

Imigração brasileira na Europa

Memória, herança, transformação

Organização: Katia de Abreu Chulata

IL SEGNO E LE LETTERE

*Collana del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne
dell'Università degli Studi 'G. d'Annunzio'*

DIREZIONE

Mariaconcetta Costantini

COMITATO SCIENTIFICO

Università 'G. d'Annunzio' di Chieti-Pescara

Brigitte Battel - Claudia Casadio - Mariaconcetta Costantini

Mariapia D'Angelo - Persida Lazarević - Maria Rita Leto

Lorella Martinelli - Carlo Martinez - Ugo Perolino

Marcial Rubio Árquez - Anita Trivelli

Atenei esteri

Antonio Azaustre (*Universidad de Santiago de Compostela*)

Claudia Capancioni (*Bishop Grosseteste University, Lincoln*)

Dominique Maingueneau (*Université Sorbonne*)

Snežana Milinković (*University of Belgrade*)

COMITATO EDITORIALE

Mariaconcetta Costantini - Barbara Delli Castelli

Elvira Diana - Luca Stirpe

I volumi pubblicati nella Collana sono stati sottoposti a doppio referaggio anonimo.

ISSN 2283-7140
ISBN 978-88-7916-970-7

Copyright © 2021

LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

Via Cervignano 4 - 20137 Milano

www.lededizioni.com - www.ledonline.it - E-mail: led@lededizioni.com

I diritti di riproduzione, memorizzazione e archiviazione elettronica, pubblicazione con qualsiasi mezzo analogico o digitale (comprese le copie fotostatiche, i supporti digitali e l'inserimento in banche dati) e i diritti di traduzione e di adattamento totale o parziale sono riservati per tutti i paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da: AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108 - 20122 Milano
E-mail segreteria@aidro.org <mailto:segreteria@aidro.org>
sito web www.aidro.org <http://www.aidro.org/>

Volume pubblicato con il contributo
dell'Università degli Studi 'G. d'Annunzio' di Chieti-Pescara
Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne

In copertina

Collage digitale dell'artista Agnese Purgatorio
della serie *Perhaps You Can Write To Me*, 2009
Courtesy Podbielski Contemporary

Videospagnazione: Paola Mignanego
Stampa: Logo

SUMÁRIO

In limine <i>Carlo Consani</i>	7
Da memória à transformação linguística. Heranças teóricas e linguísticas nos estudos sobre a imigração brasileira na Europa <i>Katia de Abreu Chulata</i>	11
Imigração Brasileira: empréstimos brasileiros ao português europeu. Memória, herança, transformação <i>Ana Bela Pereira Loureiro</i>	25
Reflexões sobre o ensino da variação linguística. O português para alunos brasileiros em Portugal <i>Audria Albuquerque Leal - Noémia Jorge</i>	41
Sujeitos entre-línguas em contextos de imigração. Questões de memória e herança linguística <i>Beatriz Maria Eckert-Hoff</i>	61
Uma opção didática funcionalista para o ensino do francês em contexto brasileiro <i>Fernanda Cristine Guimarães - Vânia Cristina Casseb-Galvão</i>	73
Metodologias ativas em PLE. Gamificação da série brasileira “3%” <i>Filipa Matos</i>	95
Lineamenti genetici della poesia italoфона di origine brasiliana contemporanea <i>Alessandra Mattei</i>	109
O Estatuto do Estudante Internacional. Incentivo ou barreira para os estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal? <i>Katielle Silva - Jorge Malheiros</i>	125

Toponímia maranhense: diversidade cultural e linguística <i>Maria Célia Dias de Castro - Gisélia Brito dos Santos</i>	145
Lições do Rio Grande: concepções acerca da gramática <i>Graciele Turchetti de Oliveira Denardi - Lucas Martins Flores</i>	167
“Procuo minha mãe”: o fenômeno da adoção brasileira em Itália. Aspetos sócio-linguísticos <i>Mariagrazia Russo</i>	181
Figuração de personagens femininas em <i>Mamma, son tanto felice</i> <i>Helena Bonito Couto Pereira</i>	191
Sobre pessoas e lugares: as mulheres viajantes de Marina Colasanti <i>Kelio Junior Santana Borges - Giorgio De Marchis</i>	205
Uma anastomose entre os conceitos de autobiográfico e literatura diáspora. O exílio de Caetano Veloso na autobiografia <i>Verdade Tropical</i> <i>Tiago Ramos e Mattos</i>	223
Migração Brasil/Portugal: os brasileiros descobrem Portugal <i>Maria Irene da Fonseca e Sá</i>	241
Escrita traumática em Primo Levi. Experiência, testemunho e representação <i>Romilton Batista de Oliveira - António Bento</i>	257
Olhar inquisidor: a religião do brasileiro em romances portugueses do século XXI <i>Paulo Ricardo Kralik Angelini</i>	275
Noutro Porto 2: a religião como culto artístico <i>Ana Cristina Saladrigas - Elizângela Gonçalves Pinheiro</i>	293
Pertencimento, classe e gênero em narrativas de imigrantes brasileiros/as na Alemanha e em Portugal <i>Glauco Vaz Feijó</i>	313
Autores	331

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O português para alunos brasileiros em Portugal

Audria Albuquerque Leal - Noémia Jorge

DOI: <https://dx.doi.org/10.7359/969-2021-lejo>

ABSTRACT

This chapter presents a reflection on the linguistic policies that promote respect for the Brazilian Portuguese variant in the Portuguese educational system. Assuming that these policies can contribute to a real inclusion of immigrant students, the chapter reflects on how Brazilian Portuguese has been approached and valued in the Portuguese educational system. The reflection is supported by the analysis of two types of documents with pedagogical impact in Portugal: the curricular programs for teaching Portuguese in Portugal (between 2009 and 2018) and an excerpt from a 9th Portuguese school manual, in which linguistic variation is explicitly addressed as part of the syllabus.

Keywords: Brazilian immigration; linguistic pedagogy; linguistic variation.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que, atualmente, Portugal é um país que tem recebido muita imigração. Este facto é comprovado pelo *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo* (RIFA), de 2017, que apresenta dados quantitativos e qualitativos sobre as políticas do governo português a partir de 2015, relativas a imigração, asilo, segurança interna e criminal. Estes dados são corroborados quer pela informação divulgada pelo portal de estatística SEFSTAT, quer pelo *Relatório Anual de Migração e Asilo* da Rede Europeia das Migrações. O ano de 2017, em especial, foi assinalado pela preparação e pelo acompanhamento do processo de Avaliação à Aplicação do Acervo Schengen em Portugal, a partir do qual foi elaborado o RIFA, com o contributo do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF).

Os dados do RIFA sobre imigração apresentam a constatação de um acréscimo da população estrangeira residente em Portugal. De facto, segundo o RIFA (2017), houve um aumento de 6% face a 2016 e um significativo aumento na concessão de novos títulos de residência, com um acréscimo de 30,9%, totalizando 421.711 de cidadãos estrangeiros a morar em Portugal. Estes dados confirmam, assim, a atratividade de Portugal como destino de imigração. A nacionalidade brasileira continua a ser a principal comunidade estrangeira residente. Ainda que, nos últimos anos, tenha havido uma tendência de diminuição, como se verificou em 2011, no relatório do RIFA (2017), constatou-se um novo aumento de brasileiros residentes em Portugal, com um total de 85.426 cidadãos. Este número apresenta um aumento de 5,1% em relação a 2016, invertendo, assim, a tendência de diminuição do número de residentes desta nacionalidade.

Segundo o RIFA, as políticas adotadas pelo governo português no âmbito de Imigração e Asilo têm como objetivo ir ao encontro dos

padrões de ordem ética, humanista e de interesse nacional, integrada nos eixos políticos prioritários do Plano Estratégico para as Migrações (Resolução do Conselho de Ministros 12-B/2015, de 20 de março), em particular no que se refere à integração de imigrantes, à coordenação dos fluxos migratórios e ao reforço da legalidade migratória e da qualidade dos serviços.¹

Um dos eixos estratégicos basilares da Política Nacional de Imigração e Asilo é a integração dos imigrantes. E uma das políticas adotadas é a garantia do acesso à educação. Além disso, a língua é considerada um dos pilares culturais de um país, o que nos permite questionar qual é, de facto, a situação de integração de imigrantes oriundos de um país em que se fala a mesma língua, mas que possui uma variedade diferente, como é o caso dos imigrantes brasileiros.

Assim, neste artigo pretende-se refletir sobre a integração dos alunos com a variante português brasileiro no contexto de ensino português, em que se utiliza a variante do português europeu. O governo português garante o ingresso de alunos imigrantes de qualquer país no sistema educativo. Isto tem sido particularmente relevante para a imigração brasileira em Portugal, uma vez que, atualmente, como já foi referido, esta imigração deu origem à maior comunidade migrante em Portugal.

Segundo Mira Mateus², o uso e a difusão da língua portuguesa são indissociáveis da conceção da língua materna como caminho para a cons-

¹ RIFA 2017, 6.

² Mateus 2003.

trução da pessoa e da comunicação quotidiana do indivíduo. Este caminho passa pelo respeito relativamente à história cultural dos falantes das várias variedades de uma mesma língua. Assim, um trabalho educativo que se pretenda integrador e inclusivo (e que tenha em vista a formação de participantes ativos na sociedade) releva, necessariamente, a história social e cultural de todos os alunos.

A partir deste pressuposto, pretendemos refletir sobre a forma como os alunos brasileiros (que conhecem uma variante da língua portuguesa diferente da que é utilizada pelos alunos nascidos em Portugal) são integrados no sistema de ensino português, no âmbito da disciplina de Português. Para isso, em primeiro lugar, sintetizaremos o modo como esta questão é abordada nos documentos oficiais que regem o ensino da disciplina de Português, emanados pelo Ministério da Educação. Num segundo momento, analisaremos a forma como a questão da variante do português brasileiro é abordada num manual escolar (livro didático) de Português do 9.º ano de escolaridade (último ano do Ensino Básico), tendo em conta quer a questão da variante “português brasileiro” e a sua relação com o “português europeu” e, por outro, abordam a história social e cultural dos alunos brasileiros.

Este artigo pretende ser apenas o início de uma reflexão que pondere as políticas educativas com vista a uma verdadeira inclusão social e humana. Com isso esperamos contribuir para aprofundar um diálogo que ajude a integração do imigrante que tem a mesma língua do país que o acolhe, mas que vê, muitas vezes, a sua variante ser apagada ou não reconhecida.

2. O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA FORMA DE INCLUSÃO

Segundo Marcuschi, qualquer língua tem variação, sendo multifacetada e heterogénea. Assim, encarar uma língua como “única” e “imutável” é considerar que a língua não é viva nem formada culturalmente³. De facto, a língua – falada e escrita – resulta de fenómenos linguísticos naturais relacionados com o seu uso numa determinada época. Possenti defende que “todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falam da mesma forma”, concluindo ainda que “a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades, existe alguma diferença de *status* ou de papel entre indivíduos ou

³ Marcuschi 1997.

grupos”⁴ e reforçando que estas diferenças se refletem na língua. É certo que cada variação tem lugares próprios; contudo, o domínio de cada variedade é determinado pela função da sua utilização em determinado contexto. Como afirma Perini, “cada situação de comunicação (ensaio científico, peça teatral, conversa de botequim, discurso de formatura, pedido de informação na rua etc.) impõe uma variedade própria, que é a ‘certa’ naquela situação”⁵. O reconhecimento de que existe não o *certo* ou *errado* no uso da língua, mas, pelo contrário, a adequação ao contexto leva a uma valorização da diversidade. Assim, para que haja uma mudança de atitude e ocorra uma verdadeira inclusão do imigrante, são necessárias políticas educativas que incorporem e valorizem as variações linguísticas na escola, a fim de que, no espaço escolar, não se reproduza a discriminação. Ressalte-se, no entanto, que mencionar a existência das variações linguísticas não é sinónimo de respeitá-las⁶.

Fala-se, desde a década de 1990, sobre política linguística com o intuito de falar de estruturas e estratégias políticas que fomentem mercados linguísticos transnacionais⁷. Sem querer aqui discutir a questão económica, é possível observar um investimento em disseminar ideias do valor da língua enquanto potencial de força económica e social em um mundo cada vez mais globalizado. Neste sentido, nascem comunidades globais – tais como a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) –, que visam a promoção da língua como um bem comum nestes países. Há, de facto, uma valorização em termos de mercados económicos, mas será que isto se traduz em termos de inclusão social?

Mira Mateus, num artigo intitulado “Objectivos e estratégias de uma política linguística”, apresenta os pressupostos que, na sua perspectiva, deveriam encabeçar a construção de uma ação cuja finalidade seja a de realmente difundir e promover de forma eficaz a língua. Deste modo, a autora defende que a difusão de uma língua assenta em uma tripla abordagem:

- 1) A língua como forma de construção da pessoa e de comunicação quotidiana do indivíduo, como língua materna.
- 2) A língua como veículo de escolarização de comunidades que a utilizam como língua segunda.
- 3) A língua como referência sócio-política e cultural nos espaços em que é língua estrangeira.⁸

⁴ Possenti 1996, 33-34.

⁵ Perini 1995, 25.

⁶ Dionísio 2001², 78.

⁷ Cf. Signorini 2015, 48.

⁸ Mateus 2003, 1.

É no ponto 1 descrito acima que se encontra a questão da variação da língua. O imigrante brasileiro tem como língua materna o português, reconhecido como tendo normas específicas, que o caracterizam como sendo *português brasileiro*. Este imigrante, ao morar em Portugal, começa a ter contacto com uma variedade da língua próxima da sua, mas com normas diferentes. Assim, esse contacto trará desafios que interferem na “construção da pessoa e de comunicação cotidiana”.

Sem dúvida, é comumente aceite que a assimilação de uma norma linguística na sociedade atual é um instrumento de desenvolvimento essencial para a construção de uma cidadania, cabendo à escola a função de promover esse desenvolvimento através do ensino da língua materna; contudo devem ser consideradas outras perspetivas, fruto das diferentes características da linguagem humana e das línguas em particular, que também contribuem para o desenvolvimento psico-social do aluno em contexto educativo⁹. O ensino da língua fomenta o desenvolvimento humano pelo uso cultural e social da linguagem e da comunicação. Ainda que, como refere Mira Mateus, o sucesso deste ensino seja avaliado pelo domínio que o estudante atinge no reconhecimento e na produção linguística ao nível do oral e da escrita, consideramos que a língua, tendo um papel essencial na própria formação humana e no respeito pela diferença, conduz à formação de uma plena cidadania. Não são apenas o *ler* e o *escrever* que capacitam o estudante. São o *ler* e o *escrever* inseridos num mundo enriquecido com as suas diferenças valorizadas.

3. O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

3.1. *Os documentos curriculares oficiais*

Em Portugal, os primeiros anos do século XX e os anos que compreendem as décadas de 80 e de 90 deste mesmo século foram assinalados por importantes reformas no sistema educativo, com forte ênfase na renovação do currículo. Segundo Rui Vieira de Castro, estes movimentos, que marcaram a reforma do sistema educativo, levaram a uma produção de um conjunto de documentos que procuravam acolher “novos modos de entender objetivos, o âmbito e as formas de operacionalização das disciplinas escolares da

⁹ Mateus 2003.

Área do Português”¹⁰. Esta proliferação de documentos oficiais intensificou-se nos últimos dez anos. Assim, no caso do Ensino Básico:

- em 2009 foi homologado o *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB)¹¹;
- em 2015, o ensino do Português passou a ser prescrito pelo *Programa de Português do Ensino Básico* (PMCPEB)¹²;
- depois de, em 2017, ter sido aprovado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA)¹³, em 2018 foram homologadas as *Aprendizagens Essenciais* (AE)¹⁴.

Atualmente (ano letivo de 2018-2019), no Ensino Básico, a disciplina de Português é regida por dois textos norteadores: o PMCPEB (2.º, 3.º, 4.º, 6.º, 8.º, 9.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade) e as AE (1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade). São estes os documentos de orientação curricular que visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PA. Com base em cinco domínios de referência (Oralidade, Leitura, Escrita, Gramática e Educação Literária), a organização dos conteúdos nos três ciclos de Ensino Básico permite expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente e delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino.

A pluralidade cultural da Língua Portuguesa abrange todos os países que tem como língua oficial o português. Esta consciência não pode ser afastada da escola, sendo assumida como um dos objetivos do PMCPEB (“Reconhecer a inscrição da matriz cultural na aprendizagem do Português”¹⁵) e estando subjacente à base humanista que perpassa todo o PA.

A questão que se poderá colocar é de que forma se concretiza o reconhecimento – e a valorização – da pluralidade cultural nos documentos curriculares que têm norteado a aprendizagem do Português nos últimos dez anos (2009-2018). A fim de dar resposta a esta questão, apresentam-se, na *Tabela 1*, os descritores de desempenho¹⁶ que focam o trabalho com/sobre

¹⁰ Castro 2005, 31.

¹¹ Reis *et al.* 2009.

¹² Buescu *et al.* 2015.

¹³ Pedroso 2017.

¹⁴ MEC 2018.

¹⁵ Buescu *et al.* 2015, 5.

¹⁶ No PPEB (Reis *et al.* 2009, 17) o descritor de desempenho “apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer. Cada descritor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo)”.

a variação linguística (em geral) e a variedade brasileira do português (em particular) nos documentos curriculares apresentados, tendo em conta o caso específico do 9.º ano de escolaridade. A escolha prende-se com o facto de ser este o ano de escolaridade do ensino português em que a questão da variação linguística é abordada de forma explícita, com intuito de sistematização.

Os dados apresentados na *Tabela 1* permitem concluir que, a nível curricular, na última década, tem havido um desinvestimento progressivo no trabalho sobre a variação linguística. Se, com o PPEB, este aspeto era abordado de forma articulada e transversal – na medida em que era trabalhado ao nível da Oralidade, da Leitura (de textos literários e não literários) e do Conhecimento Explícito da Língua (Plano da Língua, Variação e Mudança) –, o mesmo passou a ser focado apenas no âmbito da Oralidade, Leitura e Educação Literária no PMCPEB, acabando por se restringir ao domínio da Educação Literária nas AE. O trabalho explícito, formal e metalinguístico, visível sobretudo no designado Conhecimento Explícito da Língua, foi gradualmente eliminado, ficando subordinado, no último documento, ao domínio da Educação Literária e aos valores manifestados nos textos.

Relativamente a este último aspeto, ressalva-se, no entanto, que também a lista de obras e textos sofreu fortes restrições de 2009 para 2018 (*Tab. 2*).

Sabemos que uma das principais funções dos documentos prescritivos se relaciona não apenas com o estabelecimento de metas educacionais e de conteúdos programáticos, mas também com a indução de determinadas formas de organização do trabalho pedagógico¹⁷. Assim sendo, facilmente se depreende que são eles o primeiro agente de transposição didática, suscetível de condicionar todo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, impõem-se-nos duas questões: Como poderão programas curriculares como estes últimos proporcionar a o reconhecimento e a valorização da pluralidade linguística? Desvalorizando-se a observação das ocorrências de natureza linguística e literária, a sua problematização (sempre adequada ao nível de ensino), a clarificação da informação e a exercitação por parte do aluno (cf. *Tabb. 1-2*), não estaremos a condicionar a matriz humanista preconizada pelo PA?

Na mesma linha, no PMCPEB (Buescu *et al.* 2015, 3) o mesmo “consiste num enunciado preciso e objetivo, por meio do qual se refere o que se espera que o aluno seja capaz de fazer no final do ano letivo”.

¹⁷ Cf. Castro 2005.

Tabela 1. – *Variação linguística nos documentos curriculares oficiais.*

PPEB (2009)	PMCPEB (2015)	AE (2018)
<p>DECRITORES DE DESEMPENHO 3.º CICLO</p> <p>Compreensão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar propriedades de diferenciação e variação linguística, reconhecendo o papel da língua padrão (8). (8) Sistematização de contrastes fonéticos, morfológicos, sintáticos e semânticos em diferentes realizações do português. Cf. CEL [Conhecimento Explicito da Língua], Plano da Língua, Variação e Mudança. 	<p>OBJETIVOS E DESCRITORES DE DESEMPENHO 9.º ANO</p> <p>Oralidade <i>Reconhecer a variação da língua</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, em textos orais, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático. • Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português. 	<p>CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES 9.º ANO</p>
<p>Leitura <i>Ler para apreciar textos variados</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e refletir sobre as relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas (7). (7) Estabelecimento e exploração de relações com a variação e normalização linguística. Cf. CEL, Plano da Língua, Variação e Mudança. 	<p>Leitura <i>Reconhecer a variação da língua</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, em textos escritos, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático. • Distinguir contextos históricos e geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português. 	
<p>Ler textos literários</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e refletir sobre os valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos. 	<p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos. 	<p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos.

PPEB (2009)	PMCPEB (2015)	CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES 9.º ANO
<p>DECRITORES DE DESEMPENHO 3.º CICLO</p> <p>Conhecimento explícito da língua <i>Plano da língua, variação e mudança</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a língua como sistema dinâmico, aberto e em elaboração contínua. • Identificar, em textos orais e escritos, a variação nos vários planos (fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático). • Distinguir contextos geográficos, sociais, situacionais e históricos que estão na origem de diferentes variedades do português. • Reconhecer especificidades fonológicas, lexicais e sintáticas nas variantes do português não-europeu (3). <p>(3) Por ex., a colocação dos clíticos no PB, a abertura das vogais, etc. Actividades visando o contacto com as diferentes variedades do português, p. ex., na Internet e com textos de autores lusófonos (Cf. em Referencial de Textos, Autores de Língua Oficial Portuguesa).</p>	<p>OBJETIVOS E DESCRITORES DE DESEMPENHO 9.º ANO</p>	

Tabela 2. – Lista de obras e textos da literatura brasileira nos documentos curriculares oficiais.

PPEB (2009)	PMCPEB (2015)	AE (2018)
<p><i>Narrativa e crônicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • João Ubaldo Ribeiro, <i>A Gente se Acostuma a Tudo</i> • Jorge Amado, <i>Capitães da Areia</i> • Luis Fernando Veríssimo, <i>Comédias Para se Ler na Escola</i> • Machado de Assis, <i>O Alienista</i> 	<p><i>Narrativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Machado de Assis, “História comum”, “O alienista” • Clarice Lispector, “Felicidade clandestina” 	
<p><i>Literatura juvenil</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • José Mauro de Vasconcelos, <i>Meu Pé de Laranja Lima</i> 	<p><i>Literatura juvenil</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • José Mauro de Vasconcelos, <i>Meu Pé de Laranja Lima</i> 	
<p><i>Poesia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Carlos Drummond de Andrade • Cecília Meireles • Manuel Bandeira • Vinícius de Moraes 	<p><i>Poesia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Carlos Drummond de Andrade, “Recita de Ano Novo”, in <i>Discurso da primavera e Algumas Sombras</i> 	

3.2. O ensino da variação linguística nos manuais escolares – um exemplo

Depois de termos refletido, no ponto anterior, sobre a forma como a variação linguística é perspectivada nos documentos curriculares que têm regido o ensino do Português na última década, chega agora o momento de verificar de que modo os manuais escolares contemplam a variedade brasileira do português. Optamos por estes materiais de análise, pois consideramos que (ainda) são eles que, tendencialmente, estruturam as dinâmicas de sala de aula no contexto do ensino português atual. Como tal, ilustram práticas pedagógicas dominantes¹⁸.

Sem pretensões de exaustividade e com um cunho privilegiadamente reflexivo e interpretativo, a análise incidirá numa subunidade didática de um manual de Português do 9.º ano de escolaridade, concebido de acordo com o PMCPB. Tal subunidade tem como núcleo um excerto da narrativa juvenil *Meu Pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, e é constituído por duas partes: a transcrição de um excerto da obra e propostas de atividades de interpretação do texto, organizadas em secções/domínios. Apresenta-se abaixo a transcrição da primeira parte da subunidade, centrada na transcrição do texto selecionado para abordagem em sala de aula (*Fig. 1*).

Ilustrando uma prática recorrente nos manuais escolares de Português (em Portugal) atuais, a subunidade didática surge estruturada com base num texto literário. Neste caso, o texto selecionado corresponde a um excerto de uma narrativa da literatura brasileira – *Meu pé de laranja lima*. A leitura do texto é antecedida por uma atividade de pré-leitura (em que se apresenta sucintamente o enredo da narrativa e se contextualiza o excerto a ler) e complementada com uma nota biográfica do autor do texto, José Mauro de Vasconcelos.

A própria escolha de um texto de autor brasileiro traz para sala de aula uma oportunidade de o aluno ter contato com uma outra variedade do português não oriundo de Portugal. Isto não só proporciona, *per se*, um reconhecimento de aspetos linguísticos característicos de uma variedade do português não europeu, como também promove o contacto com valores sociais e culturais associados à cultura brasileira na época representada textualmente.

Apesar de sabermos que a abordagem do texto – e a conseqüente valorização da variedade do português brasileiro – será feita mais de acordo com a sensibilidade o perfil científico e pedagógico-didático do professor do que com o manual em si, o próprio manual poderá trazer ideias a serem trabalhadas com vista ao aprofundamento do conhecimento de valores de outros países que se comunicam com a mesma língua.

¹⁸ Cf. Castro *et al.* 1999; Pereira - Henriques - Sousa 2020.

José Mauro de Vasconcelos

Escritor brasileiro (1920-1984), que desde cedo conheceu as dificuldades de ser oriundo de uma família pobre. De agricultor ou garimpeiro até modelo, jornalista, escritor ou pintor, percorreu uma diversificada gama de profissões. Desta experiência de vida e do conhecimento profundo do seu país, resultou uma vasta obra de que se destacam, pela popularidade que alcançaram dentro e fora do Brasil, *Rosinha*, *Minha Canoa* (1962) e *Meu Pé de Laranja Lima* (1968).

A N
T E
S
D E
L E
R

Zezé, o protagonista de *Meu Pé de Laranja Lima*, é um menino de seis anos, um dos filhos mais novos de uma família numerosa e muito pobre, particularmente neste período, já bastante longo, em que o pai está desempregado. Uma semana antes da mudança, Zezé vai com a mãe e dois irmãos visitar a casa, mais modesta, que irão habitar. Assim que se acercam do local, Glória e Antônia correm para as poucas árvores do quintal – quem chegar primeiro será o “dono” da árvore que escolheu. Zezé é o mais pequenito, não chega a tempo de arranjar uma árvore que lhe agrade. E o pé de laranja lima que dá o título à obra? **Descobre pela leitura do texto a importância deste arbusto.** Talvez encontres sugestões sobre o papel que irá desempenhar na vida do garoto.

O pé de laranja lima

Não gostava de nenhuma mesmo. Nem daquela. Não gostava de nenhuma mesmo. Nem daquela. Nem daquela e nem de nenhuma. Todas tinham muito espinho.

– Pra ficar com essas feiúras eu ainda preferia o pé de Laranja Lima.

– Onde?

Fomos lá.

– Mas que lindo pezinho de Laranja Lima!

Veja que não tem nem um espinho. Ele tem tanta personalidade que a gente de longe já sabe que é Laranja Lima. Se eu fosse do seu tamanho, não queria outra coisa.

– Mas eu queria um pé de árvore grandão.

– Pense bem, Zezé. Ele é novinho ainda. Vai ficar um baita pé de laranja. Assim ele vai crescer junto com você. Vocês dois vão se entender como se fossem dois irmãos. Você viu o galho? É verdade que o único que tem, mas parece até um cavalinho feito pra você montar. [...]

Emburrei. Sentei no chão e encostei a minha zanga no pé de Laranja Lima. Glória se afastou sorrindo.

– Essa zanga não dura, Zezé. Você vai acabar descobrindo que eu tinha razão.

Cavouquei o chão com um pauzinho e comeceava a parar de fungar. Uma voz falou vindo de não sei onde, perto do meu coração.

– Eu acho que sua irmã tem toda a razão.

– Sempre todo mundo tem toda a razão. Eu é que não tenho nunca.

– Não é verdade. Se você me olhasse bem, você acabava descobrindo.

Eu levantei assustado e olhei a arvorezinha. Era estranho porque sempre eu conversava com tudo, mas pensava que era o meu passarinho de dentro que se encarregava de arranjar fala.

- Mas você fala mesmo?
- Não está me ouvindo?
E deu uma risada baixinha. Quase saí aos berros pelo quintal. Mas a curiosidade me prendia ali.
- Por onde você fala?
- Árvore fala por todo canto. Pelas folhas, pelos galhos, pelas raízes. Quer ver? Encoste seu ouvido aqui no meu tronco que você escuta meu coração bater.
Fiquei meio indeciso, mas vendo o seu tamanho, perdi o medo. Encostei o ouvido e uma coisa longe fazia tique... tique...
- Viu?
- Me diga uma coisa. Todo mundo sabe que você fala?
- Não. Só você.
- Verdade?
- Posso jurar. Uma fada me disse que quando um menininho igualzinho a você ficasse meu amigo, que eu ia falar e ser muito feliz.
- E você vai esperar?
- O quê?
- Até eu me mudar. Vai demorar mais de uma semana. Será que você não vai se esquecer de falar nesse tempo?
- Nunca mais. Isto é, para você só. Você quer ver como eu sou macio?
- Como é que...
- Monte no meu galho.
Obedeci.
- Agora, dê um balancinho e feche os olhos.
Fiz o que mandou.
- Que tal? Você alguma vez na vida teve cavalo melhor?
- Nunca. É uma delícia. Até vou dar o meu cavalo Raio de Luar para meu irmão menor. Você vai gostar muito dele, sabe?
Desci adorando o meu pé de Laranja Lima.
- Olhe, eu vou fazer uma coisa. Sempre quando puder, antes de mudar, eu venho dar uma palavrinha com você... Agora preciso ir, já estão de saída lá na frente.
- Mas, amigo não se despede assim.
- Psiu! Lá vem ela.
Glória chegou mesmo na hora em que eu o abraçava.
- Adeus, amigo. Você é a coisa mais linda do mundo!
- Não falei a você?
- Falou, sim. Agora se vocês me dessem a mangueira e o pé de tamarindo em troca da minha árvore, eu não queria.
Ela passou a mão nos meus cabelos, ternamente.
- Cabecinha, cabecinha!...
Saímos de mãos dadas.
- Godóia, você não acha que sua mangueira é meio burrona?
- Ainda não deu para saber, mas parece um pouco.
- E o pé de tamarindo de Totóca?
- É meio sem jeito, por quê?
- Não sei se posso contar. Mas um dia eu conto um milagre para você, Godóia.

LEITURA DO TEXTO

1. PERSONAGENS – emoções e sentimentos

Glória procura convencer Zezé de que o pé de laranja lima é a árvore que mais lhe convém.

1. Que argumentos utiliza para o convencer?
 2. Consegue convencê-lo? Justifica a tua resposta.
2. Quando a irmã o vem buscar para voltarem para casa, Zezé já não está desapontado. Pelo contrário, está totalmente convencido de que não há outra árvore como o seu pé de laranja lima.
- Explica o que o fez mudar de estado de espírito e de opinião.
3. Selecciona a alínea em que, na tua opinião, apresenta o par de adjetivos que melhor traduz as características dominantes de Zezé.
- a) Inteligente e invejoso.
 - b) Caprichoso e imaginativo.
 - c) Imaginativo e mentiroso.
 - d) Imaginativo e afetivo.
 - e) Afetivo e traquinas.
4. De acordo com essas características gerais, elabora o **retrato** de Zezé.

5. NARRADOR

- Quem assume neste texto o papel de narrador? Transcreve uma frase do texto que fundamente a tua opinião.

6. A IMPORTÂNCIA DO PÉ DE LARANJA LIMA

Depois da leitura que fizeste do texto, selecciona, de entre as alíneas a), b) e c), a hipótese que melhor explica a importância desta árvore para Zezé.

- a) O Zezé acha que, em confronto com os irmãos, acabou por ficar com a melhor árvore do jardim.
- b) O rapazinho acha que encontrou uma árvore mágica que estava só à espera que ele aparecesse para começar a falar com um humano.
- c) Zezé sente que encontrou um amigo secreto, com quem pode partilhar emoções. A imaginação ajudou-o a ultrapassar a deceção inicial.

ORALIDADE / LEITURA EXPRESSIVA

Como tiveste oportunidade de ver, neste texto predomina o diálogo.

Com um grupo de colegas, apresenta uma leitura dialoga-a e expressiva

Nota: Tem em particular atenção que o estado de espírito de Zezé se vai alterando ao longo do texto e que esse aspeto se **deve refletir na leitura**.

GRAMÁTICA

1. VARIEDADE BRASILEIRA DO PORTUGUÊS

O Português falado no Brasil tem, como sabes, diferenças em relação ao Português europeu, nomeadamente ao nível da pronúncia, do vocabulário e da construção da frase.

- Reescreve, no teu caderno, as frases abaixo transcritas tal como surgiriam num texto escrito em Português da Europa (Não te esqueças de que o narrador é uma criança que fala ora com a irmã, ora com um “amigo”. Esse contexto deve, naturalmente, manter-se e refletir-se no discurso.)
- Em cada uma das frases indica, utilizando os números da caixa, que tipo de alterações fizeste.

Português do Brasil Português europeu

- a) *Pra ficar com essas feiúras eu ainda preferia o pé de Laranja Lima.*
 - b) *Glória se afastou sorrindo.*
 - c) *Você vai acabar descobrindo que eu tinha razão.*
 - d) *Eu levantei assustado.*
 - e) *– Mas você fala mesmo? / – Não está me ouvindo?*
 - f) *– Me diga uma coisa.*
 - g) *Todo mundo sabe que você fala?*
 - h) *Se você me olhasse bem, você acabava descobrindo.*
 - i) *Uma fada me disse que quando um menino igualzinho a você ficasse meu amigo, que eu ia falar e ser muito feliz.*
 - j) *Sempre quando puder, antes de mudar, eu venho dar uma palavrinha com você...*
 - k) *Até vou dar o meu cavalinho Raio de Luar para meu irmão menor.*
 - l) *– É meio sem jeito, por quê?*
 - m) *Vai ficar um baita pé de laranja.*
 - n) *– Godóia, você não acha que sua mangueira é meio burrona?*
1. Vocabulário
 2. Forma de tratamento
 3. Utilização do tempo/modo verbal
 4. Colocação do pronome pessoal
 5. Diferente utilização de preposição

A construção do respeito pela diversidade deve ser transversal a todo material trabalhado em sala de aula, principalmente quando o assunto é variedade linguística. Como já se referiu, não existe o *certo* ou *errado* no uso da língua. O que de facto acontece é uma adequação das normas a cada situação de comunicação. Sendo assim, é importante mostrar ao aluno que não existe uma variedade mais *certa* do que a outra. O que há são momentos com objetivos comunicacionais diferenciados. Desse modo, é importante construir a ideia de respeito pelas diferenças de um modo claro. Só assim podemos esperar por uma verdadeira inclusão do imigrante, a começar pelo espaço escolar.

Vejam os que acontecem neste caso em particular do manual escolar. A exploração didática do texto proposta no manual é transcrita de seguida (*Fig. 2*).

O trabalho com o texto é desenvolvido em torno de dois dos domínios em que assenta a disciplina de Português (Educação Literária e Gramática), concretizados em três secções:

- “Leitura do texto” – em que se propõe um questionário centrado na interpretação literal e inferencial do texto. Este questionário poderia ser um caminho para a discussão de questões culturais e sociais. Contudo, podemos observar que não há atividades que promovam uma reflexão explícita sobre os valores (culturais, éticos, estéticos) manifestados no texto.
- “Oralidade / Leitura expressiva” – em que se solicita ao aluno que leia expressivamente o texto. Mais uma vez, podemos observar que a atividade de leitura proposta em voz alta não é antecedida por uma reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre o português europeu e o português brasileiro ao nível da pronúncia (plano fonológico); para além disso, não se faz qualquer referência à forma como o texto deve ser lido, em termos de pronúncia; seria interessante colocar o aluno, em contacto com o texto lido por falantes do português brasileiro.
- “Gramática” – em que se explica ao aluno que “O Português falado no Brasil tem [...] diferenças em relação ao português europeu, nomeadamente ao nível da pronúncia, do vocabulário e da construção da frase” e em que se lhe pede que manipule material linguístico, colocando, assim, em confronto, as duas variedades (reescrita de frases do texto de José Mauro de Vasconcelos na variedade europeia do Português, identificando o tipo de alteração feita – vocabulário, forma de tratamento, utilização do tempo-modo verbal, colocação do pronome pessoal, diferente utilização de proposições). Propõe-se um trabalho de reflexão gramatical sobre variação linguística explícito e formal. O desenvolvimento de atividades

deste tipo é importante quando se visa a reflexão sobre políticas linguísticas, uma vez que podem ser evidenciadas as diferenças entre as duas variedades num plano apenas de construção formal. No entanto, sem uma discussão sobre os valores que acompanham o respeito pelas variedades de uma língua, este tipo de trabalho não é suficiente.

Como se pode constatar, em nenhuma das atividades propostas nas várias secções se recorre a estratégias didáticas que impliquem o envolvimento afetivo e o respeito pela diversidade linguística; também não há atividades centradas na relação entre língua e cultura ou que promovam uma reflexão sobre a história social e cultural dos (alunos) brasileiros.

As fragilidades acabadas de detetar refletem, a nosso ver, não uma falha deste manual em particular, visto tratar-se apenas de um exemplo figurativo, mas aponta uma postura educativa que parece não valorizar o suficiente o respeito pela pluralidade linguística. O desinvestimento ao nível das orientações curriculares (cf. ponto 2.1.) traduz-se, necessariamente, nos manuais e nas práticas escolares.

Não tendo em vista a generalização de conclusões nem pretendendo esgotar o assunto, a análise de um único exemplo tem como objetivo alertar para a necessidade de reflexão sobre o modo como está a ser operacionalizada a transposição didática dos conteúdos preconizados nos documentos oficiais do sistema educativo. É necessário construir caminhos com vista à organização de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de uma política linguística faz sobressair o carácter inclusivo que todo o sistema educativo deveria almejar. A verdadeira inclusão faz-se não pelo apagamento das diferenças, mas pelo (re)conhecimento e respeito por estas diferenças. Por isso, a educação em contextos de migrações deve respeitar hábitos, costumes e tradições, reconhecendo diferenças sustentadas no respeito mútuo. Como afirma Correia, temos o desafio de refletir sobre uma pedagogia da variação linguística, pois o material encontrado no sistema escolar vai ser fruto de intervenções sociais nas línguas¹⁹; assim sendo, esta pedagogia deve ter em conta toda a complexidade que acompanha a *língua em uso*.

¹⁹ Cf. Correia 2009.

O que foi observado neste trabalho, a partir das análises dos documentos oficiais, é que, se em 2009 havia uma preocupação de ensinar a variação linguística em sala de aula, de forma transversal e articulada (no âmbito da Oralidade, da Leitura e do Conhecimento Explícito da Língua), em 2018, nas AE, a variação linguística acaba por se circunscrever apenas à Educação Literária e aos valores manifestados nos textos, verificando-se ainda uma restrição de obras e textos brasileiros a ser trabalhados em aulas de língua portuguesa. Esta escolha, que se reflete, naturalmente, nos manuais escolares e nas práticas de sala de aula, parece não procurar promover o conhecimento da diversidade, favorecendo o apagamento das diferenças em termos educacionais e, com isso, não se promove o respeito por esta diversidade.

O aluno brasileiro chega à escola portuguesa com uma formação cultural do seu país de origem. No entanto, uma vez que não há um trabalho pedagógico sobre variação linguística, tal aluno vai sofrer um “apagamento” da sua variante (uma vez que vai ser confrontado apenas com a normal culta padrão do país acolhedor, perdendo-se a oportunidade de professor e alunos conhecerem e interagirem com uma norma diferente da usada no país de acolhimento); como consequência, a variante por ele utilizada terá tendência a ser marginalizada – não há, desse modo, um espaço de conhecimento, reflexão e interação sobre o uso das diferentes normas.

De facto, a gestão da diversidade cultural e a interação permanente entre a cultura da sociedade de origem e a da sociedade de acolhimento são elementos indispensáveis no desenvolvimento de políticas que promovam uma sociedade de pleno direito. É necessário esclarecer e fortalecer o reconhecimento cultural e igualitário. As políticas educativas devem contribuir para esse fortalecimento, refletindo-se nos documentos curriculares (e, consequentemente, nos manuais didáticos e na interação professor-aluno). Neste sentido, para o fortalecimento de sociedades mais justas e igualitárias, são imprescindíveis políticas linguísticas que promovam a inclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buescu *et al.* 2015

H. Buescu - J. Morais - M.R. Rocha - V. Magalhães, *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, 2015. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf. Acesso em dezembro de 2020.

- Castro 2005 R.V. Castro, “O Português no Ensino Secundário. Processos contemporâneos de (re)configuração”, in M. Dionísio - R.V. Castro (Orgs.), *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura*, Lisboa, Almedina, 2005, 31-78.
- Castro et al. 1999 R.V. Castro - A. Rodrigues - J.L. Silva - M.L.D. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história*, Braga, Universidade do Minho, 1999.
- Correia 2009 D. Correia, “Política linguística e ensino de língua”, *Calidoscópio* 7, 1 (2009), 72-78.
- Costa Pinto - Saraiva Baptista 2013 E. Costa Pinto - V. Saraiva Baptista, *Novo Plural* 9, Lisboa, Raiz Editora, 2013.
- Dionísio 2001² A. Dionísio, “Variedades linguísticas. Avanços e Entraves”, in A. Dionísio - M.A. Bezerra (Orgs.), *O livro didático do português. Múltiplos olhares*, Rio de Janeiro, Lucerna, 2001².
- Marcuschi 1997 L. Marcuschi, *O tratamento da oralidade no ensino da língua*, Recife, UFPE, 1997.
- Mateus 2003 M.H.M. Mateus, “Objectivos e estratégias de uma política linguística”, in *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 2003. Disponível em <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-mhmateus-politicaling.pdf>. Acesso em dezembro de 2018.
- MEC 2017 MEC, *Aprendizagens Essenciais – Português, 9.º ano*, 2017. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf. Acesso em dezembro de 2018.
- Pedroso 2017 J.V. Pedroso, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em dezembro de 2020.
- Pereira - Henriques - Sousa 2020 T. Pereira - G. Henriques - O. Sousa, “Manuais escolares. Textos e compreensão na leitura”, in O. Sousa - P. Ferreira - A. Estrela - S. Esteves (Orgs.), *Investigação e Práticas em Leitura*, Lisboa, CIED, 2020, 87-110.
- Perini 1995 M. Perini, *Gramática descritiva do português*, São Paulo, Ática, 1995.
- Possenti 1996 S. Possenti, *Por que (não) ensinar gramática na escola*, Campinas, Mercado das Letras, 1996.

- Reis *et al.* 2009 C. Reis - A.P. Dias - A.T. Caldeira Cabral - E. Silva - F. Viegas - G. Bastos - I. Mota - J. Segura - M.O. Pinto, *Programa de Português do Ensino Básico*, 2009. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>. Acesso em dezembro 2018.
- Signorini 2015 I. Signorini, “Portuguese Language Globalism”, in L. Moita-Lopes (Ed.), *Global Portuguese: Linguistic Ideologies in Late Modernity*, New York - London, Routledge, 2015, 47-65.
- Vasconcelos 2002 J.M. de Vasconcelos, *Meu Pé de Laranja Lima*, Lisboa, Livros Dinapress, 2002.

