

Muito Longe de Casa: O Português Brasileiro nas Escolas Portuguesas

Aline Cristina Cardoso da Silva

Dissertação de Mestrado em Português como Língua Segunda ou Estrangeira

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva

Maio de 2018

Mestre em Português como Língua Segunda ou Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva.

Aos meus pais, Sônia e Jairo, pelo amor e apoio incondicional que sempre demonstraram em todos os momentos da minha vida.

À minha irmã Vanessa por todo carinho e atenção que me tem dedicado desde sempre.

Ao meu esposo Nicolás por todo companheirismo e afeto manifestados nessa jornada.

Á minha filha Sofia por ser a minha grande inspiração e a minha fonte de energia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva a orientação dedicada e prestativa, os comentários oportunos e a disponibilidade. Agradeço por ser uma docente que realiza um trabalho inspirador e nos remete à lembrança da razão pela qual um dia escolhemos ser professor.

Aos meus pais, tenho a agradecer por tudo que fizeram e fazem por mim, manifestando em todos os momentos compreensão, credibilidade, orgulho e afeto incondicional, e demonstrando uma presença que não se ausenta nem nessa distância geográfica que nos separa.

À minha irmã Vanessa, agradeço a preocupação e a força que sempre me transmite quando estou diante de desafios.

Ao meu esposo Nicolás, agradeço a participação, atenção e todo o carinho com que suportou a minha ansiedade e cansaço nos momentos mais difíceis. Agradeço especialmente pela motivação que me deu quando todos diziam que esse não era o momento.

Agradeço com toda a força do meu ser e com todo o amor e carinho à minha filha Sofia por estar em minha vida neste percurso.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, os respondentes dos questionários (alunos e os professores) e à minha amiga Adriana Rosa, o meu imenso agradecimento.

Muito Longe de Casa: O Português Brasileiro nas Escolas Portuguesas

Aline Cristina Cardoso da Silva

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como tema “Muito Longe de Casa: O Português

Brasileiro nas Escolas Portuguesas”. Para tanto, aplicámos um questionário a alunos brasileiros e a professores portugueses. A metodologia que escolhemos foi baseada na abordagem qualitativa. O questionário aplicado aos professores tinha como objetivos verificar se existia conhecimento sobre o documento legal que determina a aceitação da variante português do Brasil na sala de aula das escolas portuguesas e se havia ações pedagógicas interculturais que considerassem essa diversidade. Nos inquéritos que aplicámos a alunos, objetivámos saber se estavam integrados, como se processou essa integração e conhecer o desempenho escolar. Nos dados que analisámos, concluímos que os professores não tinham conhecimento do documento legal que apresentámos e apesar de reconhecerem que os alunos estrangeiros podem ser prejudicados ao serem inseridos em um novo contexto cultural e linguístico, parece que ainda atuam de forma “passiva” diante da diversidade cultural. No entanto, também percebemos que os docentes não têm o suporte e preparação necessários para atuar perante esse contexto cada vez mais intenso nas escolas portuguesas. Ao verificar os dados dos alunos, concluímos que a maioria está integrada, especialmente no que diz respeito às relações com os colegas portugueses; além disso, averiguámos que os alunos brasileiros acreditam que aprender a variante do português europeu facilita o processo de integração e devido a isso a maior parte dos alunos com o apoio dos pais tem optado pela assimilação cultural.

Palavras-chave: diversidade cultural e linguística; interculturalidade; alunos brasileiros; português brasileiro (PB); escolas portuguesas.

ABSTRACT

This research work has as its theme “A Long Way Gone: The Brazilian Portuguese in portuguese schools”. Thus, we applied a survey to brazilian students and portuguese teachers. The chosen methodology was based on the qualitative approach. The surveys that apply to teachers were intended to verify if there was knowledge about the legal document that determines the acceptance of the brazilian portuguese variety in the classroom of the portuguese schools and if there were intercultural pedagogical actions that considered this diversity. In investigations that apply to students, we aim to find out if these students were integrated, how this integration happens and learn about school performance. Analysis of the data that we did, we find that the teachers did not know about the legal document that we present and although they recognize that the foreign students may be placed at a disadvantage in a new cultural and linguistic context, it still seems that the teachers act in a "passive" way in the face of cultural diversity. However, we also realized that teachers do not have the support and training required to act faced with this increasingly intense context in portuguese schools. In the analysis of the

students data, we conclude that the majority is integrated, especially with regard to relations with portuguese colleagues, in addition, we find out that the brazilian students believe that the learning of the european portuguese variant facilitates the process of integration and for this reason, major part of the students with the support of parents has opted for the cultural assimilation.

Keywords: cultural and linguistic diversity; interculturality; brazilian students; brazilian Portuguese (PB); portuguese schools.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1: O português brasileiro no documento curricular de referência e nos documentos de apoio da Direção Geral do Ensino	4
1. 1. O Decreto-Lei n.º 139/2012	5
1. 2. O documento Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas	7
Capítulo 2: A norma e a variação linguística do português brasileiro	12
2. 1. O conceito de variação linguística	13
2.1.1. A variação geográfica: dialetos	13
2.1.2. A variação sociolinguística e situacional: socialetos	14
2.2. Definição de norma	15
2.2.1. Norma culta versus norma padrão	16
2.2.2. Norma linguística no Brasil	16
2.3. Preconceito linguístico no Brasil segundo Bagno	17

2.4. As variações linguísticas do PB nas escolas brasileiras (Propostas dos PCNs)	20
Capítulo 3: Estudo empírico	22
3.1. Metodologia	23
3.2. Limitações.	24
3.3. Instrumentos	25
3.3.1. A rede social Facebook	26
3.3.2. Os questionários	27
3.3.2.1. Questionário para o aluno	28
3.3.2.2. Questionário para o professor	29
3.3. Participantes.....	29
3.3.1. Alunos.	30
3.3.2. Professores.	31
Capítulo 4: Análise e discussão dos dados recolhidos	32
4.1. Dados do questionário aplicado aos alunos	32
4.1.1. Análise de dados relativamente ao desempenho	32
4.1.2. Análise de dados relativamente à integração	35
4.1.3. Análise de dados relativamente ao processo de imersão	41
4.2. Dados do questionário apresentado aos professores	44
Considerações finais	47
Propostas Interculturais	50
Bibliografia	53
Lista de Quadros	56
Lista de Figuras	57
Anexos	

LISTA DE ABREVIATURAS

DGE: Direção Geral do Ensino

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INDL - Inventário Nacional da Diversidade Linguística

LE: Língua Estrangeira

LS: Língua Segunda

L1: Língua Materna

L2: Língua Não Materna

PALOP: Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PA1 – PA10: Participantes Alunos de 1 a 10

PB: Português do Brasil

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PE: Português Europeu

PLNM: Português Língua Não Materna

PP1 – PP5: Participantes Professores de 1 a 5

Introdução

O mundo desde os primórdios nunca foi homogêneo. Como disse Andrade (2002, pp. 77-78): “Ninguém é igual a ninguém. Todo o ser humano é um estranho ímpar”. No entanto, é de verificar que a globalização, os processos migratórios, bem como outros fatores intensificaram essa heterogeneidade, transformando o mundo num verdadeiro espaço multicultural.

Referindo-nos, nomeadamente, a Portugal, o *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo de 2016 do SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)* indica que o número de estrangeiros titulares de autorização de residência é de quase quatro centenas de milhares, sendo que 81.251 desses cidadãos estrangeiros são de nacionalidade brasileira, representando assim a principal comunidade estrangeira residente.

Segundo Hortas (2013), na década de 1980 chegaram a Portugal os primeiros brasileiros. A esses imigrantes vêm juntar-se, a partir de meados dos anos 1990, os europeus de países do leste e uma nova corrente migratória brasileira que atinge o seu auge nos primeiros anos do séc. XXI, quando também se intensifica a presença de populações asiáticas com origens diversas. Nesse contexto, a mesma autora aponta que dos 65.561 estudantes estrangeiros que frequentam o sistema de ensino português básico e secundário, 9.847 são oriundos do Brasil.

De acordo com o Relatório Perfil do Aluno 2015/2016 da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) de setembro de 2017, em três anos houve um aumento de 35 por cento na totalidade de alunos estrangeiros. Segundo esse relatório há um total de 88.563 alunos matriculados/inscritos de nacionalidade estrangeira no sistema de ensino português, sendo que o ensino básico suporta 34.858, o ensino secundário 16.270 e o ensino superior 37.435. A nacionalidade brasileira está entre a primeira das dez nacionalidades mais frequentes, englobando um total de 22.244. Desse total 8.214 está no ensino básico, 4.050 no ensino secundário e 9.980 no ensino superior.

Diante dos dados apresentados acima, pode-se constatar que a diversidade cultural e linguística é um membro determinante no corpo do sistema educativo português e, como consequência, muitas têm sido as políticas de inclusão nesse espaço tão diverso, o qual tem à sua frente grandes desafios, sendo que o principal é o papel que a escola tem como veiculadora da integração social em face desta heterogeneidade.

A escola de hoje é o reflexo de um espaço multicultural amplo, resultante de conquistas ou unificações territoriais, bem como das grandes movimentações populacionais, com motivações variadas, que acontecem por todo o mundo. A rapidez das deslocações humanas nem sempre é, no entanto, acompanhada de uma flexibilização e de uma abertura a novos cenários por parte dos autóctones. Estes, ciosos da sua cultura e da sua identidade étnica, com frequência olham o estrangeiro como um diferente, ameaçador, perturbador das regras instituídas, usurpador de direitos e bem-estar adquiridos. (Silva, 2008, p.114)

Assim, conscientes dessa diversidade presente na escola portuguesa, foi-nos despertado um interesse particular por esta pesquisa que tem como objetos de estudo a variante português brasileiro (PB) no contexto escolar do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico em Portugal, e a abordagem intercultural como proposta pedagógica.

Partindo desses objetos de estudo, pretendemos desenvolver um trabalho que tem como objetivos: 1 - Saber em qual grupo a Direção Geral do Ensino (DGE) insere os alunos falantes do português brasileiro, se no grupo do português como língua materna ou do português como língua não materna; 2 – Saber se os alunos brasileiros estão integrados no novo sistema educativo e à comunidade desse sistema; 3 - Verificar se a variante PB é um capital positivo ou negativo para o desempenho e a integração desses alunos; 4 - Conhecer o processo de imersão nesse contexto escolar; 5 - Refletir sobre a problemática que o uso de diferentes variantes da língua portuguesa pode gerar no sistema educativo português; e 6 - Propor a valorização e a inserção, numa perspectiva intercultural, dessa e de outras variantes do português na sala de aula, por meio de alternativas pedagógicas.

Com o intuito de compreender e explicar o tema proposto fizemos uma revisão da literatura relevante em livros e artigos científicos. Para alcançar os objetivos expostos aplicámos um questionário informal aos professores e aos alunos, e os respetivos dados foram analisados e interpretados em articulação com a fundamentação teórica analisada.

A nossa intenção inicial era fazer uma pesquisa de campo usando o recurso de entrevistas ou grupo focal, em algumas escolas, com professores e alunos. No entanto, devido à morosidade dos processos burocráticos exigidos para a entrada nas escolas, não foi possível obter os dados por via formal, pois não dispúnhamos de tempo suficiente.

Dado o limite de tempo para a elaboração desta dissertação, optámos pelo recurso às redes sociais, sobretudo, quando verificámos que a aplicação presencial dos instrumentos se tornava muito difícil e morosa.

Esta pesquisa encontra-se estruturada em quatro capítulos. Na Introdução, abordamos a apresentação deste estudo, para que os leitores identifiquem o que trata o tema, informando sobre os objetivos, os fatores que nos levaram a este estudo, considerando a sua relevância, a metodologia e, por fim, a descrição dos capítulos. Os capítulos 1, 2, 3 e 4, que constituem os capítulos centrais desta dissertação, encontram-se divididos em seções.

O capítulo 1 apresenta os documentos legais existentes em Portugal que estabelecem a aceitação da variante português do Brasil nas escolas portuguesas. Neste capítulo, focamo-nos na descrição do *Decreto-Lei n.º 139/2012* e no documento de apoio *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*.

No capítulo 2 analisamos a definição do conceito-chave de norma e variação linguística. Neste capítulo expomos a variação geográfica e sociolinguística e, em seguida, realizamos a demarcação das mesmas.

Ainda no capítulo 2, partindo dos trabalhos de Bagno (2007) e Mateus e Cardeira (2007), distinguimos, inequivocamente, a norma-padrão da norma culta e procedemos a uma breve explicitação do preconceito linguístico existente no Brasil.

Por fim, referimo-nos ao tratamento que a escola deve dar às variações linguísticas existentes no Brasil segundo as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997).

O capítulo 3 centra-se na explicitação da metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Expomos as limitações experienciadas para chegar à “amostra” pretendida inicialmente e depois descrevemos os instrumentos utilizados para a recolha dos dados.

Procedemos, ainda, à caracterização dos participantes que responderam aos nossos questionários, utilizados como instrumentos de recolha de dados. Convém referir que esses respondentes são apresentados em dois grupos, um grupo de discentes e um grupo de docentes.

No capítulo 4, procedemos à análise e discussão dos dados recolhidos, expondo os resultados e as conclusões a que chegámos.

Finalmente, apresentamos as conclusões da presente dissertação e também algumas propostas interculturais para contextos de diversidade cultural e linguística.

Capítulo 1 O português brasileiro no documento curricular de referência e nos documentos de apoio da Direção Geral do Ensino

Introdução

A história das sociedades humanas é feita de encontros e desencontros, de partilha e de domínio, numa ânsia de procurar, em cada momento, o melhor para um grupo, uma comunidade, um povo, uma nação. (Silva, 2008, p. 15)

A inserção de alunos estrangeiros no ambiente escolar é um fato recente a que o sistema educacional português tem de apresentar respostas. É comum encontrarmos documentos que mapeiam a escola portuguesa referenciando as nacionalidades e os respectivos idiomas que a compõe. Para além de mapear a comunidade estrangeira na escola, esses documentos apresentam o processo de integração desses alunos. No entanto, neste trabalho buscamos investigar o tratamento dado ao aluno brasileiro, o qual é um cidadão estrangeiro em Portugal, porém apresenta a mesma língua materna, com diferenças marcantes.

Assim, neste capítulo o nosso propósito é pontuar como é ou deve ser considerada a variante português brasileiro no sistema educacional de Portugal segundo os documentos legais.

A escola portuguesa é caracterizada pela diversidade cultural e linguística devido à presença de alunos imigrantes. Para atender a esse fenômeno, cada vez mais se têm produzido documentos legais que objetivam promover a inclusão dos imigrantes nesse sistema de ensino, tendo em vista que o papel da escola não é apenas identificar os diferentes grupos culturais, mas também conhecer, valorizar e ter na devida consideração a diversidade linguística inerente aos mesmos (Leiria, Queiroga, & Soares, 2005).

Assim, em 1.1 apresentamos o Decreto-Lei n.º 139/2012, e na seção 1.1.1, introduzimos e tratamos do Documento de apoio para o Português Língua Não Materna no Currículo Nacional.

1.1 – O Decreto-Lei n.º 139/2012

Para fomentar a integração dos alunos recém-chegados ao sistema educativo que não tenham o português como língua materna, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua

redação atual, artigos 10.º e 18.º, regulamenta a oferta da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) no currículo dos ensinos básico e secundário.

Este decreto estabelece sete princípios orientadores para o funcionamento desta disciplina, dos quais nos interessa apresentar aqui somente o sétimo princípio que declara que os alunos de nacionalidade brasileira, tendo o português como língua materna, não devem ser inseridos em PLNM.

Gostaríamos de ressaltar o fato desse princípio referir “alunos brasileiros com o português como língua materna”, porque embora seja o português a língua oficial e majoritária do Brasil, nem todos os brasileiros têm o português como a sua língua nativa.

Segundo o guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística/pesquisa (2014) para além do português e de suas variedades, a diversidade linguística no Brasil compreende atualmente cerca de 250 línguas, as quais são categorizadas em cinco grupos:

Línguas de imigração: línguas alóctones trazidas ao Brasil por grupos de fala provindos nomeadamente da Europa, Oriente Médio e Ásia. Exemplos: Talian, Pomerano, Hunsrückisch, etc.

Línguas indígenas: línguas autóctones, originárias do continente sul-americano e faladas por populações indígenas. Exemplos: Guaraní, Kaingáng, Baniwa, Tukáno, Ninam, Maxakalí, Marubo, etc.

Línguas afro-brasileiras: línguas de origem africana faladas no Brasil. Essas línguas apresentam notáveis diferenças linguísticas em vários aspectos de sua estrutura gramatical, produzidas por mudanças históricas desencadeadas pelo contato com o português. Exemplos: Gíria de Tabatinga, Língua do Cafundó e variedades Afro-brasileiras do Português Rural.

Línguas de sinais: línguas faladas por comunidades surdas, incluindo pessoas surdas e ouvintes, que se utilizam da modalidade visuo-espacial com sinais manuais e não-manuais, tais como expressões faciais e corporais. Exemplos: Libras, Língua de Sinais Urubu-Ka’apor, Língua de Sinais do município de Jaicós do Piauí, etc.

Línguas crioulas: línguas surgidas a partir da aquisição como língua materna por parte de um grupo social de uma língua “pidgin”. *Pidgins* são línguas formadas em situações de contato entre duas ou mais línguas, em que uma língua dominante é profundamente reformulada em seu léxico, gramática e fonologia devido a um processo de aquisição parcial e pela influência

da(s) língua(s) faladas pelo grupo social que veio a adotar esse “pidgin” como língua materna. Ao se tornar uma língua materna, a língua crioula também adquire características novas, tornando-se funcionalmente equivalente a qualquer outra língua materna. Exemplos no Brasil: os Galibi-Marwórnó, os Karipuna e os Palikur, que vivem no estado do Amapá e falam uma língua crioula formada a partir do francês, como língua dominante, e diferentes línguas africanas e indígenas da Guiana-Francesa e Suriname.

Variedades do português: surgidas por influência de fatores socioculturais e históricos específicos, em determinado espaço geográfico e social, às quais se associam elementos linguísticos que marcam a identidade de falares regionais (variedades diatópicas) e de grupos sociais específicos (variedades diastráticas).

Assim, com base neste decreto, nomeadamente nos artigos 10º e 18º do mesmo, podemos afirmar que há no sistema educacional português uma preocupação pelos alunos estrangeiros e têm-se aplicado políticas de integração para que todos possam usufruir de um ensino de qualidade e obtenham o sucesso escolar¹. Para além disso, verificamos que por meio dessas iniciativas legislativas e dos documentos de apoio há uma busca por uma educação intercultural, onde aja igualdade mesmo em um ambiente marcado pela diversidade linguística, cultural, étnica, social, etc.

Na seção a seguir apresentamos um documento de apoio legal que traz diretrizes sobre o português brasileiro na sala de aula do sistema de ensino português.

1.2 – O documento Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas

No site da DGE, encontramos o documento de apoio *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que*

¹ “O sucesso ou o insucesso da escola de hoje reside, assim, na capacidade de esta reconhecer que as culturas escolares são o produto da interação entre a cultura oficial e as culturas dos alunos que a frequenta, interação essa que, para além de outras variáveis, passa fundamentalmente pelas relações que se tecem entre professores e alunos.” (Silva, 2008, p.115)

*frequenta as escolas portuguesas*², produzido pelos Serviços Centrais do Ministério da Educação em julho de 2005.

Este documento identifica os perfis linguísticos e culturais presentes na escola portuguesa, traça objetivos estratégicos para a inclusão da comunidade imigrante e ainda medidas de acolhimento e de escolarização; o mesmo deve ser aplicado em todas as escolas ou agrupamentos de escolas do território português.

As Medidas de Acolhimento devem ser postas em prática em todas as escolas ou agrupamentos de escolas, onde haja a presença de alunos oriundos de outros sistemas educativos, que devem ter uma equipe multidisciplinar e multilíngue para organizar o processo individual e escolar do aluno, verificar a língua materna e outras línguas conhecidas pelo aluno, bem como o nível de proficiência em língua portuguesa por meio de um teste diagnóstico. Além desses deveres as Medidas de Acolhimento têm como objetivo principal a efetivação rápida da socialização destes alunos.

Com efeito, como bem referiu Rey (1992, apud Silva, 2008), as instituições de ensino devem partir do capital cultural disponível, ou seja, quando uma instituição quer estar centrada no aprendiz, há uma preocupação em não ensinar da mesma forma a alunos com referências escolares, sociais e culturais diferentes. Daí que partem da realidade concreta, individual e diversa dos mesmos, com o intuito de atuar positivamente para com o indivíduo e também com a própria comunidade.

As Medidas de Escolarização dão-se após a realização e avaliação do teste, em que, em conformidade com os resultados obtidos, esses alunos serão acompanhados de acordo com o seu nível de proficiência linguística. O processo na aprendizagem depende de muitos fatores, como idade, proficiência em português, características pessoais e, especialmente, das línguas que conhece, nomeadamente a sua língua materna. Daí a necessidade de traçar os diferentes perfis presentes nas escolas portuguesas.

Para identificar esses perfis linguísticos o documento faz a divisão dos seguintes grupos:

- a) *língua materna (LI)* - a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática: *competência*, que depois vai reestruturando e

² Este documento pode ser encontrado no site www.dge.mec.pt, por meio dos seguintes passos: INÍCIO, CURRÍCULO, ENSINO BÁSICO, DISCIPLINAS, **PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA**

desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida: *performance*.

Convém assinalar que, segundo Chomsky (1965, apud Raposo, 1992, p. 31) “A competência é o conhecimento mental “puro” de uma língua particular por parte do sujeito falante, isto é, a sua gramática interiorizada, e a performance, por sua vez, designa o uso concreto da linguagem em situações de fala concretas”.

b) *língua não materna (L2)*:

língua segunda (LS) - aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais, por exemplo a língua oficial. É utilizada na vida política e econômica do Estado, é também a língua, ou uma das línguas, da escola. Nesta situação se encontra a língua portuguesa nos PALOP e em Timor.

língua estrangeira (LE) - aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio-político. Por exemplo: a aprendizagem do português por estudantes em universidades estrangeiras.

O documento em análise delinea, ainda, os quatro grandes grupos das nacionalidades mais representadas em Portugal.

- a) *alunos cujos pais têm o português como língua materna* – maior parte dos filhos de portugueses e de brasileiros e de alguns africanos;
- b) *filhos de pais para quem o português era, até à sua chegada a Portugal, uma língua estrangeira* – filhos de estrangeiros oriundos de países em que o português não é língua estrangeira;
- c) *alunos cujos pais são originários de um país africano em que o português é língua oficial e que têm como língua materna uma língua africana* - filhos de angolanos e de moçambicanos;
- d) *alunos cujos pais são originários de um país em que o Português é língua oficial e que têm como língua materna ou como língua veicular uma língua crioula de base lexical portuguesa* - filhos de cabo-verdianos, de guineenses e de são-tomenses.

Com efeito, como já referido na introdução deste trabalho, os alunos de nacionalidade brasileira formam a maior comunidade estrangeira presente no corpo escolar de Portugal.

Por fim, o documento estabelece os cinco grandes grupos para os quais a escola deve assumir atitudes diferentes.

Aqui, gostaríamos de expor apenas o grupo - *Alunos para quem o PE ou o PB sempre foi língua materna, língua de comunicação com os seus pares e foi sempre a língua da escola e da família*, visto que neste grupo estão inseridos os falantes da variante português brasileiro, a qual é tema deste estudo.

Leiria et al. (2005) referem que há duas grandes normas-padrão do português, o português europeu e o português brasileiro, sendo que cada uma destas variantes nacionais tem suas normas internas e uma norma de referência ou padrão, que domina o uso culto, o ensino e a comunicação social.

Segundo Cunha e Cintra (1984, p. 4), a língua-padrão corresponde a «[...] uma entre as muitas variedades de um idioma, [mas] é sempre a mais prestigiosa, porque atua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade [...]».

No que diz respeito a Portugal, a norma-padrão era a variedade falada pela população do eixo Coimbra – Lisboa, embora atualmente a população escolarizada se encontre distribuída em todo o território nacional, especialmente nos ambientes urbanos.

É esta a variedade que é usada nos meios de comunicação e que é ensinada, nas escolas, a nacionais e a estrangeiros. É esta variedade social (ou diastrática) que qualquer jovem, independentemente da sua origem social e regional, deve saber usar à saída do seu percurso escolar. Essa é uma das funções da escola: fazer com que todos sejam detentores, ainda que não de modo exclusivo, da variedade de referência (língua da administração, da política, da ciência, da cultura e desejavelmente dos meios de comunicação), porque através dela todos beneficiam de nivelamento de acessos e oportunidades. (Leiria et al., 2005, p. 8)

Sobre o tratamento dado à variedade existente em Portugal, Fernandes (2013) assinala que embora o português seja a língua materna da maioria da população portuguesa, apresenta múltiplas especificidades fonéticas, sintáticas e lexicossemânticas de acordo com as regiões onde se fala. Porém, essas diferenças dialetais são muitas vezes ridicularizadas, considerandose os dialetos como modos de falar incorretos e socialmente desprestigiados, razão pela qual os falantes das variedades que se afastam do português padrão são vítimas de preconceito linguístico.

No ponto de vista de Bagno (2007), o preconceito linguístico consiste em discriminar um indivíduo devido à sua forma de falar e se baseia num profundo preconceito social.

Relativamente ao Brasil o documento refere que a variação social é muito mais acentuada do que a variação dialetal, pelo que muitos brasileiros são falantes de socioletos mais ou menos afastados da norma-padrão do português brasileiro, a qual pode ser caracterizada, de forma

análoga ao português, como a norma de referência dos meios urbanos (São Paulo e Rio de Janeiro, nomeadamente).

Nesse sentido, devido às dimensões e a questões sociais do Brasil, torna-se complicado avaliar corretamente o desempenho dos alunos brasileiros na escola portuguesa. Mesmo no Brasil há inúmeras discussões em relação à avaliação dos alunos, pois o que viria a ser a norma-padrão do português brasileiro? No capítulo a seguir abordaremos os diferentes conceitos de norma linguística no Brasil e as controvérsias relacionadas à norma culta neste país e o ensino da língua nas escolas.

Ao chamar a atenção para a variação linguística existente no Brasil, e que isso pode ser um fator complexo para a avaliação dos alunos brasileiros na escola portuguesa, Leiria et al. (2005) apontam que ainda assim a variedade PB deve ser respeitada pelos professores, e pelos professores de português em particular, e estes devem dispor de informações que lhes permitam identificar características próprias de uma correta apropriação da variedade de referência do PB e o que são desvios em relação a essa variedade de referência, os quais evidentemente seriam objeto de correção também nas escolas brasileiras; ou seja, nesse caso os professores devem conhecer as convenções ortográficas do PB, para que não venham a punir os alunos que seguem tais convenções.

No entanto, na maioria das vezes os professores preferem atuar como se a sala de aula fosse homogênea, ignoram as diferenças existentes entre alunos com culturas distintas e, por vezes, até os pressionam a negarem essas diferenças, exigindo-os a se comportarem conforme o grupo dominante (Silva, 2008).

Daí que a autora chama a atenção para o fato de o professor precisar conhecer os grupos, desmistificar ideias preconceituosas juntos dos alunos, fomentar interações, e reconhecer, respeitar e valorizar cada aluno. E, ainda realça que a comunidade escolar deve estar preparada para a diversidade.

Leiria et al. (2005) consideram que:

É esta atitude de respeito pela diversidade linguística e cultural dos alunos que se espera da escola portuguesa, em vez de tentativas mais ou menos assumidas de forçar a integração destes alunos na norma portuguesa, em nome de uma inexistente uniformidade lusófona ou de hábitos centralizadores e uniformizadores que apenas faziam sentido no passado. Isto não significa, no entanto, que, em resultado da imersão linguística em que se encontram, os alunos de origem brasileira não venham, com o tempo e no seu tempo, a adquirir a norma-padrão do PE e a integrar-se pelos seus próprios meios. (p. 9)

Em sum, o documento conclui que os alunos pertencentes a este grupo, do qual tratamos acima, devem seguir o currículo geral, porém devem ter as suas especificidades respeitadas. Além disso, não se espera que o professor saiba as línguas dos seus alunos ou todas as variantes do português, mas sim é desejável que disponha de formação específica em linguística geral e portuguesa, e que nos processos de avaliação utilize critérios de grande flexibilidade e tenha em consideração o ponto de partida do aluno.

Capítulo 2 A norma e a variação linguística do português brasileiro

Introdução

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), o Brasil possui mais de 208 milhões de habitantes e apresenta uma sociedade múltipla e complexa, a qual é regida pelas diversidades culturais, linguísticas, sociais, regionais, étnicas, religiosas, políticas, entre outras.

Como já referido no capítulo anterior, apesar de a língua portuguesa, como língua oficial, ser a língua falada em todo o território nacional, além de ser a língua ensinada nas escolas, atualmente, o Brasil possui cerca de 250 línguas. No entanto, aqui nos interessa analisar expressamente as variações linguísticas que constituem a língua oficial, a qual é marcada, entre outras, por diferenças dialetais, diacrônicas, sociais, fonéticas e fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais.

Para tentar esclarecer esse fenômeno presente no contexto brasileiro, é importante salientar que o Brasil é o maior país da América do Sul e ocupa o quinto lugar entre os dez maiores países do mundo.

Conforme a Constituição Federal de 1988, a República Federativa do Brasil compõe-se de 27 unidades políticas, sendo 26 Estados e um Distrito Federal, distribuídos em cinco macrorregiões - Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul -, as quais apresentam altas disparidades a nível demográfico, cultural e econômico.

Diante da extensão territorial, populacional e das diversidades que representam este país, é utópico afirmar que o português brasileiro é homogêneo. Bagno (2007, p. 17) afirma que “o monolingüismo é uma ficção”, apesar de muitos brasileiros seguirem essa ideia de monolingüismo, nomeadamente os professores de língua portuguesa.

Assim, com base nestes dados, na seção 2.1, esclarecemos as razões que desencadeiam as variações nas línguas. Na seção 2.2 trataremos do trabalho de Mateus e Cardeira (2007) para definir o conceito de norma. Na seção 2.3, debruçar-nos-emos sobre os argumentos e as reflexões apresentados pelo investigador Bagno (2007), sobre o preconceito linguístico na sociedade brasileira. Já na seção seguinte, em 2.4, nos centraremos no tratamento que deve ser dado à variação linguística nas escolas brasileiras segundo os PCNs do Brasil.

2.1 – O conceito de variação linguística

A língua é uma faculdade específica da mente humana, é por meio dela que os homens se desenvolvem, argumentam, perguntam, ensinam e instruem outros. Hall (2005, p. 40) assinala que “a língua é um sistema social e não um sistema individual”. De fato, ela é o principal meio pelo qual conduzimos nossas vidas sociais.

Apesar de ser um sistema social, que constitui a cultura e a identidade de um povo, e devido a isso haver práticas praconizadas para o seu uso, é possível afirmar que não há língua sem variação.

De acordo com a teoria variacionista da sociolinguística, a variação e a mudança são propriedades inerentes a qualquer língua viva. Para Weinreich, Labov e Herzog (2006[1975]) as estruturas heterogêneas são parte da competência linguística, isto é, são necessárias para o funcionamento real de qualquer língua e o indivíduo tem capacidade para codificar e decodificar essa heterogeneidade.

Para Geraldi (1997, p. 50), “língua é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterogêneas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua”. Ou seja, a mesma língua pode apresentar diferentes estilos individuais e também diversos dialetos, mas ainda assim concretizará as suas funções.

A gramática generativa também considera que “a faculdade da linguagem não é um sistema homogêneo, mas sim o resultado de interação complexa entre vários sistemas ou módulos autônomos de natureza diversa, caracterizados por regras e princípios específicos a cada um deles” Raposo (1992, p. 15).

2.1.1 – A variação geográfica: dialetos

Para Mateus e Cardeira (2007, p. 58), “as variedades nacionais de uma língua não apresentam uma uniformidade interna, mas são constituídas por variantes geográficas que denominamos dialectos”. Essas diferenças linguísticas são também chamadas de variação regional ou diatópica.

Sobre essa variação, vale a pena ressaltar que as autoras supracitadas mencionam que, ao contrário do que foi considerado durante séculos e por razões políticas, atualmente, o termo dialeto não se aplica a uma forma diferente ou desprestigiada de falar uma língua, mas indica qualquer forma de falar uma língua conforme a região a que pertence o falante.

Nesta perspectiva Mussalin e Bentes (2006, p. 34) referem que “A variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas”.

Como já mencionado no início deste capítulo, a dimensão geográfica que constitui o território brasileiro é responsável pela grande variação diatópica que se manifesta no âmbito da língua portuguesa.

Görski e Coelho (2009) apresentam algumas diferenças entre os falares gaúcho (sul), paulista e carioca (sudeste), baiano (nordeste):

- (i) **nível fonético-fonológico:** as vogais /e/ e /o/ pretônicas, como nas palavras “serrado” e “novela”, são pronunciadas como vogais abertas (é, ó) no nordeste e como vogais fechadas (ê, ô) no sudeste e no sul;
- (ii) **no nível morfológico:** o sufixo derivacional –(z)inho agregado à palavra *pai* resulta em *painho* na Bahia e *paizinho* nas demais regiões do Brasil;
- (iii) **no nível sintático** – a posposição da negação como em *vou não* é típica do nordeste, a dupla negação como em *não vou, não é* comum no sudeste (especialmente no Rio de Janeiro), e a anteposição da negação como em *não vou é* preferida no sul;
- (iv) **no nível lexical** – as palavras *pandorga*, *papagaio* e *pipa* marcam diferenças regionais entre os falantes;
- (v) **no plano discursivo** – facilmente associamos o *bah* ao gaúcho, o *não tem* ao florianopolitano, o *ôrra meu* ao paulista, o *me’rmão* ao carioca, o *pronto* ao nordestino.

2.1.2 – A variação sociolinguística e situacional: socialetos

Mateus e Cardeira (2007) referem que as outras variantes presentes nas línguas decorrem dos diferentes grupos sociais a que pertencem os falantes (grupos etários, socioculturais, socioprofissionais...). Essa variação é também conhecida como variação diastrática e é denominada socialetos.

Mussalin e Bentes (2006) também se referem à variação diastrática, como um conjunto de fatores relacionado à identidade dos falantes e também à organização sociocultural da comunidade de fala.

Com efeito, para Mateus e Cardeira (2007), todos os falantes usam um determinado socialetos correspondente ao contexto sociocultural em que estão integrados e perante tantas formas de variação linguística:

“...a língua com que comunicamos uns com os outros e conosco mesmos exibe a sua vitalidade e mostra que é um organismo vivo, uma forma indissociável das restantes manifestações do comportamento humano. Por isso, todas estas formas de utilização concorrem para a variação da língua e para a sua mudança no tempo e no espaço.” (p. 68)

Görski e Coelho (2009) listam alguns exemplos de variação social no Brasil:

1 – a vocalização do -lh- > -i- como em *mulher/muié*;

2 – a rotacização do -l- > -r- em encontros consonantais como em *blusa/brusa*;

3 – a assimilação do –nd- > -n> como em *cantando/cantano*;

4 – a concordância nominal e verbal como em *os meninos saíram cedo/ os menino saiu cedo*.

Em suma, é correto afirmar que não existem línguas homogêneas, nem mesmo em um ambiente social, cultural, profissional ou familiar específico, pois até as características individual e situacional de cada pessoa determinam o seu modo de falar.

Nesse sentido, ao verificar a legitimação da heterogeneidade presente nas línguas, Silva (2010) assinala que o uso da língua não se torna incorreto pela sua diversidade, ou seja, a variação sincrônica não constitui um “defeito” das línguas naturais; ela apenas reflete a variação sociocultural inerente aos sujeitos falantes que as utilizam.

2.2 – Definição de norma

A definição do termo norma é complexa. Se, por um lado, designa uma prática padronizada, um conjunto de regras linguísticas que deve ser usado para estabelecer limites entre o certo e o errado, um modelo, um padrão supradialetal ou uma modalidade linguística enquanto modelo de comunicação, por outro lado, segundo Mateus e Cardeira (2007) pode também variar de acordo com a idade, a região, o grupo social ou profissional a que uma pessoa pertence, e até as circunstâncias em que se comunica, pois ninguém escreve como fala e a forma de falar pode diferir conforme as pessoas a quem nos dirigimos.

Para exemplificar essa questão as autoras fazem a seguinte afirmação:

“Se definimos língua como um sistema de elementos e regras, teremos de admitir que esses elementos e regras se podem combinar de diversos modos. De diferentes combinatórias resultarão não apenas diferentes estilos individuais mas também diferentes dialectos. Ora, cada dialecto é, ele próprio, um sistema de elementos e regras que admite, tal como a língua, variação. Assim, se a variação tem norma e variação e o que é ‘normal’ nas Beiras poderá soar ‘estranho’ a um lisboeta.” (p. 21) O padrão supradialetal divide-se em duas vertentes: a escrita e a oral. E é por meio da escolarização que os falantes “adquirem” esse código.

2.2.1 – Norma culta versus norma padrão

Para as autoras referidas, o sentido de norma linguística não é sinônimo de habitual comum, essa norma relaciona-se com o respeito às regras, ou seja, a norma linguística é o que

a sociedade aceitou como normativo e corresponde ao dialeto da classe social de maior prestígio³.

Assim, a norma-padrão, também chamada de subjetiva ou implícita, é um complexo de elementos sociais e linguísticos. Como referência supradialetal, legitimada pela História, é fator de identidade, unidade e estabilidade sociais. No entanto, não passa de um modelo ideal, ou seja, é um objetivo para o qual tendem os membros da sociedade, mas que nem sempre é atingido.

A norma culta, por sua vez, é o modelo que mais se aproxima do padrão ideal/normapadrão, são padrões de comportamento linguístico dos membros da comunidade que têm formação escolar e maior prestígio social, sendo essa o modelo real.

2.2.2 – Norma linguística no Brasil

É por meio da escolarização, do acesso aos meios de comunicação que adquirimos as competências linguísticas que nos aproximam do modelo ideal, ou seja, da norma culta.

Com mais de duzentos milhões de falantes do português brasileiro e devido às desigualdades sociais, no Brasil o comportamento linguístico da população é muito contrastante à norma culta.

Mateus e Carneira (2007) referem que o ensino da língua portuguesa iniciou-se no Brasil no princípio do século XIX, contudo o ensino massificado da língua começou no século XX.

Segundo as autoras, devido a esse ensino tardio e débil e à desigualdade gritante existente no contexto social brasileiro, a norma-padrão ainda é um bem cultural inacessível a grande parte da população brasileira. Assim, um aluno que entra no sistema de educação e que tem de adquirir um padrão escrito se encontrará numa situação de quase diglossia.

Sobre essa grande separação e variedade linguística, ali existente, Mateus e Carneira (2007) postulam que:

“Enquanto em Portugal as diferenças regionais e sociais não são muito profundas, não dificultando significativamente a comunicação, e a norma culta e a norma-padrão não se afastam muito, no Brasil as diferenças sociais e os seus correlatos linguísticos são mais marcados. **E quando falamos de norma culta brasileira devemos utilizar o plural, uma vez**

³ “Assim como a cultura de uma sociedade impõe padrões de comportamento, também impõe padrões linguísticos” (Mateus e Carneira, 2007, p.24).

que à norma culta do Rio de Janeiro se têm a juntar as de São Paulo, Recife, Porto Alegre e Salvador.” (p. 40) [emphasis added] Nessa perspectiva, Bagno (2007, p.16) afirma que:

“Como a educação ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio de uma norma culta. Assim, da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua.”

Com efeito, é possível perceber que há duas principais variações linguísticas que constituem o português brasileiro: uma é a variação geográfica/regional que pode ou não se aproximar da norma-padrão e a outra é a variação social marcada pela privação ou falta de condições ao acesso à educação e à cultura.

2.3 – Preconceito linguístico no Brasil segundo Bagno

Como referido nas seções anteriores deste capítulo, podemos afirmar que a língua não é uma nem imutável, isto é, ela é constituída pela heterogeneidade do real comportamento linguístico dos falantes.

No entanto, as interpretações incorretas em relação ao uso da língua, à norma-padrão e à norma culta têm gerado preconceitos e atitudes intolerantes para com as variedades linguísticas.

Em seu livro *Preconceito linguístico — o que é, como se faz*, Bagno (2007) apresenta vários mitos que contribuem para a existência do preconceito linguístico, na sociedade brasileira.

Para este autor, o preconceito linguístico tem a sua origem na confusão existente entre língua e gramática normativa. Sendo que a gramática normativa é só uma parte da língua, uma parte mais autoritária e intolerante, perante as mudanças existentes e derivadas da evolução da língua.

Esse preconceito é suportado por diferentes setores da sociedade, os quais não toleram as diferenças linguísticas que para Bagno (idem) são legítimas. Como consequência, o autor lista oito mitos que propagam o preconceito linguístico no Brasil, dos quais nos interessa apresentar quatro:

1. “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”.

Bagno (2007) refere que há muitos estudos filosóficos e gramaticais que afirmam que o Brasil é constituído por uma unidade linguística. Para ele esse mito é muito nocivo à educação,

pois ao não reconhecer a diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor uma norma linguística baseada em um elemento que não existe em nenhuma língua, a homogeneidade.

Nesse sentido, a legitimação da ideia de que no Brasil se fala ou se deve falar a mesma língua é extremamente danosa, pois gera indivíduos incapazes de reconhecer e de respeitar as diferenças, num país como o Brasil em que impera o multiculturalismo e o multilinguismo. Desse modo, é preciso formar cidadãos que lutem pela exclusão irreversível de atitudes que desprestigiam, inferiorizam e maltratam aquele que “não é o padrão”.

2. “Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português”.

Bagno (2007) defende que os brasileiros sabem português sim. Mas esse português, é o “nosso” português, e justifica: “sabe o seu português, o português do Brasil, que é a língua materna de todos os que nascem e vivem aqui, enquanto os portugueses sabem o português deles” (p. 30).

De acordo com o autor que vimos citando,

“não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente “melhor”, “mais pura”, “mais bonita”, “mais correta” que outra. Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. Toda variedade linguística é também o resultado de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares.” (Bagno, 2007, p. 44)

Menciona, ainda, que a não dominância ou o não alcance total da norma-padrão não devem perpetuar esse mito.

Sobre o não domínio máximo da norma-padrão, Mateus e Cardeira (2007) afirmam que:

“...ninguém domina por completo um sistema linguístico. Quem cresceu em determinada área dialectal não conhece perfeitamente os outros dialectos, quem pertence a um grupo social desconhece certas características de outros grupos, algumas inovações são estranhas aos mais idosos... mas todos temos suficiente conhecimento da língua que falamos...” (p. 26)

O fato é que as diferenças entre o português europeu e o português brasileiro têm sido as mais estudadas e são consideradas as duas principais normas da língua portuguesa. Assim, devido a essas diferenças cada vez mais marcadas e que já fazem os linguistas considerarem que a língua falada no Brasil já tem uma gramática, é preciso desmistificar a ideia do certo e do errado.

3. “Português é muito difícil”

De acordo com Bagno (2007), as regras que ensinadas na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente é falada e escrita. Assim, ao chegar à escola, o aluno não se identifica com a sua própria língua materna, no entanto, o autor afirma que está provado e comprovado que uma criança entre os 3 e 4 anos de idade já domina perfeitamente as regras gramaticais de sua língua, e é com a leitura e com o estudo que ela aperfeiçoará a sua gramática interiorizada.

Segundo o autor, há um interesse na existência desse mito, pois é mais um instrumento de manutenção do *status quo* das classes sociais privilegiadas, que associa o domínio da gramática apenas aos mais esclarecidos.

4. “O certo é falar assim porque se escreve assim” Para tratar desse mito, Bagno (2007) assinala o seguinte:

“Diante de uma tabuleta escrita COLÉGIO é provável que um pernambucano, lendo-a em voz alta, diga CÔlégio, que um carioca diga CULégio, que um paulistano diga CÔlégio. E agora? Quem está certo? Ora, todos estão igualmente certos. O que acontece é que em toda língua do mundo existe um fenômeno chamado variação, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico.” (p. 48)

Reforçando a ideia deste autor, Mateus e Carneira (2007) assinalam que o padrão oral nunca atinge o grau de codificação do escrito e, para além disso, admite maior variação.

Com efeito, a fala é espontânea, na escrita já é possível fazer mais seleções para atender a norma-padrão. Além disso, como já referido anteriormente, a língua é constituída por muitas variações, sendo as variações fonéticas e lexicais as mais marcantes. A forma de falar faz parte da identidade individual e cultural de cada indivíduo. É um fato que para dominar esse conjunto de regras linguísticas a escola é necessária, mas é preciso que essa mesma escola atue com bom senso, respeito e valorização do capital linguístico que cada aluno leva consigo.

2.4 - As variações linguísticas do PB nas escolas brasileiras

(Propostas dos PCNs)

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil em 1997 com o objetivo de auxiliar os professores, servindo como um instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas na escola, na elaboração de

projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático.

Os PCNs têm como objetivo que o aluno consiga enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Para o ensino de Língua Portuguesa, os PCNs propõem uma reformulação que respeite a pluralidade cultural brasileira e que se adapte à realidade de cada região.

Como mencionado nas seções anteriores deste capítulo, a língua portuguesa, no Brasil, é constituída por muitas variedades dialetais, as quais se dividem em dois grandes grupos: geográficos e sociais. E como bem pontua Bagno (2007), é uma prática muito comum na sociedade brasileira considerar algumas variedades linguísticas como inferiores ou erradas.

Sobre as variedades e o preconceito linguísticos, os PCNs assinalam que:

“O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.” (p.26)

Assim, os PCNs recomendam que as escolas reconheçam a diversidade linguística do Brasil e revejam as suas práticas focando nas diferenças regionais e sociais dos alunos.

Nesse sentido, os PCNs indicam que a escola deve abordar características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas mostrando quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores, ou seja, partir de uma abordagem não baseada na correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso.

Dessa forma, ao longo dos oito anos no ensino fundamental o aluno adquirirá umas das habilidades propostas pelo PCNs que é: conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado.

Em suma, os PCNs propõem que a escola de hoje não se fundamente em metodologias tradicionais que disseminam o preconceito, por meio da focalização do certo ou do errado. A

proposta é que a escola olhe o real, reconheça o contexto regional e social de cada aluno, mostre o conjunto de regras para o bom uso da língua e dê espaço ao aluno para que ele mesmo perceba os diversos recursos e estilos, em diferentes situações comunicativas, e assim consiga aplicar o que lhe é ensinado pela escola, sem se considerar superior ou inferior ao diferente.

Capítulo 3 Estudo empírico

Introdução

Nos capítulos anteriores, buscamos referenciar o tratamento que deve ser dado à variante PB no contexto escolar português, segundo requisitos legais demarcados pela DGE, e delimitar os principais conceitos que orientaram a realização deste trabalho. Dentre eles, destacamos o conceito de *norma* e a sua relação com o preconceito linguístico no Brasil.

Este terceiro capítulo tem como propósito descrever a metodologia e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, e caracterizar os participantes desta pesquisa.

O presente capítulo encontra-se dividido em 3 seções.

Na seção 3.1 apresentamos a metodologia escolhida para esclarecimento dos objetivos deste trabalho, que passamos a relembrar:

- 1) Saber em qual grupo a Direção Geral do Ensino insere os alunos falantes do português brasileiro, se no grupo do português como língua materna ou do português como língua não materna;
- 2) Saber se os alunos brasileiros estão integrados no novo sistema educativo e na comunidade desse sistema;
- 3) Verificar se a variante PB é um capital positivo ou negativo para o desempenho e a integração desses alunos;
- 4) Conhecer o processo de imersão nesse contexto escolar;
- 5) Refletir sobre a problemática que o uso de diferentes variantes da língua portuguesa pode gerar no sistema educativo português; e
- 6) Propor a valorização e a inserção, numa perspectiva intercultural, dessa e de outras variantes do português na sala de aula, por meio de alternativas pedagógicas.

Em 3.2 delineamos as limitações e os instrumentos utilizados para obtenção dos dados.

Por fim, em 3.3, procedemos à caracterização dos participantes desta pesquisa.

3.1 Metodologia

Baseando-nos na nossa experiência como estudante brasileira em Portugal, e refletindo sobre os temas abordados nesse mestrado, especialmente nas disciplinas de Educação e Multiculturalismo e Literaturas e Culturas dos Países de Língua Portuguesa, começámos a pensar sobre a raiz, a história e as similitudes que unem as variantes da língua portuguesa, bem como sobre as contrastantes diferenças que a fragmentam, nomeadamente em Portugal e no Brasil.

Contudo, considerando que as fragmentações ainda não foram capazes de criar uma língua para Portugal e outra para o Brasil, realizámos entrevistas informais a amigos brasileiros, estudantes em instituições do ensino superior português, para saber de que forma a variante PB afetava o seu desempenho e a sua integração escolar. Segundo Demo (1996, p.34) a pesquisa é o “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Assim, após falar com vários alunos brasileiros, verificámos que ser falante de PB não era um fator que desencadeava um desempenho negativo ou a não integração nas universidades

portuguesas. Foi-nos relatado que a variante PB era exposta apenas em termos de comparação, nunca para práticas de preconceito ou eliminação no contexto de ensino. Mencionaram, ainda, que nunca foi necessário realizar alterações nos trabalhos escritos para a norma-padrão do PE. Vale ressaltar que tais relatos acordam com a minha experiência como estudante no ensino superior português.

No entanto, ao observar jovens brasileiros que cresceram nas escolas portuguesas, notamos que estes utilizam a variante português europeu e português brasileiro a depender do seu receptor. Assim, resolvemos examinar essa questão no contexto escolar do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico em Portugal.

Para tanto, procedemos a uma pesquisa exploratória e qualitativa. Silva e Menezes (2005, p. 21) explicam que o método exploratório:

“Visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão...”.

As mesmas autoras (idem, p. 20) referem que a pesquisa qualitativa:

“...não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritivo. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Em suma, o presente trabalho é exploratório no sentido em que pretende explicitar os documentos e os conceitos que acionam o tema em questão, especialmente no propósito de responder aos objetivos um e dois desta pesquisa. Utiliza uma metodologia qualitativa, pois busca obter informações sobre como a variante PB influi no desempenho e na integração escolar dos alunos, o que eles pensam sobre o tratamento dado à sua língua materna e como se posicionam diante da variante PE. Ainda coletámos informações a respeito do conhecimento dos professores sobre o documento apresentado no capítulo 1 deste trabalho e a opinião dos mesmos sobre o uso ou a presença de diferentes variantes da língua portuguesa em sua sala de aula.

3.2 Limitações

A nossa intenção inicial era observar algumas aulas, nomeadamente de língua portuguesa, em diversas escolas e, em seguida, aplicar um questionário a alunos brasileiros e aos professores. No entanto, como já mencionámos na introdução deste trabalho, o acesso às escolas portuguesas é um processo extremamente moroso.

De acordo com o Despacho N.º 15847/2007, as solicitações de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar devem ser submetidas para avaliação da DGE, e para realizar esses pedidos deve-se cumprir os seguintes procedimentos:

- 1) Inscrição da Entidade - o requerente deverá entrar no referido **site**, inscrever-se como entidade e aguardar o envio de palavra-chave e n.º de utilizador (a entidade pode ser uma Câmara Municipal, um Agrupamento de Escolas, um Centro de Investigação, um Departamento de uma Universidade, um Orientador de Tese, ou o próprio investigador/estudante de ensino superior, etc.);
- 2) Registo do Inquérito - o requerente deverá entrar no mesmo **site**, colocar os códigos que lhe foram atribuídos e registar o pedido de inquérito em meio escolar:
 - *O requerente deve preencher todos os campos existentes no formulário e anexar, nos respetivos campos, os seguintes documentos: Instrumentos de Inquirição/Notação, Nota metodológica do estudo/investigação académica e Declaração do Orientador;*
 - *No campo “Instrumento(s) de inquirição/notação”: introduzir o(s) inquérito(s) por questionário/guião de entrevista/grelha de observação/avaliação ou outro instrumento a aplicar, todos na sua versão final;*
 - *No campo “Nota metodológica”: introduzir a nota sobre a metodologia a adotar. Neste documento devem-se descrever o tipo de pesquisa, os instrumentos a utilizar, a equipa que vai estar presente em meio escolar, bem como a dimensão da amostra e modo de seleção das unidades amostrais (número de escolas, turmas, alunos, Professores, Encarregados de Educação, Etc.);*
 - *No campo “Outros documentos”: introduzir a Declaração do Orientador do estudo, onde declara que está a orientar aquela investigação, concorda com a metodologia utilizada para atingir os objetivos propostos e ainda que os instrumentos a aplicar foram por ele aprovados.*

Vale ressaltar que quando referimos que esse é um processo lento, não o fazemos no intuito de criticá-lo, pois compreendemos que está relacionado ao direito à proteção de dados pessoais e à privacidade, bem como ao aumento da segurança e à minimização dos riscos de utilização abusiva dos dados pessoais dos alunos e demais elementos da comunidade educativa.

No entanto, para o tempo limite da conclusão deste trabalho, tornou-se inviável a realização deste procedimento e, por isso, optámos por um questionário *online*.

3.3 Instrumentos

Para o desenvolvimento deste estudo, realizámos a pesquisa bibliográfica que contribuiu para obter informações sobre a situação atual do tema, e conhecer conceitos e aspectos que estruturam o tema.

Primeiramente, optámos por apresentar e descrever o *Decreto-Lei n.º 139/2012 e o Documento de apoio para o Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Em seguida, nos centrámos nos conceitos e nas opiniões de alguns autores e documentos, nomeadamente Bagno (2007), Mateus e Cardeira (2007), Silva (2008) e os PCNs (1997), no que diz respeito à interculturalidade no ambiente escolar, à norma linguística e ao preconceito linguístico.

Em seguida, procedemos à aplicação de dois inquéritos *online*, um direcionado a professores e outro direcionado a alunos, realizados por meio da rede social *Facebook*.

3.3.1 – A rede social Facebook

Segundo o Facebook para empresas (2016), o Facebook é a rede social pública de maior impacto na Internet, sendo a mais utilizada no mundo. Lançado em 2004, tem como missão tornar o mundo mais aberto e conectado. Segundo a plataforma Facebook para empresas, O Facebook se tornou um espaço de descoberta, informação, encontros e reencontros. Um lugar onde as pessoas se conectam com amigos e familiares, compartilham momentos e buscam por conteúdos de seus interesses.

Atualmente, o Facebook já conta com dois bilhões de usuários ativos mensais, sendo que 102 milhões destes usuários são brasileiros.

Para além do seu objetivo de uso mais comum, que é o contato e a interação entre os seus membros, o Facebook é uma poderosa ferramenta de cunho político e social.

Um das funcionalidades de interação dessa plataforma são os grupos, os quais fornecem um espaço para as pessoas conversarem sobre interesses em comum.

Assim, utilizámos essa funcionalidade para solicitar a colaboração de alunos brasileiros que estivessem inseridos no contexto escolar português.

Para tanto, ingressámos no grupo *Brasileiros em Portugal*, composto por 51.103 membros, o qual tem como finalidade principal atender às necessidades e informar a comunidade de brasileiros que escolheram viver em Portugal, e prestar esclarecimentos genéricos aos brasileiros que têm um interesse real de imigrar para Portugal.

Contudo, apesar da sua finalidade principal, os membros do grupo podem utilizar o Feed de Notícias do grupo para questionar, informar, promover eventos e realizações solicitações, como foi o nosso caso, que ao ingressar no grupo tivemos uma participação imediata ao publicar no Feed de Notícias uma solicitação para colaboração em um inquérito. Ressaltamos que a ação dos membros no Feed de Notícias está sujeita à aprovação dos moderadores.

Ao publicar que precisava de respondentes brasileiros que estudassem nas escolas brasileiras, obtive respostas imediatas.

A informática representa a possibilidade de armazenar, organizar e processar uma quantidade enorme de informação num espaço ínfimo e numa velocidade que praticamente elimina o tempo, revolucionando a capacidade humana – e das máquinas – de trabalhar com informação. As novas tecnologias da comunicação, ao permitirem a comunicação instantânea entre computadores, em escala mundial, de voz, texto ou imagem, disponibilizam cada vez mais informação a um custo cada vez menor. (SORJ, 2003, p. 36).

À medida que voz, texto e imagem podem ser transmitidos de forma instantânea, a noção de espaço associado a tempo, pelo menos em relação aos objetos transmissíveis de forma digital, tende a desaparecer. (SORJ, 2003, p. 40).

Com efeito, por meio do Facebook obtive a primeira “amostra” para a realização deste trabalho.

3.3.2 – Os questionários

Para alcançar os objetivos desta pesquisa elaborámos dois questionários aplicados *online*.

O questionário direcionado aos alunos é composto por quatro questões estruturadas e quatro questões não estruturadas.

Para três das quatro perguntas estruturadas optámos pelo formato de resposta binário: Sim/Não, sendo que, dentro desse conjunto, havia duas questões que se respondidas de forma afirmativa geravam uma resposta aberta. O outro formato para resposta fechada que adotámos foi o formato escala. Nesse parâmetro a pergunta é constituída pela seguinte escala: Igual, Bom, Ruim.

Nas questões abertas os alunos deveriam pensar em sua experiência como estudante brasileiro no contexto escolar português e assim dar uma resposta escrevendo-a com suas próprias palavras.

O questionário dirigido aos professores é constituído por três questões, sendo uma questão fechada, com o formato binário Sim/Não, e duas questões abertas.

Vale ressaltar que para responder ao inquérito os docentes deveriam se basear na própria experiência, mas a leitura do *Documento de apoio para o Português Língua Não Materna no Currículo Nacional* foi o elemento principal para a colaboração dos professores.

3.3.2.1 – Questionário para o aluno

As perguntas desse questionário foram fundamentadas em três paradigmas: desempenho, integração e processo de imersão dos participantes.

Assim, para conhecer o processo de integração desses participantes elaborámos as seguintes perguntas:

1. *Utilizas o português do Brasil ou o português de Portugal? Porquê?*
2. *Os teus colegas te corrigem quando utilizas o português do Brasil?*

() Sim () Não

Se respondeu Sim, achas que fazem isso para te ajudar ou achas que não sabem respeitar as diferenças?

3. *Se desejas continuar utilizando o português do Brasil, quais medidas achas que a escola poderia tomar para te ajudar com essa questão?*

Para obter informações sobre o desempenho escolar dos alunos, procedemos com a seguinte questão:

4. *Ao começar a estudar em Portugal, como ficou o teu desempenho escolar?*

() Igual () Bom () Ruim

E por fim, para examinar o processo de imersão, utilizámos as perguntas seguintes:

1. *Os teus professores te exigem a utilizar o português de Portugal?*

() *Sim* () *Não*

2. *Os teus professores costumam te corrigir quando utilizas o português do Brasil?*

() *Sim* () *Não*

Se respondeu Sim, diga em quais situações costumam fazer isso e como fazem?

3. *E tu? Queres continuar utilizando o português do Brasil ou preferes aprender o português de Portugal? Porquê?*

4. *E os teus pais? O que preferem? Porquê?*

Este questionário dirigido aos alunos teve os seguintes critérios para caracterização participantes: ano de escolaridade, idade, país de nascimento e tempo de residência em Portugal.

3.3.2.2 – Questionário para o professor

Este questionário é constituído por uma questão fechada com o formato binário Sim/Não e duas perguntas abertas.

Para aplicar este questionário apresentámos aos professores o *Documento de apoio para o Português Língua Não Materna no Currículo Nacional* com o intuito de saber se eles tinham conhecimento do mesmo. Para isso, utilizámos a seguinte pergunta:

1. *Conhece este documento?*

() *Sim* () *Não*

Com o objetivo de saber a opinião dos docentes sobre este documento, bem como para refletir sobre a problemática da variante PB no contexto escolar português, elaborámos as perguntas que apresentamos de seguida:

2. *Que comentários lhe suscitam este documento?*

3. *Quais as dificuldades apresentadas pelos alunos brasileiros em contexto de escolarização?*

Para caracterizar os respondentes a este inquérito utilizámos os seguintes indicadores: ano de escolaridade que leciona, disciplina, habilitações académicas e anos de ensino.

3.3 Participantes

O público-alvo da presente pesquisa é composto por alunos brasileiros do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico em Portugal e professores portugueses do ensino básico.

A “amostra” deste trabalho é constituída por um pequeno número de indivíduos devido às dificuldades mencionadas na seção Limitações do presente capítulo. Como consequência, os dados que serão apresentados no capítulo a seguir não podem ser generalizados; no entanto, servem como um ponto de partida para compreender a presença da variante PB no ambiente escolar onde se tem a variante PE como padrão e verificar processos de interculturalidade ou de exclusão.

3.3.1 Alunos

O estudo empírico contou com a participação de 10 alunos, pertencentes a escolas públicas em Portugal. A faixa etária deste grupo de alunos está entre 9 e 14 anos de idade. Relativamente ao gênero, a quantidade de meninas e meninos é similar. No que respeita ao tempo de residência em Portugal, apresentam uma variável de meses e anos um pouco mais diversificada. Quanto ao ano de escolaridade, a maior parte dos respondentes encontra-se no 4º e 8º anos, e a outra parte está distribuída entre o 2º, 5º e 7º anos.

Como já mencionado anteriormente, todos os participantes são de nacionalidade brasileira e alunos do ensino básico português. Apresenta-se, abaixo, o quadro com os detalhes pormenorizados referentes à caracterização desses participantes:

Quadro 1: Caracterização dos alunos brasileiros

Caracterização dos alunos brasileiros															
Sexo		Idade					Ano escolaridade					Tempo de residência em PT			
M	F	9 anos	10 anos	12 anos	13 anos	14 anos	2º ano	4º ano	5º ano	7º ano	8º ano	>1 ano	1 a 2 anos	2 a 3 anos	>4 anos
PA1															
PA2															
PA3															
PA4															
PA5															
PA6															
PA7															
PA8															
PA9															
PA10															

3.3.2 Professores

Esta “amostra” é constituída por seis professores integrantes do corpo docente do ensino básico em escolas públicas portuguesas. Os anos de ensino desses participantes variam entre acima de 15 e abaixo de 35 anos, sendo que a maioria dos participantes que respondeu ao questionário estava em uma escala abaixo dos 30 anos de ensino. Relativamente à disciplina lecionada, a maior parte desses participantes ensina todas as disciplinas. No que respeita às habilitações literárias, constata-se que o maior número de participantes possui grau académico ao nível de licenciatura – 1º ciclo do ensino básico - e o restante tem o grau de mestrado em Ciências da Educação. O quadro a seguir apresenta esses dados de forma mais detalhada.

Quadro 2: Caracterização dos professores

Caracterização dos professores			
Disciplina	Ano de escolaridade que leciona	Anos de ensino	Formação

PP1	Todas	2º	18	Licenciatura - 1º ciclo do ensino básico
PP2	Todas	3º	17	Licenciatura - 1º ciclo do ensino básico
PP3	Todas	4º	30	Licenciatura - 1º ciclo do ensino básico
PP4	Todas	4º	15	Licenciatura - 1º ciclo do ensino básico
PP5	HGP	5º e 6º	34	Mestrado em Ciências da Educação
PP6	Português	8º	21	Mestrado em Ciências da Educação

Capítulo 4 Análise e discussão dos dados recolhidos

Introdução

Este capítulo analisa os dados recolhidos no estudo empírico e encontra-se dividido em duas seções.

Na seção 4.1 apresentamos as informações obtidas através do inquérito aplicado aos alunos brasileiros, membros do ensino básico de escolas portuguesas.

Na seção 4.2 procedemos à análise das respostas ao questionário aplicado a elementos da comunidade docente, pertencente ao ensino básico do sistema educativo português.

4.1 Dados do questionário aplicado aos alunos

Para analisar as informações obtidas junto dos alunos brasileiros, optámos pela seguinte divisão: desempenho, integração e processo de imersão. Procedemos com essa delimitação para obter uma visão mais clara e objetiva dos dados e analisar todas as perguntas do questionário aplicado aos alunos, classificando-as de acordo com o tema.

4.1.1 Análise de dados relativamente ao desempenho

Ao verificar as respostas na pergunta “Ao começar a estudar em Portugal, como ficou o teu desempenho escolar?”, constatamos que uma parte preponderante dos inquiridos considerou que teve o desempenho escolar prejudicado ao começar a estudar em Portugal; um terço respondeu que o desempenho escolar ficou bom e apenas um respondente considerou que o desempenho escolar está igual.

Ao observar essas respostas, consideramos hipoteticamente que os participantes com mais idade eram os que apresentavam o desempenho mais afetado.

Baseando-se na teoria generativa, Grola (2006, p.3) afirma que:

“...quase toda a complexidade de uma língua é adquirida por volta dos 4 anos de idade; ou seja, antes mesmo de as crianças começarem a frequentar a escola. O que elas levam mais tempo aprendendo são as palavras da língua, algo que continua para a vida toda, já que mesmo os adultos estão sempre aprendendo palavras novas. Entretanto, por volta dos 4 anos de idade, as crianças já dominam quase todos os tipos de estruturas usadas na sua língua.”

A mesma autora salienta ainda que:

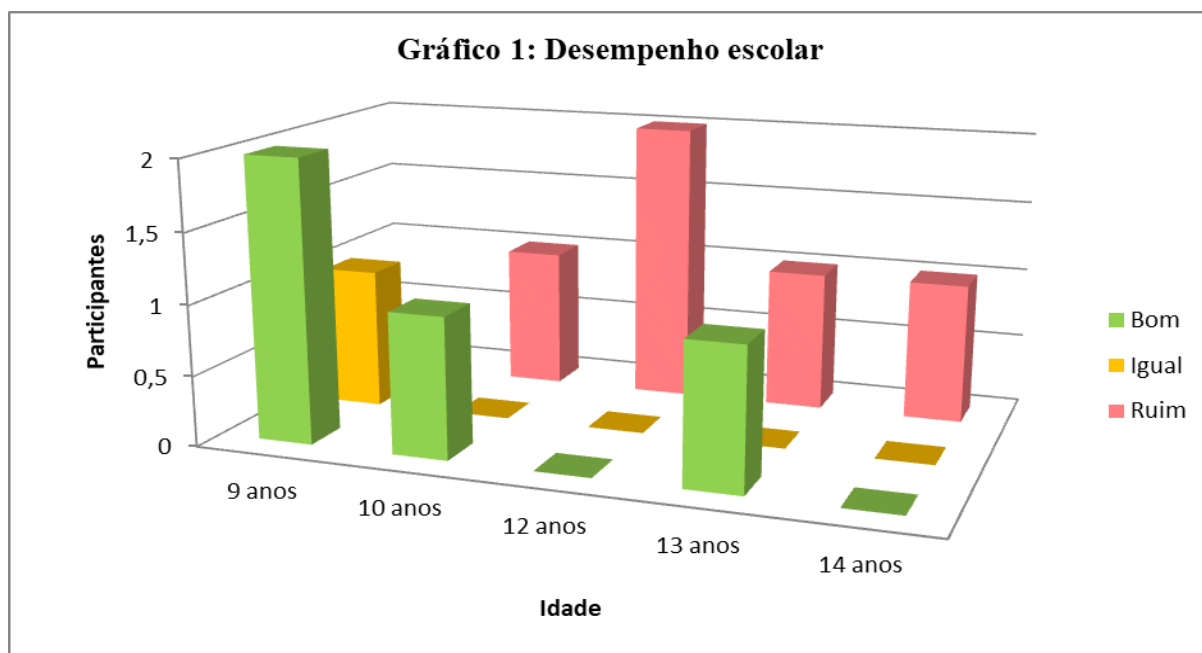
“Por volta dos 4 e 5 anos de idade, as crianças têm um vocabulário de mais ou menos 1900 palavras e já usam orações subordinadas com termos temporais, tais como “antes” e “depois”. É importante observar que por volta dos 5 anos de idade as crianças já adquiriram a grande maioria das construções encontradas em sua língua materna (como orações relativas, orações clivadas, perguntas, construções passivas, etc.” (p. 8)

Nesse mesmo sentido, Görski e Coelho (2009, p.74) pontuam que:

“É sabido que a criança, quando vai para a escola, já adquiriu sua língua materna. Todo falante nativo, por volta de 7 a 8 anos de idade, já internalizou as regras do sistema de sua língua, porque tem competência linguística, ou seja, nasce dotado de uma capacidade para a linguagem. Isso significa dizer que, quando o aluno vai para a escola, ele já domina as regras de sua gramática internalizada; um conhecimento desenvolvido independentemente dos ensinamentos escolares.”

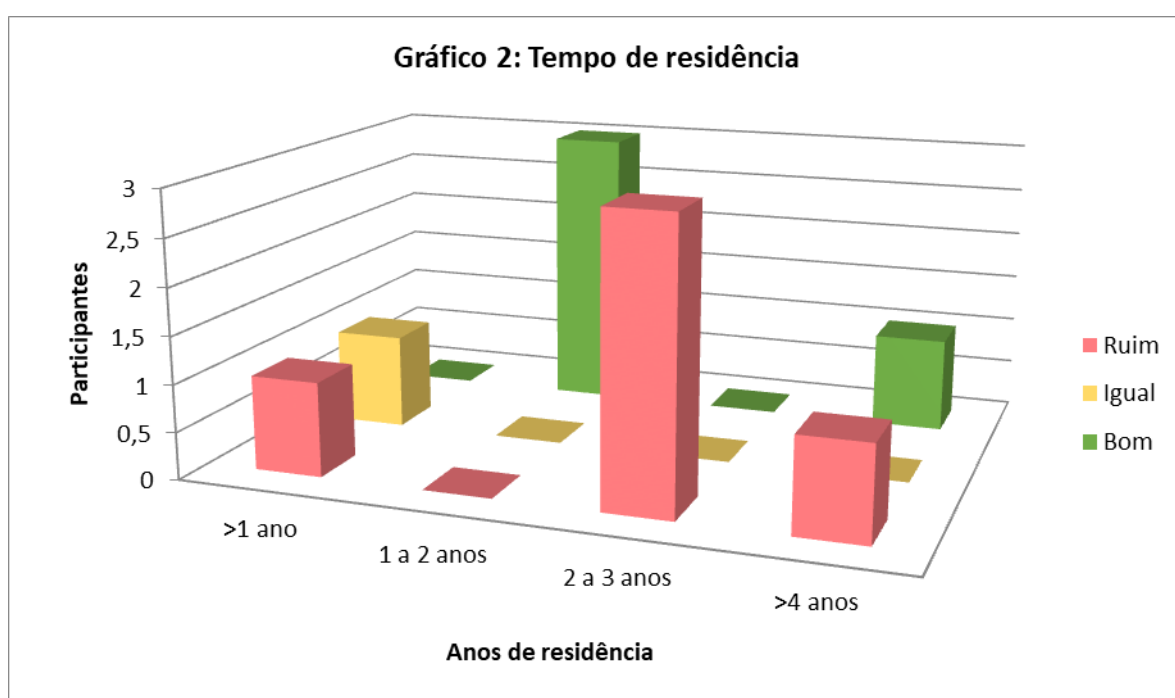
Assim, diante disso julgávamos que os alunos com idades entre 9 e 10 anos eram os que tinham respondido “Bom” ou “Igual” à questão sobre o desempenho escolar, pois estavam mais próximos do processo de aquisição da linguagem e assim teriam maior facilidade para adquirir/aprender um “novo” sistema linguístico.

No entanto, ao fazer o cruzamento e comparação das idades, verificamos que não era um fator que desencadeava efeitos positivos ou negativos no processo de ensino/aprendizagem no ambiente escolar português, como se pode conferir no gráfico abaixo:



Então, realizámos um paralelo aos anos de residência, supondo que poderia ser uma variável considerável nesse processo e mais vez apurámos que este paradigma não está relacionado com o desempenho desses participantes. Com efeito, os alunos no grupo com ≥ 1 de ano têm resultados diferentes no contexto escolar, os alunos do grupo de 1 a 2 anos apresentam um bom desempenho escolar, já os alunos do grupo de 2 a 3 anos mostram um desempenho escolar ruim e, por fim, o grupo com ≤ 4 anos exibem resultados opostos.

O gráfico que se segue apresenta os dados acima mencionados:



Como consequência, constatamos que o fator idade e tempo de residência, em Portugal, não são elementos ativos no processo de desempenho escolar desses alunos brasileiros nas escolas portuguesas.

Portanto, parece-nos relevante salientar que existem muitos fatores que podem influenciar o desempenho escolar do aluno: desde fatores internos como a estrutura da escola, o corpo docente, etc. a fatores externos como a motivação do aluno, o ambiente familiar e o contexto social. Soares (2004, p. 86) afirma que “[...] são tantos os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles é capaz de garantir, isoladamente, bons resultados escolares”.

Referindo-nos a fatores internos e externos, cabe-nos expor aqui o testemunho do pai de um participante com bom desempenho escolar, com 13 anos de idade e dois anos de residência em Portugal:

“ Na escola que meu filho estuda eu realmente não sinto que ele tenha qualquer problema em relação à comunicação. Em dois anos, nunca recebemos uma crítica ou feedback negativo a respeito de seu comportamento, atitude ou comunicação. E português sempre foi bem. E inclusive entre os amigos, é tranqüilão. Tem uma boa vida social. Típico de 13 anos.”

Em sum, essa afirmação corrobora com a nossa análise de que as variáveis, relacionadas com o desempenho escolar dos participantes desta pesquisa, não estão centradas na idade e no tempo de residência em Portugal dos mesmos.

4.1.2 Análise de dados relativamente à integração

No que concerne ao processo de integração, o nosso objetivo foi verificar se a variante PB era um mecanismo que facilitava a integração do aluno brasileiro no contexto escolar português, pelo que colocámos a seguinte questão “Utilizas o português do Brasil ou o português de Portugal? Porquê?”.

Para analisar o resultado das respostas a esta pergunta, dividimos os participantes procurando denominadores comuns entre eles que nos aproximassem de uma conclusão. Diante disto, considerámos pertinente agrupá-los por:

- Idade de chegada a Portugal
- Tempo de residência em Portugal

Com base nos parâmetros indicados e após a verificação das respostas, na qual observámos que há um uso de ambas as variantes PB/PE, foi-nos permitido organizar os participantes em três grupos.

No primeiro grupo, os participantes afirmaram utilizar apenas a variante PE.

Em relação ao segundo grupo, os inquiridos disseram que alternam entre PB/PE. Sendo que dentro deste grupo encontramos dois subgrupos segundo a alternância ou domínio das variantes. O primeiro deles caracteriza-se por usar a variante PE/PB; no entanto, há um domínio total de ambas, sendo estas utilizadas a depender do contexto subjacente. O outro subgrupo encontra-se num processo de aprendizagem do PE, pois indicam que usam a variante PB; porém, às vezes empregam algumas palavras e expressões do PE.

Finalmente, o terceiro grupo determina-se pela utilização exclusiva da variante PB.

O quadro abaixo apresenta os respectivos resultados.

Quadro 3: Análise da pergunta “Utilizas o português do Brasil ou o português de Portugal? Porquê?”

	Idade de chegada a Portugal	Tempo de residência em Portugal	Variante PT
PA1	3 anos	6 anos	PE
PA2	9 anos	3 anos	PE
PA3	8 anos	4 anos	<i>PE / PB</i>
PA4	8 anos	1,5 anos	<i>PE / PB</i>
PA5	8,2 anos	1,8 anos	<i>PB / PE</i>
PA6	9,5 anos	< 1 ano	<i>PB / PE</i>
PA7	11 anos	2 anos	<i>PB / PE</i>
PA8	9 anos	< 1 ano	<i>PB</i>
PA9	10 anos	3 anos	<i>PB</i>
PA10	11,5 anos	2,5 anos	<i>PB</i>

Analisando os dados apresentados relativamente ao primeiro grupo do quadro 3, observamos que PA1 ao chegar em Portugal ainda estava no período do processo de aquisição da linguagem e PA2 tinha acabado de passar pelo estado de maturação e desenvolvimento da sua língua materna, a variante PB. Portanto, podemos afirmar que aquisição/aprendizagem da variante PE aconteceu de forma natural devido ao contexto no qual estavam inseridos.

Em relação ao segundo grupo do quadro acima, vimos que os participantes fazem uso alternado da variante falada no Brasil e da variante falada em Portugal. No entanto, parece-nos relevante salientar que a frequência e domínio são distintos entre os alunos do subgrupo 1 e 2 deste grupo.

No subgrupo 1, os alunos declaram que utilizam a variante PE na escola e a variante PB em casa, e afirmam dominar ambas. Questionado sobre a razão pela qual optou fazer uso das duas variantes, PA4 refere:

“Porque meus amigos portugueses falaram que era melhor aprender esse português.”
(variante PE)

No subgrupo 2 os respondentes dizem que dominam o português do Brasil e fazem uso do mesmo, mas já conseguem empregar o léxico do português de Portugal.

Se estabelecermos um paralelo entre a idade e o tempo de chegada a Portugal dos grupos 1 e 2, podemos concluir que, à semelhança do que aconteceu ao grupo 1, no subgrupo 1 do grupo 2 o fator idade foi determinante para a aquisição/aprendizagem da variante PE; no entanto, por razões que desconhecemos, o subgrupo 1 manteve a variante PB.

Relativamente aos participantes do subgrupo 2, ao comparar o tempo da sua chegada a Portugal com o tempo de chegada dos participantes do subgrupo 1 e do grupo 1, podemos deduzir que há uma inclinação para o desenvolvimento da variante PE no decorrer do tempo.

Tendo em conta os resultados apresentados, parece-nos que os alunos do subgrupo 1 aprenderam a variante PE como uma estratégia de se integrarem no grupo de acolhimento. No subgrupo 2 notamos que os inquiridos não falam totalmente a variante PE; no entanto, isso acontece por ainda estarem no processo de aprendizagem e não por entenderem que a integração num novo grupo pode ser possível mesmo sendo diferente.

Para explicar o conceito de integração segundo a sociologia, Durkheim (1998, apud Rodrigues 2009, p. 6) refere que:

“a palavra integração é usada muitas vezes como sinónimo de coesão, unidade, equilíbrio e harmonia. Mas não é *sinónimo de homogeneidade* na sociedade e na cultura, já que a diferenciação é uma qualidade essencial das relações sociais. Assim sendo, a integração social não apaga as diferenças, antes as coordena e as orienta.” [emphasis added]

A autora ainda pontua as três vias pelas quais se dá o processo de integração:

“...à medida em que o indivíduo vai sentindo membro de um grupo social por partilhar as suas normas, valores, crenças etc; à medida que as suas actividades ou funções das

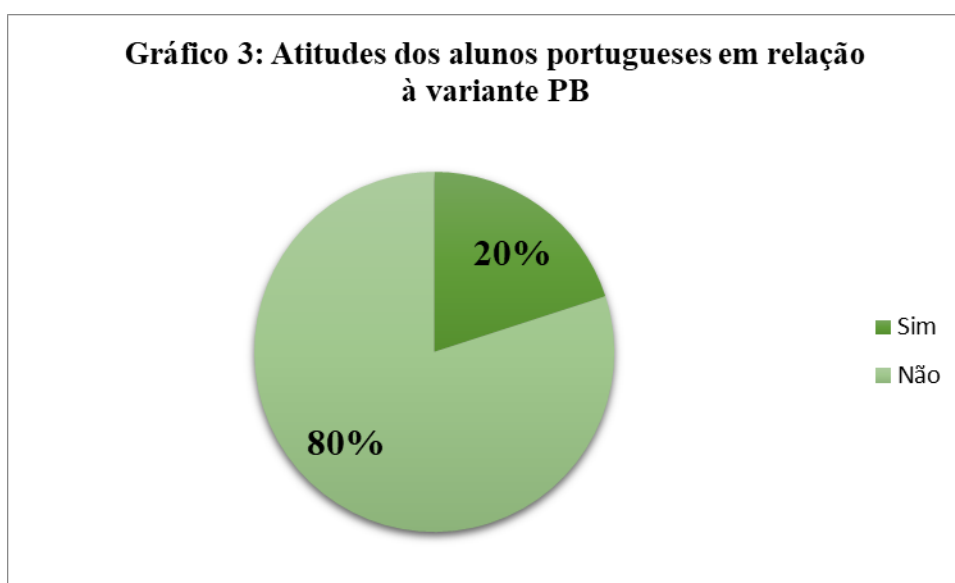
diferentes instituições da sociedade se complementam ou se contrariam; a integração pode também referir-se a instituições específicas que coordenam as actividades de subsistemas da sociedade e promovem a sua complementaridade.” (p.6)

No entanto, podemos observar que o caminho que os participantes do grupo 2 traçaram para se integrarem na população maioritária foi a adoção da variante PE.

Por último, a variante PB é o padrão no grupo 3. No entanto, parece-nos relevante salientar que PA8 do referido grupo está há pouco tempo em Portugal, portanto, tal como nos grupos 1 e 2, o mesmo tem propensão para utilizar a variante PE com o passar do tempo.

Como o processo de integração se dá também pela aceitação da sociedade receptora aos imigrantes, as questões a seguir estão centradas no comportamento do grupo dominante:

- 1) Os teus colegas te corrigem quando utilizas o português do Brasil? Se respondeu Sim, achas que fazem isso para te ajudar ou achas que não sabem respeitar as diferenças?



Como é possível observar, maioritariamente os alunos portugueses não demonstram preocupação em corrigir os colegas brasileiros, e importa-nos salientar aqui que os inquiridos que forneceram respostas positivas a esta questão referem que quando os seus colegas os corrigem é com a intenção de ajudar.

Segundo Hortas (2013, p. 136 apud Lages):

“Os brasileiros constituem um grupo de imigração distinto dos restantes, evidenciando grandes relações de proximidade com os portugueses. A facilidade com que as crianças e jovens portugueses se relacionam com imigrantes brasileiros pode justificarse pela **maior proximidade linguística**, pela maior abertura desta comunidade ao contacto com o outro e em particular com os portugueses e até mesmo pela imagem que os portugueses

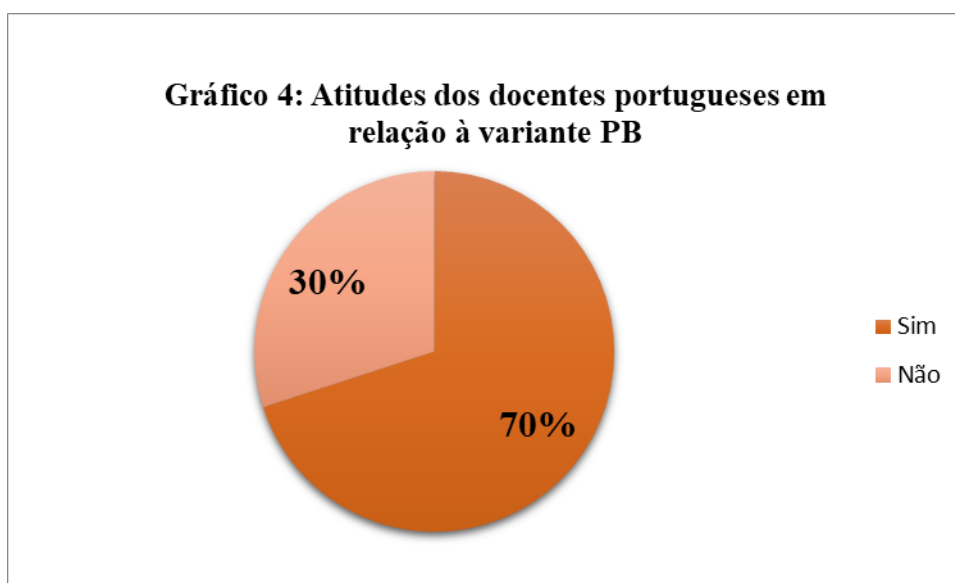
têm deste grupo de imigrantes, mais semelhantes aos portugueses do que quaisquer outros.” [emphasis added]

Hortas (2013, p. 139) ressalta ainda que ao realizar uma pesquisa sobre vivências no contexto escolar português, conclui que:

“ a imagem que existe na sociedade portuguesa da abertura dos brasileiros, da facilidade com que estabelecem relações de amizade e da sua simpatia, quase genética, revê-se nas respostas dos alunos autóctones e é reforçada pelos colegas de origem imigrante. Ter entre os amigos um brasileiro é quase a característica comum, referida por 82% dos alunos que afirma ter amigos de outras origens. Se para os portugueses e africanos podemos associar a facilidade de relacionamento com os brasileiros à **proximidade linguística, fator facilitador da interação e inserção em alguns setores da sociedade**, para os europeus de leste, que também os elegem entre os amigos, a justificação poderá assumir outros contornos.” [emphasis added]

Assim, é possível concluir que, no que diz respeito à integração dos alunos brasileiros com os alunos portugueses, a variante PB é um fator que ativa esse processo, pois para além dos aspectos culturais que aproximam esses indivíduos, os alunos portugueses parecem se sentir correspondentes ou próximos aos brasileiros devido à proximidade linguística, como também concluiu Hortas (2013).

2) Os teus professores costumam te corrigir quando utilizas o português do Brasil? Se respondeu Sim, diga em quais situações costumam fazer isso e como fazem?



De acordo com o gráfico acima é possível observar que a maioria dos participantes respondeu que são corrigidos pelos professores, sendo predominante a justificativa de que são corrigidos mais na linguagem escrita e exemplificam o tema: concordância verbal. Dentro desse grupo que refere ser corrigido pelos professores, um participante afirma o seguinte:

“Os professores corrigiam algumas palavras, tipo palavras do material escolar e quando eu dizia “Posso ir ao banheiro?”, o professor falava “Não é banheiro é casa de banho” e assim fui aprendendo. Hoje falo o português daqui, até para que eles possam entender.”

Segundo Rodrigues (2009), o processo de integração deve ocorrer de forma bilateral, ou seja, é necessário que haja adaptação e alteração na sociedade de acolhimento e nos imigrantes.

No entanto, mesmo diante da diversidade presente no contexto escolar português e das políticas de integração, na maioria das vezes os professores não dispõem de preparação adequada para atuar neste cenário, e devido a isso, baseando-se em preconceitos e até mesmo por medo, acabam por desvalorizar a cultura do imigrante gerando a não adaptação ou integração do mesmo.

Silva (2008) afirma que quando os professores não reconhecem diferentes culturas na sala de aula ou exigem que o grupo minoritário atue conforme o grupo dominante estão contribuindo de forma determinante no percurso escolar positivo ou negativo do aluno.

Cabe-nos mencionar que o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências que o aluno possui. Nesse sentido, quando os alunos brasileiros declaram ser corrigidos na língua escrita, nomeadamente na parte sintática - concordância verbal -, é inegável o fato de que também serão corrigidos os alunos portugueses, pois o domínio da Língua Portuguesa, fundamentalmente da norma padrão, é um dos grandes elementos para o sucesso escolar dos discentes e para a sua integração na sociedade, e a escola e o professor são os principais responsáveis pelo acesso a esse domínio.

Quanto à variação lexical, notamos que os professores precisam de preparação e abertura para lidar com a diversidade cultural, no sentido de tratar as diferenças existentes não como negativas ou inferiores, mas sim acolher os alunos, respeitando o capital cultural dos mesmos. Silva (2008, p. 21) afirma:

São as comparações feitas com os outros, em interacção, que permitem ao indivíduo, em um dado momento, situar-se face a eles, encontrar identificações, mas também diferenciações, que lhe permitirão posicionar-se face à realidade social aceitando ou rejeitando o outro, os outros.

Nesse sentido, ao aceitar a variante PB e até usá-la em alguns momentos para compará-la à variante PE, para além de proporcionar novas oportunidades de conhecimento aos indivíduos do país acolhedor, levá-los-á também à reflexão e valorização de uma cultura distintas, e os alunos imigrantes não se sentirão desprezados ou inferiorizados, pois perceberão

que estão inseridos em um ambiente igualitário e que fazem parte do grupo dominante, mesmo sendo diferente.

Relativamente à pergunta “Se desejas continuar utilizando o português do Brasil, quais medidas achas que a escola poderia tomar para te ajudar com essa questão?”, apenas três dos dez inquiridos responderam, e são estas as declarações:

“Não sinto dificuldades em me adaptar devido ao sotaque. Não vejo o que poderia melhorar, uma vez que sou bem aceita dentro da escola.” (PA5)

“Acho difícil a escola tomar alguma medida. Tem 130 portugueses e 7 brasileiros, não acho que a escola considere relevante adotar medidas para atender essa questão.” (PA6)

“Eu aprendo português. Não tem porque aprender português do Brasil e português de Portugal.” (PA7)

Ao analisar estes três depoimentos, observamos dois posicionamentos distintos: PA5 e PA7 utilizam as variantes PB/PE de forma alternada, porém, com predominância da variante PB; no entanto, é perceptível em suas afirmações que estão motivados e integrados mesmo diante do fato de estarem num contexto em que há uma variante com preponderância sobre a sua variante. Portanto, não veem razões para que a escola aplique alguma medida. Vale referenciar que esses participantes apresentam um bom desempenho escolar.

Na resposta de PA6, parece haver um desejo por alguma ação por parte da escola; no entanto, o participante faz explicitamente uma divisão de grupo maioritário e minoritário no seu discurso, demonstrando incredulidade na aplicação de medidas que o ajudassem a continuar utilizando a variante PB. Este aluno informa que passou a ter um desempenho ruim após chegar a Portugal e apresenta nas suas respostas uma necessidade de integração.

Para saber como os alunos de origem estrangeira poderiam ser melhor integrados na escola portuguesa, Rodrigues (2009, p.71) obteve as seguintes opiniões junto dos participantes da sua pesquisa:

“**Os alunos de origem estrangeira** sugerem: mais actividades sociais nas aulas. (...) **Os alunos portugueses** sugerem: a realização de mais eventos que possam cruzar culturas, dar a conhecer outras culturas e nunca recusar a integração; ser mais atento as diferenças; criação de espaços de convívio entre alunos; organização de festivais de cultura. (...) **Os professores** sugerem: valorização dos alunos de origem estrangeira, se possível, investimento na capacidade desses mesmos alunos; criação de situações em que os próprios passem a transmitir aspectos da sua cultura; integração simultânea dos alunos de origem estrangeira com diversas culturas.” [emphasis added]

Estes dados revelam o quanto é importante que a comunidade escolar reconheça a heterogeneidade existente e tome medidas que exponham positivamente as culturas, para que todos possam ser agentes no processo de integração e aprendam a viver com as diferenças, não apenas na escola, mas também na vida social em geral.

4.1.3 Análise de dados relativamente ao processo de imersão

Para obter dados sobre o processo de imersão elaborámos três perguntas para conhecer o papel do professor, do aluno e dos pais do aluno nesse processo.

Assim, para verificar a atuação do professor realizámos a seguinte pergunta “Os teus professores te exigem a utilizar o português de Portugal?”. A totalidade dos inquiridos respondeu negativamente a esta pergunta. Esta situação pode indicar que algumas correções realizadas pelos professores, nomeadamente na parte gramatical, como verificámos na subseção anterior, são feitas por realmente ocorrer um desvio real da norma-padrão da língua portuguesa e não por desconsiderarem a variante PB.

Analisando os resultados da questão “E tu? Queres continuar utilizando o português do Brasil ou preferes aprender o português de Portugal? Porquê?”, pudemos observar um grande paralelismo nas respostas dos participantes.

Nas perguntas anteriores constatámos que muitos já estão integrados e uma grande maioria não demonstra sentimentos de exclusão no contexto escolar, inclusive alguns afirmam que não se sentem distanciados por usar a variante PB; no entanto, ao contestarem a essa questão afirmam que preferem utilizar a variante PE na escola para serem integrados e entendidos pelos amigos e colegas. Mencionam também que, como continuarão a viver em Portugal, acreditam que a variante PE os ajudará a encontrar trabalho. Ainda, parece-nos relevante salientar que quase todos disserem que fariam uso da variante PB em casa.

Perante estes resultados, parece-nos poder afirmar que os alunos admitem, de forma talvez inconsciente, que a única via para integrarem-se no ambiente escolar e, futuramente, de trabalho em Portugal, é através do uso da variante PE.

Na última pergunta deste conjunto de questões, “E os teus pais? O que preferem? Porquê?”, a maior parte dos inquiridos informou que os pais preferem que utilizem a variante PE, sendo que as razões dos pais são similares às justificativas dos filhos: inserção no ambiente escolar e futuramente no mercado de trabalho. A seguir apresentamos alguns testemunhos:

“Preferem que fale com o Português de Portugal. Porque facilita a adaptação e apresentação de trabalhos. Eles têm medo que sofra “bullying”, que haja uma separação por eu ser brasileira. E ainda, caso fiquemos em Portugal, não interfira na inserção no mercado de trabalho.” (PA5)

“ Eu prefiro que ele aprenda o português que se fala aqui. Afinal, se estamos a viver em Portugal, deve-se falar a língua oficial do país. Para falar Português do Brasil, falamos em casa.” (PA7)

Apenas um terço dos pais prefere que os filhos continuem a falar a variante PB, pois acreditam que será difícil aprender a variante PE, e também declaram que devem falar o português do Brasil, pois eles são brasileiros e se os filhos começarem a falar a variante PE, eles não entenderão algumas palavras ou expressões.

Silva (2008) aponta vários posicionamentos utilizados para tentar resolver as questões relativas à multiculturalidade. Na década de 1960, prevaleceu a atitude assimilacionista que, para combater a discriminação relacionada com as diferenças culturais, defendia que a cultura recetora é superior às outras e, portanto, os grupos culturais minoritários deviam se tornar semelhantes. Ainda hoje, em muitos países, se emprega esta atitude. Na década de 1970, surge a atitude integracionista que se baseia na validade e igualdade das culturas, na capacidade de confrontar e trocar, defendendo assim a resistência à assimilação pelas culturas minoritárias. A seguir a estas sucedeu-se a atitude pluralista que considera que cada grupo étnico pode desenvolver e preservar a sua cultura e tradições numa sociedade mais ampla, que é a da cultura dominante, não com uma atitude de separação, mas de inclusão.

Neste contexto, podemos observar que a opção tomada pelos alunos e pais brasileiros é a assimilação, acreditando que adquirir os traços culturais do grupo dominante, neste caso, a variante PE, é a “melhor” ou a “única” forma de integração e de um futuro no mercado de trabalho.

Relativamente ao posicionamento do professor, no geral, não obtivemos respostas que pudessemos inseri-lo em um único modelo de imersão, tendo em vista que vimos que há professores que parecem atuar em prol da eliminação da variante PB na escola⁴. Esta atitude leva-nos a supor que creem ser a homogeneidade da língua portuguesa o melhor caminho para os alunos. Os outros professores que não optam pelo processo de assimilação, contudo parecem

⁴ “...quando eu dizia “Posso ir ao banheiro?”, o professor falava “Não é banheiro é casa de banho” (testemunho de um aluno brasileiro).

ser agentes passivos no processo de uma integração pela via intercultural. Como bem pontua Silva (2008, p.26):

Ao professor cabe ser um facilitador da incorporação das diferentes culturas na escola, sobretudo através do tipo de conteúdo que transmite (dando espaço a todas as que estão representadas na classe), da maneira como o faz e dos valores e atitudes que veicula, rompendo claramente com um modelo de educação monocultural.

De fato, se a escola e o professor conduzirem este cenário pela via do reconhecimento e valorização das diferenças, aqui em foco a variante PB e PE, os alunos e os pais brasileiros não temeriam o uso do português do Brasil “fora de casa”.

4.2 Dados do questionário apresentado aos professores

No que concerne ao inquérito aplicado aos professores participantes neste estudo, elaborámos três perguntas para conhecer as suas perceções e ações perante a presença da variante PB na sala de aula.

Para que os professores fossem capazes de responder às perguntas do nosso questionário disponibilizámos o documento de apoio *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*, e solicitámos que o lessem antes de procederem às respostas.

Após lerem este documento, os professores foram interpelados com a seguinte pergunta “Conhece este documento?”. Todos os professores admitiram desconhecer o conteúdo do mesmo.

No entanto, por meio desta pesquisa, os docentes inquiridos passaram a saber sobre o documento de apoio e assim prosseguimos com a segunda pergunta: “Que comentários lhe suscitam este documento?”. Os professores julgaram-no como revelante, lamentando o seu desconhecimento do mesmo e reforçando a importância da divulgação de tais conteúdos, uma vez que servem para ampliar as suas estratégias didáticas. O depoimento a seguir abrange, de um modo geral, o parecer de todos docentes participantes nesta pesquisa:

“Acho relevante e deveria ser melhor comunicado entre os professores. Já trabalhei com alunos que iniciaram a sua escolaridade no Brasil e tenho percebido que para além das convenções ortográficas, há diferenças no vocabulário e sinto que isso penaliza os alunos não portugueses. Penso que esta questão devia ser apresentada de um modo mais claro aos professores de todas as áreas do saber.”

Para conhecer as imagens dos docentes relativamente a esta diversidade cultural, aqui em foco a variante PB praticada pelos alunos brasileiros, elaborámos a terceira pergunta: “Quais as dificuldades apresentadas pelos alunos brasileiros em contexto de escolarização?”. De um modo geral, os professores testemunharam que as maiores dificuldades apresentadas por esses alunos inserem-se no nível lexical e nas expressões idiomáticas, nomeadamente acentuandose na expressão escrita. Destacamos os testemunhos de dois docentes, expondo-os a seguir:

“Depende. Essencialmente do contexto familiar. Já tive alunos brasileiros que não tiveram qualquer dificuldade de adaptação e no acompanhamento dos conteúdos lecionados e “exigidos”, e outros que manifestaram mais dificuldades, nomeadamente na escrita (expressões).”

“Se bem que estes alunos estejam a ouvir falar em português têm o trabalho de decifrar o que está ser dito. Trata-se de uma tradução de um contexto linguístico com determinadas regras e sentidos que tem que ser rapidamente analisadas e transpostas para uma outro contexto. As frases idiomáticas têm que ser traduzidas pois não farão sentido algum. Na sua vivência pela escola terá que começar a entender que as palavras que utiliza para designar objectos ou ações não serão compreendidos pelos colegas e que vai ser ele a ter que realizar esse esforço contínuo de se adaptar a novas palavras. E a saber usá-las em contexto. Penso que os alunos brasileiros acabam por ter classificações inferiores aos dos seus colegas, não porque não saibam, por exemplo, ciências da natureza mas porque terão dificuldade em utilizar todo um vocabulário específico e até entender as questões que lhe são feitas.”

Face ao exposto, podemos observar que a existência de planos e medidas que objetivam a integração no sistema educativo não estão em conformidade com a prática dos mesmos, pois, como nos foi relatado pelos professores, há entre eles um total desconhecimento do documento de apoio que sustenta o tema deste trabalho.

Hortas (2007) sublinha que, apesar da abertura da política educativa nacional e do reconhecimento pelas instituições de educação da necessidade de medidas que atendam à integração dos alunos imigrantes, há muitos fatores que contribuem para o insucesso das medidas e planos implementados, dentre eles destaca: a pouca valorização, nos programas de formação contínua, para o pessoal docente e não docente.

A mesma autora refere, ainda, que as escolas apresentam dificuldades em criar um plano curricular que se adeque à diversidade e que os processos, por vezes, não demonstram sensibilidade às diferenças culturais existentes na sala de aula.

Relativamente às dificuldades apresentadas pelos alunos brasileiros, podemos verificar que se inserem no nível lexical da língua e também estão relacionadas ao próprio capital do aluno. No entanto, infelizmente, apesar de notarmos uma sensibilização por parte dos

professores inquiridos, no que diz respeito ao desconhecimento do documento de apoio que estabelece a aceitação da variante PB nas escolas portuguesas, quando utilizada segundo a norma-padrão praticada no Brasil, não observámos a intenção por parte desses professores de aplicarem práticas pedagógicas que acolham essa variante.

Segundo Fernandes (2013, p. 108):

“... é necessário potenciar a diversidade e as relações interculturais e que haja formação de professores, no sentido de os sensibilizar e tornar conscientes de que a assimilação e a monocultura não podem, nos nossos dias, fazer parte da realidade escolar. **O professor deve valorizar as experiências do aluno** e deve tirar partido da diversidade para criar contextos de interculturalidade, deve integrar e relacionar os saberes quotidianos com o currículo escolar.” [emphasis added]

Em síntese, os dados obtidos parecem ressaltar a necessidade urgente de desenvolver competências interculturais nos professores. Estas, segundo a nossa opinião, podem ser adquiridas, quer pela divulgação de documentos legais que elaboram medidas de integração cultural e social, quer pela formação continuada, quer pela utilização de práticas didáticas que se adequem à diversidade, e sobretudo, pela abertura, sensibilização e aceitação das diferenças por partes do pessoal docente e também não docente. Afinal não é só o professor que “faz” a escola.

Considerações finais

De acordo com os objetivos da nossa dissertação, cujo título é “*Muito Longe de Casa: O Português Brasileiro nas Escolas Portuguesas*”, e de acordo com os resultados dos dados que recolhemos junto dos alunos brasileiros e dos professores portugueses pudemos verificar que:

- 1 - Há um documento legal que afirma ser o português brasileiro uma das principais variantes da norma-padrão da língua portuguesa e, portanto, deve ser respeitado; ou seja, no ambiente escolar português os professores não podem exigir ou corrigir os alunos falantes da variante PB, a menos que esses alunos não sigam a norma-padrão existente no Brasil. Para tanto, os professores devem conhecer as regras gramaticais para o bom uso da língua vigentes no Brasil para que assim possam tomar as medidas corretas ao avaliar esses alunos.
- 2 - Os alunos brasileiros que chegaram a Portugal em tenra idade adquiriram a variante PE de forma espontânea. Segundo Chomsky (1986), a competência da linguagem é inata nos seres humanos e, apesar de não depender de fatores externos para se desenvolver, a mesma é influenciada pelo ambiente no qual um indivíduo está inserido. Vale ressaltar que alguns alunos brasileiros para além de adquirirem a variante PE conseguiram manter também a variante PB.
- 3 - Os alunos brasileiros que chegaram a Portugal com a competência da linguagem já em estado de maturação, mas que adquiriram a variante PE, optaram por utilizar essa variante fora do ambiente familiar para se integraram no grupo dominante e para que esse grupo os pudesse entender.
- 4 - A maioria dos alunos brasileiros que não domina a variante PE não apresenta um bom desempenho escolar. No entanto, não é possível afirmar que o não domínio do português europeu seja a razão para o insucesso escolar desses alunos, tendo em vista que observámos

haver alunos brasileiros não dominantes da variante PE que apresentam um bom desempenho escolar. Desse modo, concluímos que o desempenho escolar depende de muitos fatores desde aqueles relacionados com a escola, como as ações executadas para acolhimento e integração dos imigrantes, atuação dos professores, etc., àqueles relacionados com o aluno, tais como motivação, capital cultural, contexto familiar, entre outros.

5 - A variante PB é um elemento de aproximação linguística entre os alunos brasileiros e os alunos portugueses. Os alunos brasileiros mostram total integração com os seus colegas nativos de Portugal e declaram existir atitudes de companheirismo por parte destes. Apesar dessa aproximação linguística, a assimilação linguística tem sido a opção escolhida pelos alunos da comunidade brasileira para se integrarem na escola, tanto para estarem com os colegas, quanto para terem bons resultados. Ainda vale ressaltar que ambos, pais e alunos brasileiros, acreditam que futuramente também poderão encontrar emprego se dominarem a variante PE.

6 - Relativamente ao posicionamento dos professores face à heterogeneidade que traz a variante PB ao ambiente outrora linguisticamente “homogêneo”, não observámos nenhuma atitude de integração ou reconhecimento do português do Brasil como uma variante da língua portuguesa que pode coexistir num contexto onde predomina o português europeu. Observámos que os alunos brasileiros não parecem ser punidos explicitamente por terem a variante PB como língua materna; no entanto, são prejudicados ou reprimidos por sentirem que o português brasileiro por vezes não é aceite ou entendido, especialmente por parte dos professores. Parece-nos que ainda não existe uma consciência, por parte dos docentes, que ter uma turma que apresenta essa diversidade cultural e linguística é vantajoso. Apesar das políticas em Portugal que apelam e lutam por uma educação multicultural, em termos práticos a implantação dessas políticas não tem sido nem parece que será um processo fácil.

7 - No universo de dez professores inquiridos, nenhum professor conhecia o documento de apoio que estabelece a aceitação da variante PB nas escolas portuguesas. Contudo, todos os docentes consideraram esse documento relevante. Parece, assim, haver uma má divulgação de tais documentos e atividades que preparem os professores para atuar em contextos multiculturais. No nosso entender, não basta criar um documento que institua que o professor português deve conhecer as regras da norma-padrão do português brasileiro; o professor também precisa de apoio e formação para que possa seguir tais medidas e saber agir de forma a integrar todos os alunos, a maioria e a minoria.

8 - Finalmente, observámos que os docentes demonstram um sentimento de consternação em relação ao aluno brasileiro que chega a um ambiente com diferenças culturais e linguísticas. Todavia, o que nos surpreendeu muito foi que nenhum professor parece refletir sobre como agir diante de tais diferenças, observando passivamente e parecendo entregar esses alunos ao sistema ou “à própria sorte”.

De acordo com os dados analisados levantamos as seguintes questões: Será que a conscientização da interculturalidade é apenas para o país receptor? Que meios têm os professores para conhecer a norma-padrão da variante PB?

Em suma, concluímos que a integração intercultural dos alunos brasileiros falantes da variante PB na escola portuguesa é um processo complexo, que depende de diversos intervenientes: os órgãos responsáveis pela educação, a escola, o professor, os alunos e a família.

Apesar do português europeu e do português brasileiro fazerem parte das variantes que constituem a língua portuguesa parece não poderem coexistir no ambiente escolar de Portugal. Como consequência, muito há que fazer para a implementação de uma educação baseada em metodologias interculturais. Só assim alcançaremos os quatros pilares da educação para o século XXI: *aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver com os outros.*

Propostas interculturais

“Se formassem um corpo, a língua seria os músculos, a cultura seria o sangue” (Jiang, 2000 in Siqueira, 2008, p. 100).

Face ao que foi exposto nos capítulos anteriores, gostaríamos de concluir esta pesquisa apresentando algumas reflexões e propostas metodológicas baseadas na competência intercultural.

Jorge (2009) refere que o valor educativo de uma língua é importante por poder criar oportunidades para que os educandos e educandas possam:

- Refletir sobre a língua e cultura materna;
- Aprender sobre a diversidade cultural que existe no mundo e no seu próprio país;
- Pensar no que significa ser jovem, criança, adulto em outras partes do mundo;
- Compreender as diferenças culturais como parte da riqueza da diversidade humana; - Conhecer literatura de várias partes do mundo, assim como outras formas de expressões artísticas, etc. (Jorge, 2009, pp. 164-165).

Assim, é preciso que a cultura e os aspectos interculturais sejam incluídos no ambiente escolar, a fim de promover uma reflexão para integração e respeito pela diversidade dos povos, a diferença, fato que permitirá ao aprendiz encontrar-se com outra cultura sem deixar de ser ele mesmo.

Oliveira (2007, p.26) enfatiza que “a língua não é neutra, e está repleta de significações que refletem o meio social onde é falada”, pelo que a língua e a cultura têm um papel crucial na formação da identidade do indivíduo, Hall (2005) complementa esse fato quando afirma que:

falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais, significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (p. 40)

Oliveira (2007) refere que as práticas pedagógicas fundadas na interculturalidade farão com que o aluno compreenda não apenas a identidade e a cultura do outro, mas também a sua própria.

Nessa perspectiva Siquera (2008) concebe que a interculturalidade é sempre conhecimento e reconhecimento do outro para aprofundar o auto-conhecimento, sentir e repensar para entender melhor, ou até encontrar a sua própria identidade.

Dessa forma, relembramos Freitas e Zacarias (2008) quando explanam que a cultura é algo que necessita de uma interação com o outro, mas não ser o outro, apenas interagir para que a comunicação ocorra, deixando o aluno com o seu próprio paradigma cultural, observando e interpretando as palavras e ações do outro. Ou seja, quando se desenvolvem competências interculturais ocorre não só a sensibilização e a apreciação pelo outro, mas também a valorização da própria identidade, pois o valor não está na cultura nativa ou na cultura alvo, mas sim no reconhecimento de diferenças e negociações de conflitos por meio do diálogo.

Para o desenvolvimento e a prática da interculturalidade na escola recomendamos que as entidades responsáveis pela educação:

1 - Promovam programas de formação contínua para o pessoal docente e não docente, sobretudo programas focados no desenvolvimento de práticas interculturais e gerenciamento da diversidade por parte dos professores;

2 - Divulgação e planeamento para implementação das medidas/documentos direcionados à educação em contextos de diversidade;

3 - Disponibilização de cursos de linguística comparada das variantes PE e PB ou de profissionais com especialidade na variante PB que possam ser solicitados pelas escolas, para colaborarem junto com os docentes portugueses na integração do aluno brasileiro.

Para a escola recomendamos:

- criação de programas interculturais;
- organização de atividades culturais que exponham a cultura portuguesa e brasileira, e que demonstrem as semelhanças e diferenças entre elas;
- programa de apoio para que os professores elaborem um material didático voltado para a educação intercultural.

Para os professores sugerimos:

1 - Reconhecimento, flexibilidade e explicitação, em sala de aula, da variedade linguística existente na língua portuguesa;

2 - Planos de aula em que insiram vídeos, músicas, textos, etc., da língua portuguesa falada no Brasil, em Portugal e em outros países onde o português é a língua materna e/ou oficial, e solicitem que os alunos discutam sobre as diferenças, façam pesquisas sincrônicas e diacrônicas sobre a língua portuguesa, exponham as suas opiniões, debatam sobre o que conhecem sobre o outro.

Para as famílias recomendamos:

1 - Envolvimento com a comunidade escolar;

2 - Participação e acompanhamento do aluno no processo de integração.

Ao concluirmos esta pesquisa, sentimos a necessidade de dar continuidade a esta temática em trabalhos futuros, que nos permitam aprofundar e enriquecer a análise por meio de uma amostra mais ampla e de mais tempo de observação.

De momento, fica registado a pertinência deste tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, Carlos Drummond de (2002). *A paixão medida*. Rio de Janeiro: Record.
- Bagno, Marcos (2007). *Preconceito Linguístico – O que é, como se faz* (49ª ed.). São Paulo: Edições Loyola. Disponível em:
<https://escrivencia.files.wordpress.com/2014/03/marcos-bagno-preconceitolingc3bcc3adstico.pdf>
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Chacon, Thiago Costa (2014). *Guia de pesquisa e documentação para o INDL - inventário nacional da diversidade linguística*. Brasília: Ministério da Cultura. Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Guia%20de%20Pesquisa%20e%20Docu%20menta%20C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20INDL%20-%20Volume%201.pdf>
- Chomsky, Noam (1986b). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Praeger, New York.
- Cunha, Celso & Lindley, Cintra (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (11ª). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Decreto-lei nº 129/2012 de 5 de Julho. *Diário da República nº 129/2012 – Série I de de 2012-07-05*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em:
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/178548/details/maximized>
- Demo, Pedro (1996). *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2017). *Perfil do Aluno 2015/2016*. Lisboa. Disponível em:
[http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=844&fileName=DGEEC_DSEE_2017_PERFIL_DO_ALUNO_1516.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=844&fileName=DGEEC_DSEE_2017_PERFIL_DO_ALUNO_1516.pdf)
- Facebook para empresas (2016). *Notícias: 102 milhões de brasileiros compartilham seus momentos no Facebook todos os meses*. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/business/news/102-milhes-de-brasileiros-compartilham-seus-momentos-nofacebook-todos-os-meses>
- Fernandes, Anabela do Nascimento (2013). *O Preconceito Cultural e Linguístico na Escola Portuguesa*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa). (Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AjeiKTr4pboJ:https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2601/1/TMPLNM_AnabelaFernandes.pdf+&cd=7&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=pt)

- Geraldi, João Wanderley (1997). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Görski, Edair Maria & Coelho, Izete Lehmkuhl (2009). *Variação linguística e ensino de gramática*. Work. pap. linguíst., 10 (1): 73-91, Florianópolis, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/10749/12022>
- Grolla, Elaine (2006). *A aquisição da linguagem*. Santa Catarina, Brasil. Disponível em: <http://stoa.usp.br/egrolla/files/-1/17317/Aquisicao+de+linguagem.pdf>
- Hall, Stuart (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade* (10ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A
- Hortas, Maria João (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: Observatório da Imigração (Estudo 50), Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.) Disponível em: <http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+50.pdf/6530c8a9-b43f-4bf5-99e4-678312b1c994>
- IBGE (2010). *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_sinopse.shtm.
- Jorge, Miriam Lucia dos Santos (2009). Preconceito contra o ensino de Língua Estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Candido de. *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas* (pp.162-167). São Paulo: Parábola Editorial.
- Leiria, I., Queiroga, M.J. & Soares, N. (2005). *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>
- Mateus, Maria Helena Mateus & Carneira, Esperança (2007). *Norma e Variação*. Lisboa: Editorial Caminho, Coleção: O essencial sobre Língua Portuguesa.
- Mussalin, Fernanda & Bentes, Anna Cristina (2006). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Contexto.
- Oliveira, Adelaide P. de (2007). *O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural no Ensino de Inglês como L2*. (Dissertação de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador). Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11605/1/tese%20Adelaide%20de%20Oliveira.pdf>
- Raposo, Eduardo Paiva (1992). *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho, Coleção Universitária.
- Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo* (2016). Portugal: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). (Disponível em: <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2016.pdf>)
- Rodrigues, Elisa Correia (2009). *A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa). Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/396/1/18317_ulfl063639_TM.pdf
- Silva, Edna Lúcia da & Menezes, Estera Muszkat (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação* (4ª ed.). Florianópolis. Disponível em: <http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10232>.
- Silva, Maria do Carmo Vieira da (2008). *Diversidade Cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação.

Silva, Paulo Nunes da (2010). *Manual de Introdução aos Estudos Linguísticos*. Lisboa: Universidade Aberta

Siqueira, Domingos Sávio Pimentel (2008). *Inglês como língua internacional: Pr uma pedagogia intercultural crítica*. (Dissertação de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador). Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11607>

Soares, José Francisco (2004). *O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2, 83-104. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>

Sorj, Bernardo (2003). *brasil@povo.com*. Brasília: Jorge Zahar Editor.

Zacarias, Regina Célia Reis & Freitas, Santa C. (2008). *Os efeitos da interculturalidade no ensino de língua inglesa*. Sertanópolis Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2541-8.pdf>

Weinreich, Uriel; Labov, William & Herzog, Marvin (2006). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola [1975].

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos alunos brasileiros.....	39
Quadro 2 – Caracterização dos professores.....	40
Quadro 3 – Análise da pergunta “Utilizas o português do Brasil ou o português de Portugal? Porquê?”.....	45

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Desempenho escolar.....	42
-------------------------------------	----

Gráfico 2 – Tempo de residência.....	43
Gráfico 3: Atitudes dos alunos portugueses em relação à variante PB.....	47
Gráfico 4: Atitudes dos docentes portugueses em relação à variante PB.....	48

ANEXOS

Anexo I – Questionário aplicado aos professores

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Português como Língua Segunda ou Estrangeira, realizada na Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado).

O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Solicitamos, por gentileza, que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Obrigado pela sua colaboração.

Os Serviços Centrais do Ministério da Educação produziram em Julho de 2005 o *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*⁵, no qual se estabelece o *Programa para integração dos alunos que não têm o Português como língua materna*. Este documento tem como objectivo fornecer directrizes que, do 1º ao 12º anos dos Ensinos Básico e Secundário e do Ensino Recorrente, regulem a actuação da escola junto das minorias linguísticas no que respeita a língua portuguesa.

Para isso, traça-se o perfil da actual população escolar, em função das suas línguas e culturas. Sobre o português do Brasil o documento refere que faz parte da norma-padrão do português e ainda destaca:

Os professores em geral, e os professores de português em particular, devem dispor de informação que lhes permita distinguir, nesses alunos, o que são características próprias de uma correcta apropriação da variedade de referência do PB, logo tão legítimas e respeitáveis como as manifestações do padrão PE, e o que são desvios em relação a essa variedade de referência, que como tal seriam objecto de correcção em qualquer escola brasileira. Os professores devem ainda saber distinguir claramente entre factos da língua e factos da ortografia. Para isso, devem conhecer as convenções ortográficas do PB, de modo a, caso o aluno tenha iniciado a sua escolaridade no Brasil, poderem identificar os erros cometidos em relação a estas regras. E, evidentemente, a não penalizarem os alunos pelo escrupuloso cumprimento dessas mesmas regras. Pág. 9

⁵ Poderá encontrar este documento no site da DGE. Link:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf

1- Conhece este documento?

Sim () Não ()

2 – Que comentários lhe suscitam este documento?

3 – Quais as dificuldades apresentadas pelos alunos brasileiros em contexto de escolarização?

Ano de escolaridade que leciona:

Disciplina:

Habilitações académicas:

Anos de ensino: Licenciatura:

Anexo II – Exemplar de um questionário preenchido

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Português como Língua Segunda ou Estrangeira, realizada na Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado).

O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Solicitamos, por gentileza, que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Obrigado pela sua colaboração.

Os Serviços Centrais do Ministério da Educação produziram em Julho de 2005 o *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*⁶, no qual se estabelece o *Programa para integração dos alunos que não têm o Português como língua materna*. Este documento tem como objectivo fornecer directrizes que, do 1º ao 12º anos dos Ensinos Básico e Secundário e do Ensino Recorrente, regulem a actuação da escola junto das minorias linguísticas no que respeita a língua portuguesa.

Para isso, traça-se o perfil da actual população escolar, em função das suas línguas e culturas. Sobre o português do Brasil o documento refere que faz parte da norma-padrão do português e ainda destaca:

Os professores em geral, e os professores de português em particular, devem dispor de informação que lhes permita distinguir, nesses alunos, o que são características próprias de uma correcta apropriação da variedade de referência do PB, logo tão legítimas e respeitáveis como as manifestações do padrão PE, e o que são desvios em relação a essa variedade de referência, que como tal seriam objecto de correcção em qualquer escola brasileira. Os professores devem ainda saber distinguir claramente entre factos da língua e factos da ortografia. Para isso, devem conhecer as convenções ortográficas do PB, de modo a, caso o aluno tenha iniciado a sua escolaridade no Brasil, poderem identificar os erros cometidos em relação a estas regras. E, evidentemente, a não penalizarem os alunos pelo escrupuloso cumprimento dessas mesmas regras. Pág. 9

1- Conhece este documento?

Sim () Não (X)

⁶ Poderá encontrar este documento no site da DGE. Link:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf

2 – Que comentários lhe suscitam este documento?

Acho relevante e deveria ser melhor comunicado entre os professores que não são de língua não materna. Já trabalhei com alunos que iniciaram a sua escolaridade no Brasil e tenho percebido de que para além das convenções ortográficas, há diferenças no vocabulário e sinto que isso penaliza os alunos não portugueses. Penso que esta questão devia ser apresentada de um modo mais claro aos professores de todas as áreas do saber.

3 – Quais as dificuldades apresentadas pelos alunos brasileiros em contexto de escolarização?

Se bem que estes alunos estejam a ouvir falar em português tem o trabalho de decifrar o que está ser dito. Trata-se de uma tradução de um contexto linguístico com determinadas regras e sentidos que tem que ser rapidamente analisadas e transpostas para uma outro contexto. As frases idiomáticas têm que ser traduzidas pois não farão sentido algum.

Na sua vivência pela escola terá que começar a entender que as palavras que utiliza para designar objectos ou ações não serão compreendidos pelos colegas e que vai ser ele a ter que realizar esse esforço contínuo de se adaptar a novas palavras. E a saber usá-las em contexto.

Penso que os alunos brasileiros acabam por ter classificações inferiores aos dos seus colegas, não porque não saibam, por exemplo, ciências da natureza mas porque terão dificuldade em utilizar todo um vocabulário específico e até entender as questões que lhe são feitas.

Ano de escolaridade que leciona: 5 e 6 ° ano

Disciplina: História e geografia de Portugal

Habilitações académicas: Mestrado em Ciências da Educação. Anos

de ensino: 34

Anexo III – Questionário aplicado aos alunos brasileiros

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Português como Língua Segunda ou Estrangeira, realizada na Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado).

O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Solicitamos, por gentileza, que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Obrigado pela sua colaboração.

Ano de escolaridade:

Idade:

Menina: Menino:

País de nascimento:

Há quantos anos vives em Portugal:

1. Utilizas o português do Brasil ou o português de Portugal? Porquê?

Caso utilize o português do Brasil, responda as perguntas a seguir:

2. Os teus professores te exigem a utilizar o português de Portugal?

() Sim () Não

3. Os teus professores costumam te corrigir quando utilizas o português do Brasil? (

) Sim () Não

Se respondeu Sim, diga em quais situações costumam fazer isso e como fazem?

4. Ao começar a estudar em Portugal, como ficou o teu desempenho escolar?

() Igual () Bom () Ruim

5. Os teus colegas te corrigem quando utilizas o português do Brasil?

() Sim () Não

Se respondeu Sim, achas que fazem isso para te ajudar ou achas que não sabem respeitar as diferenças?

6. E tu? Queres continuar utilizando o português do Brasil ou preferes aprender o português de Portugal? Porquê?

7. E os teus pais? O que preferem? Porquê?

8. Se desejas continuar utilizando o português do Brasil, quais medidas achas que a escola poderia tomar para te ajudar com essa questão?

Anexo IV – Exemplar de um questionário preenchido

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Português como Língua Segunda ou Estrangeira, realizada na Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado).

O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Solicitamos, por gentileza, que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Obrigado pela sua colaboração.

Ano de escolaridade: 8º

Idade: 13

Menina: Menino: X

País de nascimento: Brasil

Há quantos anos vives em Portugal: 2 anos

1. Utilizas o português do Brasil ou o português de Portugal? Porquê?

R: Uma mistura, tanto para eles entenderem e porque algumas palavras eu não sei como se fala aqui

Caso utilize o português do Brasil, responda as perguntas a seguir:

2. Os teus professores te exigem a utilizar o português de Portugal?

() Sim (X) Não

3. Os teus professores costumam te corrigir quando utilizas o português do Brasil?

(X) Sim () Não

Se respondeu Sim, diga em quais situações costumam fazer isso e como fazem? R:

Apenas por questões de concordância ou mesmo de percepção. Mas não me obrigam a falar diferente.

4. Ao começar a estudar em Portugal, como ficou o teu desempenho escolar?

() Igual (x) Bom () Ruim

5. Os teus colegas te corrigem quando utilizas o português do Brasil?

(x) Sim () Não

Se respondeu Sim, achas que fazem isso para te ajudar ou achas que não sabem respeitar as diferenças?

R: Acho que é para ajudar na maioria das vezes, mas tem vezes que eles começam a rir por palavras tipo: pote, mas normalmente é pra ajudar

6. E tu? Queres continuar utilizando o português do Brasil ou preferes aprender o português de Portugal? Porquê?

R: Acho que uma mistura, para entenderem e eu continuar com o português que meus amigos entendem

7. E os teus pais? O que preferem? Porquê?

R: (pai) Eu prefiro que ele aprenda o português que se fala aqui. Afinal, se estamos a viver em Portugal, deve-se falar a língua oficial do país. Para falar Português do Brasil, falamos em casa.

8. Se desejas continuar utilizando o português do Brasil, quais medidas achas que a escola poderia tomar para te ajudar com essa questão?

R: Eu aprendo português. Não tem porque aprender Português do Brasil e Português de Portugal.

Na escola que meu filho estuda eu realmente não sinto que ele tenha qualquer problema em relação à comunicação.

Em dois anos, nunca recebemos uma crítica ou feedback negativo a respeito de seu comportamento, atitude ou comunicação. E português sempre foi bem.

E inclusive entre os amigos, é tranquilão. Tem uma boa vida social. Típico de 13 anos.