendizagem, novos métodos de ensino, novas didácticas que possam corresponder à diversidade de exigências do público. Estes docentes mostram ser compreensivos perante a identidade fragmentária dos lusodescendentes.

O percurso académico e profissional e a vivência prolongada no país de acolhimento (uma média de 19,4 anos) formaram estes professores de tal forma que são capazes de compreender as diversas realidades e os factores, as causas que as motivam e justificam. Ora, o próprio papel sócio-afectivo assumido pelos docentes é, também, uma mais-valia importante para ajudar os jovens lusodescendentes a formar-se de forma equilibrada, como futuros cidadãos franceses, sem renunciarem às suas origens, conseguindo construir a sua personalidade na bi-culturalidade e no plurilinguismo. O professor compreende o que está por detrás desses conceitos. Ele ajuda o lusodescendente a gerir essa diversidade cultural e linguística. O conhecimento das duas culturas e dos dois idiomas, em presença, permite a estes professores serem mais tolerantes, mais solidários, mais unidos e conscientes da

diferença, e, nesse sentido, têm como que um maior poder de acção, porque mais reflexivos e dinâmicos.

Construíram uma identidade profissional a partir da compreensão do plural. É um professor *comprometido* (socialmente e individualmente), tem um compromisso com a educação em LP, a comunidade, o lusodescendente, e, por conseguinte, com ele próprio.

O professor, em contexto não-formal, possui competências plurilingues, competências interculturais e grande capacidade de reflexão, no âmbito linguístico-comunicativo, visível nas actividades metalinguísticas, traduções, comparações inter-linguísticas ou de levantamento lexical, entre outras; no plano socioafectivo, na sua capacidade de observação, percepções, atitudes, motivações e disponibilidades em relação aos dois países, o que vem a ser perceptível nas actividades de reflexão, nas suas representações, nas suas competências interculturais. Possui também uma capacidade de reflexão sobre a sua própria profissão, no questionamento e na problematização das implicações das experiências de formação vividas no seu percurso profissional, sendo tal visível nas actividades de planificação, implementação e avaliação. Estes professores detêm um mundo profissional e um conhecimento didáctico que os leva a flexibilizar as suas práticas, consoante as necessidades do lusodescendente.

Foi-nos possível constatar dois pontos fulcrais caracterizadores dos professores em causa. Por um lado, a autonomia, já que não há agentes opositores nas escolhas de adaptação das finalidades e dos métodos e, por outro, a responsabilidade destes profissionais para com o ensino-aprendizagem, a comunidade e o próprio lusodescendente.

O que parece ser consensual é a valorização da Associação como o lugar de aprendizagem da LP e de construção de saberes. A relação dos professores com o saber não nos parece ser reduzido à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática, expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos. A prática profissional destes professores está marcada por uma trama de histórias, culturas que ultrapassam a dimensão pedagógica *stricto sensu*. Apesar do contexto difícil e hostil em que estes professores trabalham foi lhes sendo possível dar alguns importantes passos no sentido da construção de uma cultura profissional. Um dos elementos comuns aos diversos discursos produzidos pelos professores é a crença no papel de primacial importância da Associação no sentido de aprendizagem e aperfeiçoamento linguístico do aluno. O professor acredita no papel social da Associação e no poder desta para manter o ensino da LP em França. A Associação, e nela o professor, está ao serviço do aluno e

Encarregados de Educação. Estamos na presença de uma construção de uma comunidade simbólica no seio da qual foram sendo partilhadas crenças, valores, conhecimentos especializados e práticas desejáveis.

Em síntese, estas considerações permitem-nos sublinhar que seria importante incluir na formação dos professores dos nossos dias uma reflexão aprofundada acerca de uma didáctica da variação. Na verdade, só um professor consciente do percurso da língua e das variedades daí decorrentes será capaz de realizar um trabalho de sensibilização dos alunos - incluindo os imigrantes presentes no território português - para o reconhecimento e respeito dessa diversidade que, como sabemos, constitui um património a preservar e valorizar. Os professores, em contexto associativo, além de transmitirem ensinamentos, acabam também por ser *embaixadores* da cultura portuguesa, o que constitui mais uma razão para não descuidar esta dimensão da sensibilização para as variedades mistas da LP na formação de professores.

6.2. Sugestões didácticas para o ensino da LP

Muito embora estejamos conscientes de que os dados apresentados não podem ser generalizáveis – na medida em que, por um lado, a amostra não é representativa de toda a comunidade em questão e, por outro, o recurso a representações não permite aceder a fenómenos concretos, apenas à verbalização dos mesmos pelos lusodescendentes que os experienciam – consideramos, no entanto, que as conclusões apresentadas neste trabalho poderão ser entendidas como indícios para pensar a actividade pedagógica, no sentido do desenvolvimento de actividades adequadas às características específicas deste público-alvo.

Nesse sentido, ousamos enumerar algumas sugestões didácticas a desenvolver em contexto de formação junto de sujeitos que correspondam ao perfil acima descrito:

- 1) Dinamização de actividades de interacção verbal que simulem situações reais, concretas e utilitárias para os lusodescendentes;
- 2) Promoção de actividades de escrita para fins específicos (ex.: exames, administração portuguesa);
- 3) Desenvolvimento da consciência metalinguística dos lusodescendentes no que se refere aos domínios de língua mais problemáticos, às formas de colmatar essas lacunas e à capacidade de inferir e verbalizar regras de funcionamento da língua;

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

6.3. Recomendações

6.3.1. Acção para as Comunidades Portuguesas na Europa

Seria necessário (re)definir políticas (ELCO) relativas às diversas comunidades portuguesas na Europa para:

- 1) A defesa e a afirmação da língua e da cultura portuguesas;
- 2) A estreita ligação com as comunidades portuguesas e os estados que as acolhem.

O Programa do Governo português utiliza as categorias de cidadãos nacionais no estrangeiro e lusodescendentes, preterindo o uso de emigrante. Ora é importante definir e distinguir quem são os principais destinatários. Os emigrantes de 1.^a geração (que permanecem nos países de acolhimento ou pensam regressar), sendo cidadãos nacionais ou não, continuam a ser sempre emigrantes, e destinatários, em parte, de uma atenção particular de um qualquer Programa do Governo. Agora os lusodescendentes de 3.^a e 4.^a geração, sendo ou não cidadãos nacionais, já não são emigrantes e, por conseguinte, destinatários de objectivos políticos diferentes e especiais. Daí a necessidade de (re)definir e distinguir em termos de desígnio e projecto nacionais as políticas direccionadas para os emigrantes de 1.^a geração e para as várias gerações de lusodescendentes. Os portugueses e os lusodescendentes na Europa, tendo características linguísticas e culturais particulares, devem, por definição, ser categorizados como minorias imigradas ou minorias étnicas nos países de acolhimento e, como tal, com direito a políticas orientadas para a preservação linguística, cultural e identitária e de políticas de integração que, na prática, sejam políticas de diversidade.

O governo não teve até hoje uma definição clara de um objectivo estratégico sobre a identidade nacional face à globalização e à integração europeia, raramente se afirmou no mundo através de factores culturais e da defesa da LP nem nunca privilegiou uma coordenação nem uma convergência de políticas culturais promovidas por diversos ministérios, de forma a criar sinergias, otimizar a gestão daquelas políticas no exterior e contribuir para o desígnio nacional de afirmação da língua e da cultura portuguesas.

A estes objectivos acrescentamos a continuidade da língua e cultura portuguesas, o prolongamento de Portugal e da 'Portugalidade' na Europa e no mundo, a defesa de uma nova identidade a partir de uma etnicidade lusa (luso-francesa), a defesa de um modelo de identificação assente em novas políticas de Língua, Cultura e Identidade e no reforço do movimento associativo como espaço privilegiado de portugalidade e criador/produzidor de actividades multifacetadas e plurais.

O que se deveria privilegiar, conhecendo a experiência histórica das sociedades de acolhimento de práticas de homogeneização linguística e cultural e de intolerância face às opções identitárias do Outro, são as acções que defendam a luta contra a inevitabilidade da integração cultural/assimilação através de redefinir e reformular os objectivos estratégicos enunciados por outros que defendam a língua, cultura e identidade portuguesas nos países de acolhimento. Tal só será possível através de objectivos estratégicos que visem a edificação na Europa de sociedades multiculturais e plurilingues onde o direito à opção linguístico-cultural e identitária dos lusodescendentes seja respeitado como um dos mais fundamentais dos seus direitos humanos.

Pensamos que é pertinente trabalhar-se para a edificação de sociedades multiculturais e multilingues numa Europa verdadeiramente multicultural onde os direitos linguísticos, educacionais, culturais e identitários dos portugueses e lusodescendentes sejam salvaguardados. A visão do nosso modelo societário está consubstanciada na aceitação dos nossos valores étnico-culturais e na rejeição de toda e qualquer política de assimilação.

A nossa visão de uma Europa verdadeiramente multicultural e multilingue assenta num processo integrativo resultante da cooperação e do diálogo entre as sociedades maioritárias e os grupos étnicos minoritários. Esta visão só será viabilizada se se definir uma política de minorias que dê uma real liberdade de escolha às minorias imigradas e étnicas e que essa escolha seja respeitada pelas sociedades maioritárias. A pertença a um grupo étnico (luso-francês) e o reconhecimento dessa pertença pelas sociedades maioritárias (países de acolhimento) tem de ser considerado como um dos mais fundamentais dos nossos direitos humanos.

Temos de reconhecer que as comunidades portuguesas dispersas pelo mundo são um vector da política externa que importa valorizar. Assim, Portugal deverá empreender acções que privilegiem a integração social, política e cívica dos cidadãos nacionais nos países em que residem.

Pensamos que esta tarefa não cabe só a Portugal mas também aos países de acolhimento que deverão (re)definir políticas de integração, a alocação de recursos e a implementação de medidas que visem a integração estrutural dos cidadãos nacionais.

Na integração estrutural estão incluídas as integrações social, política e cívica que devem, exclusivamente, ser da responsabilidade desses países.

Dever-se-ia privilegiar acções que defendam a adopção de políticas de integração estrutural que, na prática, sejam de diversidade e cujos valores prevaletentes assentem no reconhecimento da identidade e dos interesses particulares dos portugueses e lusodescendentes.

6.3.2. Uma Nova Política de Língua

A afirmação da LP na Europa e no mundo passa necessariamente por uma nova política de língua visando a preservação linguística dos lusodescendentes e não, como tem sido até hoje, uma política exclusivamente balizada para a mudança linguística dos mesmos lusodescendentes. É inacreditável que o grande objectivo da política de língua para as Comunidades tenha sido a inclusão do português como língua estrangeira nos *curricula* dos ensinos básico e secundário dos países de acolhimento. A LM não é só um instrumento fundamental para a comunicação e desenvolvimento intelectual de um indivíduo. É também a chave da herança identitária de qualquer ser humano. Daí a importância de a LM dos lusodescendentes ser juridicamente reconhecida como língua minoritária nos países de acolhimento e de os seus direitos linguístico-educativos serem igualmente reconhecidos como já o são pelo Governo português no artigo 28º da Lei de bases da Educação.

Sendo assim, o governo português deveria ter em atenção:

- A definição de uma nova política de língua para os lusodescendentes;
- A definição de uma política de língua assente fundamentalmente na preservação do português como LM e L2 como única possibilidade dos lusodescendentes manterem o português na sua matriz identitária;
- A introdução de modelos de planificação linguística numa perspectiva integral da evolução da LP entre os lusodescendentes;
- O apoio a criação de escolas portuguesas com educação bilingue;
- O apoio ao ensino de LP como LM, L2 e LE, dando prioridade ao ensino de LP como LM;
- A promoção de uma reforma dos programas de LP (LM, L2 e LE);

- A promoção e apoio da formação inicial e contínua dos professores de LP nos países de acolhimento de emigrantes/lusodescendentes;
- A promoção e a avaliação de todo tipo de ensino de português;
- A definição de um quadro legal que reconheça e valorize a acção das Associações e comissões de pais e outras organizações vocacionadas para o ensino.

6.3.3. Uma Nova Política de Cultura e Identidade

A preservação da cultura e identidade portuguesas, visando o prolongamento de Portugal e a defesa da portugalidade, exige a adopção de várias medidas, por parte do governo português:

- Apoiar as actividades do movimento associativo português (Associações, movimentos culturais, Associações de lusodescendentes, etc...). O reforço do movimento associativo como espaço privilegiado de reprodução dos valores e manifestações culturais como espaço criador de novas formas de cultura de base portuguesa no exterior são condição fundamental numa nova política de cultura e identidade;
- Apoiar os órgãos de comunicação social em LP;
- Reformular a orientação programática das RDPi e RTPi tendo em consideração os interesses das comunidades portuguesas;
- Defender junto dos países de acolhimento e dentro de uma política de diversidade o apoio à presença do português nos meios de comunicação social dos países de acolhimento;
- Apoiar manifestações culturais que reforcem os laços entre as comunidades portuguesas e Portugal, sobretudo, visando a apresentação de uma nova imagem de Portugal;
- Definir uma nova política cultural direccionada aos jovens lusodescendentes.

6.4. Para não concluir...um olhar de esperança no futuro

A ausência de uma protecção afirmada da língua minoritária que é o português em França conduz, a longo prazo, ao seu enfraquecimento. O ensino da LP é quase exclusivamente reservado aos lusófonos e aos seus descendentes. Na verdade, é com (des)ilusão que olhamos o futuro da Associação e da educação em LP nas comunidades portuguesas. No entanto, acreditamos que é possível e urgente credibilizar as Associações, dignificar e conceder legitimidade e reconhecimento ao trabalho dos professores que aí leccionam. A nossa esperança radica, precisamente, numa educação antropológicamente fundada, que se orienta pela educação integral de cada lusodescendente, num quadro de convivência solidária, em ambientes não formais e pedagogicamente estimulantes, em que os professores sejam educadores competentes e eticamente fundados e dedicados, em que os lusodescendentes aprendam a LP e sejam educados para uma inserção social participativa, crítica e criativa e em que as comunidades locais acalentem, apoiem e estimulem a aprendizagem de todos os lusodescendentes. Todavia, as respostas às necessidades que o futuro lhes reserva não podem ignorar nem menosprezar aquilo que já existe, que funciona há 40 anos. A todos aqueles que têm responsabilidades na estruturação, organização e regulamentação do sistema educativo em LP, dentro ou fora das nossas fronteiras, advogamos a importância de se manifestar, decididamente, um profundo respeito pela autonomia das Associações, em nome do princípio da subsidiariedade que deve reger as relações entre os vários intervenientes no processo educativo em LP. Os membros das Associações assumem responsabilidades cívicas, reflectem sobre as finalidades e objectivos. Todos os membros associativos, envolvidos nessas estruturas e instituições educativas não formais, com dedicação e trabalho podem contribuir para que a Associação cumpra, efectivamente, a missão a que está destinada – a formação integral em LP e o desenvolvimento harmonioso dos nossos lusodescendentes.

Na nossa opinião, a diversidade cultural e linguística é um dos pontos fortes da nossa actual identidade europeia e, por isso, um trunfo que temos de preservar. Dentro dessa diversidade, as línguas e culturas, francesa e portuguesa, têm um lugar muito importante na vida dos lusodescendentes que vivem em França. As línguas contribuem muito para a formação da sua identidade, uma identidade plural e multicultural, com base na interacção de factores individuais e de factores comuns à comunidade portuguesa. A LP e a LF são instrumentos de comunicação e símbolos da afirmação da identidade entre duas culturas. Isto coloca um desafio à sociedade e também aos professores. Se tivermos em conta a sua vida, a sua língua e,

naturalmente, a sua bagagem cultural deveríamos favorecer o diálogo intercultural e, assim, (re)conhecer as competências e fraquezas dos lusodescendentes. Apenas nestas circunstâncias poderíamos ajudá-los a gerir e crescer em harmonia com o bi-pluriculturalismo e o bi-plurilinguismo, com eles e com outros.

...“Partir, sortir. Se laisser un jour séduire. Devenir plusieurs, braver l'extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les trois premières façons de s'exposer. Car il n'y a pas d'apprentissage sans exposition, souvent dangereuse, à l'autre. Je ne saurai jamais plus qui je suis, où je suis, d'où je viens, où je vais, par où passer. Je m'expose à autrui, aux étrangetés.

(Serres, M., 1991, p. 29).

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Communication interculturelle en contexte multilingue. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?* (pp.15-24). Porto: Areal Editores.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. In R. Bizarro (Org.), *Como Abordar... a Escola e a Diversidade Cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação* (pp.77-87). Porto: Areal Editores.
- Abdallah-Pretceille, M. (2002). La communication interculturelle: des signes d'appartenance aux symptômes d'une relation. In *Actas do Colóquio A Comunicação entre Culturas*, 9 e 10 de Maio de 2002. Setúbal: ADECI/Grupo Sietar, Portugal (editado em CD-Rom).
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). La communication interculturelle, du cliché à l'énigme. In M. Abdallah-Pretceille & L. Porcher (dir), *Diagonales de la communication*.
- Abdallah-Pretceille, M. (1991). *L'Éducation Interculturelle*. Que sais-je ?. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (2000). A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In A. S. Moreira, & D. C. Oliveira (Org.), *Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais* (pp. 27-38). Goiânia: AB Editora.
- Abric, J. C. (1997). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.). *Les représentations sociales* (pp. 205-223). (5^a ed.). Paris: Presses universitaires de France.
- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp.11- 36). Paris: Presses Universitaires de France.
- Aguiar e Silva, V. (2007). Horizontes de uma nova interdisciplina entre os estudos linguísticos e os estudos literários. In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp.9-32). Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Alarcão, I. (2005) (coord.). Relatório Científico do Projecto Supervisão e desenvolvimento da identidade profissional. Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos das transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional. Aveiro : CIDTFF/Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. et al (2004). Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. In *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 3, 235-302.
- Alarcão, I. (2001). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.), *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas* (pp.11-55). Campinas: Papyrus Editora.
- Alarcão, I. (1994). A didáctica curricular na formação de professores. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas – Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation* (pp.723-732). Lisboa: AFIRSE/AIPELF.
- Alarcão, I. (1991). Reflexões em redor do misterioso processo de desenvolvimento/aprendizagem de uma língua estrangeira. *Revista*

Internacional de Língua Portuguesa, 4, 81-85.

- Alarcão, I., Araújo e Sá, M. H. (coord.) (2010). *Linhas estratégicas para o desenvolvimento de políticas de investigação e formação em Didáctica de Línguas*. Aveiro: LALE/Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., Araújo e Sá, M. H. (2010) *Era uma vez ... a Didáctica das Línguas em Portugal: Enredos, Actores e Cenários de Construção do Conhecimento*. Cadernos LALE, nº3, Série Reflexões. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.), *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE* (pp.201-232). Edições CIDInE.
- Alber, J.-L. & Oesch-Serra, C. (1987). Aspects fonctionnels des marques transcodiques et dynamique d'interaction en situation d'enquête. In G. Lüdi (ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue* (pp.23-54). Tübingen: Niemayer.
- Albuquerque, R. et al. (2000). O fenómeno associativo em contexto migratório: duas décadas de Associativismo de Imigrantes em Portugal. Lisboa: Celta Editora.
- Aleixo, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Almeida, L., Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (1994). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, 2ª Edição, Colecção Edição Hoje.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português*. Lisboa: Texto Editora.
- Amossy, R. (1999). *Imagens de soi dans le discours*. Lausanne: Delachaux.
- Amossy, R. & Herscheberg Pierrot, A. (1997). *Stéréotypes et clichés*. Paris: Nathan Université Ed.
- Ançã, M. H. (Coord.) (2010). *Educação em Português e migrações*. Lisboa: Lidel Editores.
- Ançã, M. H. (2008). *Metodologia do Ensino da Especialidade*. Relatório de Disciplina. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Provas de agregação).
- Ançã, M. H. (2008). Da Consciência Metalinguística à Consciência Linguística: conceito e percursos. Lição de Síntese. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Provas de agregação).
- Ançã, M. H. (Coord.) (2007). *Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos do Leip, Colecção Temas, 1.
- Ançã, M. H. (2007). O outro e eu : jovens cabo-verdianos em Portugal. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro : Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Multiculturais* (pp. 96-102). Porto: Areal.
- Ançã, M. H. (2006). Representações sobre a Língua Portuguesa: um exemplo em meio de aprendizagem não formal. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar ... a escola e a diversidade cultural* (pp.216-226). Porto: Areal Editores.
- Ançã, M. H. (2005a). Comentário da conferência de Maria José Grosso: O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. In *Palavras*, 27, 37-39.

- Ançã, M. H. (2005b). Comunicação Intercultural ou outra forma de comunicar: Acolhendo. In G. Moreira & S. Howcroft, *Línguas e Mercado* (pp. 151-158). Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro.
- Ançã, M. H. (2004). À volta da língua de acolhimento – *Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística*. ESE Setúbal (CD-ROM).
- Ançã, M. H. (2003). Didáctica do Português Língua Segunda: dos Contextos Emergentes às Condições de Existência. In C. Mello, A. Silva, C. Moura Lourenço, L. Oliveira, M. H. Araújo e Sá (Org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp.61-69). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Ançã, M. H. (1999 a). *Ensinar Português - entre Mares e Continentes*. Cadernos Didácticos, Série Línguas, 2, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ançã, M. H. (1999 b). Português - Da língua materna à língua segunda: conceitos e pressupostos. *Noesis*, 51, 14-16.
- Ançã, M. H. (1998). Dificuldades de Aprendizagem e Ensino da Língua. *Actas do VIII Encontro da Associação das universidades de Língua Portuguesa*. Macau: Centro cultural da Universidade de Macau, 324-332.
- Ançã, M. H. (1991). Língua Materna e Ensino. *Noesis*, 21, 59-60.
- Ançã, M. H. & Alegre, T. (2003). A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. *Palavras*, 24, 31-39.
- Ançã, M. H. & Alegre, T. (2002). A consciencialização linguística na formação de professores de línguas: o exemplo do português língua materna e do alemão língua estrangeira. In Painel Preparar para a diversidade linguística e cultural: que actividades em contexto de formação de professores de línguas? – *XI INDIPE - Encontro Nacional de Didáctica e Práticas de Ensino*. Goinânia. Maio (editado em CDRom).
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira: funções e modalidades de recurso ao Português Língua Materna*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada).
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (Org) (2005a). *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos do Lale, Série Reflexões, 1.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2005b). Observer les interactions didactiques en classe de langue. Quels apports pour la formation de futurs enseignants? In *Le Français dans le monde*, série Recherches et Applications, 170-179.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1989). Didáctica e formação em didáctica. In *Inovação*, 2 - 2, 133-143.
- Arditty, J. (2003). Acquisition et interaction. In R. Porquier & E. Rosen (ed.), *Actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue* (pp.19-40). LINX, 49.
- Arroteia, J. (2007). *A População Portuguesa : Memória e Contexto para a Acção Educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro/DCE.
- Arroteia, J. (2007). Migrações Portuguesas: da expressão de mão-de-obra, às questões de cidadania europeia. In *Congresso Educação e Democracia – Representações sociais, práticas educativas e cidadania* (pp. 14 -23). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arroteia, J. (2001). As comunidades portuguesas no mundo. In *Janus*, 136-137.
- Arroteia, J. (1986). *Ensaio Tipológico sobre os Movimentos Migratórios Portugueses*.

- Porto: Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas/Centro de Estudos.
- Arroteia, J. (1986). A emigração portuguesa: características e perspectivas recentes. In *Povos e Culturas*, I, 29-141.
- Arroteia, J. (1985). *Atlas da Emigração Portuguesa*. Porto: Secretaria de Estado da Emigração/Centro de Estudos.
- Arroteia, J. (1985). *Portugal. Perfil Geográfico e Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Arroteia, J. (1983). *A Emigração Portuguesa, suas Origens e Distribuição*. Lisboa: ICALP.
- Auer, P. (1987). Le transfert comme stratégie conversationnelle dans le discours en L2. In G. Lüdi (ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue* (pp. 57-74). Tübingen: Niemayer.
- Auger, N. (2003). Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne. In Garabato, M.C. ; Auger, N. ; Gardies, P. & Kotul, E. (Org.) *Les représentations interculturelles en didactique des langues cultures. Enquêtes et analyses* (pp.35-71). Paris: Harmattan.
- Auger, N. (1997). Les représentations de la France dans les manuels de FLE de trois pays de l'Union Européenne : Allemagne, Grande-Bretagne, Italie. *Travaux de Didactique du FLE*, 38, 237-250.
- Baganha, I. (2009). Migração transatlântica: uma síntese histórica. In Vicente, J. Serrão; Pinheiro, M. e Sá, M. e Melo Ferreira (orgs.), *Desenvolvimento Económico e Mudança Social. Portugal nos Últimos Dois Séculos. Homenagem a Míriam Halpern Pereira*. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais, 405-422.
- Bagno, M. (2005). Nossa língua vai mal? http://páginas.terra.com.br/educacao/marcosbagno/art_nossa_lingua_vai_mal.htm Consultado na Internet em 11 de Janeiro de 2009).
- Bagno, M. (2002). A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In M. Bagno et al. *Língua maternal: letramento, variação e ensino* (pp. 13-84). S. Paulo: Parábola Editorial.
- Bagno, M. (2000). *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bagno, M. (2001). *A Língua de Eulália. Novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto.
- Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bakhtine, M (1979). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes (2ª ed. 1992).
- Bakhtine, M (1977). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec. (4ª ed. 1988).
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). In *AILE*, 1, 53-85.
- Bange, P. (1991). Séquences acquisitionnelles en communication exolingue. In C. Russier; H. Stoffel & D. Véronique (Ed.), *Interactions en langue étrangère*. (pp.61-66). Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. In *The Educational Forum*. (Volume 68, pp. 289 -298). Summer.

- Barbeiro, L. F. et al (2007). *O ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Prodep. PNEP.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Bardin, L. (1994/2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barré-De Miniac, C. (2006). Écrire pour apprendre: où le rapport à l'écriture est convoqué. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Ed.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, (pp. 165-184). Laval: Presses universitaires de Laval.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. & Rispaïl, M. (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: Harmattan.
- Barre, J. de La (2006). *Identités Multiples en Europe. Le Cas des Lusodescendants en France*. Paris : L'Harmattan.
- Barre, J. de La (1997). *Jeunes d'origine portugaise en association. On est européen sans le savoir*. Paris : Harmattan.
- Bastide, H. (1982). *Les Enfants d'immigrés et l'Enseignement Français. Enquête dans les Établissements du Premier et du Deuxième Degré*. Paris : PUF/INED.
- Bazin, C. et Vermes, G. (1990). L'Enseignement du portugais et de l'arabe dans le secteur associatif. In *Migrant Formation*, 83, n° spécial : *Un bilinguisme particulier*, 76-89.
- Beacco, J.-C. (2004). L'Europe des langues aujourd'hui: de technique en politique. In S. Borg (coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives, Synergies Italie*, 1, 42-50.
- Beacco, J.-C. (2001). Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme. In *Le français dans le monde*, 25-27.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Version Intégrale. Division des Politiques Linguistiques*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bénisti, J.-A. (Dir.) (2005). Sur la prévention de la délinquance. *Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure* (Rapport définitif, 2005). Assemblée nationale, XII^e législature.
- Benveniste, E. (1966). *Problème de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.
- Berthoud, A.-C. (2001). Traces discursives de la construction des représentations. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.149-164). Paris: Didier.
- Berthoud, A.-C. & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Berne: Peter Lang.
- Bertrand, Y. (1977). Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues, In *Les Langues Modernes*, 3, 215-230.
- Besse, H. (1987). Langue maternelle, seconde et étrangère. *Le Français aujourd'hui*, 78, 9-15.

- Billiez, J. (2005). La langue comme marqueur d'identité. In *Revue Européenne des migrations Internationales*, Vol, 1, 2, 95-106.
- Billiez, J. (2005). Répertoires et parlars plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école. In L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (ed.), *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp.323-339). Berne: Peter Lang.
- Billiez, J. (2001). Les représentations de la langue construites en langue maternelle et les transferts en langue étrangère. *Études de Linguistique appliquée*, 121, 63-69.
- Billiez, J. (1996). Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées. In L. Dabène & C. Degache (Coord.), *Études de Linguistique Appliquée*, 104, (pp. 401-410). Paris: Didier Érudition.
- Billiez, J. & Millet, A. (2001). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.31-50). Paris: Didier.
- Bizarro, R. (2007). *Eu e o Outro : Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Multiculturais*. Porto: Areal.
- Blanchet, P. (1998). *Parlons provençal*. Paris: L'Harmattan.
- Bogaards, P. (1991). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris: Hatier/ Crédif, 48-57.
- Bogaards, P. (1984). Attitudes et motivations: quelques facteurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In *Le Français dans le Monde*, 185, 38-44.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la Science et Réflexivité*. Paris : Éditions Raisons d'Agir.
- Bourdieu, P. (1991). *Language & Symbolic Power*. Cornwall: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1987). *Le sens commun*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. La force de la représentation*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement de gout*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C.(1970). *La Reproduction*. Paris: Minuit.
- Boutet, J. (1987). *France, pays multilingue*. Tome 2, Paris: Harmattan.
- Boyer, H. (2010). *Hybrides linguistiques. Genèse, statuts, fonctionnements*. Paris: L'Harmattan.
- Boyer, H. (1998). L'imaginaire ethnosocioculturelle collectif et ses représentations partagées: un essai de modélisation. *Travaux de didactique du FLE*, 39, 5-19.

- Boyer, H. (Ed.) (1997). *Plurilinguisme: contact ou conflit de langues?* Paris: Harmattan.
- Boyer, H. (Dir.) (1996). *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Boyer, H. (1995). De la compétence ethnosocioculturelle. *Le Français dans le Monde* 272. Paris: Hachette.
- Boyer, H. (1991). *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris: Harmattan.
- Braga, F. (2001). Formação de professores e identidade profissional. Coimbra : Quarteto Editora.
- Branco, J. P. (2003). Une ou des lusodescendances? Les Rencontres européennes de lusodescendants. *Recherches en Anthropologie au Portugal* 9, 37-45.
- Branco, J. P. (2002). *Comunidade Portuguesa radicada em França em 1999*. Paris : Ambassade du Portugal, (texto dactilografado).
- Branco, J. P. (2000). Les jeunes lusodescendants et la thématique identitaire. In Varine Béatrice de (Coord.), *Lieux de vie et circulations des Portugais de France*. Paris: Interaction-Portugal, 145-155.
- Branco, J. P. (1998). Les Portugais résidant en France. Brève caractérisation statistique. In M. B. Rocha-Trindade, et F. Raveau (Org.), *Présence portugaise en France* (pp. 91-129). Lisbonne: Universidade Aberta/ Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé S.A.
- Bronckart, J.-P. (1994). Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 7-63.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: ARTMED (trad.).
- Bru, M. (2001). Para renovar a investigação sobre a pedagogia e o acto de ensinar. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Investigação em educação* (71-93). Lisboa: Educa.
- Bruner, J., (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eschel.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Byram, M. (2000) (ed). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Byram, M. (1997a). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997b). Remarques sur les méthodes de collecte dans la recherche sur les représentations. In G. Zarate (Coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, Notions en Question, 2. (pp.67-75). Paris: Crédif – Didier.
- Byram, M. (1997c). *Teaching and assessing intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: University Press.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. LAL. Credit / Hatier/Didier, 65-113.
- Byram, M., Zarate, G., Neumer, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de

l'Europe.

- Byram, M. & Zarate, G. (1997). Definition, objectives and assessment of sociocultural competence. In M. Byram; G. Zarate & G. Neuner (Ed.), *Sociocultural competence in language learning and teaching (7-43)*. Strasbourg: Conselho da Europa.
- Cabral, A. (2003). Profils de jeunes d'ascendance portugaise de retour au Portugal: expression linguistique et hétéro-image. In *Recherches en Anthropologie au Portugal, 9*, 79-85.
- Cabral, A. (2000). *Entre a Multiculturalidade e a Interculturalidade. Portugueses em França*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Cabral, A. (1997). *A comunicação intercultural nos imigrantes portugueses em França e seus descendentes*. Santiago de Compostela: Edição da Universidade. Tese de Doutoramento, CD-ROM: ISBN 848121 573, 623.
- Cachart, C. (1980). *Identité Individuelle et Personnalisation*. Toulouse: Privat.
- Cain, A. (1997). Linguistique et apprentissage culturel. In G. Zarate (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures* (pp.39-41). Paris: Crédiff – Didier.
- Cain, A. & De Pietro, J. F. (1997). Les représentations des pays dont on apprend la langue: complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? In M. Maatthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp.300-307). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Calvet, L.-J. (2001). Le versant linguistique de la mondialisation. In *Dialogues et Cultures, 45 – Actes du Xe Congrès Mondial des Professeurs de Français* (pp. 80-87). Paris: FIPF.
- Calvet, L.-J. (1999a). Langues et développement: agir sur les représentations? In *Estudios de Sociolingüística, 1*, 183-190.
- Calvet, L.-J. (1999b). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Calvet, L.-J. (1998). L'insécurité linguistique et les situations africaines. In L.-J. Calvet & A.L. Moreau (eds.), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone* (pp. 8-28). Paris : Diffusion Didier Erudition
- Calvet, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris: PUF. Collection Que sais-je ? 2075.
- Calvet, L.-J., (1994). *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot.
- Calvet, L.-J., (1993). *La sociolinguistique*. Paris: P.U.F.
- Calvet, L.-J., (1987). *La guerre des langues*. Paris, Hachette.
- Cambra, M. & Nussbaum, L. (1997). Gestion des langues en classe de LE - le poids des représentations de l'enseignant. In V. Castellotti & D. Moore (Coord.), *Alternances des langues et apprentissages, (23-432)*. *Études de Linguistique Appliquée, 108*.
- Camilleri, C. et al. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Camilleri, C. et Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et cultures : concepts et méthodes*. Paris: Colin.
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar*. Porto: Porto Editora.

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1, 1-47.
- Candelier, M. (2001). *Rapport concernant les objectifs*. Disponível em <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang1.pdf> (acedido em 20 de Janeiro de 2009).
- Candelier, M. (1997). Catégoriser les représentations. In G. Zarate (Coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures* (pp.43-65). Notions en Question, 2.Paris: Crédif – Didier.
- Candelier, M. (1995). Les langues vivantes étrangères: spécificités et conséquences curriculaires. *Études de Linguistique Appliquée*, 98, 56-67.
- Candelier, M. & Hermann-Brennecke (1993). Entre le choix et l'abandon. Les langues étrangères à l'école vues d'Allemagne et de France. Paris: Didier.
- Cardoso, A *et al.* (2002). Para uma tipologia de erros. In *Ler Educação*, 2, 5-25.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreira, H. & Cristóvão, A. (Org.) (2009). *L'enseignement du portugais et des cultures d'expression portugaise: contributions à un dialogue interculturel*. Paris: Université Paris 8 Vincennes Saint Denis. Travaux et documents.
- Carreira, H., (1990). Alternance et mélange de codes (Portugais-Français) chez les adolescents portugais scolarisés en France. Comunicação apresentada no 9^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Appliquée. Thessaloniqui, Grécia.
- Carreira, H. (1989). Langue maternelle et langue de pays d'accueil: une étude conduite auprès d'adolescents portugais scolarisés en France. Comunicação apresentada no *Fourth International Conference on Minority Languages*. Holanda : Ljouwert.
- Carreira, T. & Tomé, M.-A. (1994). *Portugais et luso-français. Double culture et identité*. Tome 1. Paris: L'Harmattan/CIEMI.
- Casteleiro, J. M. et. al. (1988). *Nível limiar para o ensino/aprendizagem do português como língua segunda/língua estrangeira*. Conseil de l'Europe, Strasbourg: D.L.C.P., Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP).
- Castellotti, V. (2003). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Castellotti, V. (dir.) (2001a). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, 24.
- Castellotti, V. (2001b). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp.9-38). Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang.
- Castellotti, V. (2001c). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé International.
- Castellotti, V. (2000). Vers une didactique du plurilinguisme. In M. Marquilló Larruy (Org.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp.167-172). Les Cahiers FORRELL, 15.
- Castellotti, V. (1997a). L'apprentissage des langues en contexte scolaire. Images de lycéens. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp.225-230). Neuchâtel: IRDP Éditeur.

- Castellotti, V. (1997b). Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance?. In V. Castellotti & D. Moore (Coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108, 401-410.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching*. Reference Study, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. Disponible en http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/CastellottiMooreEN.pdf (accedido em 11 de Março de 2006).
- Castellotti, V. & Moore, D. (Coord.) (1997a). *Alternance des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108.
- Castellotti, V. & Moore, D. (1997b). Alternar pour apprendre, alterner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue. In V. Castellotti & D. Moore (Coord.), *Alternances des langues et apprentissages. Études de Linguistique Appliquée*, 108, 389-392.
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 101-131). Paris: Didier.
- Castells, M. (1999). *Le pouvoir de l'identité*. Paris: Fayard.
- Castro, R. V. (2007). A Reconfiguração Contemporânea da Identidade do Professor de Português: Tendências e Possibilidades. In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp.127-139). Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricula.
- Causa, M. (1997). Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant - du niveau débutant au niveau avancé. In V. Castellotti & D. Moore (Coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108, 457-465.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme: le cas du Val d'Aoste*. LAL: Langues et apprentissage des langues. Paris: Didier.
- Cavalli, M. et al. (2001). Le bilinguisme: représentations sociales, discours et contextes. In D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.65-100). Paris: Didier.
- Charaudeau, P. (1997). Contrepoint. In G. Zarate (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures* (pp. 29-38). Notions en Question, 2. Paris: Crédiff – Didier.
- Charbit, Hilly, M.-A., Poignard, M. (1997). Le va-et-vient identitaire, migrants portugais et villages d'origine. In *Cahiers 140, Travaux et Documents*. Paris: publications INED, diffusion PUF.
- Chardenet, P. (2005). Evaluer des compétences purilingues et interlingues. In S. Borg & M. Drissi (Coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, 2, 90-102.
- Chamot, A. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. Wenden & J. Rubin (ed.), *Learner strategies in language learning* (pp.71-84). Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall Internacional.
- Charlier, B. H. (1997). Why do we want to change teachers'beliefs and, how can we support these changes? *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), 225-

- Chomsky, N. (1994). *O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso*. Lisboa: Caminho.
- Chomsky, N. (1975). *Aspectos da teoria da Sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado, Editor, Sucessor, 84.
- Cicurel, F. (1991). L'identité discursive d'un apprenant en langue. In C. Russier; H. Stoffel & D. Véronique (Ed.), *Interactions en langue étrangère* (pp. 258-269). Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence.
- Coelho da Mota, M. A. (2001). Variação e diversidade linguística em Portugal. In M. H. M. Mateus (Coord.), *Mais línguas, mais Europa: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa* (pp. 27-34). Lisboa: Edições Colibri.
- Coelho da Mota, M. A. (1996). Línguas em Contacto. In Faria, I. Hub e outros (Org.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 505-533). Lisboa: Editorial Caminho.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. 3ª ed. London: Routledge.
- Comissão Europeia (2005). *Enhancing the International Dimension of the European Research Area, Social Sciences and Humanities - Position Paper*. Disponível em http://europa.eu.int/comm/research/socialsciences/pdf/enhancing_international_dimension_era.pdf (acedido em 21 de Novembro de 2008).
- Conim, C. & Carrilho, J. (1989). *Situação geográfica e perspectivas de evolução, Portugal 1960-2000*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Conselho Da Europa (2001). Quadro Europeu comum de Referências para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto : Edições ASA. (trad.).
- Conselho Regional das Comunidades Portuguesas na Europa, (2005). *Fluxo Migratório Português na Europa*, Lisboa.
- Conseil De l'Europe (1992). *Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires*. Tratado 148. <http://conventions.coe.in/Treaty/FR/CadreListeTraites.htm>
- Conseil De l'Europe (1987). L'enseignement de la langue maternelle aux enfants des travailleurs migrants. Strasbourg.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. In *The Canadian Modern Language Review*, 57-3, 402-423.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. Great Britain: Arnold.
- Constantino, A. (2003). La double appartenance franco-portugaise: une double culture plurielle. *Latitudes. Cahiers lusophones*, 18, 17-18.
- Cordeiro, A. (2005). Le non-exercice des droits politiques pour les Portugais de France. *Hommes et migrations*, 1256, 39-51.
- Cordeiro, A. (2004). Comment interpréter la faible participation civique des Portugais de France? Exception ou conformisme ambiant? *Cahiers de l'URMIS* 9, 55-68.
- Cordeiro, A. (2002). Le va-vient des Portugais en Europe. *Projet* 272, 63-38.
- Cordeiro. A. (1994). Les apports de la communauté portugaise à la diversité éthno-culturelle de la France. In *Cahiers de l'Urmis*, 1210, (7). Paris: Urmis-Université Paris.

- Cordeiro, A. (1989). Le paradoxe de l'immigration portugaise. *Hommes et migrations*, 1123, 25-33.
- Cordeiro, A. (1988). Uma inserção auto-controlada: o exemplo da comunidade portuguesa de França. *Cadernos de Ciências Sociais*, 7, 129-136.
- Cordeiro, A. (1988). O reconhecimento de autonomias comunitárias – os portugueses de França e o debate assimilação-integração-inserção. *Cadernos de Ciências Sociais* 7, 133-136.
- Cordeiro, A. (1987a). *L'immigration*. Paris: La Découverte.
- Cordeiro, A. (1987b). Le mouvement associatif Portugais en Auvergne. In M. Catani & S. Palidda (Orgs.), *Le Rôle du Mouvement Associatif dans l'Évolution des Communautés Immigrées*. Paris: FAS-DPM.
- Cordeiro, A. & Hilly, M.- A. (2000). La fête des portugais: héritage et invention. In *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 16(2), 59-76.
- Corder, S. P. (1992). A role for the mother tongue. In M. Gass & L. Selinker (Ed.), *Language transfer in language learning* (pp.18-31). Amsterdam: Jonh Benjamins.
- Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. In C. Faerch & G. Kasper (Ed.), *Strategies in interlanguage communication* (pp.15- 19). London: Longman.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-9.
- Cordier, F. (1993). *Les représentations cognitives privilégiées. Typicalité et niveau de base*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Cortês, L. & Pacheco, N. (1991). O Conceito de Educação Intercultural – Interculturalismo e Realidade Portuguesa. *Inovação*, 4 (2-3), 33-44.
- Costa, M. A. (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português?. In M. R. Delgado-Martins et al. (Org.), *Formar professores de português, hoje* (pp.63-74). Lisboa: Colibri.
- Coste, D. (2001a). La notion de compétence plurilingue. Actes du séminaire - *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Disponível em <http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm> (acedido em 28 de Maio de 2006).
- Coste, D. (2001b). Diversité des représentations, complémentarité des fonctions: les langues dans une construction du plurilinguisme. *Intercompreensão*, 9, 9-22.
- Coste, D. (1997a). Le théâtre de da représentation. In G. Zarate (Coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*. Notions en Question, 2 (pp.103-111). Paris: Crédif – Didier.
- Coste, D. (1997b). Alternances didactiques. In V. Castellotti & D. Moore (Coord.), *Alternances des langues et apprentissages. Études de Linguistique Appliquée*, 108, 393-400.
- Coste, D. (1997). Compétences et valeurs. Éduquer pour l'Europe de demain. La sève des langues de bois. *Etudes de linguistique Appliquée*, 106, 133-140.
- Coste, D. (1994). L'enseignement bilingue dans tous ses états. *Études de Linguistique Appliquée*, 96, 9-22.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle:*

- langues vivantes*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 20-31.
- Coste, D. et Hébrard, J. (Coord.), (1991). *Vers le Plurilinguisme, École et Politique Linguistique*. Paris: Hachette.
- Crano, W., Brewer, M. (2002). *Principles and Methods of Social Research*. New Jersey: Lawrence Associates.
- Cravo, A. (1995). *Les portugais en France et leur mouvement associatif*. Paris : Harmattan.
- Cunha, C. (1975). *Gramática do português contemporâneo*. Editora Bernardo Álvares BH.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2000). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Cuq, J. P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Asdifle, CLE International.
- Cuq, J. P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé internacional.
- Dabène, L. (2001). L'apprentissage des langues minorées peut-il constituer l'occasion d'un renouvellement méthodologique? In *Intercompreensão 9 – As Línguas na Europa. Intercompreensão: Desafios e Acções* (pp. 45-52). Lisboa: Edições Colibri/ Escola Superior de Educação de Santarém.
- Dabène, L. (2000). Pour une didactique plurielle: quelques éléments de réflexion. In *La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité*. Actes du 6^{ème} Colloque International de ACEDLE, 9-13.
- Dabène, L. (1997), L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. IRDP. Éditeur: Neuchâtel, 19-23.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité « revisitée ». In *Études de Linguistique Appliquée*, 104, 395-396.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, Collection Références.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique. In *Repères*, 6, 13-22.
- Dabène, L. (1989a). Problèmes posés par l'enseignement de langues minorées. In B. Py & R. Jeanneret, *Minorisation linguistique et interaction* (pp. 179-186). Neuchâtel : Droz.
- Dabène, L. (1989b). Les langues et cultures des migrants, quel défi ?. *LIDIL*, 2, 13-16.
- Dabène, L. (1987). Caractères spécifiques du bilinguisme et représentations des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration en France. In G. Lüdi (ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue* (pp.77-95). Tübingen: Niemayer.
- Dabène, L.; Cicurel, F.; Lauga-Hamid, M.-C.; Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier/Crédif.
- Dabène, L., Billiez, J (1987). *Le parler des jeunes issus de l'immigration*. In Vermes (G.) Et Boutet, J., (Ed.) (pp. 62-779). Paris: Harmattan.
- Da Cunha, C. (1999). *Interférences français-portugais : le cas des interférences lexicales dans le parler des migrants portugais de Luxembourg-ville : enquête (Socio)linguistique*. DEA de Linguistique. Paris: Université de Paris V.

- Dagenais, D. & Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. In J.-C. Beacco (org.), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours, Langages, 154*, 34-46.
- De Bruyne, P. (1975). *Dynamique de la recherche en sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: PUF.
- Delgado-Martins, M. R. (1989). Contributions à une théorie de la perception de l'accent et de l'intonation en portugais. In A. Bothorel, J.-C. Galdin, F. Wioland & J.-P. Zerting, *Mélanges de Phonétique générale et expérimentale offerts à Péla Simon* (pp.313-319). Strasbourg: Publications de l'Institut de Phonétique de Strasbourg.
- De Pietro, J.-F. (2005). Normes, identité et apprentissage en situation de contact. In L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (Ed.), *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp.293-322). Berne: Peter Lang.
- De Pietro, J.-F. (1995). Synthèse des résultats. In Commission française pour l'UNESCO (Ed.), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Programme d'études en matière d'éducation des Commissions européennes pour l'UNESCO, 309-321.
- De Pietro, J.-F. & Muller, N. (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des Coulisses de l'implicite à la mise en scène. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 65*, 25-46.
- Deprez, C. (2006). Nouveaux regards sur les migrations, nouvelles approches des questions langagières. In *Langage & Société, 116*. Le scandale du bilinguisme. Langues en contacts et plurilinguismes (pp.119-126). Paris: Maison des sciences de l'homme.
- Deprez, C. (2000). Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère. In *Estudios de Sociolingüística, 1 - 1* (59-74). Disponible em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/documents/cdeprez.pdf> (accedido em 10 de Janeiro de 2008).
- Deprez, C. (1999). Les enquêtes micro. Pratiques et transmission familiale des langues d'origine dans l'immigration en France. In J.-L. Calvet & R. Dumond, *L'enquête sociolinguistique*. Paris: Harmattan.
- Deprez, C. (1997). L'apprenant et ses langues: représentations métalinguistiques dans les entretiens autobiographiques. In G. Zarate (Coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures, Notions en Question, 2* (pp.77-101). Paris: Crédif – Didier.
- Deprez, C. (1995). *Les enfants bilingues: Langues et Familles*. Paris : Didier- Crédif, Collection Essais.
- Deprez, C. (1991). Comment est-on bilingue en famille? Éléments de méthodologie. *La Linguistique*. vol. 26 (2), 95-105.
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre; ou la prothèse d'origine*. Paris: Galilée.
- Derrida, J. (1968). La Différence. Comunicação oral na Société française de philosophie, le 17 janvier 1968. In *Bulletin de la société française de philosophie (julho-setembro) e Théorie d'ensemble*. Paris: Éditions du Seuil. Disponible em <http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/frances/difference.htm> (accedido em 10 de Janeiro de 2008).
- De Salins, G.-D. (1999). Une contribution à l'ethnographie de la communication de type

- interculturel: relations entre des Français et des américains à Paris. In M. Abdallah-Preteceille & L. Porcher (Dir.), *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos, 23-47.
- De Salins, G. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Didier
- Desmet, M. I. (1996). Orientações teórico-metodológicas para a elaboração de uma tipologia de erros do português: o caso específico de falantes de língua francesa. In I. Duarte & I. Leiria (Orgs), *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, vol. III, 293-138.
- Dewitte, P. (2003). *Deux siècles d'immigration en France*. Paris: Documentation française.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp.240-257). Paris: PUF.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, Collection Textes de Base en Sciences Sociales.
- Dolz, J. (2005). Implications didactiques de la proximité linguistique. Réflexion à partir d'expériences d'enseignement plurilingue en langues romanes. In L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (ed.), *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp.341-357). Berne: Peter Lang.
- D'Orey, M.M. (2008). *O Ensino do Português em França: o caso do Liceu Internacional de Saint-Germain-en-Laye*. Dissertação para a obtenção de grau de Mestre em ensino de Português como Língua Segunda/Estrangeira. Universidade Nova de Lisboa – FCSH- Departamento de Estudos Portugueses. In http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat_view/118-dissertacoes-e-teses.html?start=10 (Os dados sobre os lusodescendentes do nosso estudo serviram para a elaboração desta tese de Mestrado).
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística - PNEP*. Lisboa: DGIDC-ME, 17-19.
- Dubois, J. et al. (2004). *Dicionário da Linguística*. Cultrix. (14ª ed.) São Paulo.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann.
- Durkheim, E. (1974). Regras relativas à distinção entre o normal e o patológico. In E. Durkheim (Org.), *As regras do método sociológico* (pp.41-65). São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Eco, U. (1996). *A Procura da Língua Perfeita*. Lisboa: Editorial Presença (trad.).
- Ellis, R. (2002). *Second language acquisition*. Oxford: University Press.
- Erickson, F. (1998). Qualitative Research Methods for Science Education. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International Handbook of science Education, 2*, (pp.1115-1173). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching; Third Edition*. New York: Macmillan.
- Erikson, E. H. (1968). *Identit : Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Company. Inc.
- Erikson, E. H. (1966, 1ª ed. 1950). *Enfance et société*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- Esteban, C. (1990). *Le partage des mots*. Paris: Éditions Gallimard.
- Estrela, T. (2002). Professores e profissionalidade. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em Educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Estrela, M. T. (1990). *Teoria e Prática da Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Faneca, R. M. (2010). A LP em Contexto Francês. O Contributo do Ensino Não-Formal na Transmissão da Língua Portuguesa em França. In M. H. Ançã (Coord.). *Educação em Português e Migrações* (pp. 209-224). Lisboa: Lidel.
- Faneca, R.M. (2007). A natureza das representações da língua e cultura portuguesas que circulam dentro das associações portuguesas em França. In *Palavras*, 32, 39-53.
- Faneca, R.M. (1991). *L'apprentissage du portugais en milieu associatif*. DEA Didactique du français langue étrangère. Université La Sorbonne Nouvelle, Paris III (não publicado).
- Faneca, R. M. & Ançã, M. H. (2010). Je suis Portugais/Français, bilingue et biculturel mais je ne sais pas si je suis plus français ou plus portugais. Publicação nas *actas do XV SEDIFRALE 2010. 1810-2010: Du français des Lumières au français d'aujourd'hui*. Congrès régional de la commission pour l'Amérique Latine et la Caraïbe (COPALC) de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF). Pontificia Universidad Católica, Rosario, Argentina. ISBN: 978-987-1315-88-8
- Faneca, R. M. & Ançã, M. H. (2009a). O ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contexto não-formal. In H. Ferreira; S. Bergano; G. Santos & C. Lima, (Org.). *Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 'Investigar, Avaliar, Descentralizar'*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. ISBN : 978-972-745-102-9.
- Faneca, R.M. & Ançã, M.H., (2009b). Place et enjeux de(s) enseignement(s) du portugais en France. In C. Gonçalves & D. Groux (Dir.) *Actes du 7^e Colloque International: Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants* (pp.235-249). Paris: Harmattan. Collection Education Comparée.
- Faneca, R.M. & Ançã, M.H., (2008). Ensinar o português em França: como gerir duas línguas, duas culturas e duas identidades. In I. Cardoso, E. Martins & Z. Paiva (coord.). *Actas do colóquio Da investigação à prática: interações e debates*. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (pp.116-127). Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN: 978-972-789-253-2.
- Faneca, R.M., & Ançã, M.H. (2006). Parles-tu le portu-français? Les représentations de la langue portugaise et de son apprentissage en milieu associatif. In *Actas do 8e Congrès International ALA – Plurilinguisme et conscience linguistique: quelles articulations?* Le Mans: Université du Maine.(Não publicado).
- Faria Hub, I. (2007). O português como língua de conhecimento. In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 51-69.
- Faria Hub, I. e outros (Org.) (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Faria Hub, I. (1993). A Aquisição da Noção de 'Agente' e a Produção de Sujeitos Sintácticos por crianças Portuguesas até aos Dois Anos e Meio. In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 10 (pp.16-50). Lisboa: Associação das

Universidades de Língua Portuguesa.

- Farooq, M. (1998). Contrastive and Error Analysis Based Teaching. Retirado a 20 de Agosto de 2009, de [http:// www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/farooq2.pdf](http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/farooq2.pdf)
- Feldman-Bianco, B. (1995). A criação de uma nação (portuguesa) desterritorializada e a transnacionalização de famílias. In *Cadernos CERU* 6, 89-104.
- Feytor Pinto, P. (2001). *Como pensamos a nossa língua e a língua dos outros*. Lisboa : Editorial Estampa.
- Feytor Pinto, P. (1996). *Formação para a diversidade linguística na aula de Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Ferreira, M.B. et al. (1996). Variação linguística: perspectiva dialectológica. In Hub I.Faria, et al. (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 479-502). Lisboa: Caminho.
- Ferreira, V. & Machado, P. (1994). *O Programa Informático NUD.IST – análise qualitativa de informação escrita*. Artigo apresentado no 2º Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 24 a 28 de Outubro de 1994.
- Fishman, J. A. (1971). *Sociolinguistique. Langues et Culture*. Nº 8. Bruxelles: Labor.
- Fishman, J.A. (1966). *Language Loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamisme et transformation des représentations sociales. In J.C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-58). Paris. PUF.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp.224-239). Paris: P.U.F.
- Flores, M. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In J. Pacheco, M. Evangelista, e M. Moraes, (Orgs) – *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Foerster, C. (1993). Du côté des représentations et attitudes de l'apprenant : les dessous de la grammaire en langue maternelle et étrangère. *Lidil*, 9, 11-33.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar – Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fórum Qualidade e Avaliação da Educação, & Conselho Nacional de Educação. (2002). *Qualidade e avaliação da educação [actas do Fórum...]*. Lisboa: Cne.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra 82.
- Gadamer, H.-J. (1995). *Langage et vérité*. Paris: Gallimard.
- Gadamer, H.-J. (1982). *L'art de comprendre. Écrits II. Herméneutique et champ de l'expérience humaine*. Paris: Aubier.
- Gadet, F.& Varro, G. (2006). Le scandale du bilinguisme. In *Langue & Société* 116. *Le scandale du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes*, (pp.9-28). Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Gagné, G. (2002). A norma e o ensino da Língua Materna. In M. Bagno (Ed.), *Língua Materna. Letramento, variação e ensino* (pp. 163-243). São Paulo: Parábola Editorial.
- Gagné, G. (1983). Norme et enseignement de la langue maternelle. In E. Bédard & J. Maurais, *La Norme Linguistique* (pp.463-509). Paris: Le Robert.

- Gagné, G. et al. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, tome 1- Bruxelles/Paris : De Boeck- Université/ éd. Universitaires.
- Gajo, L. (1997). Représentaions du contexte ou représentations en contexte? Élèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue. In M. Matthey (Ed.), *Contacts de langues et représentations*, *TRANEL*, 27, 9-27.
- Galisson, R. (2004). Ethique et didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. In S. Borg (Coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives*, *Synergies Italie*, 1,134-143.
- Galisson, R. (1997a). Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes? In *Études de Linguistique Appliquée*, 105, 73-92,117-120.
- Galisson, R. (1997b). Problématique de l'éducation et la communication interculturelle em milieu scolaire européen. *Intercompreensão*, 6, 9-33.
- Galisson, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France, état des lieux et perspectives. *Revue française de Pédagogie*, 108, 25-37
- Galisson, R. (1988). Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels. In *Etudes de Linguistique Appliquée*, 74, 74-90.
- Galisson, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 67, 119-140.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui*. La didactique des langues étrangères. Paris: Clé International.
- Galisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina, 442.
- Gaonac'h, D. (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*. Paris: Hachette.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Garabédian, M. & Parvaux, S. (1999). Enjeux de l'enseignement précoce et de l'enseignement bilingue. Politiques linguistiques européennes. *Les Cahiers de l'Asdifile* 10, 9-28.
- Gardner, R. (2001). Integrative Motivation: Past, Present and Future. Disponível em <http://publish.uwo.ca/gardner/GardnerPublicLecture1.pdf> (acedido em 10 de Janeiro de 2008).
- Gardner, R. (1996), Motivation and second language acquisition: perspectives, *Journal of the CAAL*, 18(2), 19-42.
- Gardner, R. (1988). Attitudes and motivation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 135-148.
- Gardner, R. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (1982). Language attitudes and language learning. In E. Ryan & H. Giles (ed.), *Attitudes towards language variation* (pp.132-147). London: Edward Arnold.
- Gardner, R. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Garmadi, J. (1983). *Introdução à Sociolinguística*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

(trad.)

- Garrett, P. & James, C. (2000). Language awareness. In M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp.330- 333). London and New York: Routledge.
- Geraldi, J. W. (2004). Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. *Educação & Sociedade*, 87, 601-610.
- Geraldi, J. W. (1991). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gerbeau C. (1996). Des langues vivantes à l'école primaire. In *Les repères pédagogiques* (p.117). Paris: Nathan Pédagogie.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. In *Éducation et Sociétés* 17 (1), 73-87.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). L'approche ethnographique comme méthodologie de recherche dans l'examen du processus de construction identitaire. In *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 59, 77-96.
- Germain, C. (1983). Langue maternelle et langue seconde: le concept d'obstacle pédagogique. *Le français dans le monde*, 177, 27-30.
- GGEBS-Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (1994), *Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem*, vol.II, Ensino Básico, 2º ciclo, Lisboa: Empresa Nacional / Casa da Moeda.
- Giacobbe, J. (1990). Le recours à la langue première: une approche cognitive. In *Le Français dans le monde*, Série Recherches et Applications, 115-121.
- Gibbs, G. (2002). *Qualitative data analysis*. Great Britain: McGraw-Hill Education.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève: Rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit.
- Gohard-Radenkovic, A. et al (2003). Champs et méthodologies de référence. In G. Zarate (Coord.), *Médiation culturelle et didactique des langues*. Centre européen pour les langues vivantes (pp.29-61). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Gombert, J. E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. In A. Trévisse (Org.) *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*. N° 8. (pp.41-56). Paris: AILE.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gombert, J. E. (1988). La conscience du langage à l'âge préscolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 83, 65-81.
- Gombert, J. & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M.Kail & M. Fayol. *L'acquisition du langage* (tome 2 – Le langage en développement au delà de trois ans) (pp.117-150). Paris: PUF.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF.
- Gosse, N. (1997). L'enseignement des langues: un enjeu européen que se partagent essentiellement l'Anglais et le Français. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp.155-160). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Gouveia, A. & Solla, L. (2004). *Português Língua do País de Acolhimento*. Cadernos

- de Formação de Educação Intercultural. Lisboa: ACIME.
- Grandcolas, B. & Vasseur, M.-T. (1997). *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant: réflexions interactives pour la formation*. Paris: Université.
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris. Dalloz (10^a ed.).
- Grin, F. (1994). Conséquences économiques de l'intégration linguistique des immigrants. In *IVe Conférence internationale sur le droit et les langues: Droits et langue (s) d'enseignement*. Fribourg, 14-17 septembre 1994.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *Revue linguistique TRANEL*, 19, 13-41.
- Grosjean, F. & Py, B. (1991). La restructuration d'une première langue: l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues. *La Linguistique*, 27, 35-60.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-477.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosso, M, J. (2009). Língua não materna-uma problemática conceptual. In http://www.proformar.org/revista/edicao_22/Inm_prob_conceptual.pdf
- Grosso, M, J. (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. In *Palavras*, 27, 31-36.
- Guasch, O. (2000). La Expresión Escrita. In U. R. Bikandi (Ed.), *La enseñanza de segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Londres: Sage Publications.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guimelli, C. et al. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Gumperz, J. J. (1996). The linguistic and cultural relativity of conversational inference. In J.J. Gumperz & S. Levinson (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*. (pp.374-406). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1995). Mutual inferencing in conversation. In I. Marková, C.F. Graumann & R. Foppa (Eds.), *Mutualities in Dialogue*. (pp.101-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1989a). *Engager la conversation; introduction à la Sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Gumperz, J. J. (1989b). *Sociolinguistique interactionnelle; une approche interpretative*. Saint-Denis (La Réunion): Harmattan.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1982). *Conversational code-switching. Discourse strategies*. Cambridge: University Press.
- Gumperz, J. J. (1972). The Communicative Competence of Bilinguals: some hypothesis and suggestions for research. *Language in society*, 1, 1, 143-254.
- Habermas, J. (1992). *Postmetaphysical Thinking*. Cambridge, UK: Polity Press.

- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Hamers, J. F. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. In L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (Ed.), *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp.271-292). Berne: Peter Lang.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga, éditeur.
- Hammersley, M. (2003). Conversation analysis and discourse analysis: methods or paradigms ? In *Discourse and Society*, 14-6, 751-781.
- Hawkins, E. (1999). Foreign language study and language awareness. In *Language Awareness* 8 (3/4), 124-142.
- Hawkins, E. (1997). *Awareness of Language : an introduction*. Revised Edition, Cambridge: University Press.
- Helot, C. & Young, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: why and how should migrant languages be valued? In *International journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol 5: 2. (pp.96-112). Royaume Uni: Multilingual Matters, Clevedon.
- Helot, C. & Young, A. (2001). L'enseignement des langues à l'école : pour une plus grande prise en compte du pluralisme culturel. Les langues orales dans les pays méditerranéens: situation, engagement et recherche. In *La revue des deux rives (Europe - Maghreb)*, 2 (pp.27-41). Paris: Harmattan.
- Henerson, M. E., Moris, I. I., Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *How to measure attitudes*. London: Sage Publications.
- Heran, F. ; Filhon, A. & Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XX^{ème} siècle. In *Populations et Société*, 376, 1-4.
- Hily, M.-A. & Poinard, M. (2004). Fonctions et enjeux du mouvement associatif portugais en France. In *Revue Européenne des Migrations Internationales*, Volume 1, Numéro1, 25-35.
- Hily, M.-A. & Oriol, M. (1993). Deuxième génération portugaise: la gestion des ressources identitaires. In *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. IX, 3, 81-93.
- Hily, M.-A. & Poinard, M. (1987). L'enseignement de la langue d'origine aux jeunes portugais en France: un aperçu sur les politiques linguistiques. In *Bulletin de l'IDERIC de Nice: Centre d'études des Plurilinguismes et des situations pluriculturelles*, 103-108.
- Hily, M.-A. & Poinard, M. (1985). Fonctions et enjeux du mouvement associatif portugais en France. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol.1, 1, 12-18.
- Hily, M.-A. & Poinard, M. (1984). Le réseau associatif et les expressions d'identité. In M. Oriol (Org). *Les variations d'identité* 1, Nice, 379-476.
- Hoffmann, C. (1991). *An introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Huberman, M. & Miles, M. B. (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles: De Boeck – Wesmael, S. A.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence, in J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: exploring error analysis*.

- London: Longman.
- James, C. & Garrett, P. (Eds.) (1991). *Language awareness in the classroom*. Essex : Longman.
- Jodelet, D. (1997). Les représentations sociales. Un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp.31-61). Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1993). As representações sociais. Um domínio em expansão. In Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais* (pp.353-354). Rio de Janeiro: Graal.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp.357-378). Paris: PUF.
- Journal Officiel de la République Française – Lois et Décrets. www.journal-officiel.gouv.fr/frameset.html. (Consultado em Julho de 2009).
- Kaufmann, J-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Hachette Littératures.
- Kane, E. (1985). *Doing your own research*. London: Marion Boyars Publishers.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2003). Les genres de l'oral: types d'interactions et types d'activités. In *Journée d'études: les genres de l'oral*, Université Lumière- Lyon 2, 10 de Abril de 2003. Disponível em http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journées_genre.htm (acedido em 10 de Janeiro de 2008).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- Kezen, S. (2003). *Por um ensino não-discriminatório*. In, www.partes.com.br/ed37/educacao.asp (consultado na Internet em 11 de Outubro de 2009).
- King, J. A.; Morris, L. L.; Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *How to assess program implementation*. London: Sage Publication.
- Kochmann, R. (1982). Y a-t-il une langue maternelle dans la classe? *Langue française*, 54, 119-128.
- Koven, M. (2004). Transnational on Sociolinguistic Capital among Luso-Descendants in France and Portugal. In *American Ethnologist*, V. 31, 270-290.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press (4ª ed.).
- Kramsch, C. (1997). Imagination métaphorique et enseignement des langues. In G. Zarate (Coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, Notions en Question, 2 (pp.77-101). Paris: Crédif – Didier.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Great Britain: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1984). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- La Barre, J. de. (2006). *Identités multiples en Europe? Le cas des lusodescendants en France*. Paris: Harmattan.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistics patterns*. Filadélfia: University of Pennsylvania.
- Lacerda, D. & Cordeiro, A. (1986). *Enfermement et Ouvertures. Les Associations Portugaises en France*. Paris: CEDEP.
- Ladmiral, J.-R. & Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.

- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris: La Découverte.
- Laplantine, (1999). *Je, nous et les autres. Être humain au-delà des appartenances*. Paris : Le Pommier-Fayard.
- Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Didactique des Langues Étrangères. Collection Dirigée par R. Galisson. Paris: CLE International.
- Leal, J. e Frias, A. (2003). Deuxième génération: visibilité et invisibilité. In *Recherches en Anthropologie au Portugal* 9, 161-174.
- Leandro, M. E. (2000). A Construção social da diferença através da acção denominativa. O caso dos jovens portugueses perante as migrações internacionais. *Cadernos Noroeste*, Série Sociedade e Cultura 1, 5-30.
- Leandro, M.E. (1995). *Familles portugaises projets et destins*. Paris: Harmattan.
- Leiria, I. (2007). O ensino do português em contexto multilingue. In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação, 107-115.
- Leiria, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leiria, I. (1996). Aquisição de Língua não-materna. Um exemplo: O Aspecto Verbal. I. Hub Faria & et al (Org.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 71-81). Lisboa : Editorial Caminho.
- Le Lièvre, F. (2004). Représentations des langues et de l'apprentissage chez des étudiants français. In *Marges linguistiques*. Retirado em 10-01-2008, de http://marg.lng6.free.fr/documents/doc0199_colloque_paris/08_le_lievre_f.pdf
- Lepaire, J.-R. (1994). Le vide et le plein dans l'étude du langage, in *Modèles linguistiques* (pp.119-130), vol. 29, XV, 1.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). *Fundamentos e Práticas*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Levi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon, 306.
- Lima, L. P. (2000). Atitudes: estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coord.). *Psicologia Social* (pp.187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lipiansky, E. M. (1999). Perception de l'Autre et pédagogie des rencontres. In Demorgon, J. & Lipianski, M.E. (Coord.), *Guide de l'interculturel en formation* (pp. 145- 157). Paris : Retz.
- Lipiansky, E. M. (1992). Analyser le discours identitaire: le couple franco-allemand. In *Le Français Aujourd'hui*, 100, 71-77.
- Lobo, A. et al. (2001). *O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio – relatório preliminar*. Lisboa: A.P.P.
- Lopes, A. (2007). *Fazer da formação um projecto: formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Lopes da Silva, M. I. R. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes - Metodologias da investigação-acção*. Ministério da Educação – Instituto de Inovação Cultural.
- Lourenço, E. (2007). Da língua como pátria. In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 45-50.
- Lourenço, E. (1988). Emigração e identidade. *Educação e tecnologia*, 2, 7-10.

- Lourenço, E. (1991) – *O labirinto da saudade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Lucchini, S. (2006). *L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions ?* Louvain : Université catholique de Louvain et HEC Université Liège.
- Lucchini, S. & El Karouni, S. (2006). L'enseignement du français dans le contexte linguistiquement hétérogène de la Belgique francophone et de Bruxelles en particulier. In S. Plane et M. Rispaïl (Coord.), *L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques*, 38. Namur: AIRDF-FUNDP.
- Lüdi, G. (2005). Parler bilingue et discours littéraires métissés. Les marques transcodiques comme traces d'expériences interculturelles. In J. Morency; H. Destrempe; D. Merkle & M. Paquet (Dir.), *Des cultures en contact. Visions de l'Amérique du Nord francophone* (pp.173-200). Québec: Editions Nota bene.
- Lüdi, G. (2004). Lectures linguistiques d'oeuvres littéraires: textes plurilingues. In R. Bollhalder; O. Millet & A. Vanoncini (Ed.), *Désirs et plaisirs du livre. Hommage à Robert Kopp* (pp.53-67). Paris: Honoré Champion.
- Lüdi, G. (1997a). Un modèle consensuel de la diglossie. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp.88-93). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Lüdi, G. (1997b). Parler bilingue et traitements cognitifs. *Intellectica*, 1-20, 139-156.
- Lüdi, G. (1997c). Un modèle consensuel de la diglossie? In *Diversité Langues. Revue et forums interdisciplinaires sur la dynamique des langues*. Disponible em <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm> (accedido em 12 de Fevereiro de 2009).
- Lüdi, G. (ed.) (1987a). *Devenir Bilingue, parler bilingue*. Tübingen: Niemayer.
- Lüdi, G. (1987b). Présentation. Les marques transcodiques. In G. Lüdi (ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue* (pp.1-22). Tübingen: Niemayer.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Lüdi, G. & Py, B. (ed) (1995). *Changement de langage et langage du changement: aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne: Editions L'Age d'Homme, 147-170.
- Maalouf, A. (2009). *Les mots voyageurs – 12 – Rose*. In Blog Amin Maalouf. Disponible em <http://www.aminmaalouf.net/fr/>
- Maalouf, A. (2004). *Origines*. Paris: Éditions Grasset.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris: Éditions Grasset & Fasquelle. Le livre de Poche.
- MacMillan, J. H., Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction*. London: Longman.
- McMillan, J. H. e Schumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Mackey, W. F. (1992). Langues maternelles, autres langues et langues véhiculaires. *Perspectives*, vol. XXII, 11, 45-57
- Magellan, Cap (2009), *O Telegrama do Outro Lado do Rio. História de l'Émigración Portuguesa vue par la Deuxième et Troisième génération*. Paris : Cap Magellan.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Marcelo, C. & Parrilla, A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación

- del profesorado y la investigación didáctica. In C. Marcelo, et al. (Ed.), *El estudio de caso en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marques, J. C. (2009). E continuam a partir: as migrações portuguesas contemporâneas. In *Ler História*. Especial Emigração/Imigração 56, 27-44.
- Martel, A. (2001). *Droits, Écoles et Communautés en Milieu Minoritaire: 1986-2002. Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Ottawa : Commissariat aux Langues Officielles. http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2003/lemaire_montgomery/ftxt.htm (Consultado em Agosto de 2009).
- Martel, L. (1997). Quelques matériaux socioéconomiques dans l'architecture des représentations en langues secondes et étrangères. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp. 161-166). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Martinet, A. (1970). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin.
- Martinez, P., Moore, D. & Spaët, V. (2008). *Plurilinguisme et enseignement. Identités en construction*. Actes académiques. Ed. Riveneuve éditions.
- Martins, G. (2007). Língua Portuguesa – Ensinar um valor, preservar uma herança. In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 13-18.
- Mateus, M. H. M. (2007). O ensino do português em contexto multilingue. In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp.87-95). Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. H. M. (2005). A mudança da língua no tempo e no espaço. In M. H. M. Mateus & F, B. do Nascimento (Orgs.), *A língua portuguesa em mudança*. (pp.13-30). Lisboa: Editorial Caminho.
- Mateus, M. H. M. (2002). Abertura. In M. H. Mira Mateus (Coord.), *As línguas da Península Ibérica* (pp.15-16). Lisboa: Edições Colibri.
- Mateus, M. H. M. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho (5ª ed. Revista e aumentada 2003).
- Matthey, M. (2003). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. Disponível em <http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-614.pdf> (acedido em 10 de Janeiro de 2008).
- Matthey, M. (2000a). Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative. *Études de Linguistique Appliquée*, 120, 487-496.
- Matthey, M. (2000b). Didactique des langues et recherches sur le bi/plurilinguisme. In M. Marquilló Larruy (Org.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp.172-202). *Les Cahiers FORRELL*, 15.
- Matthey, M. (2000c). Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*. *TRANEL*, 32, 21-37.
- Matthey, M. (Org.) (1997a). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Matthey, M. (Ed.) (1997b). *Tranel. Contacts de langue et représentations* (Vol. 27):

Institut de Linguistique – Université de Neuchâtel.

- Medeiros M. T. P. (2004). Formação inicial de professores e metodologia de Investigação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação. Abordagens conceituais e práticas* (pp.39-58). Porto: Porto Editora.
- Melo, S. & Araújo e Sá, M. H. (2006). Retratos de família: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coord.) *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. (pp. 23-39). Aveiro: Universidade de Aveiro/Cadernos do Lale, Série reflexões.
- Menga, L. & Marli, A. (1986). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: E.P.U.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Pais: Gallimard/ Collection Tel.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research. Design and methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Mialaret, G. (2001). Estudo científico das situações educativas. In A. Estrela & J.Ferreira, *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas* (pp.49-58). Lisboa: EDUCA.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1991). *Qualitative data analysis*. 2nd ed. London. Sage Publications.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Miranda, A. J. (1996). O lugar da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira. Reflexões linguísticas sobre o contacto de duas línguas vizinhas: o Português e o Francês. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada).
- Moirand, S. (2003). Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours? In *Journée d'études: les genres de l'oral*, Université Lumière- Lyon 2, 18 de Abril de 2003. Disponível em http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journées_genre.htm (acedido em 2 de Fevereiro de 2005).
- Moirand, S. (1992). Autour de la notion de didacticité. In *Les Carnets du Cédiscor*, 1.Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 9-20.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. PPUR.
- Mondada, L. (2002). La science polyglotte: conditions et possibilités des interactions scientifiques plurilingues. In *Langues et production du savoir. Actes du Colloque de L'Académie Suisse des Sciences Humaines* (pp. 33-42). Lugano. Bern: SAGW.
- Moore, D. (2002). Code-switching and learning in the classroom. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 – 5, 279–293.
- Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraire théorique et trajets méthodologiques. In D. Moore (Coord.), *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage - Références, Modèles, Données et Méthodes* (pp.7-22). Paris: Credif, Didier.
- Moore, D. (1993). Entre langues étrangères et langues d'origines : transformer la diversité en atout dans l'apprentissage. In *Études de Linguistique Appliquée*

89, 97-106.

- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In *Revista Ciência e Educação*, vol 9, 2, 191-211.
- Moreira, M. A. (1996). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de inglês*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro (Documento policopiado).
- Morin, E. (2004a). Une mondialisation plurielle. In S. Borg (Coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives, Synergies Italie*, 1, 144-147.
- Morin, E. (2004b). Educar para a Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2000). Vers un nouveau paradigme. In J.-F. Dortier (Coord.), *Philosophies de notre temps* (pp. 255-262). Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Morin, E. (1996). Epistemologia da complexidade. In D. F. Schnitman (Org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade* (pp. 274-286). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 79-103). Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). London: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition* (pp. 181-210). Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1972). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Librairie Larousse, Vol.1.
- Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF.
- Müller, N. (1998). L'Allemand, c'est pas du Français! – *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Lausanne : IRDP e LEP.
- Müller, N. (1997). Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp. 211-217). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Müller, F. E. (1991). Avancer en reculant-la progression lente de la conversation exolingue. In C. Russier; H. Stoffel & D. Véronique (Ed.), *Interactions en langue étrangère* (pp. 67-74). Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence.
- Müller, N. & De Pietro, J. F. (2001). Que faire de la notion de représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.51-65). Paris: Didier.
- Müller, N. & De Pietro, J. F. (1998). Être biennois, francophone... et apprendre l'allemand. In *Intervales, Revue Culturelle de Jura Bernois et de Bienne*, 51, 59-75.
- Muñoz, M. C. (1999). Des "Tos" aux "Luso-descendants", l'identité des enfants d'immigrés portugais revisitée. *Latitudes* 5, 7-8.
- Muñoz, M. C. (1989). Janus portugais. L'identité de la seconde génération. *Hommes et*

Migrations, 1123, 33-42.

- Neto, F. & Gonçalves, R. (1985). Segunda geração em França: problemas de adaptação escolar. In *Jornal de Psicologia*, 4 (2), 11-18.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE.
- Oesch-Serra, C. (1995). L'évolution des représentations. In G. Lüdi & B. Py (Ed.), *Changement de langage et langage du changement: aspects linguistiques de la migration interne en Suisse* (pp.147-170). Lausanne: Editions L'Age d'Homme.
- Oesch-Serra, C. (1991). Gestion interactive et complexification du discours: les séquences narratives en conversation exolingue. In C. Russier; H. Stoffel & D. Véronique (Ed.), *Interactions en langue étrangère* (pp. 21-32). Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence.
- Oesch-Serra, C. & Py, B. (1997). Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute. In M. Matthey (Ed.), *Contacts de langues et représentations, TRANEL*, 27, 29-49.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelle*. Bern: Peter Lang.
- Oliveira, L. (1996). A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Doutoramento, não publicada).
- Oliveira, A. M. (2009). Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In M. H. Ançã (Coord), *Educação em Português e Migrações* (pp.11-42). Lisboa: Lidel Editores.
- Oliveira, E. et al (2003). Análise de conteúdo e pesquisa em educação. In *Revista Diálogo Educacional*, vol. 4, n.º 9. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=637&dd99=view> (acedido em Setembro de 2009).
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ó Riagáin, D. (2004). National minorities and respect for linguistic diversity. In *Language, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism*. In *Europe Conference Report*. Strasbourg : Language Policy Division, Council of Europe.
- Oriol, M. (2004). Éditorial: vingt ans après: la «portugalité» introuvable. In *Cahiers de l'URMIS*, 9, 11-13.
- Oriol, M. (1995). L'immigration: ressources transmises et affirmation identitaires. In *Ser e Estar. Images de la communauté portugaise en France*, (pp.21-25). Paris: Éditions Créaphis.
- Oriol, M. (1994). Le statut épistémologique des theories de l'identité. In *Bulletin de Psychologie*, (pp.260-263). Tome XLVIII-419. Paris.
- Oriol, M. (1989). Le devenir possible de l'identité des Portugais dans la France et l'Europe de demain. In B. Lorreyete (Org.), *Les Politiques d'Intégration des Jeunes Issus de l'Immigration* (352-366). Paris: Harmattan.
- Oriol, M. (1984). *Les variations de l'identité- étude de l'évolution de l'identité culturelle des enfants d'émigrés portugais en France et au Portugal*. Nice : Idéric.
- Osório, P. & Almeida, M.J.P. (2006). Cultura visual e ensino do português língua não materna: alguns contributos. In *Palavras*, 29, 29-38.

- Ouellet, F. (2002). *Les Défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. Sainte-Foy, Presses de l'université Laval. Paris: Harmattan.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Pacheco, & J. Lima (Org.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Paganini, G. (1994). Désir d'Italie, ou représentation d'une troisième langue. *Les langues modernes*, 4, 9-17.
- Paixão, M. F. (1993). *Os desafios da reforma curricular e a formação de professores de ciências de natureza do 1º Ciclo do ensino Básico - A prática Pedagógica como indicador de mudanças necessárias*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Papaloizos, L. (1997). Représentation de la langue et de la communication en milieu espérantophone. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp. 292-299). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parvaux, S. (2003). Langue et littérature: l'exemple du portugais en France. In *Arquivos do Centro Cultural Gulbenkian*, XLVI, (pp.109-137). Lisboa: ACCG.
- Parvaux, S. (1990). L'enseignement du portugais en France. Les langues et les cultures des populations migrantes: un défi à l'école française. PUF, LIDIL 2, 90-100.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd Ed.). London: Sage Publications.
- Pepin, N. (2000). Représentations de la communauté linguistique dans une famille francophone de Suisse romande. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*. *TRANEL*, 32, 165-182.
- Pereira, A. (2004). Guia prático de utilização do SPSS: análise de dados para ciências sociais e psicologia. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, D. (2007). O ensino do português em contexto multilingue. In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 97-106.
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em português: didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Perrefort, M. (2001). Les pratiques linguistiques dans les échanges. In *Le Nouveau bulletin de l'ADEAF*, 76, 32-42.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. (Orgs) (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e os desafios da avaliação*. São Paulo: Artmed.
- Pestana, H. e Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, D. e Velosa, S. (2006). *Introdução à probabilidade e à estatística*. Lisboa:

FCG.

- Phinney, J. et al. (2001). Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being. An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, vol.57, 3, 493-510.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoel.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão e construção da identidade profissional: reflexões sobre a formação inicial de professores de línguas. In C. Mello; A. Silva; C. Moura Lourenço; L. Oliveira & M. H. Araújo e Sá (Org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp.159-166). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Pinho, L.V. (1993). *Humanizar a Escola, Comunicação, Representações Sociais e Sucesso Escolar*. Caderno CIDIN 6.
- Pinto, J. (1990). L'animation linguistique: une école parallèle ? *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*. P.U.F. LIDIL 2, 101-109.
- Pochard, J.-C. (1997). Une classe d'anglais en France: quelle(s) langue(s) y parle-t-on?. In V. Castellotti & D. Moore (coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108, 411-422.
- Porcher, L. (1997). Lever de rideau. In G. Zarate (Coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, Notions en Question, 2. (pp.11-27). Paris: Crédif – Didier.
- Porcher, L. (1995). *Le Français Langue Étrangère*. Paris : CNDP – Hachette.
- Porcher, L. & Hanoun, V. (2001). *Politique linguistique*. Paris: Harmattan/Education Comparée.
- Porquier, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage(s) des langues: diversité et multiplicité des parcours. In *Études de Linguistique Appliquée*, 98, 92-102.
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation: le continuum acquisition/apprentissage. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 159-169.
- Porquier, R. & Rosen, E. (ed.) (2003). *L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue*. LINX, 49.
- Portal das Comunidades Portuguesas (site <http://www.secomunidades.pt/c/portal/layout>). (Consultado a 18 de Fevereiro 2009).
- Punch, (1994). Politics and ethics in qualitative research. In Denzinger e Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 83-97). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Puren, C. (2004). Pour une didactique comparée des langues et des cultures. In S. Borg (Coord.). *Parcours didactiques et perspectives éducatives, Synergies Italie*, 1, 86-93.
- Puren, C. (1997). Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire. In *Études de Linguistique Appliquée*, 105, 113-125.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. In J.-C. Beacco (Org.), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours, Langages*, 154, 6-19.

- Py, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*. TRANEL, 32, 5-20.
- Py, B. (1997). Pour une perspectiva bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. In V. Castellotti & D. Moore (Coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108, 495-503.
- Py, B. (1994). Le parler bilingue. In C. Allemann-Ghionda (Dir.), *Multiculture et Éducation en Europe*. Berne: Peter Lang.
- Py, B. (1993). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. In *AILE*, 2, 9-24.
- Py, B. (1992). Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant. *Autour du multilinguisme*, LIDIL, 6. Presses Universitaires de Grenoble, 9-25.
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. In *Le Français dans le monde, Série Recherches et Applications*, 81-88.
- Quarepe – *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (EPE)*. Despacho nº 21787/2005 (2ª Série). Disponível em : [www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/Quadro de Referencia.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/Quadro_de_Referencia.pdf) (acedido em Agosto 2010).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (tra.).
- Raigada, J. L. P. (2002). Epistemologia, metodologia y técnicas del análisis de contenido. *Estúdios de Sociolingüística* 3 (1), 1-42.
- Ramos, M. C. (2007). Diásporas, culturas e coesão social. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp.78-95). Porto: Areal.
- Rebelo. I. S. (2004). *Desenvolvimento de um modelo de formação – um estudo na formação contínua de professores de Química*. Universidade de Aveiro. Aveiro. (Tese de Doutoramento não publicada).
- Reis, C. (2007). Apresentação da Conferência. In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Gradiva.
- Richterich, R. (1996). Strategic competente: acquiring learning and communication strategies. In H. Holec; D. Little & R. Richterich, *Strategies in language learning and use* (pp.39-73). Strasbourg: Conselho da Europa.
- Richterich, R. (1989). De la transversalité et des spécificités : pour une didactique à imaginer. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 82, 82-94.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Rispail, M. (1998). L'enfant au croisement des langues et des cultures: écartèlement ou convergence. In J. Billiez (Org.), *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène* (pp.209-214).Grenoble: CDL/LIDILEM.
- Riviero, A. et al. (1998). Enseñando a los futuros maestros e maestras a enseñar Conocimiento de Médio: intenciones e dificultades. *Investigación en la Escuela*, 42, 17-27.
- Robert, J.-M. (Coord.) (2004). Accès aux langues proches et aux langues voisines, *Études de Linguistique Appliquée*, 136.
- Rocha-Trindade, M. B. (1998). Les temps mythiques des migrations. In Maria Beatriz Rocha-Trindade, e F. Raveau (Org.), *Presence portugaise en France* (pp. 25-

- 37). Lisboa: Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais - Universidade Aberta.
- Rocha-Trindade, M. B. (1984). Le dialogue institué. In Michel Oriol (Org.), *Les variations de l'identité: études de l'évolution de l'identité culturelle des enfants d'émigrés portugais en France et au Portugal* (pp. 357-378), Vol. I. Nice : Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles.
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Lisboa: FPCE/UL.
- Ruivo, J. (2001). *Portugais et population d'origine portugaise en France*. Paris: Harmattan.
- Sá-Chaves, I. (2001). Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas?. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 83-95.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (Documento policopiado).
- Santos, I. Strijdhorst dos (2010). *Les brumes de la mémoire : expérience migratoire et quête identitaire de descendants de migrants portugais de France*, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris (Tese de doutoramento).
- Santos, I. Strijdhorst dos (2007). Les Luso-descendants : une nouvelle première génération d'émigrants. In *Agora débats/jeunesse* 45, 44-54.
- Santos, I. Strijdhorst dos (2005). Entre mémoire institutionnelle et mémoire personnelle: quelle mémoire partagée de la migration portugaise en France. In *Diasporas (Histoire et Sociétés)* 6, 84-95.
- Santos, I. Strijdhorst dos (2003). Discours d'appartenance, pratiques d'inscriptions sociales et territoriales: des descendants de migrants portugais de France. In *Recherches en anthropologie au Portugal*, 9 (9), 23-35.
- Santos, I. Strijdhorst dos (2002). Des lusodescendants dans les sociétés française et portugaise: mémoires de la migration et appartenances enchevêtrées. In *Recherches en anthropologie au Portugal* 8, 17-38.
- Santos, I. Strijdhorst dos & E. Caetano da Silva (2009). A mesma juventude noutra latitude : lusodescendentes do Brasil e da França frente ao projeto nacional das 'comunidades portuguesas'. In D. Melo, e E. Caetano da Silva (Org.), *Construção da Nação e Associativismo na Emigração Portuguesa* (pp. 125-178). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Santos, D. S. (2002). *Prestígio Linguístico e Ensino da Língua Materna*. Porto: Porto Editora.
- Sapir, E. (1954). *A linguagem - Introdução ao estudo da fala*. Rio de Janeiro, Biblioteca Científica Brasileira - série B – IV.
- Sayad, A. (1999). *La double absence*. Paris: Les Éditions du Seuil.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Klincksieck.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Schnapper, D. (2001). De l'État-nation au monde transnational. Du sens et de l'utilité du concept de diaspora (pp.9-36). In *Revue européenne des migrations internationales*, 2.
- Schnapper, D. (2000). *A compreensão sociológica*. Lisboa: Gradiva (trad.).

- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *IRAL*. Vol.10, 3, 209-214.
- Selinker, L., & Lakshamanan, U. (1992). Language transfer and fossilization: The Multiple Effects Principle. In S. M. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 197-216). Amsterdam: John Benjamins.
- Serra, C. (2000). Traitement discursif et conversationnel des représentations sociales. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, *TRANEL*, 32, 77-90.
- Serrão, J. (1977). *A emigração portuguesa, sondagem histórica* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Serres, M. (1996). *Diálogo sobre a ciência, a cultura e o tempo*. Edit. Instituto Piaget (trad.).
- Serres, M. (1991). *Le Tiers Instruit*. Paris: François Bourin.
- Sheils, J. (Coord.) (1998). Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. In *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*. Resumo disponível em <http://www.fdlm.org/fle/ra/0798-ra.php> (acedido em 10 de Janeiro de 2008).
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux*. Paris: Les Editions du Seuil.
- Sigúan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sigúan, M. (1996). *A Europa das Línguas*. Lisboa: Terramar.
- Sigúan, M. (1987). Code switching and code mixing in the bilingual speaker: a cognitive approach. In G. Lüdi (Ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue* (pp.211-224).Tübingen: Niemayer.
- Silvestri, E. (1996). *L'alternance des langues dans une conversation familiale bilingue italo-canadienne*. Dissertation Doctorale. (Paris V) Université René Descartes.
- Simões, A. (1990). A investigação-acção: natureza e validade. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXIV, 39 – 51.
- Simon, D.-L. (1997). Alternance codique en classe de langue: rupture du contrat ou survie? In V. Castellotti & D. Moore (Coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108, 445-455.
- Sim-Sim, I. (2007). Professor de português: que identidade? In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 117-120.
- Sim-Sim, I. (1998). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudo de Caso*. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.
- Stake, R. E. (1994). Case study. In Denzinger e Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp.236-247). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stenhouse, (1988). Case study methods. In J.P. Keeves (Ed.), *Educational research methodology and measurement. An international handbook* (pp.49-53). Oxford:

Pergamon Press.

- Stroud, C. & Gonçalves, P. (1997). *Panorama do Português Oral de Maputo*. Volume I. Objectivos e Métodos. Moçambique: INDE (Cadernos de Pesquisa, nº 22).
- Stubbs, M. (1987). *Language. Schools and Classrooms*. London : Methuen. Lisboa: Livros Horizonte. (trad.).
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- Tessonneau, A. (2000). Les représentations, obstacles à l'interculturalité : le cas antillais. *Europa Plurilingue*, 31-50.
- Teyssier, P. (1989). *Manual de Língua Portuguesa (Portugal-Brasil)*, (trad.), Coimbra: Coimbra Editora.
- Thomason, S. G. & Kaufman, T. (1991). *Language contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Los Angeles/Oxford: University of California Press.
- Thurler, M. G. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In P. Perrenoud (Ed.), *As competências para ensinar no século XVI*. Porto Alegre: Artmed.
- Titone, R. (1987). The psychological roots of code-switching: the bilingual personality as a metasystem. In G. Lüdi (Ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue*. (pp.259-268).Tübingen: Niemayer.
- Todorov, T. (2008). *La peur des barbares. Au-delà du choc des civilisations*. Paris : Robert Laffont.
- Tomé, M. A.; Carreira, T.P. (1994). *Portugais et Luso-Français, Enseignement et Langue d'Origine*. Paris: Harmattan/CIEMI.
- Tono, Y. (2003). *Error Analysis, Learner Corpora and SLA Research*. Consultado em Maio de 2009, em http://leo.meikai.ac.jp/tono/index_f.html
- Trim, J. L. et al (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa (trad.).
- Tschoumy, J-A. (1997). Introduction : une thématique nouvelle. In M. Matthey (Org.). *Les langues et leurs images* (pp.11-14). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Tschoumy, J-A. (1994). Les européens sont de plus en plus plurilingues. *Linguae, Pratique et apprentissage des langues*, L1, Octobre, 1994.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2004). Representações sociais e psicologia social no quotidiano. In J. Vala & M.B. Monteiro (Coords.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social no conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coord.), *Psicologia Social*. (pp.457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds). *Metodologias das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1993). Representações sociais: Para uma psicologia social no pensamento social. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Coord.), *Psicologia social* (pp. 353-384).

- Lisboa: Serviço de Educação Calouste Gulbenkian.
- Valcárcel, M. V. & Sánchez, G. (2000). La formación del profesorado en ejercicio. In F. J. Perales & P. Cañal (Dir.), *Didáctica de las ciencias experimentales*, Alcoy: Editorial Marfil.
- Vasseur, M.-T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. (pp.133-148). Paris: Didier.
- Vasseur, M.-T. (1993). Gestion de l'interaction, activités metalangagières et apprentissage en langue étrangère. In *AILE*, 2, 25-59.
- Vasseur, M.-T. (1991). Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère). In C. Russier; H. Stoffel & D. Véronique (Ed.), *Interactions en langue étrangère* (pp.49-59). Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence.
- Vasseur, M.-T. (1990). Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social. In *Le Français dans le monde*, série Recherches et Applications, 89-100.
- Vasseur, M.-T. & Hudelot, C. (1998). Imaginaires et pratiques didactiques dans les dialogues experts-novices. In C. Springer (Coord.), *Les linguistiques appliquées et les Sciences du Langage. Actes du 2e Colloque de Linguistique Appliquée*. (pp.100-112). Strasbourg: Université de Strasbourg.
- Vasseur, M. T. & Grandcolas, B. (1997). Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère: le français dans l'enseignement secondaire britannique. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp.218-230). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Vaz, M.J. ; Machado, F. L.; Peixoto, R.; Pena Pires, R. (2010). *Portugal : Atlas das Migrações Internacionais*. Lisboa: Tinta da China.
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisitions et Interactions en Langue Etrangère (AILE)*, 5-35.
- Véronique, D. (1984). Apprentissage naturel et apprentissage guidé. In Porquier, R. (dir), *Le français tel qu'il s'apprend. Le français dans le monde*, 185, 45-52.
- Vieira, F. (2003). Para uma redefinição do papel dos professores na investigação em didáctica". In C. Mello; A. Silva; C. Moura Lourenço; L. Oliveira & M. H. Araújo e Sá (Org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp.43-47) Coimbra: Pé de Página Editores.
- Vigneron, F. (1994). Représentations de la langue/culture étrangères et démarches d'aide aux élèves. *Les langues Modernes*, 1, 45-53.
- Villanova, R. (2006). Double residence: a space for intergenerational relations. Portuguese immigrants in France in the twentieth and twenty-first centuries. In *Portuguese Studies Review*, 14(2), 241-261.
- Villanova, R. (1999). Digressions sur l'indicible: le secret et la séparation dans l'émigration. In *Sigila*, 3, 21-3).
- Villanova, R. (1998). Os emigrantes portugueses e a auto-reabilitação na região parisiense. In *Sociedade e Território* (25/26), 21-31.
- Villanova, R. (1994). Pratiques résidentielles et constructions de la temporalité dans

- l'émigration Les portugais de France. In *Migrants Formations*, 96, 132-1145.
- Villanova, R. (1989). Trajectoires résidentielles et sociabilités des immigrés portugais en France. In *Sociedade e Território* (8), 72-78.
- Villanova, R. (1988). Le portugais, une langue qui se ressource en circulant. In G. Vermes (Ed.), *Vingt-cinq communautés linguistiques en France*. Tome 2: *Les langues immigrés* (pp.283-300). Paris: Harmattan.
- Villanova, R. (1987). La circulation des langues dans les familles portugaises. In G. Vermes. & J. Boutet, *France, pays multilingue*, Tome 2 (p. 130-143). Paris: Harmattan.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale; analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- Volovitch-Tavares, M.-C. (1995). *Portugais à Champigny, Le Temps des Baraques*. Paris : Autrement.
- Volovitch-Tavares, M.-C., & Stoenesco, D. (2007). Portuguese Immigrants and Portuguese Culture in France. In *Museum International*, 59 (1-2), 30-40.
- Volovitch-Tavarès, M.-C. (2001). *Les phases de l'immigration portugaise, des années vingt aux années soixante-dix*. In <http://barthes.ens.fr/clio/revues/AHI/articles/volumes/volovitch.html>.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Ed. Sociales.
- Wardhaugh, R. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- Weinrich, H. (1989). Les langues, les différences. In *Le Français dans le Monde*, 228, 49-56.
- Wilkinson, D. & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments – a guide for researchers*. Londres: Routledge.
- Wynants, B. (2002). Les francophones face à leur image - Les représentations à l'égard des compétences plurilinguistiques des francophones. *Collection Français & Société, 1*. Paris: Duculot.
- Xavier, M. F.& Mateus, M. H. (Org.) (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*, volume 1, Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Lisboa: Edições Cosmos.
- Yaguello, M. (1981). *Alice au pays du langage*. Paris: Seuil.
- Yin, R. K. (1991/1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. London: Sage Publications.
- Yip, V. & Matthews, S. (2007). *The Bilingual Child. Early Development and Language Contact*. Cambridge: University Press.
- Zarate, G. (Coord.) (2003a). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. Também disponível em http://www.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf (acedido em 10 de Janeiro de 2008).
- Zarate, G. (2003b). Identités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. In M. Byram (Coord.), *La Compétence Interculturelle* (pp. 89-124). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Zarate, G. (1997). La notion de représentation et ses déclinaisons. In G. Zarate

- (Coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, Notions en Question, 2. (pp. 5-9). Paris: Crédif – Didier.
- Zarate, G. (1995). La problématique de la relation à l'altérité: l'apprenant et l'enseignant de langue comme acteurs sociaux d'entre-deux. La politique linguistique et culturelle de l'Europe. In C. Briane & A. Cain (Org.), *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues?* (pp.11-16). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Zarate, G. (1994). La problématisation de la relation à l'altérité: l'apprenant et l'enseignant de langue comme acteurs sociaux de l'entre-deux. In C. Briane & A. Cain (Orgs), *Quelles Perspectives pour la Recherche en Didactique des Langues*. Compte-rendu de la journée d'étude du 17 mars 1994, coll. Documents et travaux de recherche pédagogique.
- Zarate, G. (1993). Représentations de l'étranger et Didactique des Langues. Paris: Didier.
- Zarate, G. (1982). Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle. *Le Français Dans le Monde*, 170, 28-32.
- Zarate, G. & Candelier, M. (Ed.) (1997). *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, Notions en Questions 2, Rencontres en didactique des langues, Crédif-UFR de linguistique. ENS de Fontenay/Saint-Cloud- Université René Descartes: Didier Erudition.
- Zirotti, J-P. (2006). Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école. In *Langue & Société* 116, *Le scandale du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes* (pp. 73-91). Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Zonabend, F., Asseo H. & Frias A. (2003). Lusodescendance: représentations, pratiques et enjeux. In *Recherches en anthropologie au Portugal* (9), 91-101.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Periódicos

Études de Linguistique Appliquée

Le français dans le Monde

Le Français Aujourd'hui

Intercompreensão

Langages

Les Langues Modernes

Les Cahiers du Français Contemporain

Langue Française

Lidil

Travaux de Didactique du FLE

Referências / Ressources

Revista Internacional de Língua Portuguesa

Hommes et migrations, Paris

Sites da comunidade portuguesa

[Portugal Vivo](http://www.portugalvivo.com) (França). (<http://www.portugalvivo.com>)

Luso Planet. (<http://lusoplanet.free.fr>)

[Luso Lyon](http://www.lusolyon.com) (França, Lyon) (<http://www.lusolyon.com>)

[PortugalMania](http://www.portugalmania.com) (França). (<http://www.portugalmania.com>)

[All Portugal](http://www.all-portugal.net) (França). (<http://www.all-portugal.net>)

[Luso.fr](http://www.luso.fr) (França). (<http://www.luso.fr>)

[Portugueses do Mundo](http://www.pmun.do.free) (França). (<http://www.pmun.do.free>)

[Lusitanie](http://www.lusitanie.net) (França). (<http://www.lusitanie.net>)

[Vialuso](http://www.vialuso.com) (França). (<http://www.vialuso.com>)

<http://www.juventudelusodescendente.blogspot.com/>

<http://secomunidades.pt/blog> (consultado a 12 de Dez 2008)

<http://www.mundoportugues.org/content/1/3/quem-somos>. (O *Emigrante/Mundo*
Português)

Sites gerais

www.observatorioemigracao.secomunidades.pt (Observatório da Emigração)

www.acime.gov.pt (alto comissariado para a imigração e minorias étnicas)

www.arfe-cursus.com/rapport-au-savoir1.htm

www.coe.int

www.educ.univ-paris8.fr/FORMA

www.ethnologue.com

www.inrp.fr (institut national de recherche pédagogique)

www.instituto-camoes.pt

www.languages

www.instituto-camoes.pt/cvc (Centro Virtual Camões).

www.ciep.fr/oib/chiffres.php (Centre International d'Études Pédagogiques.

(<http://www.gaeri.min-edu.pt/externos/European>) - Cultural Convention

Instituições

Direcção Geral dos Assuntos Consulares e Comunidades Portuguesas (DGACCP)

Gabinete de Emergência Consular

Institut National de la Statistique et des Études économiques (INSEE)

Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité Nationale et du Développement Solidaire

Institut National d'Études Démographiques (INED)

Journal Officiel de la République Française

Imprensa portuguesa para emigrantes

Lusitano

O Encontro

Elos

Luso Jornal