

***IMAGINAÇÕES DE LÍNGUA DE UMA PERSPECTIVA MIGRATÓRIA E MULTILINGUE: QUE
IMPLICAÇÕES PRÁTICAS?***

Clara Keating

e

Olga Solovova

Centro de Estudos Sociais

Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas (DLLC)

Faculdade de Letras

Universidade de Coimbra, Portugal

clarakeating@ces.uc.pt

olga@ces.uc.pt

(15 páginas texto + 2 páginas Bibliografia)

Introdução

Esta comunicação nasce de um trabalho de comparação sobre o valor e a força simbólica do português, tal como estes foram observados em dois contextos migratórios distintos no espaço europeu: o primeiro, no âmbito de uma etnografia linguística em contexto de imigração portuguesa no Reino Unido, o segundo, uma etnografia linguística decorrendo em contexto de imigração do leste europeu em Portugal. Quando colocados lado a lado, estes dois contextos ilustraram, de modo particularmente interessante, o estatuto sociolinguístico intermédio do português na Europa, agindo simultaneamente como língua de estrutura e acção (de imigrantes e como língua franca), ocorrendo à escala europeia e no espaço geopolítico europeu, sendo parte integrante de regimes de multilinguismo profundamente distintos.

Parte destes exemplos e destes dados foram apresentados e publicados em inglês num número especial sobre multilinguismo na revista *Journal of Pragmatics* coordenado por Jurgen Jaspers e Jef Verschueren. Mais do que apenas reproduzir este trabalho em português, quisemos partir das observações ali desenvolvidas e explorar as tomadas de atenção, as negociações e as decisões ilustradas nos nossos dados como experiências íntimas e tantas vezes não conscientes, de dinâmicas políticas radicalmente locais (cf. Holland & Lave, 2001; Holland, 2007). Articulamos esse olhar com um projecto de formação de professores de português no ensino primário e pré-primário no estrangeiro,

encomendado ao CES pelo Instituto Camões e ao qual respondemos atempadamente em 2009¹.

Em primeiro lugar, contextualizamos as nossas etnografias no âmbito do fenómeno migratório no contexto de Portugal. Ao apresentar alguns dos dados trabalhados nos nossos dois contextos, resumimos de seguida alguns dos princípios teóricos que enquadraram a nossa comparação. Partimos das intuições de Dorothy Holland sobre a presença da história e das suas múltiplas narrativas manifestas de forma íntima nas pessoas, para observar os espaços semióticos compostos por pessoas, textos, artefactos e contextos vistos como um encontro de trajectórias em dinâmicas pluricêntricas de sentido. A nosso ver, é nesses espaços de acção que se colocam, negociam e tornam explícitas as múltiplas versões de legitimidade linguística, fundamentais em momentos de aquisição e socialização linguística, mais tarde re-tomados, re-localizados, re-territorializados em escalas outras. Retomando estas conclusões, e partindo sempre de uma perspectiva que se assume comparativa e que parte de um olhar subalterno (a partir da língua minoritária), terminamos com uma breve descrição do desafio de formação que nos foi proposto, e do modo como tomámos opções face à necessidade de identificar e tornar explícitas as dinâmicas multilingues dos contextos de uso e aprendizagem do português, seja a uma escala local, seja regional, seja global.

Contextos, línguas e migrações

Há dez anos atrás, num trabalho intitulado “A cada sul o seu norte”, Maria Ioannis Baganha reconhecia a natureza bipolar dos fluxos migratórios que ligam Portugal à Europa (Baganha, 2001). Dada a posição intermédia no sistema global, Baganha considerava Portugal como operando como um eixo, uma porta giratória, ora importando ora exportando força laboral para estruturas institucionais sobrepostas, operando no contexto europeu. Vista à escala europeia, dizia Baganha, esta complexa justaposição estrutural e institucional tornava muito difícil a unificação de políticas migratórias para a União Europeia. A metáfora do eixo giratório, do portal, operacionalizava, assim, um modo próprio de compreensão dos movimentos

¹ Este projecto foi elaborado, a pedido do Instituto Camões ao Centro de Estudos Sociais, por uma equipa coordenada por Margarida Calafate Ribeiro e composta por Clara Keating, Hélia Santos, Olga Solovova e Ricardo Cabrita.

migratórios – de mobilidade de pessoas e bens, mas também de línguas – de um Portugal contemporâneo (Baganha, 2001:147).

A exploração deste fenómeno em termos sociais, demográficos, históricos, sociológicos, (ver, por exemplo, Santos, 1995, 2001; Baganha, 2001), torna ainda mais premente a necessidade de uma abordagem discursiva, linguística e sociolinguística sobre as configurações de multilinguismo em que o português faz parte da equação. O nosso primeiro termo de comparação é, por isso mesmo, a língua portuguesa, apesar de reconhecermos que a história seria outra, se a abordássemos a partir das outras línguas em jogo nos contextos estudados. A própria abordagem do fenómeno das migrações portuguesas a partir de uma perspectiva de semi-periferia, apesar de já conhecida e amplamente tratada, abre a possibilidade inovadora de analisar o uso do português na Europa a partir de duas ou mais perspectivas, reconhecendo assim, desde o início, a existência de uma pluralidade de posições estruturais e institucionais que operam simultaneamente nos mesmos espaços de acção: uma primeira posição, em que o português é usado como língua de acção e resistência, em contextos subordinados e minoritários que tentam dialogar, alinhar, resistir e/ou propor interpretações alternativas a estados de coisas estabelecidos; uma outra, em que o português é usado como língua de estrutura, usada em espaços institucionais, normativos e prescritivos, no intuito de manter os espaços nacional e diaspórico falado em português, visto (cada vez mais em contexto de crise) como capital de prestígio, não só simbólico mas também material, influenciado por práticas simbólicas e hegemonias linguísticas profundamente enraizadas em perspectivas monolingues da língua, ainda inspiradas, directa ou indirectamente, por sentidos comuns em torno de “uma língua, um estado, uma nação” (cf. Romaine, 1989).

O nosso trabalho de comparação nasce de pesquisa etnográfica desenvolvida em dois espaços diferentes na Europa, que, quando colocados em espelho, ilustram precisamente esta pluralidade: primeiro, uma etnografia longitudinal (entre 1990 e 2000), sobre as experiências vividas com línguas, escritas e leituras de mulheres imigrantes portuguesas em Londres desenvolvida por uma cidadã de nacionalidade portuguesa no Reino Unido (Clara Keating); em segundo lugar, uma etnografia ainda em processo, também ela de

cariz longitudinal, no âmbito de um grupo de imigrantes do Leste Europeu numa cidade no centro de Portugal e desenvolvida por uma cidadã de nacionalidade russa radicada em Portugal (Olga Solovova).

Textos, contextos e trajetórias

Aqui resumido, o trabalho de comparação entre estes dois espaços visou explorar as dinâmicas verbais e letradas manifestas em momentos de participação por indivíduos em eventos concretos e situados. Tentámos nesse trabalho determo-nos, por um lado, na acção pessoal (em presença e em interrelação com um conjunto de outros recursos) e, por outro, na própria pessoa em acção (ou seja, no seu percurso pessoal). Focámos a nossa atenção em três aspectos da actividade verbal, semiótica e letrada das pessoas que observámos: primeiro, as trajetórias individuais, assim como as de outros actores humanos e não-humanos operando no processo semiótico; segundo, a negociação discursiva da pessoa no decurso da sua participação em eventos, ou seja, o trabalho de reconhecimento da actividade verbal e semiótica como actos discursivos partilhados em comunidades de prática e discurso, isto é, práticas comunicativas relevantes; terceiro, o processo pelo qual as configurações do contexto, ou seja, os constrangimentos situados em instituições permeadas pela história, determinaram a avaliação pessoal de acções futuras, assim como futuras e eventuais aspirações a subjectividades e sentidos de si.

Assim vistas, estas acções manifestaram posições pluricêntricas de enunciação, ou seja, uma multiplicidade de enunciações possíveis situadas em encontros específicos de histórias a partir das quais a pessoa agiu e tomou decisões verbais de modo criativo, enquanto foi reconhecendo e resolvendo tensões em discurso, ao mesmo tempo avaliando possibilidades de acção futura². Esta posição pluricêntrica – ou esta multiplicidade de posições possíveis – assumiu os contextos como espaços semióticos permeados por trajetórias, que só a justaposição de dados de múltiplas fontes – entrevistas, observação participante, descrições densas e histórias de vida, análise da

² O conceito de pluricentrismo, ou “policentricidade” (“polycentricity” em inglês) tem vindo a ser usado por diversos sociolinguistas para descrever percepções e regimes de multilinguismo diferenciados, que são vistos como conjuntos de usos verbais e recursos semióticos, cuja aceitabilidade e razoabilidade é instigada e propiciada por lugares diferentes. Vd. Blommaert et al (2005). Zentella (2007) refere também a existência de espaços pluricêntricos quando descreve a existência de regimes de bilinguismo distintos na vida de fronteira dos alunos das escolas de fronteira entre o México e a Califórnia.

interacção verbal e análise de artefactos de escrita, para além da perspectiva longitudinal – poderia proporcionar.

Apresentam-se sucintamente os dados que ilustraram estas mesmas intuições. Clara Keating foca em duas falantes, mãe e filha, apresentando, em sucinta narrativa, as trajectórias verbais, linguísticas, semióticas e letradas de cada uma, na sua casa, comunidade e escola. Ao descrever de seguida um episódio com estas mesmas pessoas, Clara Keating ilustra como um olhar orientado para o falante individual pode ser complementado com um foco nas negociações intersubjectivas que ocorrem enquanto as duas participantes no mesmo evento avaliam discursivamente a mesma actividade verbal como actos discursivos diferentes. A ilustração deste tipo de tensões será depois expandida com os exemplos apresentados por Olga Solovova, oriundos do seu trabalho com crianças migrantes de Leste em Portugal. Neles se observa o modo como autoridades linguísticas diferentes actuaram na produção de um artefacto escrito produzido por uma criança em particular e o modo como esta acção afectou a própria avaliação da criança sobre as suas possibilidades semióticas no futuro.

Os eventos

1. Portugueses em Londres

1.1. Trajectórias: Dina e Sónia

Dina

A chegada de Dina a Londres faz parte de um movimento migratório estrutural do sul para o norte da Europa nos anos 70 do século XX, tendo as experiências letradas desta mulher já sido descritas em outros textos (Keating, 2009: 237-238). A pertença a uma associação de portugueses politicamente activa, que funcionava em rede com movimentos de resistência ao Estado Novo na diáspora e com movimentos de trabalhadores e sindicatos da cidade de Londres, deu a esta mulher um contexto informal e semi-formal de aprendizagem, assim como um conjunto de recursos e conhecimentos letrados que ela foi utilizando de modo criativo e proactivo na sua vida de trabalho e de activista ao longo de longos anos de vida na cidade de Londres, parte do seu continuado modo de ser portuguesa em Londres. Como associativista, Dina estava activamente envolvida nos usos de textos, géneros e estilos que, em rede com os

discursos oficiais de Portugal no estrangeiro nos anos 90, faziam parte de uma identidade diásporica portuguesa, cujo grande objectivo era o de manter as afinidades identitárias com o país, e assegurar as reservas financeiras dos emigrantes como parte de um orçamento já de sim empobrecido. O sentido de prestígio aliado às suas práticas de escrita e leitura em português afectou também o forte investimento na educação formal dos seus filhos, a que não teve acesso na juventude. Nos primeiros anos da pesquisa, Dina normalmente ajudava Sónia, a sua filha mais nova, com o trabalho de casa “à maneira portuguesa” (ou seja, com uma forte ênfase na boa ortografia, ditados, cópias escritas a mão de textos impressos, etc.), assim como a leitura intensa de livros de história e outros textos sobre “a fantástica cultura portuguesa”.

Sónia

Sónia, a filha mais nova de Dina, nasceu em Londres. Clara Keating conheceu-a entre a idade de 6 e 10 anos, altura em que dividia o seu tempo entre a casa, a escola e a associação de imigrantes onde encontrava a maioria dos seus amigos. Devido ao envolvimento dos seus pais, a Sónia passava os seus fins-de-semana ajudando a sua mãe a preparar o espaço comunitário, alugado semanalmente a uma escola das redondezas. Em criança, Sónia brincava junto dos adultos que falavam português no salão polivalente, engalanado de duas ou três bandeiras portuguesas estrategicamente colocadas. Na última visita, porém, encontrei uma Sónia de dez anos na sala ao lado junto aos jovens adolescentes, onde se ouvia música e se jogava bilhar em português, inglês e numa multiplicidade de discursos e estilos multilingues típicos de jovens londrinos da sua idade. Até aos 10 anos de idade, Sónia manteve um interesse continuado por livros, por programas de TV sobre história de Portugal e do Reino Unido, e sobre os Egípcios, estes últimos em inglês e na televisão inglesa. No final do período da pesquisa Sónia já havia iniciado um programa de português na escola complementar do consulado e estava muito contente porque havia sido aceite numa escola católica privada de prestígio.

1.2. Materiais e episódio: *O Livro da Anita* e *The Big Book of Knowledge*



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

<i>Acções de Dina</i>	<i>Negociações: as línguas em acção em casa</i>	<i>Acções de Sónia</i>
<p>Demonstrando os usos do português em casa por meio de</p> <p>a) apresentação de artefactos materiais de escrita em português</p> <p>b) ecos de práticas escolares tradicionais e avaliação monolíngue da actividade verbal</p> <p>c) indicação e referência da RTP internacional como um meio de manutenção do português</p>	<p>Performatividade do tema</p> <p>Sobre os usos do português em casa</p>	<p>Demonstrando usos do português e inglês em casa por meio de</p> <p>a) escolha activa de artefactos escritos nas duas línguas</p> <p>b) empenho em práticas de leitura nas duas línguas e demonstração de fluência em inglês</p> <p>c) avaliação de programas de TV enquadrada numa avaliação de géneros (multilíngue, i.e., português e inglês), em vez de uso e manutenção de sistemas linguísticos separados (monolíngue, português ou inglês).</p>
<p><i>Anita a Cavalo</i> como exemplo do uso do português em casa</p> <p>---</p> <p>Dando atenção a Sónia através de um estilo “professoral”: ajudando-a a juntar letras para forma sílabas “e-q+u+i = equi”</p> <p><i>Riso</i> de Dina: avaliação monolíngue da actuação de Sónia em português.</p> <p>---</p> <p>Desviando a atenção para fora do espaço do</p>	<p>Performatividade dos materiais (livros)</p> <p>---</p> <p><i>Anita a Cavalo</i></p> <p>---</p> <p><i>The Big Book, of Knowledge</i></p>	<p><i>Big Book of Knowledge</i> como exemplo dos interesses pessoais de Sónia (apesar da existência de <i>Anita</i>)</p> <p>---</p> <p>Tropeçando na palavra <i>equitação</i>; imitando em voz alta determinadas associações de sons a letras e a palavras gráficas numa frase escrita. Entrevistadora enquadra em termos de “compreensão”. <i>Risos</i> de Sónia</p> <p>---</p>

O episódio aqui descrito teve lugar em casa da Dina durante uma das muitas entrevistas sociolinguísticas feitas ao longo dos anos. Seguiu-se a um comentário por Dina sobre as capacidades de escrita e leitura da sua filha em português. Para ilustrar o interesse de Sónia, a Dina encorajou a sua filha a ler um livro português para a entrevistadora, mas Sónia tomou outras decisões, trazendo consigo, não só o *Livro da Anita* mas também *The Big Book of Knowledge*, por ela adquirido numa das suas visitas ao Museu

Dina e Sónia

episódio e para além da actuação de Sónia em inglês.		Alternando para inglês, pegando no livro <i>Big Book of Knowledge</i> , leitura fluente e assertiva em inglês
<p>Trazendo ecos de práticas escolares tradicionais; estilos educados em português para entrevistadora nacional e académica</p> <p>---</p> <p>Avaliação de alternância de códigos como habilidade excelente de tradução entre o português e o inglês</p> <p>---</p> <p>Interação com base no inglês Uso fluente do inglês; apresentando opiniões sobre programas de TV enquadrado no âmbito da manutenção do português</p>	<p>Performatividade da 'língua' (escolha) ---</p> <p>Interação com base no português Palavras: eg. 'equitação' Actividades de leitura em português</p> <p>---</p> <p>Alternância de códigos</p> <p>---</p> <p>Interação com base no inglês</p>	<p>Tropeçando em palavras; <i>pausas</i> e <i>silêncios</i>, imitando leituras em voz alta em português, <i>risos</i></p> <p>---</p> <p>Paráfrase: "roman fountains <i>é onde os romanos vão buscar água</i>"</p> <p>---</p> <p>Interação com base no inglês Uso fluente do inglês: apresentando opiniões pessoais sobre programas TV a partir de um enquadramento de entretenimento: avaliação de género independentemente da língua</p>

Britânico. Representado no quadro 1, este evento desenvolveu-se em torno de um conjunto de tensões associadas a diferentes representações discursivas da distribuição das práticas letradas multilingues neste espaço doméstico, vistas de modo distinto por Sónia e Dina, e cuja sequência não poderemos reproduzir por falta de espaço. Identificamos aqui aquelas acções individuais que considerámos mais significativas, e que estão sustentadas por um conjunto de outros movimentos discursivos e conversacionais que necessitariam de um outro tipo de análise mais detalhada³.

A escolha dos materiais revelou ordens de trabalho distintas para as duas participantes. Quando instigada a ir buscar um livro em português pela mãe, Sónia decidiu trazer dois livros – um em português e o outro em inglês. *O livro da Anita* pertence a uma série já clássica da literatura infantil em Portugal, composta de pequenas narrativas para crianças em formato A4 com capas duras, e cujas imagens e histórias se mantiveram as mesmas ao longo de pelo menos 30 anos. *The Big Book of Knowledge* era, na altura do trabalho de campo (anos 1990), um livro infantil em inglês publicado pela editora inglesa Dorling Kindersley, de apresentação apelativa de factos não ficcionais, onde imagens e textos se interpenetravam em orientação não linear por toda a página. O livro *Anita a Cavalo* tinha sido oferecido à Sónia pela mãe, para que a criança pudesse ler em português. *The Big Book of Knowledge* foi escolhido em Londres pela própria Sónia, devido ao seu interesse em romanos e egípcios inspirado pela escola, pela sua professora e pelas visitas escolares que frequentemente fazia ao Museu Britânico.

Dina e Sónia associaram «português» a realidades diferentes e avaliaram as mesmas actividades letradas como parte de práticas distintas. Dina fez ecos de memórias da sua

³ Para apresentação mais detalhada destes dados, cf Keating, M.C. & Solovova, O. (2011)

experiencia escolar tradicional e justificou toda a actividade semiótica da filha (leitura do livro, alternância de códigos como fantástica tradução, RTP internacional) como parte de um possível projecto de educação em português e de manutenção do uso desta língua no seu contexto. A análise das trajetórias de Dina permitiu-nos associar a manutenção da língua a um sentido de prestígio nacional e nacionalista, embebido nos discursos oficiais da emigração portuguesa. Pelo seu lado, Sónia ilustrou as suas habilidades na leitura independentemente da língua. Ao escolher o livro em inglês, não só reconfigurou a actividade, como partilhou os seus próprios interesses em determinados assuntos e géneros textuais nas duas línguas, não alinhando, por isso mesmo na ênfase dada ao português pela mãe. A distribuição bilingue e letrada dos recursos de Sónia distanciou-se assim da divisão entre línguas imposta claramente pela mãe.

Ao longo do evento, várias tensões foram sendo negociadas. A criança não agiu de modo esperado, o que levou a recombinações de sentidos. O “uso do português” foi associado a “ler livros”, depois re-articulado como “ver concursos de língua na televisão portuguesa”, seguido de uma outra recombinação como “vendo telenovelas brasileiras”. No final do episódio a leitura de livros fora categorizado como sendo feita em inglês; o *Livro da Anita* foi praticamente ignorado e Dina adaptou-se à interacção entre Sónia e Clara, juntando-se, em inglês à discussão sobre os egípcios. Esta dinâmica discursiva ilustrou a profunda distribuição bilingue naquele espaço doméstico. A insistência de Dina em ilustrar o uso do português em casa foi rapidamente negociada com os interesses pessoais de Sónia e re-enquadrada a partir de géneros e práticas diferentes.

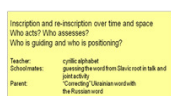
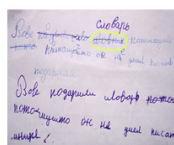
2. “Europeus de Leste” em Portugal

A dissolução da URSS e o colapso do Tratado de Varsóvia abriu uma nova era na história geopolítica na Europa, tendo despoletado movimento migratórios globais inesperados até aí, como seja a mobilidade de populações de países do leste da Europa para Portugal. Esta migração é um fenómeno relativamente recente, que teve o seu pico em 2001, quando o número de imigrantes ucranianos ultrapassou o número de imigrantes cabo-verdianos em Portugal. Considerado como maioritariamente

monolíngue, o estado português começou a desenvolver algumas políticas de língua que determinavam o estatuto tanto do português como das línguas de imigração, através do lançamento de vários programas de ensino do português como língua “não-materna”, tanto em contextos educativos como profissionais. As línguas dos imigrantes foram sendo definidas como «manifestações culturais», normalmente associados a outras manifestações culturais como museus, exposições ou festivais culturais. Algumas das organizações sociais de imigrantes do leste da Europa, que se iniciaram desde 2002, contribuíram também para criar políticas de língua locais, já que algumas delas criaram aulas de português para recém-chegados e provisão de aulas de língua materna para crianças filhas de imigrantes. A escola informal para filhos de imigrantes do Leste Europeu, onde se situa a pesquisa de Olga Solovova, nasceu da iniciativa de pais, tendo saído do espaço doméstico para se transformar numa escola informal para crianças de várias idades, nacionalidades e famílias de diversas classes e diferentes trajetórias migrantes. Para ganhar visibilidade na sociedade portuguesa, institucionalizou-se como uma associação de imigrantes do Leste. Assumindo-se sempre como escola, ela situa-se na interface entre a formalidade a informalidade, as pedagogias multilíngues vs monolíngues, assim como entre as ideologias linguísticas e pedagógicas dominantes no estado português vs. as ideologias alternativas que originam das trajetórias e experiências pessoais dos pais destas crianças, socializados não só em russo, ucraniano, e romeno, mas também na escolaridade vivida nas múltiplas repúblicas do estado multilíngue da URSS e mais tarde nos diferentes estados pós-soviéticos.

2.1. Materiais e episódio: Oleg, a escolaridade e a ortografia

Apresentamos aqui um excerto do trabalho de casa escrito por Oleg e produzido para a aula de russo de Olga Solovova. Este artefacto representa a resposta escrita a um texto previamente apresentado na aula. O texto em si diz o seguinte: “ *a Vova foi dado um dicionário porque ele não sabia escrever* [como deve ser, ou seja, sem erros ortográficos]”



Um olhar atento ao artefacto torna evidente que outra pessoa esteve presente no momento em que o pequeno fez o seu trabalho de casa. Mais tarde, Olga soube que a mãe do rapaz o ajudou, escrevendo as letras como modelo para que Oleg as pudesse copiar, depois corrigiu duas palavras (escritas por cima da linha), terminando com a ajuda na escrita de todo o texto. Desta actividade conjunta resultaram duas versões da mesma frase. Juntamente com as palavras, a mãe riscou a palavra ucraniana escrita por Oleg para «dicionário» (словник- “*slovník*”, a palavra marcada por um círculo), tendo colocado a palavra correspondente em russo (словарь- “*slovar’* ”). Ambas palavras partilham da mesma raíz eslava слов- “*slov-*” (“palavra”). A palavra ucraniana “*slovník*” and a russa “*slovar’* ” utilizam sufixos (-*nik* and -*ar’*) que, idênticos na sua função semântica, diferem na forma morfológica.

Oleg e a sua mãe esforçaram-se, em interacção, por atingir o objectivo aparentemente comum de produzir um texto escrito sem erros tendo, porém, ordens de trabalho diferentes. Na primeira versão da frase, Oleg estava principalmente preocupado com (1) a produção das formas gráficas, isto é, da forma ‘correcta’ das letras (2) a produção de uma representação gráfica que corresponderia directamente à sua própria imagem fonética do texto. As suas decisões implicaram escolher o grafema correcto a partir dos recursos dados pelos dois sistemas de escrita disponíveis (e a sua adequação fonética), pedindo ajuda à sua mãe cada vez que falhasse de se lembrar da forma da letra no alfabético cirílico, sustentada numa prática aceite por colegas e professora. Para a sua mãe, porém, o texto tinha que estar limpo de contactos e misturas entre línguas, ou seja, escrito num código escrito (cirílico) e numa língua (russo), e corresponder às regras ortográficas dessa mesma língua. Ao riscar os grafemas vindos do alfabeto romano e também a palavra em ucraniano, a mãe do Oleg ajudou a estabelecer fronteiras entre códigos escritos e línguas. Se o alfabeto romano era usado em outro contexto (a escola

portuguesa), não era de todo apropriado nesta escola comunitária. Se o ucraniano era apropriado para o espaço doméstico e com falantes de ucraniano; se o ucraniano podia ser aceite na comunicação oral com os outros membros desta comunidade escolar, não era de todo aceite nas tarefas escolares por escrito feitas em casa para a “escola russa”. No desenho deste novo espaço de afinidade (Kress, 2000, Gee, 2004), a palavra ucraniana não poderia ser utilizada para construir um espaço de afinidade com falantes de russo, sendo as ideologias linguísticas reproduzidas e re-construídas em interacção (Heller, 1996: 8)⁴.

2.2. Trajectórias: Oleg e a sua mãe

Oleg

Por altura da recolha de dados, Oleg era um rapaz de 8 anos ucraniano e falante de ucraniano como língua materna, que havia chegada a Portugal há dois anos atrás. À entrada da escola informal russa, o rapaz já tinha aprendido a ler e escrever em português, usando o alfabeto romano. Para além disso já tinha um conhecimento passivo do alfabeto cirílico, vindo das histórias que a avó lhe contava em casa. Ao contrário dos outros meninos ucranianos na turma, cujas famílias eram oriundas da parte oriental da Ucrânia e falantes de russo, esta família, oriunda da parte ocidental, havia mantido o ucraniano como língua falada em casa e na comunicação com amigos e conhecidos. Entre alunos e pais da escola comunitária a língua de comunicação era russo. Em alguns casos, Oleg usava palavras ucranianas para compensar a falta de uma palavra russa. No entanto, tanto os colegas falantes de russo como a professora eram normalmente capazes de deduzir os significados da palavra ucraniana, fosse pelo contexto de uso ou por semelhança formal com a língua russa. Na vida familiar de Oleg, o português também estava presente, começando pela televisão em português, passando por conversas ao telefone, os seus livros infantis favoritos, apontamentos escolares, contas e nomes de ruas, etc. No recreio da escola comunitária, os alunos falavam português entre si.

A mãe de Oleg

⁴ Para apresentação mais detalhada destes dados, cf Keating, M.C. & Solovova, O. (2011)

A história de vida da mãe de Oleg reflecte as políticas de língua na União Soviética na altura: o russo era a língua oficial na Federação Russa e a “língua de comunicação intercultural” através da URSS. Associada à promoção social e profissional, muitas crianças cresceram com não mais que conhecimento passivo da sua língua materna (por exemplo, no nosso estudo existiam crianças bielorrussas e ucranianas com conhecimento vocabular limita e nenhum conhecimento formal das suas línguas maternas). Nas repúblicas nacionais (tal como a Ucrânia), existiam um número de escolas nacionais e as escolas russas. Dados os desenvolvimentos históricos e culturais que levaram à divisão entre práticas distintas do uso de ucraniano e russo, a Ucrânia viu-se perante uma zona ocidental com um uso predominante de russo e uma zona oriental com um uso dominante do ucraniano. Nesta conjuntura, a mãe de Oleg teve que aprender, na sua infância e em curto espaço de tempo, a língua dominante de um contexto para outra língua dominante em outro contexto, de modo a poder participar como membro de pleno direito na comunidade escolar onde se inseriu, com as correspondentes configurações locais de práticas e ideologias, «desaprendendo» russo para ser aceite num contexto de aprendizagem dominado pelo ucraniano, ou seja, adaptar os seus recursos a um novo contexto. Foi este mecanismo então, que a mãe do Oleg considerou necessário transmitir ao seu filho, num momento outro de migrações de sentidos, experiências e de saberes.

Trajectórias, condições, criatividades: experiências íntimas de políticas locais

A comparação entre estes dois espaços levou a três observações: primeiro, as línguas imaginaram-se em espaços e acções materiais e simbólicas radicalmente locais, configurados por discursos hegemónicos, processos históricos abrangentes e narrados de modos distintos por distintos actores, mesmo dentro de um mesmo projecto nacional que vai simultaneamente definindo o português como língua de estado e de emigração; segundo, a adopção de um olhar etnográfico, subalterno, a partir de uma perspectiva migrante e multilingue, permitiu-nos reconhecer, descrever e explicar entendimentos e investimentos (ou não investimentos) em determinados usos ou formas de manutenção da língua, permeados por imaginações de futuro situadas em narrativas históricas distintas. A comparação revelou ainda a existência de versões sobrepostas de prestígio ocorrendo nos mesmos espaços, afectados pela co-existência, muitas vezes tensa e em

concorrência, de regimes de multilinguismo historicamente distintos, revelando a natureza policêntrica dos espaços de multilinguismo observados. Na compreensão cada vez mais aprofundada do espaço e do lugar destas interações, das suas configurações históricas e estruturais, encontramos também os modos como estas criaram pontos vazios e linhas de fuga para acção, criatividade e mobilidade. Assim foram emergindo racionalidades alternativas em justaposição precisamente devido à mobilidade de textos, artefactos e reificações, falantes, ideologias e discursos. Uma exploração da escalas de espaço e tempo, complementada com um enfoque nas dinâmicas discursivas de recontextualização e re-territorialização foi instrumental na nossa análise porque nos permitiu assumir a justaposição de temporalidades e espacialidades em jogo nos eventos locais, ao mesmo tempo permitindo explorar momentos de resistência e acção na interacção e no discurso como exemplos indicativos dessas mesmas justaposições.

Traduzindo conhecimentos: experiências peregrinas pela política linguística

O projecto

Desenvolvidas a partir do trabalho aqui mencionado, estas intuições foram cruciais no momento das opções a tomar quando, em 2009, nos foi colocado o desafio de formar de raiz um projecto de formação de professores do ensino primário e pré-primário de português no estrangeiro por uma das instituições portuguesas principais de divulgação da língua portuguesa em Portugal – o Instituto Camões. O desafio colocava-nos a possibilidade de formação de professores distribuídos por três continentes – Europa, África e América – e pelos seguintes países: Espanha, Andorra, Alemanha (ensino bilingue), Reino Unido, Luxemburgo, Suíça, França, Países Baixos; Suazilândia, África do Sul, Namíbia; Canadá, Estados Unidos da América, Venezuela, Uruguai e Argentina – com maior densidade na Europa, e com uma considerável heterogeneidade de perfis e contextos sociolinguísticos, ainda por identificar. Esta heterogeneidade levou-nos a optar por uma metodologia de formação a partir do local, ou seja, sustentada na fina exploração de contextos, e onde a aprendizagem da língua, intimamente experienciada, se desenvolveria tendo em conta a socialização numa comunidade de aprendentes permeada por reportórios semióticos multilingues, regimentados por capitais simbólicos que necessitariam ser identificados através de uma reflexão crítica de escalas (Collins, Slembrouck & Baynham, 2009). Esta heterogeneidade exigiu um conjunto de princípios

de formação que desenvolvesse nos professores a consciência situada do uso da língua em espaços de aprendizagem construídos de modo colaborativo. A nosso ver, os professores deveriam criar consciência crítica de: a) o valor simbólico da língua portuguesa e a sua distribuição nos reportórios multilingues locais; b) a natureza simultaneamente cognitiva e social dos saberes linguísticos; c) a diversidade de salas de aulas; d) a co-existência do desenvolvimento de sistemas verbais em interação com outros sistemas semióticos: visual, desenho, música, movimento (multimodalidade); e) a criatividade dinâmica de reinvenção e improviso dos actores envolvidos na construção dos contextos de aprendizagem, em português. Isto implicaria um olhar para o uso do português que fosse para além de uma tradicional abordagem à aquisição de língua (“ensinar português”), e adoptasse uma perspectiva dinâmica multilingue à educação e ao desenvolvimento (“educar também em português”)⁵ Sustentada numa plataforma virtual, esta definia-se para além de um conjunto de recursos, tornando-se espaço de criação de contextos de aprendizagem em português; a língua seria vista de modo flexível, moldada aos sentidos criados em usos e materiais concretos. A oferta de formação consistiria em módulos teóricos que albergassem a experiência no terreno de formados e formadores, oficinas para construção de materiais e recursos inovadores a partir do terreno, workshops e reuniões de trabalho, cursos presenciais e, mais importante do que tudo, estratégias de dinamização da plataforma que incluíam a criação de web tools orientados para a partilha de recursos e experiências (fóruns de discussão, blogues, etc.), assim como a sua monitorização para fins formativos e de investigação e desenvolvimento.

O debate crítico e a postura auto-reflexiva

Terminamos a nossa comunicação com uma discussão sobre os aspectos éticos e políticos associados à utilização deste tipo de observações etnográficas locais para fins institucionais, como programas de formação de professores de português como língua segunda, estrangeira ou adicional em contextos educativos “no estrangeiro”.

Mesmo partindo de proposta progressistas bem-intencionadas, que desenvolvam partilha de conhecimentos e metalinguagens adaptadas a contextos locais, questionamo-

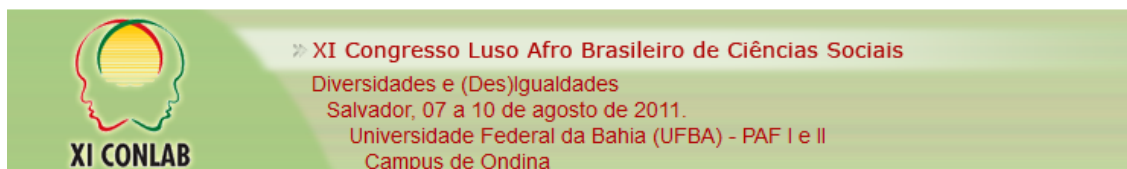
⁵ cf. Duff e Hornberger, 2007; Garcia, 2009.

nos sobre o risco de descurar, nesta nossa recontextualização translocal entre os usos, a pesquisa académica e a política linguística, as implicações éticas envolvidas na orquestração institucional entre fazer pesquisa, fazer teoria, fazer prática e fazer políticas de língua. É, por exemplo, bem claro como, desde a aceitação de princípio do nosso projecto em 2010, as reacções ao que ele poderia encerrar se foram moldando de acordo com os interesses e as ordens de trabalho configuradas por interesses económicos, geopolíticos e regionais muito distintos, assim como, enunciada por alguns actores considerados especialistas, alguma descrença nos princípios epistémicos subjacentes, que colocavam a “essência” da língua, não necessariamente em processos cognitivos de aquisição meramente linguística, mas na identificação sócio-cultural e cognitiva dos contextos do linguajar – ou seja, do «fazer português» – situado em regimes multilingues permeados por complexidade.

Perguntamo-nos, assim, quais os princípios de acção que poderão permitir tornar visível a criação emancipatória de metalinguagens adequadas aos contextos locais sem descurar os processos de tradução envolvidos na recontextualização – e logo legitimação – de tais línguas de descrição. Do nosso ponto de vista, continuamos a crer que

- a) a própria opção por abordagens radicalmente locais, criadas a partir de observadores no terreno, que permitam tornar mais explícitas as experiências vividas de pessoas em acção;
- b) um entendimento profundo dos contextos como espaços semióticos permeados por regimes multilingues diversificados e logo, uma abordagem política e ecológica desde o seu início;
- c) a inserção de uma perspectiva comparada a partir de dois ou mais lugares, e
- d) uma orientação consciente e intencional para os processos de re-contextualização e re-semiotização – ou seja de tradução e re-localização de conhecimentos de contextos para contextos

pode criar condições de reconhecimento mais participativo das experiências vividas (no nosso caso com a língua portuguesa), e tornar explícitos os percursos por múltiplas escalas de acção e de experiência, seja de alunos, seja de professores, seja de outros actores envolvidos na criação dos espaços de aprendizagem em causa. Como tal, poderá permitir identificar, não só os lugares de legitimação de alguns saberes, mas também os



mecanismos de silenciamento de outros. Resta-nos debater aqui neste painel, entre pares com outra experiência situada em outros lugares ainda, quais os limites desses conhecimentos, e a quem queremos nós valer no nosso trabalho de pesquisa e planeamento.

BIBLIOGRAFIA

BAGANHA, M. I. A cada Sul o seu Norte: Dinâmicas migratórias em Portugal. In: Santos, B. (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia. A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização*, vol. 1. Porto: Afrontamento, 2001. p. 135–159.

BAYNHAM, M.; COLLINS, J., SLEMBROUCK, S. (orgs.), *Globalization and Language Contact: Spatiotemporal Scales, Migration Flows and Communicative Practices*. Londres: Continuum Press, 2009.

BLOMMAERT, J.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. Polycentricity and interactional regimes in ‘global neighborhoods’. *Ethnography*, v.6, n.2, p. 205–235, 2005.

DUFF, P. e HORNBERGER, N. (org.) *Encyclopaedia of Language and Education. Language Socialization*. Vol.8. New York: Springer, 2007.

GARCIA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford, Malden, Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.

GEE, J. P. *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. Londres: Routledge, 2004.

HELLER, M. Legitimate language in a multilingual school. In: MARTIN-JONES, M.; HELLER, M. (orgs.), *Education in Multilingual Settings: Discourse, Identities and Power. Linguistics and Education*, v. 8. n.2. p. 139-157, 1996.

HOLLAND, D. Local matters: The time/space of social identification and learning. Essay review of “Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning”, by Stanton Wortham. Invited Essay Review. *Human Development* v. 50, n. 2-3, p.165-170, 2007.

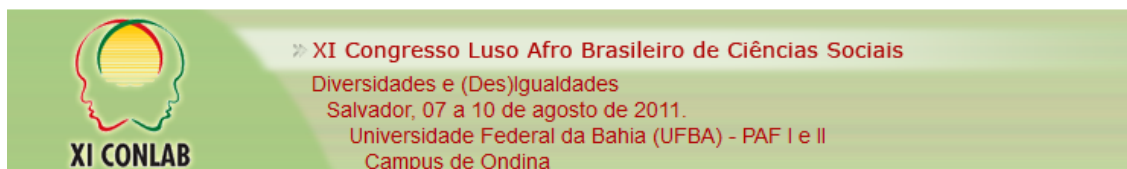
HOLLAND, D.; LAVE, J. (orgs.) *History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. Albuquerque, School of American Research Press, 2001.

KEATING, M. C. Changing participation in changing practice: uses of language and literacy among Portuguese migrants in the UK. In: BAYNHAM, M.; COLLINS, J., SLEMBROUCK, S. (orgs.), *Globalization and Language Contact: Spatiotemporal Scales, Migration Flows and Communicative Practices*. Londres: Continuum. 2009, p.233-251

KEATING, M.C.; SOLOVOVA, O. Multilingual dynamics among Portuguese-based migrant contexts in Europe. *Journal of Pragmatics*, v. 43, p. 1251–1263, 2011.

KRESS, G., *Early Spelling. Between Convention and Creativity*. Londres: Routledge, 2000.

RIBEIRO, M. C.; KEATING, M.C. SANTOS, H.; SOLOVOVA. *Português na palma da mão: Formação de professores. Língua Portuguesa no Estrangeiro, Pré-Escolar e 1º ciclo*. Projecto apresentado ao Instituto Camões. Coimbra, CES. Janeiro de 2010.



ROMAINE, S. *Bilingualism*. Londres: OUP, 1989.

SANTOS, B. S., *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. London: Routledge, 1995.

SANTOS, Boaventura S., 2001. Os processos da globalização. In: Santos, B. (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia. A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização*, vol. 1. Porto: Afrontamento, 2001. p.31-106.

ZENTELLA, A. C., US-Mexico border crossers: polycentric identities and conflicting constructions of bilingualism. CONFERÊNCIA NO CENTRO DE ESTUDOS EOCIAIS, FACULDADE DE ECONOMIA, UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 19 de Setembro, 2007.