

AS NARRATIVAS DE VIDA AO SERVIÇO DA DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

AUTORAS: Ana Luísa Oliveira¹Maria Helena Ançã²ENDEREÇO PARA CONTATO: Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP). Universidade de Aveiro. 3810-193 Aveiro, Portugal. E-mail: aoliveira@dte.ua.pt

Data de recepção: 15-01-2014

Data de aceitação: 20-03-2014

RESUMO

Esta comunicação tem como objectivo apresentar as potencialidades das "Narrativas de Vida" ao serviço da Didáctica do Português Língua Não Materna (DPLNM). A finalidade das narrativas de vida não é o conhecimento do sujeito isolado, mas sim do sujeito enquanto objeto social que fornece informações, descrições essenciais à compreensão da dinâmica social de um determinado fenómeno. Partindo de um estudo de caso de duas alunas guineenses, procuraremos evidenciar de que forma o percurso biográfico, lingüístico e escolar das alunas, bem como as suas representações relativamente às línguas, às culturas e aos povos podem interferir na aprendizagem do Português.

PALAVRAS-CHAVE: Didáctica do Português; Língua Não Materna; aprendizagem do Português

THE NARRATIVES OF LIFE AT THE SERVICE OF DIDACTIC OF NON MATERNAL PORTUGUESE LANGUAGE

ABSTRACT

This communication has as objective to present the potentialities of the "Narratives of Life" to the service of Portuguese Language's Didáctica No Maternal (DPLNM). the purpose of the life narratives is not the isolated subject's knowledge, but of the subject while social objecto that it supplies information, essential descriptions to the understanding of the social dynamics of a certain fenómeno. Leaving of a study of case of two students guineenses, we will try to evidence that it forms the students' course biographical, linguistic and school, as well as their representations relatively to the languages, to the cultures and the people they can interfere in the Portuguese's learning.

¹ LEIP. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal.

² LEIP. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal. E-mail: helena@dte.ua.pt

KEYWORDS: Didactic of the Portuguese; Non Maternal Language; learning of the Portuguese

INTRODUÇÃO

Portugal tem sido considerado como um país marcado pelo fenómeno da emigração. Na verdade, não só se verifica a persistência histórica deste fenómeno, como também são ainda hoje visíveis, em vários pontos do globo, as marcas deixadas pelos portugueses ao longo dos séculos (cf. Rocha-Trindade, 1995: 145), tal como, por exemplo, a Língua Portuguesa (LP).³ No entanto, esta tendência, que nunca foi unidirecional, tem sido acompanhada, nos últimos séculos, por uma forte corrente imigratória que resulta da conjugação de uma série de fatores: as oportunidades oferecidas pela economia portuguesa durante o século XIX (cf. Bastos & Bastos, 1999: 15; Rocha-Trindade, 1995: 201-202), o fim da soberania portuguesa nos territórios ultramarinos da Ásia e da África na segunda metade do século XX (cf. Bastos & Bastos, 1999:15; Rocha-Trindade, 1995: 199) – associada à guerra civil que sucedeu o processo de independência de Angola e Moçambique e ao estágio de subdesenvolvimento sócio-económico que caracterizava (e ainda caracteriza) as restantes nações africanas –, a adesão de Portugal à União Europeia (1986) e a abertura das fronteiras aos seus membros, e, mais recentemente, a queda dos regimes do Leste Europeu, o surgimento de novos estados independentes e os problemas políticos, sociais e económicos que caracterizam esses países (cf. Rocha-Trindade, 1995: 202; Pires, 2003:173). Como resultado deste fenómeno imigratório, tínhamos, em 2002, de acordo com dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 238944 cidadãos estrangeiros a residir legalmente em Portugal⁴, o que na realidade pode corresponder a quase meio milhão.

Portugal, tradicionalmente considerado como um país monolíngue (e monocultural), caracteriza-se, no início do 3º milénio, como um país onde línguas, nacionalidades e culturas diferentes coexistem e interagem. Tal como nos restantes países europeus, esta realidade traz necessariamente impactos profundos em diversos domínios da sociedade portuguesa, nomeadamente no sistema de ensino. De facto, a população diversificada que caracteriza Portugal actualmente espelha-se também já nas escolas com uma pluralidade linguística e cultural considerável (cf. DEB, 2003).

Com a excepção parcial das línguas estrangeiras, a LP exerce, no sistema de ensino português, um papel fundamental enquanto veículo de aprendizagem de todas as disciplinas, o que significa que todos os saberes são “transmitidos” através do Português e que o grau de sucesso das

³ O Português é a sexta LM mais falada no mundo. (cf. www.instituto-camões.pt; www.deb.min-edu.pt/lingua_portuguesa/lingua_portugmundo.asp – consultado em 14/04/05)

⁴ cf. SEF (www.sef.pt/data/relatorios/2003/relatorio_estatistico_2003 - consultado em 15/04/05).

aprendizagens dos alunos é, em grande parte, determinado pelo nível de proficiência dessa língua, tenham os aprendentes a LP como Língua Materna (LM) ou como Língua Segunda (L2) (cf. Leite, 2002: 81; Ribeiro, 1999: 21; Gouveia & Sousa, 1999: 23; Pinto, 1999: 32). Por outro lado, tendo em consideração que o sucesso escolar se assume cada vez mais como uma das principais premissas para a integração social, a LP, como L2, adquire também um papel fundamental na prevenção da exclusão social (cf. Fisher & Correia, 1999: 27).

Partindo do princípio de que um dos objectivos fulcrais do sistema de ensino Português é a “justa e efectiva igualdade de oportunidades” (alínea 2 do art. 2 da Lei nº 46/86) e de que, para um número significativo de alunos, esta passa pelo desenvolvimento de “actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua” (cf. DL nº 6/2001), torna-se, portanto, impreterível, para a DP, reequacionar o papel e os estatutos desempenhados pela LP, bem como das outras línguas existentes no território nacional, e desenvolver métodos de descrição e análise que permitam aos professores aceder às expectativas, percepções e representações dos alunos relativamente às línguas e à sua aprendizagem (factores determinantes dos percursos escolares dos mesmos).

Neste texto, procuraremos demonstrar o lugar primordial ocupado pelas narrativas de vida enquanto metodologia que potencia o conhecimento do modo como se processa a aquisição e, sobretudo, a aprendizagem de uma LNM, o Português, partindo de relatos de histórias de vida de duas alunas guineenses.

AS NARRATIVAS DE VIDA

O termo “Narrativa de Vida” evoca frequentemente uma representação do senso comum: a de uma narrativa completa, bastante pormenorizada, relativa à totalidade da história de um sujeito (cf. Bertaux, 2001: 31). Nesta acepção, o interesse das narrativas de vida recai sobre a história de um único indivíduo, relativamente ao qual se procura fornecer o máximo de informações (como por exemplo, nas autobiografias ou biografias). No entanto, a natureza e a finalidade da Narrativa de Vida enquanto instrumento ao serviço da investigação é consideravelmente distinto.

A concepção de narrativas de vida que advogamos no âmbito da investigação em DPLNM funda-se na definição apresentada por Bertaux (2001) e situa-se metodologicamente no quadro dos paradigmas de investigação de natureza etno-sociológica, a qual parte do pressuposto de que “toute expérience de vie comporte une dimension sociale” (Alfred Schütz apud Bertaux, 2001: 45), ou seja, de que “o homem é o universal singular [que,] pela sua praxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social [e,] pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva” (Ferrarroti, 1988: 26-27). Nas

palavras de Lipianski, da mesma forma que a identidade pessoal constitui a apropriação subjectiva da identidade social, também as múltiplas dimensões da identidade social são mais ou menos “investidas e carregadas de sentido” pelos sujeitos (apud Moita, 2000: 115). A investigação desenvolvida neste domínio não tem, por conseguinte, como objectivo procurar compreender um indivíduo isolado, mas um fragmento particular da realidade sócio-histórica. Do mesmo modo, o recurso às narrativas de vida (instrumento, por excelência, da investigação etno-sociológica) não visa compreender um sujeito em profundidade, mas sim extrair, das suas experiências, informações que ajudem a compreender o funcionamento e as dinâmicas internas de um determinado fenómeno (cf. Bertaux, 2001: 45). Esta perspectiva interessa-se, pois, pela dimensão simbólica que permite ao investigador ter acesso aos sentidos que os actores sociais atribuem aos acontecimentos que lhes dizem respeito (cf. Pineau, 1993: 15).

Porque a finalidade da investigação etno-sociológica é, então, a descrição aprofundada de um fenómeno social em relação ao qual o investigador não possui a priori muitas informações, o sujeito adquire um estatuto importante enquanto informador primordial da suas práticas e dos contextos em que se encontra inserido.

A Narrativa de Vida adquire então para Bertaux uma natureza e forma singulares. Segundo o autor, estamos na presença de uma “Narrativa de Vida” sempre que um sujeito narra a outro, investigador ou não, um episódio qualquer da sua experiência (de vida). (Bertaux, 2001: 32; cf. Deprez, 2002: 41). A narrativa de vida é, então, construída na maior parte das vezes no decurso de uma entrevista semi-dirigida em que o sujeito utiliza preferencialmente (mas não exclusivamente) a forma narrativa para exprimir os conteúdos de uma parte da sua experiência de vida. Isto significa que, ao contrário do que acontece nos modelos tradicionais de narrativas de vida – como, por exemplo, na autobiografia, em que o sujeito projecta, solitário, um olhar retrospectivo sobre a sua vida passada e a considera como uma totalidade –, nas narrativas de vida, caracterizadas por serem eminentemente orais e espontâneas, o sujeito é convidado pelo investigador a considerar as experiências passadas através de um filtro (cf. Bertaux, 2001: 34). Este filtro é constituído por um conjunto de tópicos (definidos pelo investigador) que orientam as entrevistas, a partir das quais se constituirá o corpus de análise (as narrativas de vida), no sentido de fornecer informações acerca do fenómeno em estudo (cf. Deprez, 1997, 2002). Isto não implica, no entanto, que os sujeitos não possam explorar outros tópicos ou aspectos que considerarem pertinentes. Muito pelo contrário. É-lhes sempre dada a possibilidade de criarem o seu “próprio espaço de narratividade” (cf. Pais, 2001: 109)

Embora a construção de narrativas de vida seja orientada pelas temáticas sugeridas pelo investigador, isto não significa que se procure, ao longo da investigação, verificar hipóteses estabelecidas a priori. De facto, se tivermos em conta que o investigador se apresenta no terreno como desconhecedor dos fenómenos que pretende analisar, facilmente constatamos que as hipóteses só poderão ser elaboradas à medida que se for efectuando a recolha de dados (cf. Bertaux, 2001: 16-17). Trata-se, portanto, de um modelo de interpretação plausível – em que o saber que se procura alcançar é de tipo “compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores” (Moita, 2000: 117) – que vai sendo construído ao mesmo tempo que a amostra. Na verdade, ao contrário do que acontece noutros tipos de investigação, na perspectiva etno-sociológica, a selecção das unidades de observação não se orienta para a “constituição de amostras estatísticas, mas de amostras estratégicas que permitam atingir uma saturação informativa” (Pais, 2001: 110). Ou seja, o estudo empreendido neste tipo de investigações consiste em estudos de caso múltiplos que se assumem também como estudos de caso comparativos (cf. Bogdan & Biklen, 1994: 97). É, então, através de uma multiplicação dos estudos de caso individuais e de um trabalho de comparação constante entre eles que se elaboram as hipóteses relativamente ao objecto em estudo (resultantes de um trabalho de observação e reflexão profundos acerca das recorrências presentes nas narrativas de vida), se criam as categorias de análise (processo de teorização) e se procura consolidar uma interpretação plausível do fenómeno em causa. Esta consolidação, que corresponde à confirmação das hipóteses levantadas ao longo do processo, ocorre quando se dá uma certa saturação do modelo elaborado pelo investigador, modelo que adquire, deste modo, um valor de generalidade (cf. Bertaux, 2001).

LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DAS NARRATIVAS DE VIDA

Uma das principais limitações apontadas às narrativas de vida está relacionada com a sua natureza subjectiva e com o seu aparente “défice” de objectividade (cf. Bertaux, 2001: 19; Nóvoa, 2000: 19). As narrativas de vida consistem, com efeito, em testemunhos subjectivos de vários sujeitos acerca do mesmo fenómeno social. É igualmente verdade que entre as experiências vividas por um sujeito e a construção de uma narrativa se interpõe necessariamente um grande número de mediações, tais como a percepção, a memória, a reflectividade do sujeito, as suas capacidades narrativas e as circunstâncias da entrevista (cf. Bertaux, 2001: 36), o que pode levar à conclusão de que todo o discurso autobiográfico (incluindo a narrativa de vida) é apenas uma reconstrução subjectiva sem qualquer ligação com a história realmente vivida. Porém, no nosso entender, a subjectividade afigura-se precisamente como o elemento chave do processo de construção de narrativas de vida. De facto, só se pode aceder à experiência de vida de um sujeito se este a re-exprimir, a re-presentar (cf.

Pineau, 1993: 78). E não existe outra forma, que não a subjectiva, para o fazer. Como Pais afirma, “as memórias são selectivas e afectivas”, não constituindo nunca um registo neutro em relação às vivências que evocam (2001: 107). A questão da legitimidade da subjectividade enquanto conhecimento científico assume-se, quanto a nós, como um falso problema se tivermos em consideração o tipo de investigação em causa e a metodologia utilizada. Num tipo de investigação que se interessa sobre as experiências de vida quotidianas dos indivíduos e tem como finalidade compreender um conjunto de práticas sociais existentes tal como são percebidas pelos mesmos, só a recuperação de “memórias narradas do ponto de vista de quem as evoca” (Pais, 2001: 107) permite tornar visível todo um conjunto de aspectos que nem sempre são empiricamente detectáveis. Uma das principais potencialidades das narrativas de vida reside, então, na possibilidade do sujeito explicar, precisar e comentar as descrições que faz das situações, e dos acontecimentos que refere (cf. Bertaux, 2001: 20). Por outro lado, a metodologia utilizada para a construção de narrativas de vida permite atribuir à subjectividade um valor de conhecimento (cf. Pineau, 1993: 56). Tal como procurámos anteriormente descrever, a “construção progressiva da amostra” (Glaser e Strauss apud Bertaux, 2001: 22), através da diversificação dos casos individuais e do processo de comparação analítica constante, permite não só identificar as recorrências dos percursos de vida, como também as incoerências e as imprecisões cometidas pelos sujeitos nos relatos. O estabelecimento de relações entre os testemunhos possibilita, então, ultrapassar as aparentes “subjectividades”, uma vez que, segundo Pais, “a interpretação final é o resultado de um consenso entre múltiplas leituras individuais” (2001: 122).

EXPLICITAÇÃO DE CONCEITOS

Antes de passarmos à análise das duas narrativas de vida, consideramos importante esclarecer alguns dos conceitos em torno dos quais se centra esta comunicação.

No que diz respeito à Consciência Metalinguística⁵, consideramos, no âmbito deste trabalho, duas acepções. Num sentido mais restrito, “Consciência Linguística” designa, segundo Alegre (2000) e Ançã & Alegre (2003), “um fenómeno muito vasto, característico dos falantes e aprendentes de uma língua, e consiste na capacidade que estes têm de reflectir sobre a língua (LM ou LE) e de verbalizar essa reflexão”. Partindo do princípio de que o grau de consciencialização varia de acordo com factores como o nível etário e o grau de instrução (formal) do falante (Alegre, 2000: 93), podemos considerar igualmente a existência de graus de explicitação dessa

⁵ O movimento, *Language Awareness*, que deu origem a esta designação surgiu no Reino Unido, no início dos anos 80 como forma de combater a iliteracia e os maus resultados em LM e LE em nível do ensino primário e secundário (Hawkins, 1996; cf. James & Garrett, 1992: 3)

consciência metalinguística: “o conhecimento pode variar entre o implícito – quando o aprendente usa, mas não reflecte sobre a regra –, o mais ou menos implícito – quando o aprendente é capaz de reconhecer que um enunciado está ou não de acordo com a regra –, o mais ou menos explícito – quando o aprendente consegue descrever a regra com as suas próprias palavras – e o explícito – quando é capaz de a explicitar em termos metalinguísticos”. (Faerch, Haastrup e Phillipson apud Alegre, 2001: 122). Esta concepção leva-nos, por seu turno, a uma outra distinção: a dos conceitos “epilinguístico” e “metalinguístico”. (cf. Gombert, 1990). Consideramos, portanto, que, neste sentido, a consciência metalinguística, consiste na “capacidade que o aprendente tem de reflectir sobre a língua estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as regras de funcionamento. Nesta medida, caracterizamo-la como um processo (a capacidade de reflectir), mas também como o resultado desse processo, isto é, a capacidade de utilizar o conhecimento linguístico” (Alegre, 2000: 104).

Num sentido mais lato, apresentamos aqui a complexidade do tipo de “consciência metalinguística” que um sujeito pode possuir/desenvolver tal como foi explorada por Dabène (1994: 98-104). Defendendo que a palavra “consciência” pode remeter para níveis de reflexão e de competência muito diferentes, a autora considera, para além dos níveis de competência metalinguística (consciência “langagière”, consciência linguística e consciência normativa), a existência de uma consciência etnolingüística, e de uma consciência sociolingüística (relações que os sujeitos estabelecem entre as línguas e a identidade e a sociedade, respectivamente).

É, então, na conjugação destas definições, que entendemos a consciência metalinguística como um processo e/ou capacidade desenvolvida pelo sujeito de reflexão sobre a língua (materna e/ou estrangeira) que, ultrapassando o domínio meramente linguístico (de reflexão sobre as regras de funcionamento da(s) línguas (s)), engloba também uma análise do tipo de relação que o sujeito estabelece com as línguas, do uso que delas faz, da forma como se processa a sua aprendizagem, dos factores que nela intervêm, entre muitos outros aspectos.

Estamos, por conseguinte, no domínio das representações tal como têm sido entendidas por vários autores: representações sobre o processo de ensino-aprendizagem (a língua em si, o processo de ensino de aprendizagem na perspectiva de pais, alunos, professores e outros intervenientes de acção educativa), a programação das práticas linguísticas e educativas, e os próprios princípios didácticos que lhe estão subjacentes (cf. Cuq, 2003: 215-216).

Por Competência de Aprendizagem entende-se a “capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos

conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário, [a qual permite] ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades”. Esta competência possui várias componentes: a consciência da língua e da comunicação (sensibilização à língua e ao seu uso), a consciência e as capacidades fonéticas (distinguir e produzir sons), as capacidades de estudo (fazer uso eficaz das oportunidades de aprendizagem oferecidas pela situação de ensino) e as capacidades heurísticas (aceitar uma experiência nova e mobilizar as suas competências numa situação de aprendizagem dada) (cf. Conselho da Europa, 2001: 154-156).

As estratégias de aprendizagem são vulgarmente definidas como os “processos de que os aprendentes se servem para adquirir uma língua” (Alegre, 2000: 129) e podem, de acordo com a proposta de O’Malley et Chamot (1995) (apud Cyr, 1998), ser organizadas em três categorias: estratégias metacognitivas, que dizem respeito à reflexão sobre o processo de aprendizagem; estratégias cognitivas, que implicam uma interacção entre o aluno e os conteúdos; estratégias sócio-afectivas, as quais implicam uma interacção com os outros tendo em vista o favorecimento da aquisição da língua alvo e o controlo/gestão da dimensão afectiva pessoal que acompanha a aprendizagem (cf. Cyr, 1998: 41-63).

AS NARRATIVAS DE VIDA DE KÁTIA E JACIRA

As narrativas de vida que iremos analisar foram construídas através da realização, em simultâneo, de duas entrevistas (semi-dirigidas) de uma hora e meia, aproximadamente. Na primeira sessão os temas relacionam-se com o percurso biográfico, linguístico e escolar das alunas, bem como com as suas representações relativamente a diversos aspectos do país de origem e do país de acolhimento e com a sua adaptação às comunidades escolar e social portuguesas. A segunda sessão consiste numa análise reflexiva do processo de aprendizagem realizado em LP (dificuldades sentidas, estratégias de aprendizagem a que recorrem para colmatar problemas...), da qual faz parte uma análise, *in loco*, de textos produzidos pelas alunas.⁶

Neste estudo, iremos considerar a existência de duas grandes categorias de análise: o Percurso Biográfico das alunas e a Consciência Metalinguística por elas evidenciada nas narrativas de vida. Quanto ao percurso biográfico, procuraremos destacar sobretudo o perfil linguístico das alunas e a forma como se posicionam em relação às línguas. Relativamente à consciência metalinguística, optaremos por apresentar duas subcategorias: na primeira faremos uma referência às representações das alunas em relação ao país de

⁶ As técnicas de investigação etno-sociológica não se resumem apenas à construção de narrativas de vida, admitindo igualmente a sua articulação com outras formas de observação ou fontes documentais (Bertaux, 2001: 18). Neste caso, socorremo-nos de textos produzidos pelas alunas.

acolhimento, aos portugueses, à LP e aos sistemas de ensino (português e guineense); e, na segunda, procuraremos explicitar o tipo de consciencialização das alunas face ao processo de aprendizagem do Português, nomeadamente através da enunciação das principais dificuldades apontadas e das estratégias a que afirmam recorrer para as ultrapassar.

1. Percurso Biográfico

As alunas escolhidas são a Kátia e a Jacira. Têm ambas 18 anos e frequentam o 10º ano do curso de Científico-Natural. A Kátia vive actualmente com o pai, a madrasta e os irmãos. O pai é camionista e a mãe, que continua a viver na Guiné-Bissau (GB), é bibliotecária. A Kátia está em Portugal há dois anos, tendo iniciado o seu percurso escolar no país de acolhimento com 16 anos. A Jacira vive com a mãe e está em Portugal há um ano e dois meses. O pai é electricista de profissão; a mãe, que na GB era secretária da Assembleia Nacional Popular, é actualmente cozinheira.

A análise dos percursos biográficos destas duas alunas permite-nos, com efeito, aceder a aspectos fundamentais das suas vidas que determinam a forma como estas se definem linguisticamente e se posicionam relativamente às línguas e à sua aprendizagem.

Repertório linguístico

O repertório linguístico destas alunas é constituído por duas línguas, o Crioulo da GB e o Português. Para ambas, o Crioulo da GB, que adquiriram em contexto informal, assume o estatuto de LM, enquanto o Português, que resulta de um processo de aquisição e aprendizagem, é considerado como L2. As razões apresentadas para esta diferença de estatutos relacionam-se, por um lado, com critérios psicolinguísticos (a ordem de aquisição) e, por outro, com critérios funcionais (frequência com que utilizam cada umas das línguas).

No que diz respeito ao repertório linguístico das alunas é importante ter em consideração dois aspectos. Por um lado, o facto de manifestarem o seu desconhecimento relativamente às restantes línguas que constituem o mosaico linguístico da GB. Embora tenham alguma consciência da variedade linguística do país e afirmem ser importante aprender línguas, Kátia e Jacira nunca chegaram a aprender nenhuma delas. Por outro, as alunas não fazem qualquer referência ao Francês e ao Inglês, línguas com as quais afirmam ter tido contacto na escola, enquanto elementos constituintes dos seus repertórios linguísticos. A questão que fica aqui em aberto é a de saber a que critérios recorrem para a identificação dos elementos que os constituem.

Práticas linguísticas do quotidiano

Com o intuito de sabermos o lugar que ambas as línguas ocupam nas vidas das alunas, procurámos fazer um levantamento das situações e contextos

em que aquelas as utilizam. Como é óbvio, a situação varia de acordo com o espaço geográfico (GB ou Portugal) e, dentro do mesmo espaço, de acordo com as circunstâncias peculiares de cada indivíduo. Assim, na GB, verifica-se, por parte das duas alunas, um predomínio quase exclusivo da língua crioula sobre o Português. De facto, o Crioulo da GB impõe-se como língua de comunicação em quase todos os contextos (familiar, social...), com a excepção parcial do sistema de ensino.

Em Portugal, os hábitos e práticas discursivas e comunicativas das alunas alterou-se significativamente, não só em relação ao passado, como também entre si. A utilização da LP impõe-se, antes de mais nada, pelas exigências que a sociedade portuguesa lhes proporciona (a escola, a televisão, as ofertas em termos de leitura, entre outras). O domínio familiar e o das relações sociais são, então, os contextos em que as práticas linguísticas das duas alunas diferem mais. Em casa, a Kátia vê-se na obrigação de falar Português porque, com a excepção do pai, toda a família fala a LP. A Jacira, por seu turno, fala sobretudo em Crioulo da GB. A razão pela qual utiliza o Português em casa prende-se com o facto de a sua irmã mais nova, nascida em Portugal, não saber falar a língua crioula.

Entre pares, ambas as alunas tentam utilizar a sua LM, embora afirmem, ser uma situação rara, verificando-se inclusivamente já situações de code-switching.

K – (...) falo também [Crioulo] com os amigos / Hm... guineenses quando encontramos na rua / mas é raro falar Crioulo / falo mais Português // K – (...) mas quando falo Crioulo meto Português

Em jeito de balanço quanto à utilização que fazem das duas línguas, e de acordo com aquilo que foi anteriormente dito, verifica-se uma distinção em termos de posicionamento. A Kátia afirma falar mais Português e Jacira Crioulo da GB.

Projectos de vida relativamente às línguas

Quanto aos projectos de vida das alunas em relação às línguas, pode dizer-se que estes derivam directamente das suas próprias histórias de vida e dos contextos em que estão inseridas. Atrever-nos-íamos a afirmar que esses projectos de vida “linguísticos” estão eminentemente relacionados com a forma como as alunas encaram a sua vinda para Portugal,

J – Deixei a minha terra pra vir pra cá por causa da guerra // Há muitas dificuldades depois de guerra // E eles eles não pagam também o salá[R]io em condições (...)

K – Eu quando vim pra aqui (...) só tava a pensar conhecer... o meu irmão / e... ver o meu pai também (...) a minha mãe deixou-me vir pra aqui (...) pra estudar (...) pra tirar o meu curso (...)

bem como a sua permanência (ou não) no nosso país.

E – Hm hm Voltar a viver lá / n... não pretendem?

K – No meu caso, não

J – Eu pretendo [risos de ambas]; J – Porque eu gosto mais de viver lá...

No que diz respeito aos projectos em relação ao Português, verifica-se que, independentemente de possuírem opiniões distintas quanto ao país em que pretendem viver, ambas as alunas dão primazia à obtenção de um bom emprego, o que, na sua opinião, em ambas as nações, passa, indubitavelmente, pela proficiência da LP. Tratando-se essencialmente de uma questão pragmática, verificamos que o projecto de aprendizagem do Português se alicerça não só na motivação integradora (relacionada com a vontade expressa do sujeito de se integrar num determinado grupo) como também, e sobretudo, na motivação instrumental (correspondente à necessidade de sobreviver, de arranjar um emprego...) (cf. Gardner & Lambert apud Cyr, 1998: 94).

K – Em primeiro lugar porque tamos aqui em Portugal / e temos que saber falar Português para conviver com as pessoas / e... arranjar um dia também se arranjassemos um emprego... (...)

J – (...) E na Guiné também há ali sítios que não que... não pode falar Crioulo / tipo / no assembleia.../ lá não se fala Crioulo / tem que saber falar Português para trabalhar lá (...)

Quanto ao Crioulo da GB, verifica-se, sobretudo na Kátia, uma preocupação expressa de não esquecer a LM.

K – [risos] Eu às vezes sonho sempre a falar Português / mesmo quando vou para Guiné / chego lá e começo a falar (...) as pessoas até que às vezes no sonho começam a dizer que eu sou “confiado” só porque vim cá ao Portugal / chego lá e já não falo mais Crioulo (...)

A Jacira, pelo contrário, não faz qualquer referência a esta questão, embora nos tenha confidenciado (após as entrevistas) que também já começa a misturar o Crioulo da GB com o Português e a esquecer-se de algumas expressões na sua LM. Contudo, talvez o facto de pretender regressar ao seu país de origem faça com que Jacira não se sinta tão angustiada quanto à perda do Crioulo como a Kátia. Pelas razões opostas, verificamos, na Kátia, a existência de um projecto linguístico mais bem definido relativamente à sua língua mãe, que passa pelo treino, pelo uso da língua em todas as circunstâncias que se lhe proporcionarem.

2. Consciência Metalinguística

Representações

Nesta análise sobre as representações formadas pelas alunas relativamente ao país de acolhimento e ao país de origem, iremos considerar sobretudo três grandes domínios de análise: representações em relação a Portugal e aos portugueses (I), à LP (II) e aos sistemas de Ensino (português e guineense) (III).

I – Portugal e os Portugueses

A visão apresentada pelas alunas em relação a Portugal e aos portugueses não parece ser constituída por pré-conceitos, mas sim por representações que resultam das experiências vividas no nosso país. De facto, não só não existe nos seus discursos qualquer referência a concepções que não se encontrem fundamentadas por experiências reais, como também não se verifica, por parte de Kátia e Jacira, a tomada de posições radicais, quer em relação à sua terra mãe, quer a Portugal.

No que diz respeito a Portugal, para além de afirmarem estranhar o clima, as alunas limitam-se praticamente a realçar as diferenças que encontram, em termos de tradições e de costumes, em relação à GB, e a destacar aquilo que mais apreciam em cada uma das nações. Afirmam, por exemplo, gostar da forma como se celebra o Natal em Portugal, com todos os rituais e tradições inerentes.

Um dos aspectos em relação ao qual as alunas sentem maior estranheza relaciona-se com o espírito festivo dos dois povos. Segundo Kátia e Jacira, os guineenses são mais divertidos, extrovertidos e espontâneos que os portugueses, o que, na sua perspectiva, se traduz, por exemplo, na forma como vivem a passagem de ano.

É, de resto, a nível dos comportamentos e atitudes que as representações das alunas em relação aos portugueses se tornam mais claras. Um dos principais aspectos mencionados prende-se com a forma como os portugueses se relacionam entre si, em geral, e como os jovens se relacionam com os adultos, em particular. As alunas criticam (implicitamente) uma certa indiferença geral das pessoas e uma “falta de respeito” pelos adultos por parte das camadas mais jovens.

K – Sim / Porque aqui / não podes cruzar com uma pessoa na rua e começar a cumprimentar / mas na Guiné cruzas com aquele pessoa mesmo que não a conheças // K – “Boa tarde!” / Passas à casa de uma pessoa tens que cumprimentar senão dizem que és mal-educada (...) Não podes estar à frente de uma pessoa mais velha a dizer asneiras (...) Mas aqui eu vejo isso / alunos na escola a discutir com professores / até

parece que são colegas / cruzar com uma pessoa mais velha na rua e começar a dizer asneiras (...) Estranhava isso

Quando solicitadas a falar sobre os portugueses, as alunas começam por realçar o facto de encontrarem, na sociedade portuguesa, todo o tipo de pessoas. No entanto, a sua adaptação às comunidades escolar e social foi bastante marcada por incidentes que consideram ser discriminatórios. As principais dificuldades residem precisamente no estabelecimento de amizades e num certo sentimento de mal-estar provocado por alguns adultos em contextos extra-escolares.

J – (...) eu passava-me na escola / porque chamavam muito preta / (...) mas depois aquilo passou (...) eu conheci a Kátia / e depois a Kátia apresentou-me outros amig... amigas (...)

J – A... Algumas / Porque uma vez num autocarro / eu entrei e ia a sentar ao pé de uma senhora / e ela levantou-se logo / Eu não sei porquê (...) Isso marca-me muito...

A integração destas alunas na sociedade portuguesa passou, portanto, e de acordo com os seus relatos, pelos laços de afectividade estabelecidos com colegas portugueses e guineenses. Esta questão da integração torna-se fulcral quando se equaciona o sucesso das aprendizagens destes alunos. Na verdade, muitas das causas deste problema parecem residir na inibição que atitudes como estas, descritas por Kátia e Jacira, provocam em alunos não nativos. Daí que a educação multicultural adquira em Portugal uma importância cada vez maior.

II – Língua Portuguesa

As representações das alunas em relação à LP são sempre positivas. Considerando-a como sendo uma “língua muito bonita e interessante” (K), as alunas ressaltam, ao longo das entrevistas, sobretudo a importância instrumental (tal como arranjar um emprego) que esta adquire nos seus percursos de vida. Constituindo uma via de acesso a melhores oportunidades profissionais e sociais, a LP não apresenta, para Kátia e Jacira, quaisquer características inerentes que dificultem a sua aprendizagem. Como iremos verificar, os problemas com que se deparam na aprendizagem do Português estão, em grande parte, relacionados com outros aspectos, dos quais se destacam, segundo as alunas, as interferências da LM sobre a LP.

III – Sistemas de Ensino

A análise das representações relativamente aos sistemas de ensino português e guineense impõe-se pela consciência crítica, em grande parte espontânea, manifestada pelas alunas a este nível. No que diz respeito ao sistema de ensino guineense, a perspectiva das alunas é claramente negativa. Embora Jacira declare haver uma diferença entre o ensino oficial e

o ensino privado, a verdade é que ambas são peremptórias em afirmar que na GB o ensino é caracterizado por uma série de problemas, tais como a falta de exigência dos professores, que se traduz numa falta de conhecimentos básicos por parte dos alunos, e o mau funcionamento das escolas, devido a uma constante greve de professores que resulta, neste caso, das fracas condições de emprego.

K – (...) acho que a escola de aqui tem mais base (...) não tenho bases (...) aquilo tudo não é... não tem base (...) // K – (...) na escola escola estado [GB] / vamos estudar lá mas tem greves (...) não pagam professores / e faz-se greve (...) e aquilo não se aprende bem

Jacira, referindo-se ao facto de os professores na GB não serem muito exigentes quanto ao cumprimento das regras de pontuação, acaba inclusivamente por tecer uma consideração algo irónica, afirmando que “lá sabe tudo” (J).

Contudo, é importante ter em consideração que a “falta de bases” a que se referem as alunas não é algo exclusivo do sistema de ensino guineense, mas um problema que assola também as escolas portuguesas.

Relativamente ao sistema de ensino português, as alunas fazem referência a alguns aspectos fulcrais. Quanto aos aspectos positivos, realçam sobretudo a exigência dos professores e o apoio dado por alguns professores (empréstimo de livros, apoio...). No entanto, as alunas mencionam também alguns aspectos menos positivos, nomeadamente: a falta de “atenção” de alguns professores relativamente à especificidade do percurso escolar dos alunos não nativos, a falta de aulas de apoio oferecidas pelas escolas a partir do 10º ano (ensino não obrigatório), a falta de preparação de alguns professores para lidarem com as novas realidades, algo que a Kátia até manifesta compreender (“às vezes compreendo um bocado (...) ela nunca teve alunos assim”), e o facto de estarem em turmas maioritariamente compostas por alunos portugueses poder constituir um problema, uma vez que impede a diferenciação de actividades de acordo com o percurso escolar de cada aluno.

Deste modo, as alunas fazem o seu pedido de auxílio ao sistema educativo português e deixam alguns conselhos aos professores:

J – (...) qualquer aluno chegado de qualquer parte de África / deviam ter apoio (...)

J – (...) o professor primeiro tem que ter mais paciência / para lidar com os alunos / tem que saber que chegou há pouco tempo / e segundo / tens que tentar dar as coisas mais básico (...)

Consciencialização relativamente ao processo de aprendizagem da LP⁷

Quanto ao tipo de consciência evidenciada pelas alunas a este nível, iremos considerar os seguintes aspectos: (I) Competências Linguísticas (representações sobre os diferentes domínios da LP); (II) Competências Sociolinguísticas (uso da língua em sociedade); (III) Competências de Aprendizagem (percepções das estratégias utilizadas/a utilizar no processo de aprendizagem da L2).

Os principais problemas/desvios mencionados (e produzidos) pelas alunas encontram-se esquematizados nos quadros que se seguem.

I – Competências linguísticas

Domínio	Problema	Exemplo
Fonética/ Fonologia	Distinção entre os sons [r] e [R]	K – (...) quando eu tou a chegar da Guiné tinha dificuldade pra dizer “carro” porque não conseguia dizer com dois “r” (...) porque na minha terra é assim (...) J – Olha / porque eu cheguei at[R]asada e já é muita muita até[R]ia (...) para para apanha[R] / é difícil (...)
	Ritmo de fala rápido do português; dialectos	J – É rápido / eu acho que é rápido // porque quando a professora tá a explicar (...) não consigo compreender tudo o que ela tá a explicar / porque acho que ela fala rápido / e também com sotaque sotaque / e assim
Ortografia	Produção de erros ortográficos	K – Eu a escrever às vezes não sei palavras / não sei escrever uma palavra às vezes / escrevo mal
	Acentuação (acentos gráficos) e pontuação (vírgulas)	J – através de acento / pontuação também às vezes / porque lá sabe tudo se um aluno faz as frases bem feitas se não pôr vírgula / o professor emenda e dá o cotação / mas cá não / tira valor (...)
Morfologia	Identificação de classes de palavras (adjectivos)	E – (...) que classe de palavras é esta? [independentes] K – são actos que não dependem (...) J – Não percebi... (...) (mediante sugestão da investigadora) J – Eu acho que é adjectivo
	Flexão de género	K – (...) feminino e masculino / tipo / quando eu cheguei / tipo / pijama (...)

⁷ A análise referente a esta subcategoria baseia-se num estudo mais extenso de Oliveira (2005).

		<p>pensava que era uma palavra feminina porque era "pijama" / acabava com "a" (...)</p> <p>J – Para distinguir filho de filha tem que dizer assim (...) "minha filho fêmea" ou então "minha filho macho" (...)</p>
	Flexão de número*	J – Eu falo Crioulo com meus irmãos_(...)
Sintaxe	Interpretação de interrogativas indirectas	<p>K – (...) chamava a minha sora para fazer uma pergunta directa / porque... (...) não conseguia (...) chamava a minha professora para me (...) fazer uma pergunta directa / assim eu conseguia responder (...)</p> <p>J – A única disciplina que usa este tipo de coisa [perguntas indirectas] é só Educação Social e Geografia (...)</p>
	Repetição do sujeito em início de frase	K – (...) e às vezes para escrever / em vez de dizer / XXX não não precisa de dizer "eu" / mas às vezes "eu" "eu" / tou sempre também a fazer isso / às vezes (...)
	Colocação inadequada do objecto indirecto*	J – (...) por exemplo se a professora pedir-nos para fazer uma frase (...)
	Escolha inadequada da preposição*	<p>J – (...) ou muitas coisas que têm o mesmo sentido com o Português e há outras que não têm o mesmo sentido</p> <p>J – (...) tive oportunidade de contar <u>para</u> alguém...</p>
Morfosintaxe	Concordância do adjectivo com o nome	<p>E – Porque é que puseste "independente" e não "independentes"? (...)</p> <p>J – Pois / eu acho que pus "independente" porque não trata a dizer muitas coisas e se pusesse independentes tra tratava de muitas coisas (...)</p> <p>E – Então porque é que o adjectivo tem que ter ali um "s"?</p> <p>J – Eu acho que tá tá a incluir muitas coisas / muitos actos</p> <p>K – Plural / não tá em singular / não pode dizer hm actos ind... / se tiver acto tem que dizer "independente" / mas como tá</p>

		<p>“actos” tem que ser “independentes” E – (...) Hm meninos felizes / Como é que vocês dizem? K – Meninos feliz / felizes / é a mesma coisa</p>
	Concordância do verbo com o sujeito*	<p>K – (...) pus “seisce... seiscentos XXX posiçõs simboliza o seu ofício” / mas estão a falar de 600 / é muita coisa (...) K – Em vez de pôr “simbolizam” pus “simboliza”</p>
Semântico -pragmático	Utilização dos pronomes demonstrativos “este”/“esse” *	<p>K – (...) tenho imensa dificuldade pra dizer (...) “este” ou “ esse” (...) não sei em que medida é que tenho que utilizar isso (...)</p>

* Desvios/problemas não identificados pelas alunas, mas detectados nos seus discursos proferidos.

II – Competências sociolinguísticas

Domínio	Problema	Exemplo
Sociolingüística	Forma de tratamento (tu e você)	<p>K – (...) e a falar com uma pessoa também (...) não trato por você ou por tu / trato todos da mesma maneira (...) mas eu já tava habituada disso (...) J – (...) a minha colega pode-me dizer de “ a bó” / que é como tu / mas as pessoas mais velha podemos chamar “mãe de fulano” / ou então “mana fulano” / e é assim</p>
	Adequação do registo à situação de comunicação	<p>K – (...) porque às vezes a <u>meter</u> / para dizer uma frase e... e <u>meto</u> outro verbo / em vez do que devia ter <u>metido</u> / <u>meto</u> outro (...)</p>

Uma análise das não só das representações que as alunas possuem em relação aos diferentes domínios da LP, como também dos enunciados proferidos ao longo das entrevistas permite-nos chegar a algumas conclusões importantes. Por um lado, permite-nos identificar a origem dos problemas mencionados pelas alunas e detectados por nós. A principal causa reside, de acordo com as alunas, na influência (negativa) que o Crioulo da GB exerce sobre a LP. De facto, esta razão é apontada pelas alunas para os casos dos problemas de distinção entre os sons [r] e [R], da flexão de género, da repetição constante do sujeito em início de frase, de concordância entre adjectivo e nome, e das formas de tratamento. Não obstante não terem consciência desse facto, a mesma causa pode ser indicada para os problemas de flexão de número, de colocação inadequada do objecto

indirecto, de escolha inadequada da preposição, de falta de concordância entre verbo e sujeito e de incorrecta utilização dos deícticos espaciais.⁸ Como principais razões apontadas para os restantes problemas enunciados, temos sobretudo as práticas pouco exigentes do sistema de ensino guineense, que, segundo as alunas, estão na base da sua dificuldade em utilizar correctamente os sinais de pontuação e interpretar interrogativas indirectas, e as características dos falantes de LP que, devido ao seu sotaque e ritmo extremamente rápido, dificultam a percepção/compreensão dos enunciados orais por parte de Kátia e Jacira.

Por outro lado, esta análise permite-nos também chegar à conclusão de que, embora as alunas tivessem sido capazes de indicar as principais dificuldades sentidas em LP e uma grande parte das razões que estão na origem daquelas, o seu discurso não pode ser considerado como “metalinguístico”, no sentido restrito do termo. De facto, não só as alunas não dominam a terminologia necessária para explicitar as regras subjacentes ao funcionamento da língua, como em alguns casos não conseguem identificar o problema, manifestando, em certas situações, não estar cientes dos desvios produzidos. A consciência metalinguística das alunas revelou-se, então, apenas na detecção dos aspectos em que sentem dificuldades, verificando-se a ausência de capacidade para verbalizar uma reflexão explícita.

III – Competências de Aprendizagem

Quanto às representações que as alunas possuem das estratégias a que precisam de recorrer para ultrapassar as dificuldades sentidas, consideramos que a sua noção é ajustada às dificuldades mencionadas, o que se traduz numa vontade também expressa de melhorar o nível de competência nos mais diversos domínios da LP. Encontramos, pois, nos seus relatos, todo um conjunto de referências a estratégias de aprendizagem que utilizam e às quais reconhecem mais ou menos eficácia.

Categoria	Tipo de estratégia	Exemplo
Estratégias meta-cognitivas	Falar mais em Português (auto-gestão)	J – e falar também / porque eu acho que se nós se nós temos que compreender mais Português temos que falar mais Português para entender mais (...) agora falo mais Português
	Preparação	K – ler hm / tipo / preparar muito bem as

⁸ O problema que se coloca é o da correspondência entre as categorias de deícticos espaciais existentes nas duas línguas. Com efeito, enquanto o Português tem um sistema ternário, o sistema deíctico do Crioulo da GB caracteriza-se por ser binário, o que dificulta, como é óbvio, a aprendizagem da LP (para o Crioulo de Cabo Verde cf. Ançã, 1997: 123).

	da leitura / ler com frequência (auto-gestão)	leituras (...) porque (...) não é porque eu vim da Guiné há pouco tempo / ou a minha língua materna não é o Português / é por isso que eu não sei ler / mas as pessoas que tão aqui quando já vão para ler não conseguem ler bem porque não preparam a leitura(...)
	Realização dos exercícios da aula (auto-regulação)	K – É... o texto que damos na aula / no livro / pegar e fazer as mesmas perguntas que já tínhamos feito / tentar... hm tirar ideias principal / ou arranjar um título para o texto / e caracterizar as personagens principais e... ver essas coisas
Estratégias cognitivas	Repetição	J – (...) eu ficava no quarto sozinha e chamava a palavra baixinho (...) pra ninguém me ouvir dizia assim até conseguir
	Memorização	K – (...) quando (...) damos erros / a professora escreve lá como se diz essa coisa / e eu vou lendo isso / às vezes / ou passo aquilo XXX a limpo / com frases ou palavras que a professora meteu / e... XXX na minha cabeça (...)
	Pesquisa documental	J – (...) tenho que ir ao dicionário para poder saber
	Inferência	K – Ou ler a frase toda e ver o que significa a frase / assim XXX saber o que quer dizer uma palavra
	Tradução	J – (...) Se não sei fazer isto correctamente tenho que aprender / em Crioulo (...) para depois tentar traduzir em Português
Estratégias sócio-afectivas	Questões de clarificação e de verificação (professores e familiares)	K – eu às vezes também pergunto às pessoas / às vezes pergunto às pessoas que sabem falar Crioulo e Português / pergunto em Crioulo como é que se diz em Português (...) K – Eu na escola / pergunto à professora pra me tirar dúvidas (...) e em casa pergunto à minha mãe e ao meu pai / às vezes também aos meus irmãos / à minha irmã

Podemos, portanto, concluir que estas alunas consideram estar prontas a participar em novas experiências e a incorporar novos conhecimentos com o intuito de optimizarem o seu desempenho em LP. Consideram recorrer, para tal, às estratégias disponíveis, as quais são, regra geral, consideradas eficazes.

CONCLUSÃO

Procurámos, neste texto, apresentar as potencialidades das narrativas de vida ao serviço da DPLNM, enquanto “espaço” privilegiado para a tomada de consciência, explicitação e co-construção de representações aos mais diversos níveis.

Um dos pressupostos base da didáctica de uma L2 é o de que não se pode, em momento algum, desprezar ou subestimar aquilo que o aluno não nativo já possui em termos de aquisições linguísticas, conhecimentos, experiências anteriores. De facto, a aprendizagem de uma segunda língua implica sempre um acrescentar de novas informações/conhecimentos (linguísticos, culturais, sociais...) que, por não serem familiares ou entrarem, por vezes, em choque com os conhecimentos/ experiências anteriormente aprendidos/vivenciadas, constituem um entrave à aprendizagem da LP e, simultaneamente, à integração escolar e social do aluno.

Tendo em consideração a diversidade e a complexidade das situações presentes no sistema educativo português, torna-se evidente que só uma análise aprofundada dos conhecimentos, experiências, atitudes e valores que estes alunos vão construindo ao longo da sua vida e percurso escolar permite ao professor a adequação das metodologias de ensino às situações específicas de aprendizagem com que se depara diariamente. Com efeito, partindo das narrativas das suas histórias de vida, é possível não só perceber as representações dos alunos relativamente à língua alvo, aos seus falantes e ao próprio processo de ensino-aprendizagem, como também ter acesso ao tipo de conhecimentos (consciência metalinguística) que os alunos possuem sobre o objecto língua.

A virtualidade deste tipo de metodologia reside, por fim, no facto de dar “voz” aos actores dos fenómenos sociais em questão e de, através dos seus discursos, se construir conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALEGRE, M.T. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística – a tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANÇÃ, M.H. (1997). “Pode parar o táxi junto daquele carro azul?”. *Actas do II Encontro Nacional da APP*. Lisboa: APP, 117-128

ANÇÃ, M.H. (1999). “Português – da Língua Materna à Língua Segunda”, *Noesis*, 51, 14-16

- ANÇÃ, M.H. (2003a). “Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência”, *Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, FLUC, Fevereiro 2002, Coimbra: Pé de Página Editores, Lda., 61-69
- ANÇÃ, M.H. (2003b). “Lusofonia e Educação Linguística”, *II Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa*, Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
- ANÇÃ, M.H. (2003c). “Português-Língua de Acolhimento: entre contornos e aproximações”, *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor*, Universidade Nova de Lisboa – FCSH
- ANÇÃ, M.H. & ALEGRE, T. (2003). “A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira”, *Palavras*, 24, 31-39
- BASTOS, J.G.P. & BASTOS, S.P. (1999). *Portugal Multicultural*. Lisboa: Fim de Século Edições
- BERTAUX, D. (2001). *Les Récits de Vie*. Paris: Nathan
- BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora (trad)
- CONSELHO da EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa
- CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français*. Paris: CLE International, 214-216
- CYR, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette
- DEB (2003). *Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna*. Lisboa : DEB
- DEPREZ, Ch. (1997). “L'apprenant et ses langues : représentations métalinguistiques dans les entretiens autobiographiques”, in G. Zarate et M. Candelier, *Notions en Questions*, 2, 113-127
- DEPREZ, Ch. (2002). “La langue comme «épreuve» dans les récits de migration”, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 39-52
- DL nº 6/2001, de 18 de Janeiro
- FERRARROTI, F. (1988). “Sobre a autonomia do método biográfico” in A. Nóvoa e M. Finger (org.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, 17-34
- FISHER, G. & CORREIA, M.L. (1999). “Aprender a ensinar Português como língua não materna”, *Noesis*, 51, 27-29
- GOMBERT, J.E. (1990). *Le Développement Métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France
- GOUVEIA, A.M. & SOUSA, M.D.V.S. (1999). “Coelho, Kuedju, Conejo, Rabbit...”, *Noesis*, 51, 23-25
- HAWKINS, E. (1996). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press
- JAMES, C. & GARRETT, P. (1992). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman
- Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo –, de 14 de Outubro
- LEITE, A. M. O. (2002). *Representações dos supervisores e gestão da pluralidade linguístico-cultural no âmbito da Formação Inicial de Professores de Português*, tese de mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro
- MOITA, M.C. (2000). “Percurso de Formação e de Trans-Formação” in A. Nóvoa (org) (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 111-140
- NÓVOA, A. (org) (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, A.L. (2005). “Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10º ano”, *Idiomático*, 4 (Revista Digital de DPLNM – Centro Virtual Camões)
- PAIS, J.M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates*. Porto: Âmbar

PINEAU, G. & LE GRAND, J.L. (1993). *Les Histoires de Vie*. Paris: Presses Universitaires de France

PINTO, P.F. (1999). “Transversalidade da Língua Segunda”, *Noesis*, nº 51, 32-33

PIRES, R.P. (2003). *Migrações e Integração*. Lisboa: Celta Editora

ROCHA-TRINDADE, M.B. (1995). *Sociologia das Migrações*, Lisboa: Univ. Aberta

RIBEIRO, F. (1999). “Crescer em Português”, *Noesis*, 51, 21-22

www.deb.min-edu.pt/lingua_portuguesa/linguaportugmundo.asp

www.instituto-camões.pt

www.sef.pt/data/relatorios/2003/relatorio_estatistico_2003