

COLEÇÃO - ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

MADALENA TEIXEIRA (COORDENADORA) INÊS SILVA E LEONOR SANTOS (SUBCOORDENADORAS)

PLURILINGUISMO VIVIDO, PLURILINGUISMO DESENHADO: ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO DOS SUJEITOS COM AS LÍNGUAS

SÍLVIA MELO-PFEIFER
ANA RAQUEL SIMÕES



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG




universidade
de aveiro

[IP Santarém]

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM





**PLURILINGUISMO VIVIDO,
PLURILINGUISMO
DESENHADO: ESTUDOS
SOBRE A RELAÇÃO DOS
SUJEITOS COM AS LÍNGUAS**

Coleção

Encontros da Língua Portuguesa
Madalena Teixeira (Coordenadora)
Inês Silva e Leonor Santos (Subcoordenadoras)

Título

Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos
sobre a relação dos sujeitos com as línguas

Organização

Sílvia Melo-Pfeifer
Ana Raquel Simões

Ano

2017

Edição

Instituto Politécnico de Santarém /
Escola Superior de Educação

ISBN

978-972-9434-09-9

Projeto Editorial

Modal Creativity

COLEÇÃO - ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

MADALENA TEIXEIRA (COORDENADORA) INÊS SILVA E LEONOR SANTOS (SUBCOORDENADORAS)

PLURILINGUISMO VIVIDO, PLURILINGUISMO DESENHADO: ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO DOS SUJEITOS COM AS LÍNGUAS

SÍLVIA MELO-PFEIFER
ANA RAQUEL SIMÕES

INDÍCE

9	Préface
	Danièle Moore
13	Prefácio
	Danièle Moore
17	Introdução
	Que métodos e que relações com que línguas?
	Parte I: Desenhos e educação linguística
29	Capítulo I
	As Imagens das Línguas de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico: foco nas línguas curriculares
	Mafalda Coelho & Ana Raquel Simões
57	Capítulo II
	Futebol, pastéis e castelos de areia – Como diversificar as imagens da lusofonia?
	Jarna Piippo & Francisco Mira Espada
83	Capítulo III
	Vamos desenhar línguas e a sua aprendizagem? – o desenho como forma de aceder a representações de adolescentes
	Ana Raquel Simões

105	Capítulo IV
	Uso das histórias digitais na compreensão da identidade dos alunos lusodescendentes na Alemanha
	Fátima Silva
129	Capítulo V
	“Diz-me lá o que é que tu desenhaste aqui!” Narrativas visuais de crianças lusodescendentes na Alemanha e a sua co-interpretação em sala de aula
	Sílvia Melo-Pfeifer & Teresa Ferreira
	Parte II: Desenhos e identidade profissional
155	Capítulo VI
	Línguas de/em São Tomé: representações do português e dos crioulos por alunos e professores do ensino básico e secundário
	Leonor Santos & Madalena Teixeira
197	Capítulo VII
	A pesquisa narrativa visual e a formação de professores de línguas
	Ana Carolina de Laurentiis Brandão
219	Capítulo VIII
	Narrativas (visuais) na formação de professores: olhares da investigação
	Ana Sofia Pinho

PRÉFACE

DANIÈLE MOORE

SIMON FRASER UNIVERSITY

Les méthodologies visuelles, si elles ont gagné en popularité, restent encore trop rares dans les études centrées sur l'enseignement-apprentissage des langues (Miles & Howes, 2014 ; Moss & Pini, 2016). Elles offrent pourtant un miroir intéressant pour approcher, du point de vue des locuteurs-acteurs, leur compréhension du fonctionnement des langues, de leur valeur, des enjeux qu'ils attribuent au développement plurilingue, etc. Elles ouvrent aussi aux enseignants de nouvelles approches pour encourager la mise en œuvre des imaginaires dans l'apprentissage (Moore & Castellotti, 2011). Le dessin, en particulier, par le tracé réflexif qu'il met en œuvre, stimule la prise de distance, la réflexion, la construction cognitive et l'interaction, en permettant aux participants, en même temps qu'une mise en scène différente de la parole, de s'attarder sur les circonvolutions de leurs rapports aux langues et de s'engager de manière plus créative dans leurs apprentissages (Theron, Mitchell, Smith & Stuart, 2011). Les méthodologies visuelles soutiennent ainsi, dans l'acte d'enseigner et d'apprendre, un objectif de formation en favorisant le questionnement sur l'action, la recherche d'intelligibilité, la conscientisation des gestes et de la posture d'apprentissage.

En permettant à l'enfant ou à l'adulte d'exprimer sa propre vision du monde, le recours aux méthodologies visuelles en éducation relève ainsi, aussi, d'une responsabilité sociale. Ces méthodologies, si elles ne restent pas réduites à une technique ou des outils (de recherche, d'enseignement) s'inscrivent en effet de plein pied dans une orientation diversitaire en s'intéressant aux relations que le participant établit avec la/les langue(s), en prenant au sérieux ce qu'il pense et a à dire, en lui permettant de se ré-approprier la possibilité de co-construire et co-interpréter ce qu'est enseigner-apprendre les langues, être et devenir plurilingue ; autrement dit de s'impliquer et co-analyser sa propre action en contexte. On s'inscrit ici dans un point de vue écologique qui place la pluralité, l'hétérogénéité et l'altérité au cœur de l'interrogation didactique et pose la réflexivité comme un principe de la formation (à l'enseig-

nement, à l'apprentissage, à la recherche, pour chacun des acteurs de l'acte d'enseigner-apprendre).

Sílvia Melo-Pfeifer et Ana Raquel Simões ne proposent pas seulement dans ce livre un espace de dialogue entre apprenants, formateurs et chercheurs. Les huit chapitres de l'ouvrage posent en effet les repères d'une didactologie du plurilinguisme en contextes lusophones, les différents auteurs traçant le paysage représentationnel des enseignants et des élèves autour de/des langue(s) et de leur apprentissage en milieu scolaire. Dans l'ensemble des chapitres, les méthodes visuelles sont convoquées, en particulier autour du dessin comme médiateur des représentations des sujets face aux langues et comme narratifs visuels. On y discute aussi bien les identités professionnelles autour des langues, les rapports entre images des langues et apprentissage, que la question des interventions didactiques susceptibles d'influencer ces représentations. L'éducation plurilingue et interculturelle se situe ainsi au cœur de cet ouvrage, dont l'originalité majeure est de placer le dessin d'adulte ou d'enfant au cœur de la recherche, de la réflexion et de l'intervention.

L'ensemble de l'ouvrage, par ses exemplifications variées et nombreuses, leur ancrage dans les réalités locales des enseignants et des élèves, constituera une ressource centrale pour la formation des enseignants en contexte lusophone en Europe et ailleurs. L'ouvrage ouvre une réflexion riche et achevée, superbement mise en valeur et prolongée dans des activités ciblées pour la classe et les élèves. Il s'agit là d'un véritable projet de formation à la recherche qualitative autour des méthodes visuelles en didactique des langues et des cultures, mais aussi à l'éducation plurilingue et interculturelle des enseignants et de leurs élèves. Cet ouvrage pose, enfin, les questions d'éthique et d'esthétique (Mannay, 2016), de responsabilité et de responsabilisation (De Lange, Mitchell & Stuart, 2007) au cœur de la réflexion didactique et des dynamiques d'appropriation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

De Lange, N., Mitchell, C. & Stuart, J. (eds) (2007). Putting people in the picture: Visual Methodologies for social change. Rotterdam: Sense.

Mannay, D. (2016). Visual, Narrative and Creative Research Methods Application, reflection and ethics. Abingdon: Routledge.

Miles, S. & Howes, A. (eds) (2014). Photography in Educational Research: Critical Reflections from Diverse Contexts. London: Routledge.

Moore, D. & Castellotti, V. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. In Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (eds.). Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées (Pp. 118-132). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Moss, J. & Pini, B. (eds) (2016). Visual Research Methods in Educational Research. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Theron, L., Mitchell, C., Smith, A. & Stuart, J. (eds) (2011). Picturing research: drawings as visual methodology. Rotterdam: Sense Publishers.

PREFÁCIO¹

DANIÈLE MOORE

SIMON FRASER UNIVERSITY

As metodologias visuais, embora tenham ganho em popularidade, continuam a ser bastante raras nos estudos centrados no ensino-aprendizagem de línguas (Miles & Howes, 2014 ; Moss & Pini, 2016). No entanto, oferecem um espelho interessante para abordar a compreensão dos locutores-atores acerca do funcionamento e dos valores das línguas, dos desafios que atribuem ao desenvolvimento plurilingue, etc. Abrem ainda, aos professores, novas vias para encorajar a implementação de imaginários na aprendizagem (Moore & Castellotti, 2011). O desenho, em particular, pelo seu traçado reflexivo, estimula o distanciamento, a reflexão, a construção cognitiva e a interação, permitindo aos participantes, a par de uma encenação diferente da que é permitida pela palavra, centrar-se nos meandros das suas relações com as línguas e envolver-se, de forma mais criativa, nas suas aprendizagens (Theron, Mitchell, Smith & Stuart, 2011). As metodologias visuais promovem, deste modo, o ato de ensinar e de aprender, um objetivo de formação que favorece o questionamento sobre a ação, a procura de inteligibilidade, a consciencialização dos gestos e da postura de aprendizagem.

Permitindo à criança ou ao adulto a expressão da sua própria visão do mundo, o recurso às metodologias visuais na educação promove ainda uma responsabilidade social. Estas metodologias, se não forem reduzidas a uma técnica ou a instrumentos (de investigação, de ensino), inscrevem-se, com efeito e em pleno direito, numa orientação diversitária que se interessa pelas relações que o participante estabelece com a(s) língua(s), levando a sério o que ele pensa e o que tem a dizer, permitindo-lhe re-apropriar-se da possibilidade de co-construir e de co-interpretar o que é ensinar e aprender línguas,

¹ Tradução de Sílvia Melo-Pfeifer.

ser e tornar-se plurilingue; dito de outra forma, de se implicar e de co-analisar a sua própria ação em contexto. Inscreve-se, assim, num ponto de vista ecológico que coloca a pluralidade, a heterogeneidade e a alteridade no centro da interrogação didática e que inscreve a reflexividade como um princípio da formação (no ensino, na aprendizagem, na investigação, para cada ator envolvido na ação de ensinar e de aprender).

Sílvia Melo-Pfeifer e Ana Raquel Simões não propõem neste livro apenas um espaço de diálogo entre aprendentes, formadores e investigadores. Os oito capítulos da obra estabelecem, com efeito, indicadores para uma didactologia do plurilinguismo em contextos lusófonos, sendo que os diferentes autores traçam a paisagem representacional dos professores e dos alunos acerca da(s) língua(s) e da sua aprendizagem em contexto escolar. No conjunto dos capítulos, as metodologias visuais são convocadas particularmente em torno do desenho como mediador das representações dos sujeitos acerca das línguas e como narrativas visuais. Discute-se tanto as identidades profissionais em torno das línguas, como as relações entre as imagens das línguas e a aprendizagem, como ainda a questão das intervenções didáticas suscetíveis de influenciar estas representações. A educação plurilingue e intercultural é, deste modo, o ponto forte desta obra, cuja maior originalidade é a de colocar o desenho de adultos ou de crianças no centro da investigação, da reflexão e da intervenção.

O conjunto da obra, pelas suas exemplificações variadas e numerosas, pela sua ancoragem nas realidades locais dos professores e dos alunos, constituirá um recurso central na formação de professores em contexto lusófono, na Europa e para além dela. A obra inicia uma reflexão rica e completa, magnificamente valorizada e prolongada nas atividades pensadas para a sala de aula e para os alunos. Trata-se de um verdadeiro projeto de formação para a análise qualitativa em torno dos métodos visuais em didática de línguas e culturas, mas também para a educação plurilingue e intercultural dos professores e dos seus alunos. Esta obra coloca ainda questões de ética e de estética (Mannay, 2016), de responsabilidade e de responsabilização (De Lange, Mitchell & Stuart, 2007), no centro da reflexão didática e das dinâmicas de apropriação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Lange, N., Mitchell, C. & Stuart, J. (eds) (2007). Putting people in the picture: Visual Methodologies for social change. Rotterdam: Sense.

Mannay, D. (2016). Visual, Narrative and Creative Research Methods Application, reflection and ethics. Abingdon: Routledge.

Miles, S. & Howes, A. (eds) (2014). Photography in Educational Research: Critical Reflections from Diverse Contexts. London: Routledge.

Moore, D. & Castellotti, V. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. In Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (eds.). Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées (Pp. 118-132). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Moss, J. & Pini, B. (eds) (2016). Visual Research Methods in Educational Research. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Theron, L., Mitchell, C., Smith, A. & Stuart, J. (eds) (2011). Picturing research: drawings as visual methodology. Rotterdam: Sense Publishers.

INTRODUÇÃO

MÉTODOS VISUAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SÍLVIA MELO-PFEIFER²

ANA RAQUEL SIMÕES³

1. DA RELEVÂNCIA E ATUALIDADE DOS MÉTODOS VISUAIS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS

Os métodos visuais têm adquirido uma importância crescente na investigação em Ciências Sociais e Humanas (Gorter, 2006; Hopperstad, 2010; Kress & van Leeuwen, 1996; Mavers, 2011; Rose, 2016; van Leeuwen, 2005). Também na Didática de Línguas (DL), área em que situamos as contribuições da presente obra, os métodos visuais têm permitido renovar a paisagem metodológica e a panorâmica dos estudos empíricos, ao conseguirem, com outros recursos semióticos, aproximarem-se de públicos em momentos precoces de alfabetização ou com domínio ainda insuficiente da língua, para citarmos apenas alguns (Kalaja, Dufva & Alanen, 2013; Martin, 2012; Melo-Pfeifer & Schmidt, 2016; Molinié, 2009; Moore & Castellotti, 2001).

Deste modo, independentemente do método visual utilizado, o recurso a uma “voz multimodal” permite visitar cenários de investigação e/ou formação, contextos de estudo, problemáticas consideradas, abordagem aos sujeitos e, não menos importante, questões relacionadas com:

- diálogos interdisciplinares, abrindo caminhos para um maior diálogo com a Psicologia e a Psicanálise, e com os estudos em Publicidade, Design, Cinema e Jornalismo, para citar apenas algumas áreas que utilizam quadros conceituais e empíricos relacionados com “framing”, “positioning” ou “plot”;

² | Departamento de Ciências de Educação, Universidade de Hamburgo; silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de.

³ | Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro; anaraquel@ua.pt.

• ética na recolha de dados e sua interpretação, ao levantar questões sobre o caráter público ou privado da produção ou os direitos de autor aquando da sua utilização para fins de investigação e de divulgação de resultados.

Com efeito, o recurso a métodos visuais desafia uma paisagem metodológica, epistemológica e heurística ainda marcada pela tendência “lingualista” (Block, 2014), que valoriza o texto e o discurso de entre todas as possíveis produções dos sujeitos, e coloca os investigadores diante do complexo semiótico que é o objeto visual, na sua multisemiotividade e multimodalidade, em que os elementos verbais poderão ter um lugar, mas que terá que ser sempre interpretado, julgado e relativizado no seu diálogo com os outros elementos.

Avaliação dos métodos visuais, designadamente em DL, tem acompanhado as discussões acerca do estatuto das emoções, das representações, da afetividade, do simbólico e do “indizível” no processo de ensino-aprendizagem de línguas, numa tentativa de acesso ao sujeito na sua integralidade e na sua complexidade, por vezes difícil de descrever, de se escrever e de se representar verbalmente. Assim, ao “narrative turn” (Pavlenko, 2007; ver ainda Barkhuizen, Benson & Chik, 2014) que tem já um lugar reconhecido na investigação em educação (veja-se Pinho, nesta obra), junta-se agora o “visual turn” (Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2017). Um valoriza mais a componente linguística e discursiva do sujeito na investigação, outro destaca o papel da componente multisemiótica no acesso às suas vivências, respetivamente; em ambos os casos, a atração pelo vivido e pela forma como o sujeito reconstrói e “narra” as suas experiências são os grandes focos de atração.

São vários os conceitos que têm sido usados para evocar estes métodos visuais, termo que utilizamos aqui como hiperónimo para nos referirmos a um conjunto de procedimentos e modalidades de recolha de dados. Assim, de entre vários métodos visuais e independentemente de serem ou não combinados e articulados com métodos/recursos mais estabelecidos, podemos referir o recurso a narrativas visuais ou desenhos, histórias digitais, fotografias, “memes”/montagens, e filmes/sketches como fonte de informação na investigação (Anderson & Macleroy, 2016; Besser & Chik, 2014; Melo-Pfeifer, 2017; Moore & Castellotti, 2011; Rose, 2016), sendo que cada um destes métodos encerra, ainda, uma grande diversidade interna (monolingues ou plurilingues, com instruções mais ou menos concretas e definidas, de produção mais livre ou guiada por guiões e silhuetas) de acordo os objetivos de investigação e o perfil dos sujeitos.

De entre as diferentes temáticas que poderiam ser abordadas numa obra desta natureza, concetualizámos esta publicação em torno de dois eixos: a investigação de experiências de contacto e de aprendizagem de línguas por diferentes públicos escolares (na linha de Moore & Castellotti, 2001 e 2011) e a investigação do devir profissional de futuros professores de línguas (no seguimento de Kalaja, Dufva & Alanen, 2013). Em todas elas são estudadas representações e imagens das línguas (Castellotti & Moore, 2002), com enfoque sobre o português, e eventuais processos da sua formação e transformação.

2. ESTRUTURA DA OBRA E APRESENTAÇÃO DAS DIFERENTES CONTRIBUIÇÕES

A primeira secção do livro engloba cinco capítulos, sendo que a maioria estuda as imagens de aprendentes em relação ao português, muitas vezes a par do diagnóstico de imagens de outras línguas, designadamente escolares.

No primeiro capítulo, “As Imagens das Línguas de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico: foco nas línguas curriculares”, as autoras Mafalda Coelho e Ana Raquel Simões evidenciam, através da recolha de desenhos, a uniformidade das imagens das línguas, centradas em traços culturais, que estão presente em contexto educativo português: a Língua Portuguesa, o inglês, o francês e o espanhol. Centram a sua análise das categorias “Língua Materna”, “Língua que já aprendeste”, “Língua que gostarias de aprender” e “Língua que não gostarias de aprender” e na forma como são transpostas em elementos visuais.

Jarna Piippo e Francisco Mira Espada, no capítulo “Futebol, pastéis e castelos de areia – Como diversificar as imagens da lusofonia?”, estudam as representações de alunos do designado “Ensino da Língua Materna” (também conhecido por Ensino da Língua de Herança ou da Língua de Origem) a propósito dos diferentes países que constituem a Lusofonia e das variantes do português. Como no estudo de Coelho & Simões, a complexidade dessas imagens é bastante reduzida, limitando-se a elementos mais ou menos estereotipados, sendo, neste caso, transmitidos pela comunicação social ou pelos membros das comunidades lusófonas naquele país escandinavo.

A terceira contribuição, da autoria de Ana Raquel Simões, intitula-se “Vamos desenhar línguas e a sua aprendizagem? – o desenho como forma de aceder a representações de adolescentes”. Nele, a autora esboça um estado da arte acerca do uso do desenho em DL para aceder às representações de populações escolares acerca das línguas, para a seguir se centrar na apresentação

dos resultados de um estudo empírico que visava o diagnóstico de imagens das línguas – curriculares ou não – de uma turma do 3.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. A interpretação dos desenhos é feita com recurso a entrevistas realizadas com os sujeitos acerca das produções recolhidas.

Fátima Silva, no capítulo “Uso das histórias digitais na compreensão da identidade dos alunos lusodescendentes na Alemanha”, ilustra a produtividade de trabalhar com histórias digitais no tratamento de temas relacionados com a identidade, no contexto do ensino-aprendizagem da Língua de Herança. Para além dos elementos linguísticos, são analisados os elementos visuais que acompanham os pequenos “filmes” produzidos pelos alunos, evidenciando-se o carácter multimodal das produções.

O último capítulo desta secção, da autoria de Sílvia Melo-Pfeifer e de Teresa Ferreira, reflete sobre a interpenetração modal de vários instrumentos de recolha de dados. Em “Diz-me lá o que desenhaste aqui! – Das narrativas visuais à sua co-interpretação em sala de aula: intertextualidade multimodal?” as autoras interrogam as potencialidades heurísticas de três instrumentos de recolha de dados e da sua combinação na investigação: a produção de um desenho pela criança, a explicitação escrita do seu conteúdo e a sua apresentação diante da turma, mediada pela intervenção do professor. As autoras concluem que o desenho tem autonomia heurística, sendo que cada produção reconstrói o posicionamento da criança e estabelece um diálogo intertextual com os restantes.

A segunda parte da obra apresenta estudos relacionados com a identidade profissional e a profissionalização docente, focalizando ou a identificação de imagens das línguas ou o processo de desenvolvimento do “eu, professor”.

A primeira contribuição desta secção, da autoria de Leonor Santos e Madalena Teixeira, explora a assimetria de referentes imagéticos acerca do português e dos crioulos de São Tomé. Em “Línguas de/em São Tomé: representações do português e dos crioulos por alunos e professores”, as autoras fornecem contributos para a compreensão da situação diglósica daquele país da Lusofonia e do papel da escola na (re)criação de imagens da língua portuguesa, articulando perspetivas de alunos e de professores acerca dos estatutos e papéis das diferentes línguas.

Em “Explorando o visual de uma profissão: histórias de uma professora de línguas pré-serviço em contexto brasileiro”, Ana Carolina de Laurentiis Brandão, situando o seu estudo no quadro da análise de experiências individuais,

analisa a evolução das representações de uma das professoras no seu percurso de formação inicial que tomara parte no seu estudo, partindo de uma análise dos fios narrativos das suas produções visuais, evidenciando a evolução das expectativas da docente em formação.

Finalmente, Ana Sofia Pinho situa o recurso a narrativas visuais na dupla atualidade dos estudos centrados na narrativa profissional e no seu uso para investigar o desenvolvimento da identidade profissional e a profissionalização docente. Em “Narrativas (visuais) na formação de professores: olhares da investigação”, a autora apresenta, numa perspetiva sociocultural da formação inicial, um estudo de caso centrado na metáfora visual e na sua explicitação como instrumento de acesso ao pensamento em construção do futuro professor.

3. LINHAS DE FORÇA E PERSPETIVAS DE DESENVOLVIMENTO FUTURO

Os estudos apresentados nesta obra assumem, na sua grande maioria, uma preferência pela combinação de elementos visuais e linguísticos no processo de recolha e de análise de dados. Estão ancorados sobretudo na tipologia investigativa “estudo de caso” – casos isolados ou casos contínuos por grupos de alunos – em que a quantidade de dados visuais é, geralmente, reduzida. Os estudos, pelo seu carácter complexo e, muitas vezes, experimental, assumem a não-generalização dos percursos de investigação, o carácter situado das problemáticas e dos resultados e, em certa medida, a instabilidade e a incompletude da análise (ver Melo-Pfeifer & Ferreira nesta obra). Estes aspetos, no entanto, não são exclusivos do recurso a métodos visuais na investigação, antes remetendo para a evolução epistemológica das Ciências Sociais e Humanas e, no nosso caso, da DL (McIntyre & Rosenberg, 2017).

Perante estas tendências, algumas pistas de desenvolvimento futuro do recurso a métodos visuais em DL podem ser inventariadas, sem colocar em questão a qualidade e a pertinência dos estudos já desenvolvidos. Destacamos:

- diversificação dos instrumentos de recolha de dados, através do recurso e cruzamento de várias fontes semióticas como fontes de informação;
- análise diacrónica da produção do sujeito, evidenciando a evolução das suas representações e reconstrução/reconcetualização das suas vivências;

- de acordo com os objetivos da investigação, desenvolvimento de estudos que adquiram proporções quantitativas mais substanciais, porquanto estes continuam a ser relativamente raros;

- conceção de estudos que chamem os sujeitos a serem co-etnógrafos das suas narrativas, não apenas comentando as suas produções, mas também os resultados das análises efetuadas;

- desenvolvimento de trabalhos com cariz de investigação-ação baseados no uso mais articulado, sistemático e complexificado de instrumentos de recolha de dados de natureza visual;

- maior diálogo interdisciplinar com áreas do saber que assumam o “visual”, o “discurso multimodal”, o “estético” e a “narratologia” como parte integrante e estabilizada dos seus *habitus* investigativos, de forma a complexificar ângulos de investigação e metodologias de análise.

Estas expansões poderão, conforme nos parece, ajudar a estabelecer os métodos visuais na investigação em Educação e da DL, através de uma utilização mais variada, rigorosa e multidimensional, e a promover uma visão menos estruturalista da investigação e mais diversificada de acesso ao “humano”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, J. & Macleroy, V. (2016). *Multilingual Digital Storytelling. Engaging creatively and critically with literacy*. London: Routledge.

Barkhuizen, G.; Benson, Ph. & Chik, A. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. Oxon: Routledge.

Besser, S., & Chik, A. (2014). Narratives of second language identity amongst young English learners. *ELT Journal*, 68(3), 299 - 309.

Block, D. (2014). “Moving beyond “lingualism”: Multilingual embodiment and multimodality in SLA”. In S. May (Ed.), *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Oxford: Routledge (p. 54-77).

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching*. Reference study. Council of Europe: Strasbourg.

Gorter, D. (ed) (2006). *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hopperstad, M. H. (2010). Studying meaning in children’s drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10/4 (430-452).

Kalaja, P., Dufva, H., & Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. In Gary Barkhuizen (ed.). *Narrative Research in Applied Linguistics*, 105–130. Cambridge: Cambridge University Press.

Kalaja, P. & Pitkänen-Huhta, A. (2017). Introduction to ALR Special Issues: Visual methods in Applied Language Studies. *Applied Linguistics Review* (on-line first).

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.

McIntyre, L. & Rosenberg, A. (ed.) (2017). *The Routledge Companion to Philosophy of Social Science*. Oxon: Routledge.

Martin, B. (2002). Coloured language: identity perception of children in bilingual programmes. *Language Awareness* 21(1-2). 33–56.

Mavers, D. (2011). *Children's Drawing and Writing: The Remarkable in the Unremarkable*. Oxon: Routledge.

Melo-Pfeifer, S. (2017). Drawing the multilingual self: how children portray their multilingual resources. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55(1): 1–20.

Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2016). "Social integration as portrayed in visual narratives by refugees in Germany". *Comunicação oral no Symposium "Multilinguals in contexts: lessons from visual narratives"* incluído no congresso *Individuals in Contexts: Psychology of Language Learning 2*, 22 –24 de Agosto, Universidade de Jyväskylä (Finlândia).

Molinié, M. (eds.) (2009). *Le dessin réflexif: élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF: Université de Cergy-Pontoise.

Moore, D. & Castellotti, V. (2011). *Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme*. In Ph. Blanchet & P. Chardenet (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines (118-132)


Moore, D. & Castellotti, V. (2001). *Comment le plurilinguisme vient aux enfants*. In Véronique Castellotti (ed.), *D'une langue à d'autres*, 151–190. Collection Dyalang: Presses Universitaires de Rouen.

Pavlenko, A. (2007). *Autobiographic narratives as data in applied linguistics*. *Applied Linguistics*, 28 (pp. 163–188).

Perregaux, Ch. (2011). *Draw me a language! Understanding the Imaginary of Young Children*. *Child Health and Education*, 3(1), 16-30. URL <http://www.childhealthandeducation.com/articles/documents/PerregauxENGLISH31.pdf>.

Rose, G. (2016, 4th edition). *Visual methodologies. An introduction to researching with visual methodologies*. London: Sage.

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.



PARTE 1
DESENHOS E
EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA

AS IMAGENS DAS LÍNGUAS DE ALUNOS DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: FOCO NAS LÍNGUAS CURRICULARES

MAFALDA COELHO⁴

ANA RAQUEL SIMÕES⁵

4 | Universidade de Aveiro, marialopescoelho@ua.pt .

5 | Universidade de Aveiro, marialopescoelho@ua.pt .

INTRODUÇÃO

Num mundo onde a mobilidade é cada vez maior, torna-se fundamental para a Educação saber lidar com as múltiplas diversidades, sejam estas linguísticas, culturais, sociais, comportamentais e/ou cognitivas. Assim, as escolas, tendo a responsabilidade de “garantir a equidade e o desenvolvimento pleno das potencialidades de que cada criança é portadora” (Andrade, et al., 2010, p. 70), deparam-se com o desafio de praticar uma Educação Plurilingue, como forma de estimular o pluralismo cultural e linguístico.

Desta maneira, para que as escolas consigam dar resposta a este desafio colocado pela globalização, torna-se necessário sensibilizar os indivíduos da comunidade escolar para a diversidade linguística, através de abordagens plurais, que permitam a criação de atitudes positivas e de respeito face à língua e cultura do Outro. Será apresentada, neste capítulo, primeiramente, uma noção do conceito de Sensibilização à Diversidade Linguística, para compreendermos de que forma é que a diversidade linguística e cultural é ou poderá ser abordada nas escolas, enquanto abordagem plural, que está no centro da Educação Plurilingue.

Assim, no presente capítulo será apresentado o projeto de investigação “Imagens das Línguas de alunos do 6.º ano: um estudo em Aveiro”, desde a descrição do estudo, aos instrumentos de recolha dos dados, destacando-se o desenho, aos instrumentos de tratamento de dados, às categorias de análise e à síntese dos resultados.

Por último, será apresentada uma reflexão, em jeito de conclusão e suportada pelo projeto descrito previamente, que aborda a necessidade de modificar o currículo escolar, bem como as práticas curriculares que os professores de línguas, e não só, exercem, por forma a (re)construir as Imagens das Línguas dos alunos para que estes possam, futuramente, escolher uma língua para aprendizagem, influenciados por imagens positivas, estereotipadas ou não, isentas de discriminação e de desrespeito.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, ENQUANTO ABORDAGEM PLURAL BASEADA NUMA EDUCAÇÃO PLURILINGUE

Atualmente, a Educação depara-se com alguns desafios devido à crescente diversidade linguística e cultural que se verifica na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas. Neste sentido, surge a necessidade de fomentar “práticas curriculares inovadoras que assentam no plurilinguismo enquanto competência a desenvolver e valor a preservar” (Lourenço & Andrade, 2011, p. 335). Ainda, estas práticas curriculares pretendem formar sociedades mais recetivas às línguas e que respeitem a diversidade linguística, tendo como base a sensibilização dos alunos para essa heterogeneidade (Rijo, 2012).

Para dar respostas a estes desafios, foram sendo concetualizadas e desenvolvidas abordagens plurais no ensino-aprendizagem de línguas, definidas por Candelier et al. como “the didactic approaches which use teaching / learning activities involving several (i. e. more than one) varieties of languages or cultures” (2010, p. 8). Assim, as abordagens plurais são fundamentais na construção da competência plurilingue e pluricultural dos alunos, que pode ser definida pela capacidade de articular várias línguas, adquirindo competências referentes a um conjunto de línguas, permitindo que ativem o seu conhecimento e se tornem mais conscientes da relação entre as línguas (Candelier, 2004).

Uma das abordagens enumeradas por Candelier (2004) é a Sensibilização à Diversidade Linguística (SDL), que é utilizada “para descrever abordagens em que as suas atividades de aprendizagem estão centradas numa pluralidade de línguas” (Coelho, 2015, p. 8). Deste modo, a SDL não exclui línguas, sendo considerada a forma mais extrema de abordagem plural dado o número de línguas que pode, eventualmente, integrar. Contudo, o objetivo desta abordagem é sensibilizar os alunos e/ou os indivíduos em geral, para a existência de diversidade linguística e, por conseguinte, serve como suporte à aprendizagem de novas línguas (Candelier et al., 2010).

As abordagens plurais, mais precisamente a SDL, surgem como resposta à necessidade de articular, diversificar e integrar a aprendizagem de línguas, adequando-a às características e necessidades comunicativas dos alunos. Neste sentido, é fundamental que os alunos desenvolvam a capacidade metalinguística e criem representações positivas das línguas através de um con-

ceito atual e que se apresenta sob uma perspetiva de educação para a cidadania democrática, a Educação Plurilingue (Martins, 2008).

Contudo, importa referir que a Educação Plurilingue não é concebível sem o recurso a abordagens plurais, como a SDL, uma vez que é através destas que o plurilinguismo é definido, concomitantemente, enquanto competência e valor educativo, desenvolvidos ao longo da vida (Lourenço & Andrade, 2011). Ainda, Candelier et al. (2010) afirmam que as abordagens plurais, integradas na Educação Plurilingue, servem para que os alunos aumentem o número de línguas aprendidas, ampliando, dessa forma, a diversidade linguística e, ao mesmo tempo, a capacidade da escola de permitir o desenvolvimento da competência plurilingue.

A Educação Plurilingue é um conceito que vários autores utilizam para definir uma educação centrada no ensino/aprendizagem de várias línguas e, desta forma, surgem variados projetos que permitem às escolas organizar atividades que coloquem os discentes em contacto com a diversidade linguística, fomentando atitudes positivas e a luta contra a discriminação e o preconceito. Contudo, a criação de atitudes positivas ou de ausência de preconceito e discriminação, não está, apenas, dependente de uma Educação Plurilingue. Isto é, torna-se fundamental refletirmos sobre a utilização de abordagens plurais nas escolas, nomeadamente a SDL, para percebermos quais são as imagens que os alunos têm das línguas, para que possamos sensibilizá-los através da (re)construção das mesmas.

Na sequência desta linha argumentativa, apresentaremos, de seguida, o conceito Imagem das Línguas, uma vez que, para além de estar relacionado com a Educação Plurilingue, é fundamental para a compreensão do tema principal do presente capítulo, a (re)construção das Imagens das Línguas.

1.2 IMAGENS DAS LÍNGUAS

O conceito de imagem é, por vezes, utilizado como sinónimo de representação, devido à sua proximidade conceptual. Moore (2001) é um dos autores que define o conceito, utilizando os termos imagem e representação indistintamente. A mesma autora salienta que o conceito de representação/imagem é complexo e importante para a Didática de Línguas, afirmando que:

“la notion de représentation est aujourd’hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l’acquisition des langues. Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d’une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d’autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu’ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user” (Moore, 2001, p. 9).

A dificuldade em encontrar uma definição do conceito de imagem advém de uma utilização pluridisciplinar do mesmo, na qual vários autores apresentam a sua noção. Assim, para Matthey (1997), o conceito de imagem encontra-se definido na confluência de vários suportes teóricos que têm por base diferentes abordagens metodológicas, como a Psicologia Social, a Antropologia, a Sociologia ou a Sociolinguística. No entanto, tendo em consideração o tema do projeto de investigação “Imagens das Línguas de alunos do 6.º ano: um estudo em Aveiro”, que será descrito posteriormente, tornou-se necessário definir o conceito de Imagens das Línguas segundo a perspetiva da Didática de Línguas, que defende que a representação/imagem é um conceito “carrefour”, isto é, a noção de que este conceito é pluriforme, interessando a vários investigadores de áreas distintas.

De acordo com as possíveis noções do conceito representação/imagem apresentadas anteriormente, percebemos que estamos perante a dificuldade de compreensão acerca daquilo que realmente se entende por imagem de uma língua, já que, tal como na Didática de Línguas, “o seu sentido não se encontra estabilizado, sendo frequentemente utilizado como sinónimo ou hiperónimo de «representação»” (Schmidt, 2011, p. 146).

O conceito de imagem é ambíguo, sem estabilidade semântica e terminológica, confundindo-se, por vezes, com outros termos como estereótipo, representação social, crença, atitude, entre outros. Assim, a falta de consenso entre a comunidade científica na definição do conceito fomenta a aproximação a outros termos como representações linguísticas, imagens das línguas ou imaginário linguístico (Pinto, 2005).

Alguns autores, tais como Castellotti, Coste & Moore (2001), Andrade, Araújo & Sá (2007) e Schmidt (2011), entendem que a imagem de uma língua é construída socialmente, através de processos dinâmicos, evolutivos, criados por indivíduos e/ou grupos sociais, de acordo com as suas histórias pessoais e vivências. Assim, as imagens têm como função manifestar e explicar os comportamentos individuais e sociais, orientar esses comportamentos e esclarecer as suas características socio-afetivas (Schmidt, 2011). Partindo do desem-

penho destas funções, as imagens podem influenciar os comportamentos dos sujeitos face ao Outro, à sua língua ou cultura, podendo dificultar ou facilitar as relações interculturais (Castellotti, Coste & Moore, 2001).

Deste modo, podemos afirmar que as imagens são o produto de uma construção coletiva e social, que se adaptam a várias situações, são processos históricos, socioidentitários, cognitivos e discursivos próprios de cada indivíduo ou grupo, fazem parte da língua para que possam organizar e categorizar o mundo, de forma a serem utilizadas através do discurso, uma vez que influenciam o modo como os sujeitos interagem com a realidade (Castellotti, Coste & Moore, 2001; Andrade, Araújo & Sá, 2007 e Pinto, 2005).

Assim, as imagens/representações das línguas estão dependentes de vários fatores anteriormente enunciados, sendo necessário ainda, no âmbito da presente contribuição, perceber alguns dos critérios que influenciam a escolha de uma língua enquanto objeto de aprendizagem. Dabène (1997) identifica cinco critérios, também citados por Pinto (2005), entre os quais o critério económico, o critério social, o critério cultural, o critério epistémico e o critério afetivo, que fazem parte do estatuto informal das línguas, uma vez que não correspondem necessariamente às realidades objetivas. Estes critérios permitem à Didática de Línguas desenvolver estudos para compreender a forma como se (re)constróem as imagens e que fatores determinam a sua variação. Como afirma Coste (2001), as imagens que os indivíduos criam de determinada língua, pessoa ou cultura estão em conexão com a forma como os grupos sociais, regionais e nacionais se relacionam, estando a sua variação dependente de vários fatores, entre eles o contexto onde os indivíduos se inserem, a forma como se contactam e as fontes das representações.

Em síntese, podemos afirmar que, no entendimento da Didática de Línguas, a “aprendizagem de uma língua implica a construção de uma imagem/representação acerca dessa língua relativamente ao seu estatuto, aos seus falantes, às suas funções, história, utilidade e características formais e comunicativas” (Pinto, 2005, p. 38), sendo que essa imagem influencia os processos e estratégias de aprendizagem que os sujeitos desenvolvem em contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.

No âmbito da Didática de Línguas, a “noção de representação/imagem problematiza a relação biunívoca entre o aluno e a língua/cultura estrangeira que irá aprender e entre o aluno e a sua identidade” (Coelho, 2015, p. 24). Assim, perante a existência desta relação biunívoca, Zarate (1993) ressalva o facto de que o professor deve estar atento às conceções que os alunos já

possuem no início da aprendizagem relativamente à língua estrangeira, uma vez que as mesmas constituem o ponto de partida do ensino/aprendizagem. Segundo Pinto (2005), o professor deve questionar os alunos, de forma a perceber qual a sua relação, de proximidade ou afastamento, com a língua que os mesmos irão aprender.

2. “IMAGENS DAS LÍNGUAS DE ALUNOS DO 6.º ANO: UM ESTUDO EM AVEIRO”

2.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO INVESTIGAÇÃO

O projeto de investigação “Imagens das Línguas de alunos do 6.º ano: um estudo em Aveiro” centra-se no diagnóstico de Imagens das Línguas de alunos do 6.º ano de escolaridade, mais precisamente de 98 alunos, que frequentavam uma escola situada no concelho de Aveiro no ano letivo de 2014/2015. Pretendia-se, com a concretização deste projeto, perceber como é que as Imagens das Línguas podem influenciar a escolha de uma língua de aprendizagem pelos alunos.

Neste sentido, o presente estudo pretendia dar resposta a duas questões de investigação: “De que forma é que as imagens das línguas, dos alunos do 6.º ano, os influenciam na escolha de uma língua de aprendizagem?” e “Quais as imagens das línguas, portuguesa, francesa, espanhola e inglesa, dos alunos do 6.º ano?”.

O projeto de investigação tinha, portanto, como objetivos: i) identificar as imagens das línguas dos alunos do 6.º ano relativamente às línguas que compõem a oferta curricular; ii) averiguar se a imagem, estereotipada ou não, que os alunos do 6.º ano têm sobre as línguas influencia a sua escolha de uma língua para aprendizagem posterior.

Quanto à caracterização do contexto-turmas, o projeto realizou-se junto de cinco turmas do 6.º ano de escolaridade, uma opção que surgiu devido à pertinência do estudo, nomeadamente das questões e objetivos da investigação. Por um lado, a seleção das turmas foi realizada pela investigadora de forma aleatória, contando apenas com a compatibilidade de horários. No entanto, as turmas eram bastante heterogéneas, uma vez que integravam alunos com necessidades educativas especiais (NEE), de nacionalidade estrangeira e alunos que estavam a repetir o 6.º ano. Por outro lado, a escolha da Professora não foi aleatória, uma vez que se tratava de uma professora de Educação

Visual, visto que um dos instrumentos de recolha de dados era o desenho, algo que será abordado posteriormente no presente capítulo.

Para além das opções realizadas acerca das turmas e dos instrumentos de recolha de dados, também foram restringidas as línguas em estudo, sendo estas as línguas portuguesa, inglesa, francesa e espanhola. Esta restrição foi assumida metodologicamente pelo facto de serem as línguas que a escola oferecia enquanto objetos curriculares.

Após serem definidas as finalidades do estudo e as/os turmas/alunos que iriam participar, foi realizado um pré-teste com uma turma do 5.º ano (25 alunos), que teve como objetivo perceber se os instrumentos de recolha de dados estavam ou não adequados à faixa etária que se pretendia inquirir (alunos do 6.º ano). Procedeu-se a algumas ligeiras alterações apenas num dos instrumentos, o inquérito por questionário, mas apenas em questões de forma.

A recolha dos dados através de instrumentos como o inquérito por questionário, o desenho e as notas de campo, realizou-se da mesma forma em todas as turmas e teve a duração de 90 minutos em cada uma. Iniciou-se com uma breve explicação da professora estagiária-investigadora, acerca do que era pretendido com o estudo e indicou-se que os mesmos iriam realizar um desenho e preencher um inquérito por questionário, distribuídos precisamente por esta ordem.

De seguida, apresentaremos as opções metodológicas deste projeto de intervenção.

2.2 ESTUDO DE CASO: ABORDAGEM METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

O foco deste estudo é a relação dinâmica entre os sujeitos, as línguas e as aprendizagens, numa lógica de compreender se as Imagens das Línguas influenciam ou não a escolha de uma língua para aprendizagem. Neste sentido, considerou-se o Estudo de Caso como a abordagem metodológica de investigação que melhor se ajusta ao presente estudo. Esta opção foi sustentada pela definição de Estudo de Caso apresentada por Yin (2005), que afirma que esta abordagem enfrenta uma situação de variedade, em que surgem mais variáveis de interesse do que pontos de dados, isto é, existe a necessidade de que os dados se relacionem de forma triangular, para que a sua recolha e a análise dos mesmos se desenvolva de forma coerente.

O Estudo de Caso é utilizado quando o investigador procura resposta para o “como?” e o “porquê?”, quando tem pouco controlo sobre as situações, quando o foco do estudo está relacionado com contextos da vida real e quando se pretende explicar, descreve ou explorar determinados acontecimentos e contextos complexo (Yin, 2005). Assim, seguindo a ideologia de Yin (2005) e após se verificarem os objetivos deste projeto, afirma-se que estamos perante um estudo que se enquadra em dois propósitos, o de explicar e o de descrever.

Posto isto, devido ao carácter explicativo e descritivo deste projeto de intervenção e à natureza dos dados que apresenta, considera-se que estamos perante uma investigação mista, uma vez que contém dados de natureza quantitativa (informações demográficas, número de alunos que têm o Português como língua materna, entre outros dados numéricos) e dados de natureza qualitativa, que permitem interpretar os dados quantitativos, como é o caso das razões que levaram os alunos a escolher determinada língua para aprendizagem.

Acrescentam, Coutinho e Chaves (2002), numa tentativa de definição de Estudo de Caso, que “a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: «o caso»” (p.223). Assim, o grupo de alunos do 6.º ano que participou neste estudo são “o caso” a partir do qual foram retiradas conclusões. Apesar de se tratar de um estudo de caso único, são apresentadas várias unidades de análise, uma vez que se pretende conhecer quais as Imagens das Línguas portuguesa, francesa, inglesa e espanhola.

Em suma, o projeto de intervenção “Imagens das Línguas de alunos do 6.º ano: um estudo em Aveiro”, enquanto abordagem metodológica é um Estudo de Caso único, de natureza quantitativa e qualitativa.

Assim, para que posteriormente fosse possível concluir e explicar este “caso”, foram selecionados três instrumentos de recolha de dados, que permitiram recolher informação acerca das imagens das línguas dos alunos do 6.º ano.

2.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS

Uma vez apresentada a metodologia de investigação utilizada neste estudo, é fundamental conhecerem-se os instrumentos de recolha dos dados utilizados ao longo do projeto investigativo.

Assim, foram utilizadas notas de campo com o intuito de permitir que o investigador registasse informações acerca das turmas, como, por exemplo, a identificação da turma na qual estava a fazer a recolha dos dados, o número de alunos do sexo feminino e masculino, a média das idades dos alunos, a hora da recolha de dados (início e fim), a disciplina e docente cooperante, entre outras informações pertinentes para a posterior análise de dados.

Outro instrumento utilizado neste estudo foi o inquérito por questionário, este serviu de suporte à análise dos desenhos (outro instrumento de recolha dos dados) e às conclusões do estudo, uma vez que estas podiam ser justificadas com dados fornecidos pelos inqueritos. Este inquérito, como já foi referido, sofreu algumas alterações nas suas questões desde o pré-teste até à recolha efetiva dos dados. Era composto por cinco questões: na primeira questão os alunos tinham que indicar as línguas presentes nos desenhos elaborados por eles, fazendo corresponder a cada número, de 1 a 4, uma língua; na segunda questão era solicitado aos alunos que atribuíssem uma palavra a cada língua; na terceira questão os alunos tinham que numerar as línguas de 1 a 4, segundo o nível de importância, correspondendo o número 1 à mais importante; na quarta questão os alunos foram inquiridos acerca da língua em que se iriam matricular no ano escolar seguinte (estavam restringidos ao espanhol ou ao francês, por serem as opções disponíveis na escola e porque o português e o inglês são línguas obrigatórias), ainda esta questão tinha uma alínea (4.1) que questionava os alunos sobre a razão da opção que fizeram anteriormente; na quinta questão os alunos tinham que atribuir um peso, em kg, a cada uma das quatro línguas, sendo que a língua com mais peso seria a língua com mais valor. É de salientar que algumas das questões apresentadas foram adaptadas de outros estudos, nomeadamente, Pinto (2005), Simões (2006) e Senos (2011).

Contudo, o inquérito por questionário foi um instrumento de recolha dos dados que surgiu para apoiar a interpretação dos desenhos produzidos. Abordaremos, de seguida, as características do desenho como metodologia de recolha de dados.

2.3.1 O DESENHO COMO INSTRUMENTO DE RECOLHA DOS DADOS

Em comparação com os instrumentos de recolha dos dados elencados anteriormente, o desenho é menos comum e, por isso, ainda não existe muita investigação sistematizada acerca deste instrumento, bem como investigadores que o utilizem. No entanto, o desenho foi um dos instrumentos escolhi-

dos para o nosso projeto de investigação, uma vez que se considerou que o mesmo ilustra uma imagem real das línguas, do imaginário dos alunos, ainda que tenha uma interpretação subjetiva.

Mesmo estando em fase de afirmação enquanto instrumento de recolha dos dados, o desenho já foi utilizado em vários projetos de investigação sobre as imagens das línguas, nomeadamente, Vasseur & Grandcolas, 1997; Pétilion, 1997; Castelloti & Moore, 2002; Chaves, 2004; Simões, 2006; Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007 e Melo-Pfeifer & Schmidt, 2014.

O desenho é um instrumento de recolha de dados que, tal como muitos outros, permite ao investigador ter acesso às imagens dos sujeitos sobre as línguas, com o “intuito expresso de trabalhar estas imagens, procurando levar os sujeitos a tomarem delas consciência e a debaterem-nas, num processo que pretendia impulsionar a sua reconstrução” (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, p. 5). Adicionalmente, é um instrumento que permite aos alunos que não se conseguem expressar de forma clara através da escrita terem oportunidade de mostrar aquilo que cada língua representa para eles.

No caso do projeto de investigação que aqui apresentamos, “Imagens das Línguas de alunos do 6.º ano: um estudo em Aveiro”, o desenho foi recolhido através de uma folha branca A4, que se encontrava dividida em quatro partes, cada uma com a instrução do que era pretendido que os alunos desenhassem: 1. Desenha-te a falar a tua língua materna; 2. Desenha-te a falar uma língua que já aprendeste; 3. Desenha-te a falar uma língua que gostavas de aprender e 4. Desenha-te a falar uma língua que não gostavas de aprender. Contudo, as línguas que os alunos podiam desenhar eram limitadas às línguas inglesa, espanhola e francesa (as que estavam disponíveis para aprendizagem na escola), com exceção da língua materna.

Após a recolha de dados, procedeu-se à análise dos dados dos inquéritos por questionário e dos desenhos. Como já foi referido, os desenhos têm uma interpretação subjetiva; no entanto, como forma de analisar os dados de forma mais organizada e objetiva possível, utilizaram-se categorias de análise, que serão descritas na subsecção seguinte.

2.4 INSTRUMENTOS DE TRATAMENTO DE DADOS: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para atingir os objetivos do estudo e dar resposta às suas questões de investigação, foram adaptadas categorias de análise de dados com utilidade heurística já comprovada por estudos anteriores (Pinto, 2005 e Simões, 2006). O quadro 1 elenca essas categorias e seus descritores.

Quadro 1 – Categorias de análise para o tratamento de dados (Coelho, 2015)

Categorias	Descritores
CT1 - Língua como objeto afetivo	C1.1. Relação afetiva aluno/língua/cultura
CT2 - Língua como objeto de ensino-aprendizagem	C2.1. Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso
CT3 - Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas	C3.1. Relação língua/história de um povo/cultura
CT4 - Língua como objeto de poder	C4.1. Poder sociocultural C4.2. Poder económico-profissional
CT5 - Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais	C5.1. Comunicação e socialização com o Outro

Para que se compreenda de que forma é que foram analisados os dados deste projeto de investigação, bem como a forma como se retiraram conclusões, apresentamos, de seguida, uma descrição de cada uma das categorias de análise.

Na categoria “Língua como objeto afetivo” incluíram-se todos os elementos que demonstraram que o aluno sente, ou não, afeto por determinada língua, como por exemplo as expressões faciais presentes nos desenhos, ou ainda, a presença de uma figura que represente o próprio sujeito. Considerou-se que os dados que se inserem nesta categoria ilustram a relação afetiva existente entre o aluno, a língua e a cultura.

Na categoria “Língua como objeto de ensino-aprendizagem” incluíram-se dados que demonstram que as línguas são apreciadas como objetos exteriores ao sujeito, objetos dos quais os mesmos se apropriam em situações mais ou menos organizadas, mais precisamente em situações de ensino-aprendizagem. Assim, nesta categoria inseriram-se dados que ilustram a facilidade/dificuldade de aprendizagem de uma língua, bem como elementos que nos remetem para a escola, mostrando a consciência dos alunos de que para

adquirir determinada língua é necessário passar por um processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo para a categoria “Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas”, nela inseriram-se dados que demonstraram que os alunos têm conhecimento acerca do país e dos locutores que falam determinada língua, existindo uma relação língua/história de um povo/cultura. Assim, nesta categoria, incluíram-se elementos que apontavam para a história de um país, como é exemplo a bandeira, ou elementos referentes à cultura, como, por exemplo, monumentos ou músicas.

Outra categoria de análise utilizada no tratamento dos dados é a categoria “Língua como objeto de poder”, na qual foram integrados dados que demonstram que os alunos se apercebem o poder das línguas, reconhecendo as possibilidades de ascensão social e económica que as mesmas oferecem aqueles que as aprendem. Nesta categoria inseriram-se elementos que remetiam para uma imagem da língua enquanto objeto de poder, como, por exemplo, a utilização de adjetivos como “resistente”, “universal”, “comercial”, entre outros.

Por último, apresenta-se a categoria “Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais”. Na presente categoria inseriram-se dados que demonstram que os alunos têm uma imagem das línguas enquanto objeto de comunicação. Por exemplo, alguns alunos desenharam balões de fala e escreveram palavras como “hello”, o que nos permitiu inserir os dados nesta categoria, uma vez que nos remetem para a comunicação e socialização com o Outro.

Contudo, apesar das categorias de análise apresentadas anteriormente terem sido utilizadas na análise dos inquéritos por questionário, considerou-se necessário adaptar as mesmas às características dos desenhos. Para tal, foi construído um quadro (quadro 2) que apresenta uma descrição do que contempla cada categoria.

Quadro 2 – Categorias de análise e descritores dos desenhos (Coelho, 2015)

Categorias	Descritores dos Desenhos
CT1 - Língua como objeto afetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho que representa a relação aluno/língua/cultura através de: <ul style="list-style-type: none"> - <u>desenho</u> representativo do próprio ou de outrem; - expressões faciais e corporais que demonstram pela língua afeto ou não;
CT2 - Língua como objeto de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho que representa a imagem da língua associada ao ensino-aprendizagem, como por exemplo o desenho de um livro ou de uma sala de aula;
CT3 - Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho que representa a relação língua/história de um povo/cultura, no qual são apresentados objetos, monumentos, bandeiras, entre outros que mostram a história e cultura relacionadas com determinada língua;
CT4 - Língua como objeto de poder	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho que representa o poder de uma língua, associado a uma imagem política;
CT5 - Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho que contém balões de fala ou palavras soltas na língua em questão, que indicam a necessidade de comunicação;

Após estarem definidas as categorias de análise, procedeu-se à análise dos inquéritos por questionário e dos desenhos. Assim, a análise dos inquéritos foi realizada questão a questão, relacionando os dados obtidos com as categorias de análise. No caso dos desenhos a análise foi efetuada desenho a desenho, isto é, primeiramente analisámos o “desenha-te a falar a tua língua materna”, seguindo-se o “desenha-te a falar uma língua que já aprendeste”, depois o “desenha-te a falar uma língua que gostavas de aprender” e, por fim, o “desenha-te a falar uma língua que não gostavas de aprender”. Tal como nos inquéritos, os desenhos foram analisados tendo por base as categorias apresentadas no quadro 2. Posteriormente, foi realizada uma síntese, para se evidenciar as grandes tendências presentes nos dados recolhidos acerca das imagens das línguas, confrontando os resultados obtidos através da análise dos inquéritos por questionário, com os resultados da análise dos dados dos desenhos e com outros estudos.

3. OS RESULTADOS

Apresenta-se, neste capítulo, uma breve síntese dos resultados obtidos. Relembramos que o presente projeto se desenvolveu com o intuito de perceber quais as imagens que os alunos têm de quatro línguas (portuguesa, francesa, inglesa e espanhola - línguas presentes no currículo escolar português e que eram opções para aprendizagem, na escola na qual foram recolhidos os dados) e de que forma é que essas imagens influenciam as suas escolhas. Posto isto, serão apresentadas as conclusões do projeto, mostrando quais as imagens que os alunos inquiridos têm de cada uma das línguas em estudo.

Relativamente à língua portuguesa (ver desenhos anexo 1), a língua materna de quase todos os discentes, os alunos demonstram ter uma imagem da língua enquanto objeto afetivo, considerando-a uma língua especial, bonita e interessante e representando-a, no desenho, através da representação deles próprios ou de outrem, de expressões faciais e corporais. Contudo, também se verificou que alguns alunos tinham uma imagem da língua como objeto de ensino-aprendizagem, considerando-a uma língua difícil, complexa e confusa. Acredita-se que esta imagem advém da associação que os discentes fazem da língua portuguesa à disciplina de Português que frequentam na escola, tal como já se verificou em Simões (2006) e Dias (2007). Alguns discentes demonstraram ter uma imagem da língua enquanto objeto de comunicação, através de desenhos que continham balões de fala, situações de comunicação e palavras alusivas à interação com o Outro, como “bonjour” ou “hello”.

Adicionalmente, a maioria dos alunos revelou uma imagem da língua como objeto cultural, isto é, relacionam a língua com a história de Portugal e com símbolos nacionais, através de desenhos da bandeira portuguesa, de objetos típicos, por exemplo o moliceiro ou o galo de Barcelos, entre outros. No caso da língua portuguesa, a relação que os discentes têm com a mesma, fez com que demonstrassem ter alguma consciência do seu poder. Consideraram-na importante e das quatro línguas em estudo, aquela que tem mais valor (mais peso em kg), sendo que esta imagem da língua se distingue de estudos como Senos (2011).

A língua inglesa (ver desenhos anexo 2) destacou-se pelo facto de metade dos alunos inquiridos terem consciência do seu estatuto de universalidade e a considerarem a segunda língua mais importante e com mais valor. Os discentes demonstraram esta consciência também através da utilização de palavras tais como “extensa”, “universal” e “comercial” para descrever a língua inglesa. Do ponto de vista de uma imagem da língua enquanto objeto afetivo,

alguns alunos consideraram-na divertida e espantosa, no entanto ainda surgiram alguns alunos que a veem como uma língua aborrecida. Por se tratar da primeira língua estrangeira aprendida pela maioria dos alunos, concluiu-se que uma grande parte dos discentes tem uma imagem da língua inglesa como objeto de ensino-aprendizagem. Os discentes demonstraram esta imagem considerando-a uma língua “fácil” ou “difícil”, possivelmente de acordo com as suas próprias experiências enquanto alunos e, ainda, as classificações que obtiveram em anos escolares anteriores.

Tal como se verificou na língua portuguesa, a imagem mais presente da língua inglesa relaciona-se com questões culturais. Os discentes expressaram essa imagem desenhando elementos como a bandeira, monumentos mais conhecidos, por exemplo o Big Ben, objetos associados à monarquia, entre outros. Alguns discentes têm uma imagem da língua inglesa como objeto de comunicação, demonstrando que conseguem escrever palavras em inglês e desenhando situações de comunicação, utilizando balões de fala.

Relativamente à língua espanhola (ver desenhos anexo 3) verificou-se que é a terceira língua mais importante e com mais valor para os discentes. No entanto, surgiram alguns aspetos contraditórios relativamente à imagem que os alunos têm da língua espanhola, uma vez que, embora tenha sido escolhida pela maioria dos alunos como a língua em que se pretendem matricular no 7.º ano, não manifestaram, no desenho, que seria a língua que gostariam de aprender. Neste sentido, verificou-se a existência de uma dissonância entre a matrícula e o gosto de aprendizagem, tal como no estudo realizado por Andrade, Araújo e Sá & Moreira (2007). Esta contradição nas opções dos discentes poderá estar relacionada com a falta de conhecimento acerca da língua espanhola, bem como a forma como lhes foi pedido para escolherem a língua. De certa forma, poderá ter influência nestas opções dos alunos o contexto no qual poderiam aprender a língua, isto é, no questionário era perceptível o contexto de aprendizagem, a escola, o que não acontecia no desenho, uma vez que poderia ser na escola ou fora da mesma.

Na justificação que os alunos apresentaram para escolher a língua espanhola para se matricularem no 7.º ano, alguns demonstraram ter uma imagem da língua como objeto afetivo, outros demonstraram ter uma imagem da língua como objeto de ensino-aprendizagem. Nos desenhos, para além de surgirem elementos que vão ao encontro de uma imagem desta língua como objeto afetivo e de ensino-aprendizagem, também se verificou a preponderância da imagem da língua como objeto cultural e de comunicação, através de elementos semelhantes aos referidos anteriormente, acerca das línguas portuguesa e inglesa.

Quanto à língua francesa (ver desenhos anexo 4), a mesma foi considerada pela maior parte dos alunos como a língua menos importante e com menos valor das quatro línguas em estudo. De facto, apenas uma minoria referiu que pretendia matricular-se nela no 7.º ano e muitos representaram-na nos desenhos alusivos à língua que não gostariam de aprender. No entanto, tal como acerca da língua espanhola, verificaram-se alguns resultados controversos, uma vez que a língua francesa é a língua mais desenhada quando os alunos foram solicitados a desenhar uma língua que gostavam de aprender. Mais uma vez, estes resultados poderiam não estar em concordância devido à influência do contexto de aprendizagem.

Contudo, os alunos demonstraram ter uma imagem da língua francesa como objeto afetivo, através de palavras como “amor”, “romântica” e “amizade” e de desenhos que continham corações. Outros discentes demonstraram ter uma imagem da língua como objeto de ensino-aprendizagem, partindo do princípio que é uma língua “difícil”. Poucos alunos demonstraram ter uma imagem da língua como objeto de poder, tendo, no entanto, evidenciado essa imagem nas razões apresentadas na escolha da língua para aprendizagem no 7.º ano. Alguns discentes manifestaram ter uma imagem da língua francesa como objeto de comunicação e de relação com o Outro, através do desenho de balões de fala e de situações de comunicação. Tal como nas restantes três línguas em estudo, a maioria dos discentes veiculou uma imagem da língua francesa como objeto cultural. Esta conclusão parte do reconhecimento de elementos como monumentos, objetos - por exemplo o pincel, os quadros ou a boina - ou alimentos, que nos remeteram para a gastronomia francesa, entre outros, representados através do desenho.

Em síntese, após serem expostos os resultados da análise dos dados do nosso projeto, conclui-se que a imagem que os alunos do 6.º ano têm das línguas em estudo é sobretudo uma imagem cultural, através da qual os discentes relacionam as línguas com o povo e cultura nas quais as mesmas se inserem. No entanto, esta imagem cultural é limitada, isto é, os discentes associam a língua portuguesa a Portugal, a língua francesa a França, a língua espanhola a Espanha e a língua inglesa a Inglaterra ou Estados Unidos da América, o que faz com que as imagens sejam pouco diversificadas, mesmo ao nível cultural.

Contudo, embora os resultados indiquem que a maioria das imagens são das línguas como objetos culturais, não se pode desprezar o facto de que muitos discentes demonstraram ter uma imagem das línguas como objeto afetivo, valorizando a relação afetiva aluno/língua/cultura. No entanto, esta imagem afetiva das línguas nem sempre foi demonstrada de forma positiva, ou seja,

muito alunos parecem revelar falta de afeto pelas línguas.

Esta uniformidade entre as imagens das diferentes línguas mostra que os alunos têm uma imagem estereotipada das mesmas e que a mesma influencia a escolha de uma língua para aprendizagem. Por exemplo, os dados recolhidos remetem para estereótipos comuns à maioria dos discentes, como, a Torre Eiffel referente à língua francesa, os touros e as touradas alusivos à língua espanhola, a monarquia e o Big Ben referentes à língua inglesa e a gastronomia e a história alusivas à língua portuguesa. Adicionalmente, as bandeiras de França, Espanha, Portugal e Grã-Bretanha ou Estados Unidos da América são elementos bastante presentes nos desenhos e nos questionários e é algo comum às quatro línguas em estudo.

Em suma, Moore (2001) afirma que a imagem que um sujeito tem de uma língua é o reflexo das suas características pessoais, das normas sociais pelas quais se rege e do estatuto que o mesmo confere a essa língua e essa imagem influencia os procedimentos e estratégias que o sujeito utiliza para aprendizagem de uma língua. Assim, partindo desta afirmação e após se concluir que existe uniformidade nas imagens das línguas em estudo, acredita-se que estas imagens foram construídas socialmente e que foram partilhadas entre os sujeitos, sendo, por isso, partilhadas e estereotipadas.

Também Boyer (1998) afirma que as imagens das línguas são estereotipadas, partilhadas entre os sujeitos e experienciadas por determinada comunidade. Estas imagens são partilhadas através da comunicação entre os seus membros e os estereótipos assim fomentados servem como influência quando, neste caso, os alunos têm de escolher uma língua para aprendizagem.

No entanto, a uniformidade nas imagens das línguas, que constatámos no presente projeto de investigação, é algo que pode ser paulatinamente alterado, isto é, as imagens das línguas podem ser (re)construídas, de forma a que possam influenciar de forma positiva as escolhas curriculares dos alunos. Seguidamente, e em jeito de conclusão, será apresentada uma reflexão acerca da necessidade de (re)construir as imagens das línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos anteriormente que vários investigadores defendem que a Sensibilização à Diversidade Linguística, enquanto abordagem plural, é uma forma de fomentar atitudes positivas face a outras línguas e culturas, criando uma maior abertura e disponibilidade para a aprendizagem de línguas. Contudo, a vontade de aprender, ou de contactar com outras línguas não está unicamente dependente da integração curricular de abordagens plurais, mas também das imagens que os sujeitos têm das línguas.

O estudo aqui apresentado, assim como outros realizados em diferentes países e com diferentes sujeitos (Zarate, 1993; Matthey, 1997; Perrefort, 2001, Pinto, 2005 e Simões, 2006, por exemplo), revelam que a aprendizagem de uma língua implica a construção de imagens/representações dessa mesma língua, que por sua vez influenciam as escolhas dos sujeitos, nomeadamente, a língua que querem aprender, as motivações que desenvolvem, as estratégias que mobilizam, a forma como hierarquizam as línguas umas em relação às outras, ou a vontade de se relacionarem ou não com os sujeitos que as falam (Andrade, Sá & Moreira, 2007).

Assim, da mesma forma que vários estudos comprovam a influência que uma imagem/representação de uma língua têm na relação dos sujeitos com as línguas, também os fatores externos ao indivíduo influenciam a construção dessa imagem. Isto é, como referimos anteriormente, as Imagens das Línguas são construídas não só pelo indivíduo, mas também pela influência da sociedade em que se insere. Atualmente, as escolas têm o desafio de gerir a diversidade linguística e cultural nelas inserida e, por isso, existiram algumas modificações no currículo escolar português, como já foi referido. No entanto, esta capacidade de resposta da Educação à crescente diversidade linguística, permitindo que os alunos aprendam novos idiomas, também nos possibilita afirmar que a escola condiciona os discentes pela forma como seleciona, valoriza e ensina as línguas, fazendo com que as imagens/representações das línguas, também estejam limitadas.

As investigações de que aqui demos conta (baseada em Coelho, 2015), na senda de outras como Pinto, 2005 e Simões, 2006, mostram que as Imagens das Línguas são estereotipadas e, de certa forma, fossilizadas, isto é,

são imagens construídas socialmente, influenciadas pelo contexto em que o indivíduo se insere e estáveis. Contudo, quando referimos a palavra “socialmente” estamos, não só, mas também, a referir-nos às escolas, uma vez que, muitas vezes, é nas disciplinas de línguas que uma grande parte dos alunos tem contacto com línguas estrangeiras. Verificando a existência de uma uniformidade nas Imagens das Línguas dos alunos, questionamo-nos se a escola e, por conseguinte, os professores não devem alterar o modo como encaram a diversidade linguística, como ensinam línguas e, principalmente, como motivam os alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras, complexificando e problematizando os discursos acerca das línguas.

Desta forma, acredita-se que é necessário repensar os currículos nas escolas e, por conseguinte, formar os professores para o ensino de línguas, numa lógica de fazer com que os mesmos se tornem responsáveis pela (re)construção das Imagens das Línguas dos alunos, uma vez que estas são fundamentais na criação de atitudes positivas e de respeito face às línguas. Andrade, Sá & Moreira (2007) realizaram projetos de formação de professores, concluindo que os “professores em formação revelam poucos conhecimentos sobre o mundo das línguas e das culturas, assim como sobre as relações que os sujeitos podem estabelecer com as línguas com as quais vão contactando (...) possuem uma reduzida cultura linguística” (Andrade, Sá & Moreira, 2007, p. 37). Esta constatação permite-nos compreender que, se os professores não têm conhecimento sobre o mundo das línguas e das culturas, provavelmente não irão conseguir transmitir novas conceções aos discentes e as imagens que estes têm das línguas serão sempre estereotipadas, com tendência a fossilizarem. Os professores de línguas estão ainda muito presos ao currículo, seguem aquilo que pensam que está decidido/legislado e não tomam em mãos a sua autonomia para alterar o desempenho, colocando em destaque a língua materna e, sem se aperceberem, deixando para segundo plano as línguas estrangeiras (Andrade, Sá & Moreira, 2007).

Assim, é fundamental que os professores tenham formação em Educação Plurilingue e que as escolas permitam aos docentes desenvolver atividades de Sensibilização à Diversidade Linguística, de forma a alargar o conhecimento dos discentes relativamente às línguas e às culturas, e não apenas limitar as aprendizagens dos alunos a aspetos gramaticais e lexicais, entre outros. Neste sentido, os docentes estariam preparados para enfrentar a atual diversidade linguística e cultural presente nas escolas e os discentes teriam a oportunidade de (re)construir as Imagens das Línguas, a partir de atividades de Sensibilização à Diversidade Linguística realizadas, maioritariamente, nas disciplinas de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, A. I., Lourenço, M., e Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão - Revista de Didáctica das Línguas*, 15, 68-8

Andrade, A. I. Araújo e Sá, M. H., Moreira, G. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões*. Cadernos do LALE, Série Propostas, Nº 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Boyer, H., (1998). *L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées: un essai de modélisation*. Travaux de Didactique du FLE, 39, 5-14.

Candelier, M. (org.), Camilleri-Grima, A., Schröder-Sura, A., & Noguero, A. (2010). *Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkwoska, A., et al. (2004). *Janua Linguarum - The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness in the Curriculum: Awakening of Languages*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). *Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage*. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 101-131). Paris: Didier.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching. Reference Paper for the Guide for Development of Language Education Policy in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

Chaves, R. (2004). *Os estereótipos culturais no ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coelho, M. L. (2015). *Imagens das Línguas de alunos do 6.º ano: um estudo em Aveiro. Relatório de Estágio*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coste, D. (2001). *De plus d'une langue à d'autres encore penser les compétences plurilingues? D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp. 191-202). Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.

Dabène, L. (1997). *L'image des langues et de leur apprentissage*. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp. 19-24). Neuchâtel: IRDP Éditeur.

Dias, J. (2007). *Imagens da diversidade intralinguística no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lourenço, M. e Andrade, A. I. (2011). *A Sensibilização à Diversidade Linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida*. Livro de Atas: XI congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação, I, (pp. 335-341).

Martins, F. (2008). *Sensibilização à Diversidade Linguística – Observação e Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento em Didática não publicada).

Matthey, M. (Org.) (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur

Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2014). *“Desenha-te a falar as línguas que conheces”: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue*. In A. I. Andrade, Mª H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (org.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*, (pp. 159-182). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques. Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, (pp. 7-22).

Perrefort, M. (2001). *J'aimerais aimer parler l'allemand*. Paris: Anthropos.

Pétillon, C. (1997). *De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante: le français en Italie*. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*, (pp.292-299). Neuchâtel: IRDP Éditeur.

Pinto, S. (2005). *Imagens das Línguas Estrangeiras de Alunos Universitários Portugueses*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rijo, C. S. (2012). *Abordar as línguas, desenvolver a competência linguística*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schmidt, A. (2011). *Imagens das Línguas e Afetividade em Contexto Escolar. Um Estudo sobre o Alemão*. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Senos, S. (2011). *A Cultura Linguística dos alunos do 9.º ano de escolaridade do Concelho de Aveiro*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Simões, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

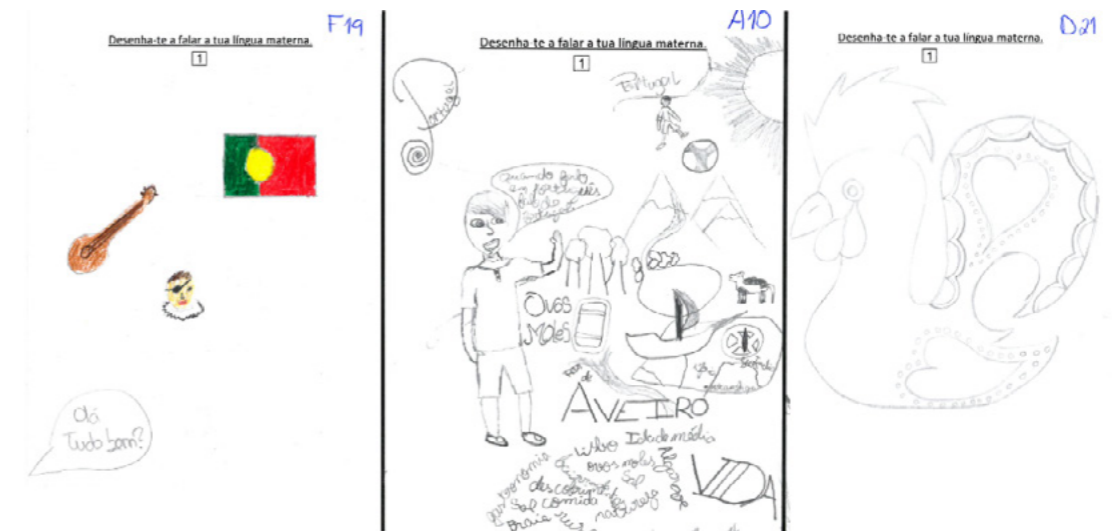
Vasseur, M. T. & Grandcolas, B. (1997). *Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère: le français dans l'enseignement secondaire britannique*. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*, (pp. 218-230). Neuchâtel: IRDP Editeur.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

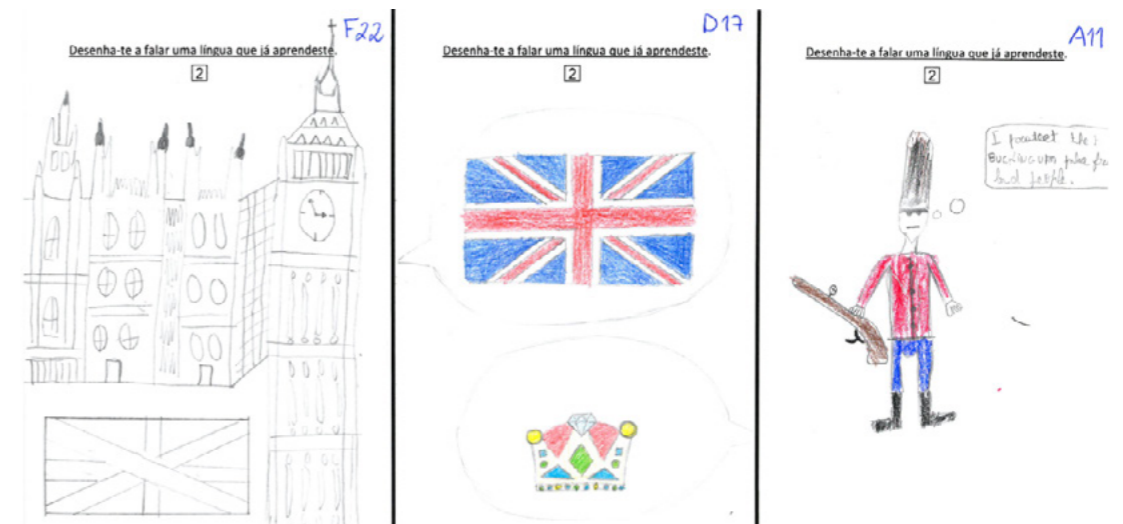
Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. 4.ª Edição. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo 1 – Desenhos que representam a língua portuguesa



Anexo 2 – Desenhos que representam a língua inglesa



Anexo 3 – Desenhos que representam a língua espanhola



Anexo 4 – Desenhos que representam a língua francesa



FUTEBOL, PASTÉIS E CASTELOS DE AREIA – COMO DIVERSIFICAR AS IMAGENS DA LUSOFONIA?

JARNA PIIPPO⁶

FRANCISCO MIRA ESPADA⁵

⁶ | Jarna Piippo, Universidade de Helsínquia, jarna.piippo@helsinki.fi.

⁷ | Francisco Mira Espada, Divisão de Educação da Municipalidade de Helsínquia, francisco.mira.espada@edu.hel.fi.

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos os resultados dum estudo sobre as imagens relacionadas com a lusofonia, baseando-nos em desenhos de alunos de 7 a 15 anos que frequentam as aulas de português, língua materna, no ensino básico finlandês. Quais são as noções visuais estereotípicas que aparecem associados aos países de origem? Como se poderiam desenvolver e diversificar estas imagens nas aulas?

Analisámos os desenhos e os respetivos dados adicionais das perspetivas macro e micro, inter-relacionadas entre si: Que tipo de imagens captam os meninos através dos meios de comunicação finlandeses e da própria comunidade lusófona? Quais são os conhecimentos culturais que promovem as autoridades educativas, através dos documentos curriculares? Como são as imagens que os pais transmitem aos filhos? E os professores de português?

Os resultados do estudo apontam para a urgência de alargar e aprofundar as imagens que as crianças e jovens têm da lusofonia, enquanto representações sociais do português e das respetivas culturas. Na atualidade, segundo os nossos dados, estas imagens parecem relacionar-se quase unicamente com as férias, a praia e a convivência com os parentes. Acreditamos que as aulas de português são um espaço apropriado para a elaboração destas representações, as quais, por sua vez, nutrirão a motivação para o estudo da língua.

1. QUADRO TEÓRICO

O direito ao cultivo da língua e cultura próprias é garantido no artigo 17 da Constituição Finlandesa, e o Estado apoia o ensino de mais de 50 línguas maternas (de herança) diferentes⁸, no ensino básico. A comunidade lusófona da Finlândia ainda é pequena e dispersa, havendo apenas 2250 indivíduos cuja língua materna registada é o português. No entanto, o seu número tem aumentado rapidamente nos últimos anos. Das cerca de 300 crianças de 6 a 16 anos residentes na área metropolitana, com direito ao ensino de português, apenas 40 – 60 se inscrevem nas aulas, e nem todos os inscritos as frequentam com assiduidade (Tilastokeskus, 2014a, 2014b; Piippo, 2016).

Segundo uma abordagem socio-construtivista, a aquisição da língua e a socialização são processos integrados. O falante precisa de aprender a usar formas linguísticas adequadas a contextos socioculturais concretos, podendo estes ser bastante limitados, no caso das línguas dos imigrantes. Uma língua de herança é transmitida, adquirida e socializada principalmente em contextos informais, no meio familiar, e isto influencia o modo como as crianças veem a língua e a respetiva cultura, e o tipo de *habitus* social, linguístico e cultural – os valores, costumes, comportamentos e modos de vida – que adaptam. (He, 2010.) As aulas de português podem ser quase o único espaço, além da casa, onde entram em contato com o português, sendo, por conseguinte, crucial aproveitar a hora e meia semanal para lhes introduzir outros tipos de contextos e referências culturais.

Apesar de a palavra *cultura* aparecer cerca de mil vezes, e a palavra *património cultural* quarenta e duas vezes no novo Currículo Nacional do Ensino Básico finlandês (Oph, 2014), que entrou em vigor em agosto de 2016, não se explicita em nenhum ponto a que se refere exatamente com estes conceitos. Segundo a formulação clássica de Taylor (1871, *apud* Benjamin, 2014, p. 61), a cultura é um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer capacidades adquiridas que fazem com que um indivíduo seja membro duma comunidade. Nas últimas duas décadas, a noção de cultura e dos conceitos associados – como “atividades culturais” e “atividades criativas” – evoluiu consideravelmente, no sentido de uma abrangência cada vez maior (Mateus, 2010, p. 31). Estes conceitos são dinâmicos,

⁸ http://www.oph.fi/download/173892_Omana_aidinkielena_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuon.pdf (7.7.2016).

em constante construção, e podem ser classificados de diversas maneiras, por exemplo em “alta cultura” e “cultura popular”. Mateus (Idem. p. 45) apresenta uma divisão tripartida, discutível mas útil, para reflectir acerca dos eventuais conteúdos culturais do ensino: atividades culturais nucleares (artes performativas, artes visuais, criação literária, património histórico e cultural); indústrias culturais (cinema e vídeo, edição, música, rádio e televisão, *software* educativo e de lazer); atividades criativas (arquitetura, *design*, publicidade, serviços de *software*, componentes criativas em outras atividades).

Além de assumirmos a complexidade do próprio conceito de cultura – que nós utilizaremos aqui num sentido amplo, incluindo até a “cultura geral” relativa à lusofonia ou em português que os alunos deveriam adquirir –, podemos questionar-nos se existe, ou se alguma vez existiu, alguma cultura nacional ou regional “autêntica”. Na era da globalização e do consumismo massificado, de facto, assistimos a uma crescente estandardização e uniformização cultural. Por outro lado, vivemos em sociedades marcadas pela diversidade, hibridização e inter/trans/multiculturalismo (Nederveen Pieterse, 2009, p. 43), sendo o nosso repertório cultural constituído por “pedaços” de culturas, da mesma maneira que a nossa competência plurilingue é composta de “*specific bits and pieces*” de línguas (Blommaert, 2010, p. 23). A questão é: Quais são os “pedaços” de Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, etc., que as crianças deveriam conhecer? Que elementos formariam o “cânone cultural” da lusofonia? E como se poderiam transmitir estes elementos em forma de imagens aos alunos mais pequenos – e também aos mais velhos, cada vez mais influenciados pela enorme quantidade de *input* audiovisual e multimodal, e mais reticentes à leitura de textos escritos?

Neste artigo, usamos uma tripla conceção de “imagem”: 1) conceito teórico de referência capaz de diagnosticar o relacionamento de crianças residentes na Finlândia com os países lusófonos; 2) metodologia de recolha de dados (produção de desenhos) (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2014) e 3) método didático para o ensino de conteúdos culturais e interdisciplinares. Dizemos interdisciplinares porque, segundo a nova conceção de educação linguística do Currículo Nacional (Oph, 2014, p. 103, 463), os professores das outras disciplinas também são professores de língua, e os alunos são incentivados a usar todo o seu repertório linguístico em toda a aprendizagem. Assim, os bilingues deveriam aprender a comunicar-se sobre os conteúdos das matérias nas duas línguas. Nas aulas de línguas, por sua vez, o ponto de partida é o *uso* da língua em diferentes contextos; a língua-alvo não se estuda *per se*. Dito por outras palavras, o aprendente de línguas converteu-se em utente da língua, e a aprendizagem das línguas acontece não só nas próprias aulas

de línguas, mas em todas as aulas e ambientes reais e virtuais em que o aluno circula. Quais seriam, então, os “pedaços” ou elementos curriculares das outras disciplinas⁹ que, no mínimo, deveriam tratar-se em português, e que imagens se poderiam aproveitar para o efeito?

Na interação social e nos *media*, a comunicação e informação visual provavelmente já desempenha um papel mais importante do que os textos escritos. Os *corpora* visuais são especialmente adequados para a análise das representações sociais – formas de conhecimento da realidade, desenvolvidas e partilhadas socialmente –, dado abrangerem o núcleo destas, com as respectivas características essenciais. As imagens podem ser vistas como fontes que constroem representações sociais, como produtos que exprimem a essência duma representação social e como meios através dos quais se propagam as representações sociais. (Sakki *et al.*, 2014).

As representações sociais são dinâmicas, flexíveis e transformáveis. Além de descreverem a realidade social, desempenham um papel crucial na construção do conhecimento, da identidade e das relações com os outros, permitindo aos indivíduos e aos grupos categorizar-se e comunicar através de diversos componentes. Além disso, influenciam a valorização e o reconhecimento, o uso e a transmissão das línguas. Como são intimamente relacionadas com a aprendizagem, podendo-a estimular ou estorvar, deveriam ser incorporadas na política linguística e nos métodos de ensino. Existe uma correlação direta entre uma apropriação destas imagens enquanto representações da língua e cultura e o desenvolvimento da proficiência linguística (Jodelet & Duveen, 1991; Castellotti & Moore, 2002; Carreira & Kagan, 2011; Soares, 2012; Sakki *et al.*, 2014).

As representações da lusofonia dos alunos mais jovens, as quais por enquanto se limitam a desenhos surgidos de experiências e vivências próprias, ir-se-ão alargando enquanto estes forem tendo contatos e entrando em interação com novos entornos sociais – podendo este processo ser acelerado através duma orientação consciente nas aulas.

Relativamente às imagens e à questão da identidade, chamamos a atenção para o facto de que, do mesmo modo como as culturas locais, também as

⁹ As disciplinas são: língua materna e literatura, segunda língua nacional, línguas estrangeiras, ciências do meio ambiente, ciências da saúde, religião ou ética, história, ciências sociais, matemática, física, química, biologia, geografia, educação artística e física, música, trabalhos manuais e economia doméstica (Artigo 11 da Lei sobre o Ensino Básico 21.8.1998/628, www.finlex.fi).

identidades dos indivíduos, dos grupos e das nações ficaram pulverizadas. Não existem – e na realidade nunca existiram – Estados com uma identidade nacional única, onde toda a população seja fixa e tenha a mesma origem, os mesmos costumes e as mesmas tradições (Blommaert, 2010; Blommaert *et al.*, 2012). Antigamente, a identidade pessoal dos indivíduos, conectada com determinada língua, cultura, etnia, religião, lugar de residência, classe social, profissão, idade e sexo, transmitia-se de uma geração à outra. Hoje, ao contrário, não existem identidades “prontas-a-vestir”, principalmente nas famílias pluriculturais, aliás, os modelos proporcionados pelos meios de comunicação tendem a substituir os modelos masculinos e femininos da própria família e da comunidade de um indivíduo (Benjamin, 2014, p. 58).

Sendo assim, os professores de línguas de herança encontram-se num terreno movediço ao escolherem os conteúdos culturais para as suas aulas. Convém recordar que o ensino do património cultural forma parte da educação de valores: o seu objetivo é consciencializar os alunos sobre aquilo que a sociedade considera como importante e valioso, e sobre a importância de conservá-lo. Não se trata apenas do património da humanidade da Unesco, mas também de objetos e produtos materiais e imateriais à nossa volta, no dia-a-dia, que devemos aprender a observar, compreender e valorizar. Só quando os alunos compreenderem que os seus próprios modelos de observação e de comportamento dependem da sua cultura – que veem o mundo através de certos “óculos culturais” –, serão capazes de vislumbrar os seus próprios preconceitos e compreender perspectivas e comportamentos diferentes (Tornberg & Venäläinen, 2008).

2. ANÁLISE DOS DADOS

Neste artigo, analisamos primeiro os desenhos dos jovens aprendentes. Para conhecermos as imagens de lusofonia dos alunos de português do ensino básico, o professor pediu-lhes para desenharem aquilo de que se lembram dos seus países de origem – ou dos países dos seus pais – e das pessoas com quem falam português. Alguns dos desenhos, recolhidos entre março e maio de 2016 nos grupos de Helsínquia e Vantaa, são acompanhados de produções escritas. Conseguimos, assim, um total de 19 desenhos, de 6 rapazes e 13 raparigas entre 7 e 15 anos. A maior parte (13) são filhos de casais fino-lusófonos, sendo os demais filhos de casais de dois brasileiros, dois angolanos ou dois finlandeses, de um casal luso-brasileiro e de outro equatoriano-brasileiro. Apesar de o *corpus* ser reduzido, fizemos uma pequena análise quantitativa, para vermos quais eram os tópicos desenhados mais comuns.

Seguidamente, averiguamos como é o *input* cultural fornecido pelos pais, pela comunidade lusófona, pela imprensa nacional e pelos professores de português, e que tipo de educação cultural promovem as autoridades educacionais. Para este efeito, recorreremos aos textos curriculares, a artigos de *Helsingin Sanomat*, jornal de maior circulação no país, lido por quase 36% da população¹⁰ e a dados adquiridos através de inquéritos dirigidos às Divisões de Educação municipais, aos professores e aos encarregados de educação dos alunos de português (Piippo, 2016). Realizámos, ainda, um pequeno teste de conotações a uma população adulta para averiguarmos quais as representações mais comuns sobre a lusofonia entre finlandeses médios.

Gostaríamos de poder fornecer um arsenal de sugestões práticas para como aproveitar os desenhos e uma didática visual nas aulas de português, para as crianças aprenderem mais sobre os países de origem e também para os professores poderem aplicar o tipo de ensino interdisciplinar que o novo Currículo fomenta. Isso, contudo, ultrapassa os limites deste texto, de modo que damos só alguns exemplos ilustrativos, confiando que os próprios agentes implicados já estão a aproveitar as imagens e que encontrarão métodos e recursos visuais adequados, uma vez consciencializados sobre as suas potencialidades.

2.1 IMAGENS DAS CRIANÇAS

Os elementos icónicos mais presentes nos desenhos dos alunos são: sol, praia, palmeiras e demais árvores e flores, pessoas sorridentes, comidas e bebidas (tapioca, doces típicos, pizza, ananás, café, água de coco) e futebol (campos, balizas, bolas). Também são retratados animais (gato, caranguejos, peixes, jiboias), lugares (montanhas, pontos turísticos, casas de parentes, cafetaria, estrada), roupa e acessórios relacionados com o calor e as férias (t-shirt, calções, óculos de sol, para-sol, bola de praia, castelo de areia) e, ainda, coração, bandeira e piscina. Houve um único elemento relacionado com a “alta cultura”, nomeadamente um desenho apresentando uma pintura moderna.

Assim, os desenhos feitos na Finlândia coincidem com as imagens mais frequentes associadas ao português, entre as crianças residentes na Alemanha:

¹⁰ http://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_kulttuuri.html; http://mediaauditfinland.fi/wp-content/uploads/2016/02/KMT_2015_tulokset.pdf 18.7.2016.

bandeira, sol, flores, futebol e escola (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2014) – a escola também aparece num dos nossos desenhos, representando o lugar onde se fala português, nomeadamente a sala de aulas de língua materna. Aqui, contudo, surge a questão de como as crianças teriam representado a Finlândia, dado que, num “típico” desenho infantil, é frequente que apareçam figuras humanas e animais ao pé de uma casa, rodeada de relvados, árvores e flores, com o sol a brilhar no canto superior. Se pedíssemos aos alunos que desenhasse sobre o verão finlandês, as imagens mais frequentes poderiam ser muito parecidas com as da lusofonia, por estas retratarem o ambiente mais próximo das crianças.

A maior parte dos desenhos apresentam vários elementos diferentes, distribuídos no espaço branco da folha (Figuras 1–3). Além desta espécie de coleções de tópicos, temos três composições de cenários completos de praia, com mar e ondas azuis no primeiro ou segundo plano, céu, sol e nuvens em cima, e as personagens na areia ou na prancha de surfe (infelizmente, as cores tépidas não permitem a sua reprodução aqui). Recolhemos, ainda, desenhos com um tópico único (Figuras 4–6), o qual gostaríamos de interpretar como a imagem ou experiência mais forte ou impressionante que a criança guardou da sua viagem ao país em questão (Pão de Açúcar, jiboia, telefone partido), sendo que no estudo das representações sociais através de conotações, as primeiras palavras que os informantes escrevem consideram-se como as mais emblemáticas da representação estudada (Sakki et al., 2010).

Figura 1 - *Onde eu nasci*, desenho de A., 13 anos, mãe e pai brasileiros.



Figura 2 - *Portugal Brasil*, desenho de L., 12 anos, mãe brasileira, pai português.



Figura 3 - *Tudo e bom*, desenho de K., 9 anos, mãe brasileira, pai finlandês.

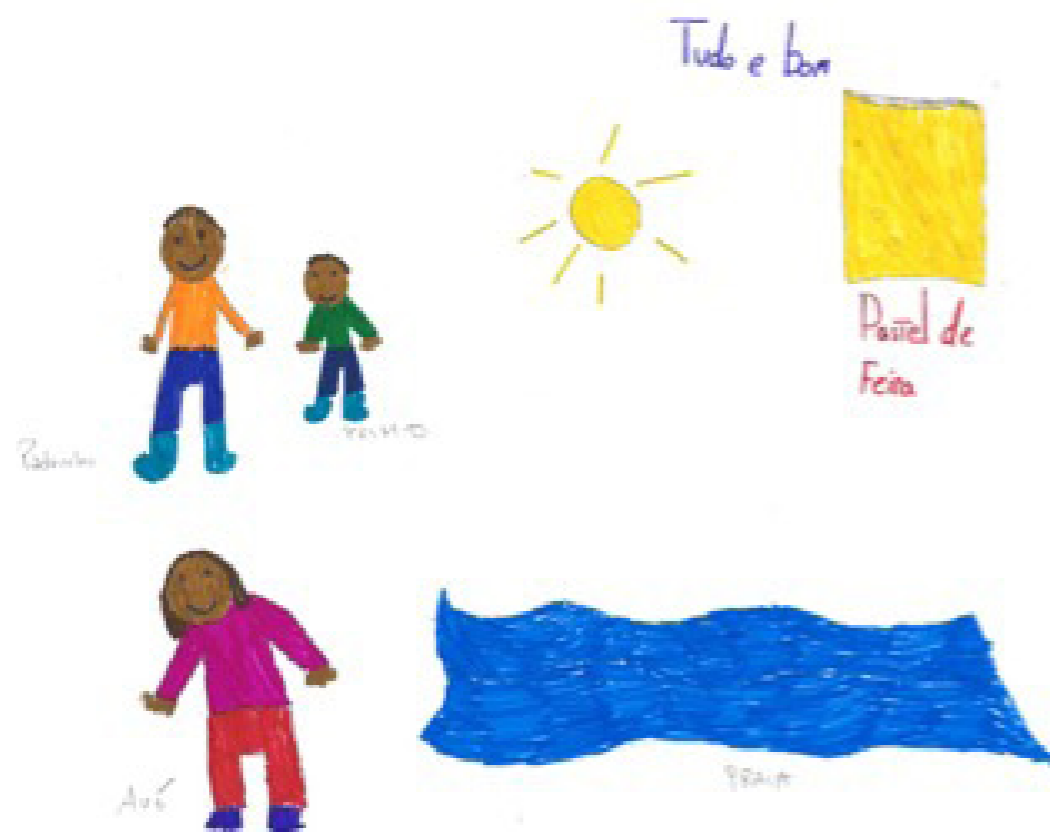


Figura 4 - *Pão de açúcar*, desenho de M., 11 anos, mãe finlandesa, pai brasileiro.



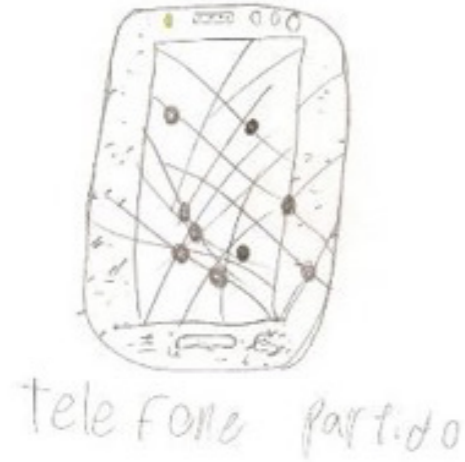
Figura 5 - *Jibóia*, desenho de L., 12 anos, mãe brasileira, pai finlandês.



As produções textuais explicativas¹¹ dos desenhos são lacônicas, apresentando a relação da criança com a pessoa retratada (mãe, Padrinho, Eva, avô mila fofa (a própria criança?), Amigos/Amigas, AVÓ MARIJA, PRIMO) ou nomeando simplesmente o que representa o desenho (Cafe, Agua de côco, Beijinho, Brigadeiro, Ananás; Bola de futebol, S.L.B.; Rei cristus, Pão de açúcar, Pastelaria Paris, casa do meu avô, ranta braja ('ranta' significa 'praia'); jibóia; Arte). Não dispomos de explicações acerca do lugar ou da eventual ação ou acontecimentos desenhados, com a exceção dos seguintes títulos ou textos acrescentados: Portugal, Brasil, Onde eu nasi, Gool!, Tudo e bom, telefone partido. A afirmação verbal "Tudo é bom" sintetiza muito bem a forte relação afetiva positiva que os meninos têm com o outro país. O facto de um menino ter escolhido um telefone partido para tópico de desenho, por sua vez, parece denotar o forte laço afetivo que os meninos têm, hoje, com o telemóvel. No caso deste rapaz de 10 anos, o drama do telemóvel parece ter sido mais emocionante do que por exemplo o convívio com os parentes, durante as férias no país de origem.

¹¹ Os erros de ortografia neste minúsculo *corpus* escrito são abundantes, refletindo o pouco contato que os meninos têm com o registo escrito em português, e a influência do finlandês, no qual cada letra equivale ao mesmo fonema, não havendo acentuação nem ambiguidades ortográficas. Assim, encontramos problemas na acentuação (*ávô*) e na escrita correta de vogais (*açocar* hipercorreção?), de ditongos (*Marija*), de consoantes surdos/sonoros (*braja*) e de sibilantes (*nasi, profesor*).

Figura 6 - *Telefone partido*, desenho de L., 10 anos, mãe brasileira, pai português.



Na folha das instruções e dos dados básicos, os alunos responderam à pergunta “Com quem estás quando falas português?” do seguinte modo: *papai, mamãe, pai, mãe, Professor de Portuges; pai e Leo e aula de português; mãe e professor; pai portugalintunti* (‘aula de português’). Podemos verificar que é quase unicamente o professor, além do progenitor lusófono, com quem os meninos interagem em português, no seu dia-a-dia, ainda que os pais nas suas respostas apresentem também outros âmbitos de uso.

2.2 IMAGENS DAS FAMÍLIAS E DA COMUNIDADE LUSÓFONA

Ao inquirimos os pais sobre quais são as coisas que o filho mais gosta do seu outro país e da cultura lusófona (Piippo, 2016), as mais referidas são as afetivas (felicidade, alegria, carinho), as interpessoais e as comunicativas (convivência com os familiares e amigos), as culturais (costumes, comida, música), as climatológicas (tempo, calor, sol) e, ainda, as relacionadas com o relaxamento e o ócio (férias, liberdade, viagens, festas, brincadeiras, praia, surfe, futebol). Os pais e as famílias parecem, assim, conseguir transmitir muitos aspetos positivos relacionados com o país de origem, aliás, as próprias crianças mostram-se recetivos e atraídos pelo seu outro país. Contudo, tal como nos desenhos, a maior parte destes aspetos relaciona-se com a esfera familiar e os tempos livres:

Praia, wind surf, comida, brincar com os amigos e primos portugueses.

COMIDA BOA!

Familiares, doces, praia e férias (o aluno tem o Brasil como um lugar que ele só vai passar férias).

Tudo relacionado com o Brasil lhe atrai e interessa.

Perguntámos também aos pais se costumam falar aos filhos sobre as suas raízes e, caso seja assim, que tipo de coisas gostam de contar, ou seja, que tipo de representações sociais destacam. As suas respostas demonstram que

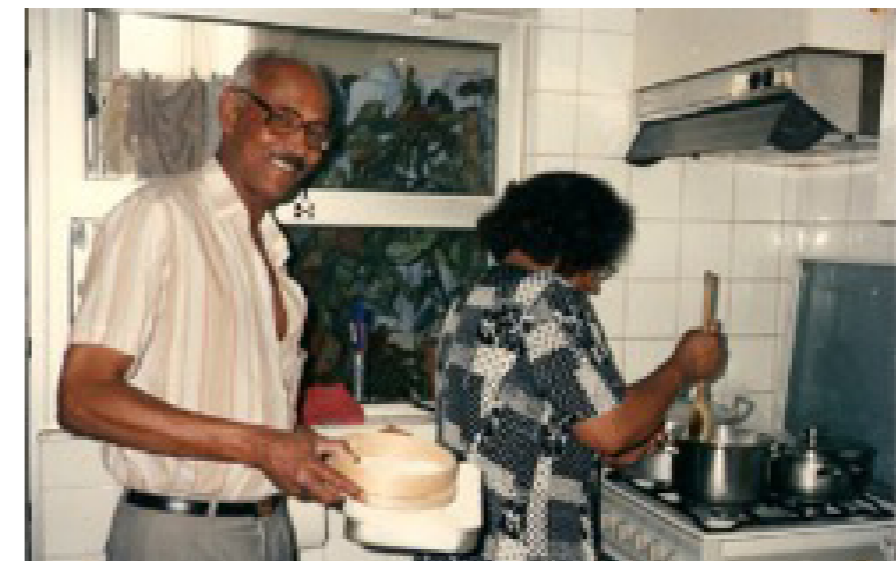
se empenham em transmitir conhecimentos e tradições, histórias e costumes sobre os países de origem, além de anedotas sobre a sua história pessoal e familiar:

“Conto historias de como as coisas sao diferentes no brasil”.

Além de levarem os filhos aos países de origem, ainda quando estão de volta em casa tentam reviver tudo de novo, trazendo-lhes as boas memórias das viagens, inclusive através da gastronomia e das festas. Do mesmo modo, os familiares que vivem longe são trazidos às conversas. Alguns parentes estão em contato regular com os filhos emigrados, principalmente os avós, servindo estes como um elo importante entre a Finlândia e o país de origem, além de obrigarem os netos finófonos a falarem português. (Quando os nossos filhos ficaram órfãos dos avós angolanos, uma reparou neste importante facto, levantando a pergunta de “Quem é que vai falar português com os meus filhos?”)

Hoje, nas aulas do ensino básico aproveitam-se cada vez mais os recursos eletrónicos e digitais, os quais podem também servir para a divulgação de imagens da lusofonia. Quase todos os alunos dispõem de telemóveis inteligentes e de *tablets* e, nas aulas de português, poderiam partilhar-se fotos e filmagens das viagens e das férias (Figura 7). Os pais e demais parentes também poderiam entrar em contato direto com os grupos, através destes novos meios de comunicação, para mostrar como vivem em diferentes partes do mundo lusófono.

Figura 7 - Álbum familiar. Os avós angolanos a bater funge.



Os pais levam aos filhos a diversos *hobbies* e atividades organizadas pelas respetivas comunidades, como aulas de música, guitarra, natação, capoeira e artes marciais. Algumas crianças participam nas “aulinhas” e oficinas de língua portuguesa do Centro Cultural da Embaixada do Brasil, direcionada a crianças entre 5 e 10 anos de idade, onde se realizam projetos sobre “Minha identidade brasileira”, “A escola”, “História do Brasil”, “Prato feito”, entre outros.¹² Além das atividades regulares, as famílias participam em diversos eventos recreativos pontuais como o festival cultural ibero-americano Kolibrí, que oferece anualmente oficinas, seminários, exposições, cinema, concertos, teatro, circo, culinária etc., em vários pontos da área metropolitana (Figuras 8 e 9). Nos eventos do último festival, em junho de 2016, participaram cerca de 3000 pessoas.¹³ Seria desejável que este tipo de atividades – que proporcionam imagens ricas e coloridas das respetivas culturas – pudessem realizar-se também nas aulas de português, com a ajuda de ativistas voluntários, profissionais e amadores.

Figura 8 - Oficinas do festival cultural Kolibrí. Fotos: Laura Gazzotti e Carolina Isasi.



Figura 9 - Oficina de pintura do festival cultural Kolibrí. Fotos: Carolina Isasi.



Quanto à própria língua, as atitudes dos meninos face ao português e a sua relação afetiva e emocional com a língua influenciam a identidade bilingue e bicultural e os respetivos comportamentos, usos e motivação para o estudo da língua (Flores & Melo-Pfeifer, 2014). É preciso sublinhar que na Finlândia o português é classificado oficialmente como *língua rara*, sendo a Universidade de Helsínquia a responsável, a nível nacional, de ensiná-lo, com um subsídio do Ministério da Educação destinado às línguas raras.¹⁴ No ensino básico, o português nunca se ensinou como língua estrangeira e, no secundário, a única escola que oferecia alguns cursos, também os abandonou.¹⁵ Contudo, o português é uma das onze línguas estrangeiras nas quais é possível realizar

¹² | <https://www.facebook.com/ccbfhelsinki/> 8.7.2016.

¹³ | <https://www.facebook.com/kolibrifestivaali/> 8.7.2016.

¹⁴ | <http://www.helsinki.fi/nykykielet/tietoa/vastuu.html> 5.9.2015.

¹⁵ | Mensagem de correio eletrónico da secretária de Eiran aikuislukio, 17.8.2016.

a prova nacional do 12.º ano. Como vimos, o Centro Cultural do Brasil oferece aulas de português – também a adultos – e o Camões, I.P., apesar de não apoiar o ensino básico¹⁶, financia quatro cadeiras anuais de português na Universidade de Helsínquia.

Segundo a estimacão dos pais (Piippo, 2016), a grande maioria das crianças dão valor ao português e consideram-no útil, mas menos da quinta parte pensa que o português goza de prestígio na Finlândia. Seria conveniente, portanto, que as autoridades competentes tomassem algumas medidas para elevarem o estatuto da língua e cultura lusófona, tal como fizeram os espanhóis através de várias campanhas do Instituto Cervantes e ao iniciarem uma nova política do Estado, *Marca España*, cujo objetivo é analisar, melhorar e promover a imagem do país, relacionada frequentemente com a “siesta y fiesta”. A intenção agora é associá-la com grandes logros em setores de ponta, indústria criativa, investigação, património, artes, gastronomia e desportos.¹⁷ (O Ministério de Negócios Estrangeiros finlandês também criou uma página plurilingue de autopromoção, *This is Finland*. *As coisas que você deveria ou não saber*¹⁸).

Em relação às reações que despertam fora do âmbito familiar o bilinguismo (Piippo, 2016), a biculturalidade e o aspeto diferente das crianças de origem lusófona, a maior parte deste *feedback* é positivo, relacionando-se com as vantagens de dominar bem duas línguas e com o aspeto físico “exótico” considerado atraente. As reações e os sentimentos destas crianças são, por vezes, ambíguos porque, principalmente os adolescentes, querem identificar-se com o grupo de pares e ser iguais aos outros, em vez de serem apontados como diferentes. Por vezes, as crianças são confrontadas por curiosos, tornando-se cansativo repetir as mesmas respostas às típicas questões sobre o país de origem e dar demonstrações de competência na língua:

Maior parte das vezes são perguntas de curiosidade, como é a língua portuguesa, o que se faz em Portugal, o que se come.

¹⁶ | No ano letivo de 2016/17, estas cadeiras são: Literatura portuguesa e escrita criativa I, Conversação e redação, História e cultura de Portugal e países lusófonos, Pronúncia, fonética e fonologia (weboodi.helsinki.fi, 16.8.2016). Apesar de várias tentativas, os professores de língua materna não têm recebido apoio da parte das autoridades portuguesas, como constata Ferreira (2016, pp. 35–36): “[O] Estado português, assim como outros Estados onde o português é língua materna e/ou língua oficial, tem-se demarcado das suas responsabilidades no que concerne o apoio do ensino formal da língua portuguesa na Finlândia a crianças e a jovens em idade escolar provenientes desses países. Durante o ano letivo 2014-2015, todos os contactos e as solicitações de apoio encetados pela professora de Português em Tampere ou foram ignorados ou reencaminhados para outras entidades.”

¹⁷ | <http://marcaespana.es/> 8.7.2016.

¹⁸ | <http://finland.fi/pt/> 7.9.2016.

Nestas situações, poderia ser estimulante para todas as partes se os lusófonos respondessem, não sempre com lugares-comuns, mas com *topoi* que produzissem novos conhecimentos e alargassem a imagem dos respetivos países e, por conseguinte, promovessem o seu prestígio na Finlândia. No âmbito escolar, dever-se-iam também introduzir novos métodos e conteúdos para elaborar a temática da multiculturalidade porque, nas turmas com muitos alunos de origem estrangeira, eles próprios tratam constantemente temas alusivos à “diferença” (Saukkonen, 2014, p. 125).

Quisemos, ainda, perguntar aos pais qual a importância que davam aos diferentes conhecimentos e competências praticadas nas aulas de português (Piippo, 2016). As mais destacadas foram a escrita e a leitura, seguidas pela produção e compreensão oral e a gramática. Alguns consideraram que “tudo” era importante, mas julgam que a escassa hora e meia de aulas semanais obriga à priorização, sendo o estudo da língua visto como prioritário em comparação com o estudo da literatura infantil e juvenil, da história e geografia, da identidade linguística e cultural ou de outros temas de cultura e conhecimento das normas sociais. Outros pais opinaram que o mais importante era que a criança gostasse de ir às aulas e assim se reforçasse a atitude positiva ante o português, e que convivesse com outras crianças lusófonas.

2.3 IMAGENS DA IMPRENSA

Embora não haja estudos sociolinguísticos sobre a questão, não parecem existir na Finlândia preconceitos contra o português e os seus falantes. A respetiva comunidade ainda é pequena, e raramente se destaca na imprensa ou no debate nacional, quer de forma positiva, quer negativa. As ideias estereotipadas sobre estes países refletem a sua imagem como paradisíacos destinos turísticos, por um lado e, por outro, como Estados com sucessivas crises políticas e económicas, onde a injustiça social gera violência e miséria (exceto em Portugal).

Para averiguarmos a imagem proporcionada pela imprensa, fizemos um pequeno inventário dos artigos relacionados com os países lusófonos, publicados desde janeiro até julho de 2016 no jornal *Helsingin Sanomat*. Graças ao facto de Portugal ter ganho o Campeonato Europeu de Futebol de 2016, mais da metade dos cerca de 40 artigos relacionados com Portugal versavam sobre a Seleção Nacional e os respetivos jogos.¹⁹

¹⁹ | <http://www.hs.fi/matka/aihe/portugali/>; <http://www.hs.fi/aihe/jalkapallonemkiset2016/>

O futebol tornou-se num fenómeno que atraiu uma quarta parte dos finlandeses aos ecrãs para ver o final onde Portugal jogou contra a anfitriã França – o jogo obteve 1,3 milhões de espetadores no canal nacional YLE.²⁰ No entanto, encontrámos apenas um ensaio mais reflexivo²¹ onde se destacou por exemplo a importância de, num ano em que “as ondas do racismo estão novamente a bater”, o golo decisivo ter sido chutado por um jogador de origem guineense, assistido por um romani. O segundo tema mais tratado era a fuga dos reformados finlandeses prósperos para Portugal, o novo “paraíso fiscal” onde gozam de isenção de impostos. O terceiro tópico, as eventuais sanções aplicadas a Portugal por causa do descumprimento das normas do déficit, relaciona-se com a crise económica que surge constantemente nas páginas de economia, há já vários anos, e cujas sequelas fazem surgir títulos como “Jovem morreu de hemorragia cerebral – não se opera aos fins-de-semana”. Encontramos, ainda, alguns artigos de tom positivo sobre Portugal, as quais descrevem a melhoria da situação dos toxicod dependentes no país, a “livraria mais bonita do mundo” onde os turistas pagam para entrar, e os pratos de frango típicos, preparados por um cozinheiro português residente na Finlândia.

Os artigos e as notícias do mesmo jornal relativos ao Brasil são mais numerosos, cerca de 60, e de temática mais versátil.²² O vírus da zika é o tema que suscita o maior número de artigos. Muita atenção merecem também as acusações de corrupção contra a presidente e o seu antecessor, além da crise económica e o seu impacto nas diferentes camadas sociais da população. O quarto foco de interesse são as Olimpíadas de verão de 2016 do Rio de Janeiro, tratadas numa perspectiva crítica onde destacam as obras malsucedidas, águas poluídas, violência extrema e ameaça de assaltos e terrorismo. Encontrámos, ainda, artigos soltos sobre tribos indígenas que chegam ao contato com o mundo exterior, sobre o culto ao corpo e sobre o livro intitulado *Brasília*, da autoria da mesma jornalista que escreveu a maior parte dos artigos acima referidos.

Pelo tipo de temas tratados, podemos deduzir que o maior jornal, além de oferecer informação escassa e pouco diversificada – não encontrámos nenhuns artigos sobre os outros países em questão – e não proporcionar muitas imagens positivas, também não será muito do interesse dos mais pequenos. A respetiva imagem visual, ou seja, as fotografias escolhidas para

²⁰ | <http://yle.fi/urheilu/3-9016592> 12.7.2016.

²¹ | <http://www.hs.fi/urheilu/a146821253503512.7.2016>.

²² | <http://www.hs.fi/ulkomaat/aihe/brasilia/> 12.7.2016.

ilustrar os artigos, na maior parte sobre as pessoas entrevistadas, também são pouco atraentes para um público infanto-juvenil, com a exceção talvez das fotos dos futebolistas.

Perguntámos, ainda, a estudantes finlandeses de português dum curso de iniciação e de outro avançado, quais eram os aspetos de que primeiro se lembravam dos países lusófonos. A maior parte dos 29 informantes, de idades compreendidas entre 16 e 68 anos, tinham visitado Portugal, Brasil ou ambos, e alguns também Moçambique e Cabo Verde. As respetivas imagens e noções, portanto, surgiram das viagens ou estadias realizadas, além daquilo que souberam através de amigos e parentes, trabalho, *hobbies*, meios de comunicação (social), cinema, música e livros.

As imagens e conotações dos nossos informantes adultos são parcialmente coincidentes com as dos alunos do ensino básico. De Portugal, os aspetos mais repetidamente mencionados são a boa comida, vinhos, fado, sol, calor, mar, praias, Lisboa, pessoas simpáticas e futebol. Do Brasil, sobressaem samba, dança, música, carnaval, sol, calor, mar, praias, pobreza, favelas, criminalidade, futebol, Olimpíadas, Rio de Janeiro e selva. Os PALOP não são conhecidos pelos finlandeses, despertando poucas conotações. De Angola, menciona-se guerra, pobreza – e, por outro lado, o facto de Angola ser um país rico e caro – corrupção, calor, deserto e kizomba. De Moçambique, catástrofes naturais, pobreza, desigualdade, favelas, crianças da rua, mas também música, alegria, crescimento rápido, enriquecimento em Maputo e vontade de progresso. De Cabo Verde tem-se a imagem de um destino turístico algures longe, natureza bonita, férias, dentes brancos, mar cristalino, turistas, música de Cesária Évora, comércio de escravos (com um ponto de interrogação). Da Guiné-Bissau, trópico, água azul e límpida, uma ilha turística talvez (outro ponto de interrogação). De Timor-Leste, as conotações mencionadas são o português, longe, guerra, processo de independência há alguns anos, região de conflitos (antes), problemas (mais um ponto de interrogação). Três informantes mencionam, ainda, Macau, apesar de este não ter figurado no formulário do inquérito, demonstrando conhecer a posição oficial do português no território e a respetiva realidade linguística atual, na qual o português é falado apenas em reduzidos contextos oficiais.

Esta pequena amostra confirma que as imagens mais frequentes relativas a Portugal e ao Brasil, na Finlândia, são estereotípicas, e que os restantes países lusófonos são praticamente desconhecidos pela grande maioria.

2.4 “CULTURA” DOS TEXTOS CURRICULARES

A escola finlandesa tradicionalmente reforçava uma cultura unificada – vital para uma pequena nação que só em 2017 celebra o primeiro centenário da independência –, mas o novo Currículo Nacional (Oph, 2014, pp. 16, 18) apresenta como um dos *valores fundamentais* do ensino básico a *multiculturalidade*, baseada na tradição cultural finlandesa, embora constantemente modificada em contato com outras culturas, e vista como uma riqueza. A *missão cultural* do ensino é desenvolver uma *competência cultural* multifacetada, apoiar a construção da *identidade cultural* e do *capital cultural* – incentivando a agência ativa dos alunos nas respetivas comunidades culturais – e, ainda, promover a compreensão, o interesse e o respeito pelas diferentes tradições culturais, costumes e crenças. A *multiliteracia* cultural reforça-se através de uma educação mediática (medioliteracia), e aproveitam-se os conhecimentos dos alunos e das suas famílias sobre as próprias línguas e culturas, hábitos, modos de vida, natureza e história (Idem, p. 86).

A *competência cultural, interação e expressão* constituem uma das sete componentes do *saber-fazer abrangente* que devem ser integrados nos planos curriculares de todas as disciplinas. Desta componente formam parte não só a competência linguística mas também a capacidade de usar, como meios de expressão, o próprio corpo e as mãos, além de diferentes símbolos matemáticos, *imagens e demais expressão visual*, drama, música e movimento (Idem, 21).

O ensino das línguas maternas, especificamente, promove a *capacidade de compreender língua, literatura e cultura* e a construção da identidade linguística e cultural, incentivando o aluno a conhecer os costumes e tradições festivas e a usufruir e analisar, dum modo crítico, a oferta cultural e os *media* (Idem: 464, 466, 470, 471). Até hoje não temos notícia de que algum município tenha elaborado um novo Plano de Português a partir do novo Currículo Nacional, mas os anteriores distavam muito de ser específicos ao apresentarem os objetivos relacionados com a cultura e a identidade cultural: “O aluno conhece as obras de arte portuguesas mais importantes e muitos temas relacionados com a cultura [--] São visíveis no aluno sinais de que cresce como membro duma comunidade bilingue e de que percebe a sua identidade desta maneira, entendendo por conseguinte a importância de manter o contato com a [outra] cultura.” (Espoo, 2006, p. 4). Como conteúdos centrais do nível 1 (1.º–3.º anos), mencionam-se “conversas sobre temas culturais” e, no nível 2 (4.º–5.º anos), “geografia do mundo lusófono”, “conversas mais profundas sobre temas culturais” e “leitura de textos sobre Portugal, Brasil, Angola, Moçambique”. No nível 3 (6.º–9.º anos), acrescenta-se aos anteriores que o aluno

deve conhecer “livros de escritores portugueses, p.ex. ler e analisar a epopeia nacional “Os Lusíadas” escrito por Luís de Camões” (Idem. pp. 4–6.).

A única obra artística (literária) concreta mencionada neste texto, de facto, são *Os Lusíadas*, cuja leitura e análise certamente não se adequam ao nível dos alunos deste ensino. Assim, os professores são forçados a decidirem eles próprios quais são os “muitos temas” para serem tratados nas aulas. Por um lado, é um grande desafio para eles – e deveriam dispor de modelos curriculares à hora de prepararem os planos anuais para os seus cursos – por outro lado, é positivo que possam diferenciar os conteúdos segundo os grupos e alunos individuais, em vez de serem obrigados a cumprir programas pré-estabelecidos.

2.5 IMAGENS DOS PROFESSORES

Que temas culturais se ensinam, então, nas aulas de português? A educação cultural dista de ser sistemática ou programada, dado que, segundo as palavras dos próprios professores, eles ensinam cultura “de forma discreta”, principalmente através da seleção de fragmentos de textos. Criam atividades para o texto trabalhado, como desenhos e pecinhas teatrais, e falam da história e da cultura através de narrativas, servindo uma adaptação do Canto V dos *Lusíadas*, por exemplo, para falar sobre as navegações portuguesas – curiosamente, a única obra particular mencionada foi, nem mais nem menos, que os *Lusíadas*. Pelos exemplos que dão, todavia, deduzimos que se referem à cultura não no sentido de alta cultura, mas principalmente num sentido mais popular, de hábitos e tradições dos diferentes povos (Piippo, 2016).

Cabe mencionar aqui que as memórias mais positivas das aulas de línguas a que os professores assistiram como alunos, referem-se aos aspetos culturais, os quais eles também afirmam querer fomentar no seu próprio ensino. Como antigos professores de língua particularmente bons, apontam para aqueles que abordavam temas culturais e integravam as línguas nas outras áreas curriculares – contudo, apenas um dos nossos informantes afirma tratar de conteúdos das outras disciplinas, por vezes, nas aulas de português.

Relativamente ao papel dos professores como agentes ativos nas respetivas comunidades linguísticas – é comum que os professores de línguas maternas funcionem como intermediários ou “mentores culturais” entre as famílias de imigrantes e a sociedade finlandesa – alguns dizem conviver com os conterrâneos e participar como voluntários em eventos culturais, mas não parecem

desempenhar posições de destaque nesses meios, funcionando como exemplos vivos da agência ativa para os seus alunos.

Quanto à utilização de métodos visuais, os professores usam diversas fontes de imagens em atividades onde os alunos contam a partir de imagens – ou seja, verbalizam o que veem – além de aproveitarem os recursos tecnológicos para mostrarem vídeos e proporcionarem atividades lúdicas como jogos eletrónicos visuais. Com um orçamento anual de 4–6 euros por aluno, não é possível adquirir livros escolares, razão pela qual nós trouxemos livros e dicionários infantis ilustrados às aulas – para a hora do conto e também para o ensino de diferentes grupos de palavras – e usamos parte do orçamento para comprar lápis de cores, permitindo assim que os alunos desenhassem e colorissem os seus próprios livros/cadernos de português (Figuras 10 e 11).

Figura 10 - *Roupa e cores*, B., 11 anos, mãe e pai angolanos.



Figura 11 - *Autorretrato*, J., 7 anos, mãe portuguesa, pai finlandês.

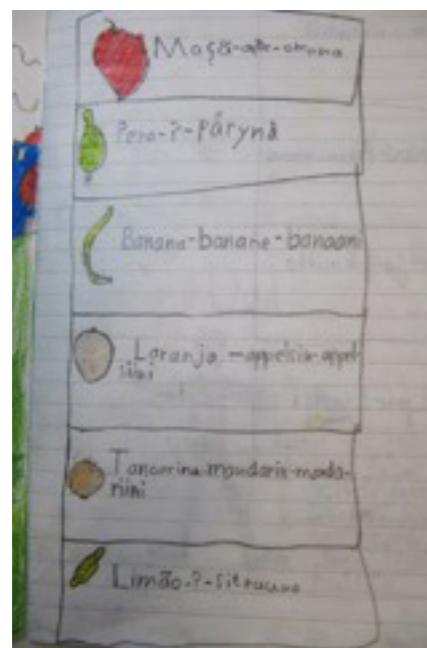


Para a elaboração nas aulas de temas relacionados com as “atividades culturais nucleares”, “indústrias culturais” e “atividades criativas”, enumeradas no início deste texto, encontram-se muitas imagens na Internet, nomeadamente fotos de obras de artes visuais, de património histórico e cultural material e imaterial (como apresentações de música, dança e teatro) e de arquitetura e *design*, além de materiais audiovisuais de televisão, cinema, vídeo, *software* e publicidade. Aproveitando buscadores, com a ajuda do professor e dos pais, os próprios alunos podem preparar apresentações e exposições multimodais sobre diversos aspetos culturais relacionados com os seus países de origem.

Estas apresentações poderiam ficar guardadas em cadernos e/ou portfólios eletrônicos visuais de lusofonia, incluindo também materiais e imagens sobre a língua e cultura lusófonas especificamente na Finlândia.

Por último, ressaltamos que conteúdos de todas as disciplinas escolares podem introduzir-se nas aulas de português através de imagens, inclusivamente as outras línguas, do qual temos um exemplo ilustrativo extraído do caderno de um aluno que, de iniciativa própria e antecipando o enfoque plurilingue do novo Currículo Nacional, costumava usar todas as línguas que conhecia nas aulas de português (Figura 12).

Figura 12 - Aprendizagem trilingue, Fruta, F., 7 anos, mãe finlandesa, pai brasileiro.



Da mesma maneira como na elaboração dos temas culturais, os alunos podem procurar e gerir informação visual relacionada com as outras disciplinas. Algumas delas, como a matemática, física, química ou ciências de saúde, talvez não ofereçam grandes novidades ao serem estudadas de uma perspectiva lusófona, mas convém que os alunos aprendam o vocabulário fundamental inclusivamente em estas áreas de conhecimento. As disciplinas de biologia e de geografia, ao contrário, brindam inesgotáveis exemplos de flora, fauna e demais fenômenos naturais e humanos, característicos dos diferentes países lusófonos. As áreas de ciências humanas e sociais, como a história e a religião/ética, também podem ser estudadas da perspectiva específica dos países lusófonos, através de imagens.

Além das disciplinas acadêmicas, as artísticas e as práticas adequam-se bem ao estudo visual. As limitações físicas das salas de aula de português não permitem naturalmente a expressão ou a prática plena de ginástica, trabalhos manuais ou economia doméstica, mas as obras de arte e de artesanato, os ídolos do mundo desportivo ou os pratos típicos, mesmo através de imagens, de certeza deixarão os alunos com água na boca, a quererem mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura “de herança” é complexa, híbrida, transnacional, intercultural e plurilingue, e o seu falante precisa de uma vasta competência para se poder adaptar a múltiplos contextos culturais diversos. A motivação para aprender a língua de herança é influenciada pelos valores culturais, afetivos e estéticos inerentes à língua – que compete constantemente com a língua dominante – e pelo modo como se posicionam os falantes *vis-à-vis* à língua e cultura do *mainstream*, conseguindo ou não construir identidades plurilingues e pluriculturais compatíveis. (He, 2010.) A língua e cultura lusófonas por enquanto ainda são pouco conhecidas na Finlândia, e o nosso pequeno estudo demonstrou que a respetiva imagem transmitida pela imprensa nacional não é muito positiva.

O novo Currículo Nacional do ensino básico finlandês valoriza o plurilinguismo e a pluriculturalidade dos alunos, incentivando-os a usufruir de todo o seu repertório em toda a aprendizagem, dum modo interdisciplinar. Os desenhos da nossa amostra evidenciam que as imagens – ou representações sociais – da lusofonia das crianças e jovens residentes na Finlândia se limitam a “pedaços” reduzidos das respetivas culturas de origem, pertencentes ao contexto familiar mais imediato das vivências e experiências próprias. Por conseguinte, propomos que no ensino de português, estas imagens se aprofundem e se alarguem, através da intervenção ativa dos pais e demais membros da comunidade lusófona, que já estão a propagar ricas imagens dos respetivos países, através de várias iniciativas culturais. Sugerimos também que os professores orientem a elaboração de imagens novas e mais diversificadas, através de recursos visuais tradicionais e digitais, e de um modo interdisciplinar, para integrem o ensino do português no resto do currículo.

As imagens ficam “gravadas” na nossa mente, por o seu poder e força serem muito grandes. Na comunicação, as gerações novas estão a usar cada vez mais meios audiovisuais ou multimodais, em detrimento de textos escritos. Os métodos visuais, adequadamente aproveitados no ensino de português, não substituirão a comunicação verbal, mas apoiar e incentivá-la-ão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti □ Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Laine, M. Kulttuuri-identiteetti ja kasvatust. Kulttuuriperintökasvatust kotoutumisen tukena. Helsinki: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura, 56-105.

Blommaert, J., Leppänen, S., Pahta, P., Virkkula, T. & Räisänen, T. (Eds.) (2012).

Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality. Houndmills: Palgrave.

Blommaert, J. (2010). The sociolinguistics of globalization. New York: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2014). Mainstreaming plurilingualism: Restructuring heritage language provision in schools. In P. P. Trifonas, & T. Aravossitas (Eds.) Rethinking heritage language education. Cambridge: Cambridge University Press, 1-19.

Cummins, J. (2012). Empowerment and bilingual education. The encyclopedia of applied linguistics. Blackwell Publishing Ltd.

Cummins, J. (2005a). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89, 585-592.

Cummins, J. (2005b). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting* September 23, 2005: TESOL.

Espoo (2006). Maahanmuuttajien äidinkieli. Portugalin kielen opetuksen suunnitelma. (Retirado da página da cidade de Espoo, www.espoo.fi).

Ferreira, S. M. C. (2016). Português Língua de Herança em contexto plurilingue na Finlândia: aspetos de aquisição/aprendizagem da competência pragmática e expressão da delicadeza. Dissertação de Mestrado em Português Língua Não-Materna. Universidade Aberta.

He, A. (2010). The heart of heritage: sociocultural dimensions of heritage language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, 66-82.

Mateus, A. (Coord.) (2010). O sector cultural e criativo em Portugal. Estudo para o Ministério da Cultura (Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais). Relatório Final. <http://www.gepac.gov.pt/estatisticas-e-estudos/estudos.aspx>.

Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2012). Linking "heritage language" education and plurilingual repertoires development: Evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12. (Contribution to Plurilingual and intercultural education, a special issue guest-edited by Mike Byram, Mike Fleming & Irene Pieper), 1-30.

Montrul, S. (2010). Current Issues in Heritage Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30 (Mar 2010): 3-23.

Nederveen Pieterse, J. (2009). Globalization and culture: Global melange. Rowman & Littlefield. eISBN-13: 9780742566613.

Oph (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Piippo, J. (2016). Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia. Tese de Doutorado, Departamento de Línguas Modernas, Universidade de Helsínquia. URL: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/168134>.

Sakki, I., Mäkinen, J., Hakoköngäs & Pirttilä-Backman, A. (2014). Miten tutkia sosiaalisia representaatioita? *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 2014: 51, 317-329.

Saukkonen, P. (2014). Suomalainen kulttuuri-identiteetti kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä. Laine, M. (Ed.) Kulttuuri-identiteetti ja kasvatust. Kulttuuriperintökasvatust kotoutumisen tukena. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura, 13-55.

Tilastokeskus (2014a). População por país de origem, idade e língua materna 2014. Estatísticas sobre a população e causas de morte 2014.

Tilastokeskus (2014b). O número de indivíduos de 6-16 anos, segundo a língua dos progenitores e da criança 31.12.2014. Helsinki, Espoo, Vantaa, Kauaiainen. Estrutura populacional 2014.

Tornberg, L. & Venäläinen, P. (2008). Kulttuuriperinnön opetuksesta ja oppimisesta. Venäläinen, P. (Ed.). Kulttuuriperintö ja oppiminen. Suomen Tammi: Helsinki.

VAMOS DESENHAR LÍNGUAS E A SUA APRENDIZAGEM? – O DESENHO COMO FORMA DE ACEDER A REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCENTES²³

ANA RAQUEL SIMÕES²⁴

²³ | Artigo publicado anteriormente, num formato mais abreviado e em língua francesa numa revista de divulgação junto de professores de ensino básico e secundário: Simões, A. R. & Araújo e Sá, M. H. (2012). Dessiner les langues et leur apprentissage: une voie d'accès aux représentations linguistiques des enfants. *Revue Education et Sociétés Plurilingues*, N° 33, 25-38. (ISSN 1127-266x).

²⁴ | Departamento de Educação e de Psicologia, Universidade de Aveiro.

INTRODUÇÃO

Assume-se como tarefa impossível evitar a formação e propagação das representações face às línguas e aos povos. Como tem vindo a ser explorado em diferentes estudos acerca das representações face às línguas, povos e países, estas podem ser de orientação positiva, negativa ou neutra; suportam relações sociais e são construídas por elas; são sociais e não apenas cognitivas (cf. Herzlich, 1972), ou seja, são socialmente elaboradas e partilhadas (cf. Jodelet, 1989), mas não são de aceitação unânime entre todos os membros de dado grupo, podendo sofrer grandes alterações em termos de tempo, orientação e espaço social. Assumem, ainda, uma importante função de organização mental do sujeito, na forma como aglomeram conceitos (cf. Mannoni, 1998), e têm um papel essencial na (re)construção do real (Jodelet, 1989; Abric, 1994), na definição identitária individual e grupal (Abric, 1994) e na orientação de comportamentos (Moscovici, 1961; Abric, 1994).

No campo da aprendizagem das línguas, a importância de conhecer e trabalhar as representações dos alunos face às línguas e povos assume-se como muito pertinente, já que tais representações parecem determinar parte da motivação para a aprendizagem (Araújo e Sá, 2008; Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007; Rouault, 2001), podendo, por exemplo, estabelecer-se uma relação entre o estatuto social atribuído a uma língua e a escolha da mesma como objeto de estudo. As crenças cognitivas, metacognitivas (Graham, 2003) e epistemológicas (Mori, 1999) dos alunos face às línguas e sua aprendizagem parecem também desempenhar um papel fundamental no sucesso dessa aprendizagem. A representação negativa que os alunos têm de uma língua pode relacionar-se com a formulação que fazem dela como sendo difícil (por exemplo, Schmidt & Araújo e Sá, 2006). Essas representações podem ainda determinar os comportamentos dos sujeitos em situações de comunicação intercultural, funcionando como promotoras ou obstáculos para a sua realização (por exemplo, Müller, 1997; Tessonneau, 2000; Melo & Araújo e Sá, 2006).

Acreditamos, pois, que não poderá haver uma verdadeira educação para o plurilinguismo e o contacto intercultural sem que se tome como uma das áreas de intervenção as representações do indivíduo face ao outro e às diferentes línguas: "*... peut-on parler d'interculturalité, de plurilinguisme (...) sans s'interroger sur les attitudes qui se sont développées a partir des représentations*

de la langue de l'autre, surtout en ce qui concerne les langues minorées?» (Tesson, 2000, p. 31). Com efeito, a aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs) e a motivação para ela são, de uma forma ou de outra, influenciadas por estas representações atribuídas não apenas às línguas, mas também àqueles que as falam, numa relação metonímica: *“Parfois positives, le plus souvent négatives, elles jouent toujours un rôle déterminant dans la confrontation avec l'Autre. C'est pourquoi il est nécessaire de les mettre au jour, puis de les prendre en compte dans un enseignement de langue étrangère»* (Vigneron, 1994, p. 45).

Neste texto apresentaremos, em primeiro lugar, alguns dados sobre estudos desenvolvidos na área da didática da língua sobre as representações, quer quanto aos objetos de estudos analisados, quer quanto aos quadros metodológicos e instrumentos de recolha de dados utilizados. Centrar-nos-emos, de seguida, nos desenhos como forma de aceder às representações face às línguas e aos povos. Descreveremos o estudo empírico no âmbito do qual os desenhos foram recolhidos e apresentaremos os principais resultados obtidos, que serão alvo de reflexão na secção final do texto.

1. REPRESENTAÇÕES FACE ÀS LÍNGUAS E AOS POVOS

Vários investigadores têm salientado a importância de analisar as representações dos sujeitos face às línguas, nomeadamente de alunos e professores, no pressuposto de que estas determinam o seu comportamento. Dabène refere mesmo:

«...il est nécessaire de prendre en compte des facteurs plus subjectifs et moins évidents, en s'intéressant, au-delà des langues elles-mêmes, à l'image que celles-ci ont dans la société, à la façon dont elles sont perçues, représentées ou valorisées dans l'esprit des apprenants potentiels, des enseignants mais aussi des décideurs. Cette image, fruit du discours ambiant, est plus ou moins intériorisée par les individus et détermine, qu'on le veuille ou non, leur comportement » (2000, p. 13).

No âmbito dos projetos desenvolvidos na área das representações linguísticas, os objetos de estudo selecionados têm sido bastante diversificados, indo desde a relação do sujeito com línguas específicas, à sua relação com grupos de línguas, ou com línguas em geral, num momento preciso ou ao longo de determinados períodos de tempo, observando ainda esta relação segundo diferentes enfoques. Também os quadros metodológicos utilizados são muito variados, sendo que a recolha dos dados se faz através de instrumentos múltiplos, mobilizados quer de forma isolada, quer complementar. Assim, é frequente o recurso ao inquérito por questionário (Castelloti, 1997; Castelloti & Moore, 2001; entre outros), mas também à entrevista (por ex. Billiez, 1996), ao teste de associação de palavras (Cain & De Pietro, 1997) ou à análise documental ou de conteúdo (Bailly, 1993, entre muitos outros).

Outros estudos combinam diferentes métodos e instrumentos, como é o caso de Bauman & Shelley (2003), que utilizam a entrevista, o teste de associação de palavras e o diferencial semântico, ou Castelloti, Coste & Moore (2001), que combinam o questionário, a entrevista e desenhos, ou ainda Müller e De Pietro (2001), que conjugam o inquérito, o teste de associação de palavras e produções dos alunos.

Na secção seguinte centramo-nos nos desenhos como metodologia de recolha de dados.

2. DESENHOS COMO FORMA DE ACEDER ÀS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS LÍNGUAS

Desde a primeira metade do século XX, o desenho é utilizado para aceder às representações dos sujeitos sobre o mundo que os rodeia, em áreas como a sociologia, a antropologia e a psicologia (nomeadamente depois de 1920, na psicanálise com crianças). No campo da didática, o desenho tem vindo a ser utilizado por diferentes disciplinas, como a geografia, as ciências naturais ou a didática de línguas, apesar de, como constata Moore, serem poucos os trabalhos de investigação que utilizam o desenho como método de acesso às conceções sobre o plurilinguismo (cf. Moore, 2005). H. Trocmé-Fabre (1982) e, posteriormente, S. Boccon-Gibod, F. Cuny, L. Métayer, seus estagiários, terão sido dos primeiros a fazê-lo, ao solicitarem aos alunos de inglês que se desenhassem a aprender a referida língua e a língua francesa.

Alguns outros projetos de investigação (Castelloti, 2002; Pétilion, 1997; Grandcolas & Vasseur, 1997, entre outros) utilizaram o desenho como instrumento de recolha de dados, acreditando que os desenhos dos alunos permitem aceder às suas representações face a diversos domínios:

“Les dessins faits par les élèves donnent une idée des représentations qu’ils se font de l’apprentissage et de leurs réactions à la situation de classe.” (Grandcolas & Vasseur, 1997, p. 60).

As tarefas de desenho solicitadas nestes diferentes estudos são diversificadas. Assim, Castelloti (2002) sugeriu aos alunos que desenhassem o que passa na cabeça de alguém que fala muitas línguas. Por sua vez, Pétilion (1997, p. 51) pediu a alunos que descrevessem fisicamente um francês. Grandcolas & Vasseur (1997) solicitaram aos alunos que se desenhassem a aprender francês em casa ou na escola; que desenhassem o mapa de Inglaterra e de França e que desenhassem um francês, tal como H. Trocmé-Fabre (1982) e seus seguidores já tinham feito.

Os estudos de Moore & Castellotti (2001), Castellotti & Moore (2005) e Leconte & Mortamet (2005) também utilizaram os desenhos como forma de aceder às representações dos alunos. No primeiro fez-se a análise dos desenhos elaborados por crianças francesas e suíças acerca do plurilinguismo e, no segundo, foram ainda realizadas entrevistas com os alunos acerca dos desenhos por eles concebidos. No trabalho de Krumm (2008), propunha-se aos alunos que fizessem «retratos de línguas», em que eles podiam desenhar e colorir as suas línguas, numa lógica de biografia linguística e com o objetivo de suscitar a reflexão linguística e intercultural.

Leconte (2009), por sua vez, fez um estudo em 2004 com adolescentes aprendentes de francês, em que lhes solicitou a realização de um desenho do que se passaria na cabeça de alguém que falasse muitas línguas e, ao mesmo tempo, que comentassem o seu próprio desenho.

Também Perregaux, na Suíça, utilizou como forma de recolha de dados a combinação dos desenhos e das entrevistas a dois grupos de alunos (um de 4 anos e outro de 8 anos): *Par la médiation du dessin, j’allais avoir accès à la représentation imagée de la langue telle que les enfants se la représentaient et, par l’entretien, au sens qu’ils en avaient construit* (2009, p. 35). Neste caso, a autora recolheu dados em duas fases (em 1995 e em 2008), propondo aos alunos a elaboração de 6 desenhos: um da língua chinesa, um da língua francesa, um da língua árabe, da língua alemã, de uma língua que conhecessem, de uma língua que desejassem aprender. A investigadora gravou ainda as explicações dos alunos acerca dos desenhos que tinham feito.

Note-se que a atividade solicitada aos alunos em 2008 ocorreu depois de os alunos participarem num projeto de abertura à diversidade, notando-se desde logo uma maior consciência das línguas, maior diversidade nas línguas que escolhiam desenhar e uma maior consciência dos traços gráficos das diferentes línguas, devido aos contactos a que foram sujeitos durante o programa plurilingue. Esta diferenciação de resultados entre os dois estudos demonstra a importância deste tipo de projetos / programas de sensibilização, chamando a atenção para o papel da escola: *la question se pose du rôle de l’école dans la construction des stéréotypes et des attitudes entre les langues et le public cible qui les parle, ces attitudes ayant une influence sur la socialisation des élèves, leur représentation du monde et de l’autre et sur leur apprentissage des langues* (Perregaux, 2009, p. 42).

A escolha do desenho como tarefa dirigida os alunos, nomeadamente aos mais novos, parece ser, pois, uma forma eficaz de aceder às suas representações, nomeadamente por se tratar de uma atividade familiar para as crianças, já que: *le dessin permet de montrer tout en choisissant de cacher, de symboliser, de détourner ou de mettre en lumière, avec une acuité à la fois plus évidente et plus incertaine que le discours* (Castellotti & Moore, 2009, p. 45). Tal como afirmam as investigadoras, o desenho permite ao sujeito projetar-se no irreal, no virtual e imaginário sem ser julgado, ao mesmo tempo que pode representar o universo de referência e de percepção das relações sociais dos indivíduos, mais ou menos estereotipado.

Como podemos constatar pelos estudos que referimos, assume particular importância a combinação da utilização do desenho com a reflexão dos alunos sobre o mesmo. Esta combinação permite, segundo Castellotti & Moore, uma visão dos desenhos não só como produto, mas antes numa perspectiva de análise visual e interacional, como *construction et une narration, stimulant la prise de distance, la reflexion, la construction cognitive et l'interaction* (2009, p. 52).

Os desenhos assumem-se como des moyens de la recherche, des supports éducatifs, des outils de formation (ibidem, p. 77), permitindo a construção de um sentido partilhado, denotando posicionamentos e conflitos e abrindo possibilidades à co-construção de um espaço, podendo levar a *imaginer un monde pluriel et divers* (ibidem: 78).

Na secção seguinte iremos apresentar um estudo realizado com alunos do final da escolaridade obrigatória, em que se utilizaram os desenhos no âmbito de um módulo de intervenção, como forma de aceder às representações dos alunos face a algumas línguas e sua aprendizagem.

3. PROJETO DE INTERVENÇÃO COM OS ALUNOS: QUAL O SEU DESIGN?

O estudo que aqui apresentamos insere-se num trabalho de investigação mais alargado, que se assumiu como estudo de caso, realizado durante um ano letivo, e de forma interdisciplinar, com uma turma de 21 alunos do 9º ano escolaridade (Simões, 2006). Tratou-se de um projeto de intervenção didática com as seguintes finalidades: (i) conhecer as representações, práticas e conhecimentos dos alunos face às línguas e aos povos; (ii) proporcionar situações de contacto com a diversidade linguística e cultural e (iii) conceber estratégias e materiais de promoção de uma cultura do plurilinguismo e do diálogo intercultural.

O trabalho desenvolveu-se em 5 módulos didáticos, implementados em diferentes disciplinas e na área de projeto²⁵: Módulo 0: Caracterização da turma; Módulo 1: “Diversidade na língua portuguesa e no espaço português”; Módulo 2: Diversidade linguística e cultural no mundo; Módulo 3: Contacto com diferentes línguas e culturas; Módulo 4: ateliers linguísticos.

²⁵ A área de projeto é uma área Curricular não disciplinar, que pode ajudar o aluno a adquirir métodos para organizar os seus trabalhos e desenvolver a capacidade de autonomia/ saber fazer sozinho/ formas do aluno realizar as suas próprias aprendizagens e ainda de trabalhar em grupo.

O primeiro passo do plano de intervenção consistiu na implementação de um módulo de caracterização inicial dos alunos. Na tabela 1 apresentamos as finalidades investigativas e didáticas desse módulo, assim como as atividades desenvolvidas [entre parênteses indica-se a disciplina em que decorreram, Língua Portuguesa (LP), Inglês (I), Francês (FR) e Educação Visual e Tecnológica (E.V.T.)] e os instrumentos de recolha de dados.

Tabela 1 - Módulo 0 – caracterização da turma: quadro síntese

	Finalidades investigativas	Finalidades didáticas	Atividades	Dados recolhidos
Módulo 0: Caracterização da turma	Caracterizar os alunos: - definir o perfil linguístico; - identificar os projetos linguísticos; - identificar representações face às línguas e sua aprendizagem; - identificar representações face aos povos.	Levar o aluno a: - refletir sobre causas de possíveis preconceitos sociais; - refletir sobre a existência de línguas universais;	- Preenchimento de um inquérito por questionário, por todos os alunos da turma - Realização de desenhos: (i) aluno a imaginar-se a aprender uma língua; (ii) um locutor de língua francesa ou inglesa (aula de E.V.T) - Análise de 3 bandas-desenhadas sobre <ul style="list-style-type: none"> ▪ preconceito (LP) ▪ racismo/xenofobia (FR) ▪ as línguas nos dias de hoje (I) 	- Inquérito por questionário - 2 desenhos de cada aluno - inquérito por entrevista aos alunos

Como podemos observar pela tabela, foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados: (i) um inquérito por questionário, (ii) desenhos elaborados pelos alunos e (iii) inquéritos por entrevista aos alunos.

Após este módulo de caracterização, procedeu-se à implementação de quatro módulos de intervenção, que descreveremos brevemente. No primeiro módulo o tema tratado foi a diversidade na Língua Portuguesa e no espaço português. No segundo, abordou-se a diversidade linguística do mundo atual, partindo-se primeiro do contacto com as Línguas Românicas e depois com línguas de outras duas famílias (germânica e eslava), sempre no formato escrito. No terceiro módulo pretendíamos alargar o número de línguas de contacto e trabalhar com línguas ainda mais afastadas dos alunos, quer no registo escrito

quer no registo oral. No quarto módulo os alunos contactaram não só com mais línguas, mas com locutores nativos, presencialmente, através da realização de ateliers linguísticos em três línguas escolhidas pelos alunos.

Este projeto de intervenção integrou-se nos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas, envolvendo, no domínio cognitivo, o desenvolvimento de conhecimentos sobre o objeto em estudo (como, por exemplo, os conceitos de Língua Materna e Língua Estrangeira; os estatutos das línguas,...), assim como, no domínio mais representacional, atividades em que os alunos expressavam sentimentos e emoções em relação ao objeto alvo - neste caso, as línguas e diferentes povos - e discutiam entre eles as suas representações e, no domínio comportamental (escutar e pronunciar enunciados, ateliers,...). Trataram-se, pois, de atividades que abrangiam aspetos de carácter metalinguístico e metacomunicativo, em que se testavam as capacidades de observação e análise dos alunos, as suas competências de transferência e de reflexão, em que se refletia sobre temáticas relacionadas com a diversidade linguística e cultural, como por exemplo os estatutos e os papéis das línguas, a importância da língua veicular universal, mas em que o ênfase era posto sobretudo em aspetos afetivos, como por exemplo, as emoções que as línguas despertam nos indivíduos, o desejo de saber mais sobre elas, de aprender mais sobre o seu funcionamento, a confiança ou insegurança na forma como se lida com enunciados “estranhos” em línguas desconhecidas.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS - O QUE NOS DIZEM OS ALUNOS NOS SEUS DESENHOS: FIZ O INGLÊS COM O CHAPÉU DE CÔCO

Conforme referimos, este estudo focaliza-se nos desenhos iniciais realizados pelos alunos no âmbito do módulo 0, que serviram de sustentação a construção dos módulos de intervenção subsequentes descritos brevemente atrás. A apresentação da análise dos resultados será feita segundo os dois desenhos solicitados. Assim, quanto à atividade de desenho Imaginar-se a aprender uma língua, iremos analisar: (i) a língua que os alunos escolhem para aprender; (ii) o ambiente/contexto de aprendizagem da língua; (iii) figuras presentes no desenho; (iv) eventuais expressões/ palavras. Relativamente ao segundo desenho, Um locutor de língua inglesa ou de língua francesa, iremos analisar: (i) a língua/nacionalidade selecionada pelos alunos e (ii) a forma de identificação apresentada pelos alunos.

4.1 IMAGINAR-SE A APRENDER UMA LÍNGUA

Quando à língua que os alunos escolhem para aprender, cabe à língua alemã a maior parte das escolhas (7 desenhos), seguida de uma língua oriental que utiliza caracteres, não identificada claramente (5), da língua italiana (1), e ainda um conjunto de desenhos onde a língua a ser estudada não aparece mencionada (4).

Nas respostas dos alunos à entrevista, podemos identificar algumas das razões de seleção destas línguas. Ora se prendem com questões relacionadas com aspetos afetivos, no âmbito de experiências familiares (*Eu escolhi o alemão porque a minha irmã está na Alemanha - A5*), ora com a proficiência do aluno na língua em questão (*porque sou melhor a Inglês / do que em francês - A17*), ora com contactos anteriores com a língua em questão, em situações extraescolares: *porque vi aqui há tempos a língua italiana numa novela na televisão e eu gostei da novela / e então decidi escolher o Italiano / [e as palavras que escolheste?] / fui buscar ao telemóvel (A8)*.

Relativamente ao ambiente/contexto em que os alunos se representam a aprender a LE, a maior parte enquadra-se no ambiente escolar, numa sala de aula (6) – ver anexo 1, tal como normalmente tem acontecido com estes alunos, apesar de poderem estar cientes da existência de outros espaços de aprendizagem: *[desenhei numa sala de aula] porque é no ambiente que eu estou todos os dias e é no ambiente que me vejo a aprender / apesar de aprender também com a televisão (A11)*.

Há ainda 3 alunos que escolhem um ambiente de “rua” (anexo 2), destacando a importância das aprendizagens fora dos “tradicionais” espaços escolares: *por exemplo assim fora da sala de aula é mais / como a gente estamos habituados a estar na sala de aula a comunicar / fora é mais giro / é por isso que as pessoas também viajam (A7)*, sendo de destacar dois desenhos com uma autêntica imersão noutra cultura (em que os alunos se imaginam em ambientes diferentes, vestidos de forma semelhante à de outras pessoas que os rodeiam e a imitar as suas atuações, por exemplo como encantadores de serpentes - ver anexo 3). Em 2 dos desenhos não se consegue identificar o contexto, num outro a aprendizagem da língua passa-se no quarto da aluna e num último, num curso de ensino à distância (“Cursos CEAC”²⁶

²⁶ CEAC: cursos especializados de ensino de língua à distância.

– ver anexo 4- “Die Beste Spache der Welt” – a melhor língua do mundo). Existe ainda a hipótese da aprendizagem da língua num ambiente tipicamente escolarizado, mas com a presença de uma figura de professor tipicamente representado com trajes do país de origem (o que pode pressupor uma lógica do professor como o falante nativo da língua).

Existe ainda, por parte de dois alunos, a hipótese da aprendizagem da língua num ambiente tipicamente escolarizado, mas com a presença de uma figura de professor tipicamente representado com trajes do país de origem (o que pode pressupor uma lógica do professor como o falante nativo da língua)- ver anexos 1 e 5.

Nota-se, por isso, que as representações escolarizadas das línguas são as preponderantes, estando a aprendizagem destas últimas associada, maioritariamente, a situações formais de contacto, tal como se conclui também nos resultados obtidos em Andrade *et. al.* (2007), Schmidt & Araújo e Sá (2006), Simões (2006 e 2004) ou Pinto (2005). Nota-se ainda, e numa confrontação com os resultados do questionário preenchido pelos alunos no início do ano, que se trata de uma turma com resultados moderados a bons nas disciplinas de línguas, tendo a grande parte dos alunos reconhecido a importância e utilidade do estudo das línguas, apesar de cerca de metade dos alunos preferirem abandonar o seu estudo, se tal lhes fosse permitido.

Quanto aos outros elementos que compõem o desenho, nomeadamente às personagens que dele fazem parte, note-se que em 5 aparece a figura do professor e, em 4, colegas na aprendizagem, o que reforça a conclusão anterior. Na maior parte das vezes o aluno desenha-se a aprender sozinho, mesmo que em ambiente escolar, sendo que alguns alunos afirmam mesmo que prefeririam esta metodologia de aprendizagem: “*para aprender mais facilmente e mais rápido acho que é só com um aluno*” (A8). Relativamente à forma como os alunos se desenharam a aprender uma língua, parece existir, pois, uma clara relação com a aprendizagem de línguas que têm experienciado na escola até ao momento.

Em 5 dos desenhos aparecem expressões de tensão e de dificuldade na aprendizagem, quer com a indicação de símbolos indecifráveis, quer com expressões (ex: “*O que é aquilo?? Ena pá! Estou tramado*” - ver anexo 5) ou com expressões faciais (por exemplo, com inclusão de gotas de suor ou esgares de dúvida), o que demonstra mais uma vez que os alunos encaram as línguas como matérias difíceis, cuja aprendizagem implica bastante esforço e dedicação, e nem sempre com os melhores resultados, isto apesar de terem, na generalidade, notas positivas às disciplinas de línguas que frequentam, como se vê nos resultados do inquérito.

4.2 “DESENHA UM(A) LOCUTOR(A) DE LÍNGUA INGLESA OU LÍNGUA FRANCESA”

Relativamente ao segundo desenho, do/a locutor/a de língua francesa e/ou inglesa, 14 dos alunos selecionam a língua inglesa e apenas 5 optam por desenhar um locutor de língua francesa. Na análise das entrevistas efetuadas aos alunos, podemos compreender que a seleção das línguas se prende com a representação que têm da mesma e/ou dos seus locutores. Assim, a seleção decorre das representações de cariz afetivo e/ou de aspetos relativos à aprendizagem da língua, quer quanto à língua francesa: “*Gosto da língua francesa*” (A4); “*gosto mais do Francês do que do inglês não sei acho que gosto mais (...) em termos de aprendizagem acho que prefiro o francês / é mais fácil de aprender*” (A1), quer quanto à língua inglesa: “*O inglês escolhi porque gosto mais de inglês do que Francês / da língua e das pessoas*” (A12).

Quanto à forma de identificação da língua selecionada, os alunos adotam uma das seguintes estratégias:

- representar vestuário tipicamente associado à nacionalidade inglesa (chapéu de côco e bengala – anexo 6 - no caso de 3 alunos e a farda de um soldado da rainha noutros 3 casos - anexo 7): “com aquele fato que ele tem acho que é o tradicional / e mesmo com o charuto / assim e com o chapéu [de côco] / eu acho que é muito tradicional dos ingleses / e a bengala” (A6);
- escrever palavras na língua em questão (ex: “*parlez vous français?*”; “*je suis français*”; “*I like the sun*”; “*do you speak English?*”) por 6 alunos; “*Escrevi I love England para a professora perceber que é um Inglês*” (A12);
- reproduzir uma figura emblemática de um país onde a língua se fala, como é o caso de 3 alunos (um desenha Robin Hood – ver anexo 8 e outros dois o jogador de futebol David Beckham);
- desenhar a bandeira de um país (duas de França e duas do Reino Unido). Note-se, aliás, que uma das bandeiras do Reino Unido aparece desenhada enquanto tatuagem no braço de uma figura masculina- ver anexo 9.

Em 2 desenhos, os alunos representam uma figura masculina de cor negra, a fumar, com tatuagens e *piercings*. Também nas entrevistas aparecem representações acerca destas nacionalidades, algumas de ordem mais negativa:

“*pus aqui este brinco na orelha / o ingleses são assim meios hippies (...) até porque os ingleses são um bocado racistas / porque acho que têm a mania que são superiores*” (A11); “*os ingleses são assim muito coisinhos / até no*

estilo de se vestir são muito / mais queques” (A12); / [se desenhasse um Francês fazia] “uma pessoa feia / não gosto / acho que são todos horríveis” (A12) Outras representações são de ordem mais positiva: “eu acho que as pessoas francesas são assim bastante bonitas e fiz um retrato mais ou menos de uma mulher francesa” (A9).

Também nas palavras dos alunos surgem as fontes de algumas das representações, que podem ser os media: [desenhei um guarda real] “porque me lembrei de uma reportagem que estava um guarda à frente deste edifício” (A15), os próprios manuais escolares: “porque eu já tinha visto num livro / assim essa figura / (...) depois tive que ir a outros manuais / ver como é que eram os fatos e isso e tentei fazer o máximo parecido possível com um Inglês” (A10).

Note-se, no entanto, que 2 dos 20 alunos compreendem as questões da estereotipia, reconhecendo que nem todas as pessoas de determinada nacionalidade se podem identificar apenas por aspetos de ordem não-verbal, como o vestuário:

“não é toda a gente que se veste assim / mas se nós olharmos identificamos logo / olha isto é da Inglaterra (A20); há ingleses que se vestem de uma maneira / há outros doutra / e cada um tem o seu estilo” (A7).

Quase a totalidade dos desenhos dos locutores de língua inglesa e francesa aparecem, pois, associados metonimicamente ao Reino Unido e a França, numa clara alusão ao mito de que uma língua se associa exclusivamente a um país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos na análise dos desenhos, no trabalho de intervenção, parece ser possível afirmar que os alunos manifestam um horizonte linguístico restrito, nas línguas que selecionam para aprender nos desenhos, ora muito distantes, sem as identificarem com clareza, ora próximas, como é o caso do alemão, devido à existência de um menino alemão na turma em questão.

Nos desenhos realizados, denota-se ainda a perpetuação de representações acerca das experiências de aprendizagem, quer nos contextos tendencialmente “tradicionais” e formais apresentados, quer nos papéis atribuídos aos alunos e ao professor. A aprendizagem da língua, vista por alguns alunos como difícil e causadora de tensões, parece ser associada sobretudo à aprendizagem de elementos lexicais (presente na maioria dos desenhos), o que demonstra, em parte, a imagem que têm das aulas de línguas. Existe ainda uma clara tendência para uma imagem escolarizada das línguas, dada a relação clara estabelecida pela maioria dos alunos entre a aprendizagem e o “cenário” escolar.

Destacamos ainda a perpetuação do mito de uma língua corresponder exclusivamente a um país, assim como a cristalização de algumas representações face a determinadas línguas e povos, nomeadamente na forma como os alunos associam um povo a figuras emblemáticas de um país e/ou peças características de vestuário (por exemplo o chapéu de coco). Estes resultados fazem ressaltar algumas linhas estratégicas a explorar no plano de intervenção com o grupo de alunos. Entre elas destacamos a importância de:

- proporcionar aos alunos o contacto com diferentes universos linguísticos e culturais, de forma a que se possam consciencializar das línguas que os rodeiam e dos contactos que com elas estabelecem;
- promover junto dos alunos a reflexão sobre as suas representações, estereótipos e preconceitos face ao diverso linguístico e cultural, de forma a que tomem deles consciência e se questionem sobre eles;

- realizar atividades relacionadas com a representação dos alunos face à aprendizagem de línguas e sua importância;

- trabalhar os conhecimentos dos alunos relativamente ao mundo das línguas e culturas, que deverão ser parte do currículo de línguas, de forma a desconstruir alguns mitos que possuam.

Foi de acordo com algumas destas pistas indiciárias apontadas nestes resultados que nos foi possível compreender que tipo de trabalho realizar com estes alunos ao longo do ano letivo, de forma a trabalhar com eles aspetos relacionados quer com o conhecimento sobre as línguas, quer sobre as práticas linguísticas e interculturais, quer ainda com as representações, até porque acreditamos que há que perceber e trabalhar as representações, nomeadamente no espaço da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, (pp.11-36).

Andrade, A.I., Araújo e Sá, H. & Moreira, G. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série Reflexões Nº 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M. H. (2008). “los italianos ahah, los portugueses hahaha, los colombianos jajajaja y los espagnoles ji ji ji”. *Imagens das línguas e seus falantes nos discursos escolares: implicações para uma educação plurilingue*. In Silva, M. & Silva, J. (Orgs). *Actas do Colóquio Didáctica das Línguas-Culturas. Implicações Didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Minho: Universidade do Minho.

Bailly, S. (1993). Les filles sont plus douées pour les langues: enquête autour d’une idée reçue. *Mélanges Crapel*, 21, 43-57.

Billiez, J. (1996). Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées. *Études de Linguistique Appliquée*, 104, 401-410.

Candelier, M. (Dir.) (2003). *Janua Linguarum – La porte des langues. L’introduction de l’éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.

Castellotti, V. (1997). L’apprentissage des langues en contexte scolaire – Images des lycéens. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.225-230).

Castellotti, V. (2002). Quand les langues se confrontent, qu’est-ce qu’elles racontent? *Des histoires de rencontre*. *Babylonia*, 2, 50-54.

Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d’enfants et constructions plurilingues. *Territoires imagés et parcours imaginés*. In M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45–85). Paris: Centre de Recherche Text Francophonies (CRTF)-Encrages, Belles Lettres.

Castellotti, V. & D. Moore (2005). «Repertoires pluriels, culture metalinguistique et usages d’appropriation». in J.-Cl. Beacco et al. (eds.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l’enseignement des langues*. Presses Universitaires de France, Paris, 107-132.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). Social representations of languages and teaching. Reference Paper for the Guide for Development of Language Education Policy in Europe. Strasbourg: Council of Europe.

Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Coord.), Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes. Paris: Didier, (pp. 101-131).

Dabène, L. (2000). Pour une didactique plurielle: quelques éléments de réflexion. In La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité. Actas do 6^{ème} Colloque International de ACEDLE, (pp.9-13).

Graham, S. (2003). Learner's metacognitive beliefs. A modern foreign case study. Research in Education, 70, 9-20.

Grandcolas, B., Vasseur, M. T. (1999). Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant: réflexions interactives pour la formation. Paris: Université.

Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (Dir.), Introduction à la psychologie sociale. Paris: Librairie Larousse, (pp.303-325).

Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France.

Leconte, F. & Mortamet, C. (2005). Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil, Glottopol, 6, 22-57.

Mannoni, P. (1998). Les représentations sociales. Paris: PUF.

Melo, S. & Araújo e Sá, M. H. (2006). Retratos de família: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos. In Anais do XII ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino). Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (editado em CD-Rom).

Moore, D. (2005). «Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés». Synergie France, 4, pp. 58-75.

Moore, D. & Castellotti, V. (2001). «Comment le plurilinguisme vient aux enfants». in V.Castellotti (ed.) D'une langue à d'autres. Collection Dyalang, Presses Universitaires de Rouen, Rouen, 151-190.

Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do language learners believe about their learning? Language Learning, 49 (3), 377-415.

Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF.

Papaloizos, L. (1997). Représentation de la langue et de la communication en milieu espérantophone. In M. Matthey (Org.), Les langues et leurs images. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.146-154).

Perregaux, C. (2009). Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images. In M. Molinié (Ed.), Le dessin réflexif: Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue (pp. 31-44). Paris: Centre de Recherche Text Francophonies (CRTF)-Encrages, Belles Lettres.

Pétillon, C. (1997). De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante: le français en Italie. In M. Matthey (Org.), Les langues et leurs images. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.292-299).

Rouault, S. (2001). Les langues vivantes dans le système éducatif français. Motivations du choix et représentations. Travaux de Didactique du FLE, 46, 63-73.

Schmidt, A. & Araújo e Sá, M. H. (2006). "Difícil, feia e esquisita": a cristalização de um discurso escolar sobre o Alemão. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord), Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. Cadernos do Lale, Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, pp. 9-22.

Simões, A. R. & Araújo e Sá, M. H. (2002). Relação do sujeito com as línguas: análise comparativa dos resultados obtidos junto de dois públicos escolares portugueses. In Anais do XI Endipe, Igualdade e Diversidade na Educação. Goiânia - BR (editado em CD-Rom).

Simões, A. R. (2006). A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tessonneau, A. (2000). Les représentations, obstacles à l'interculturalité: le cas antillais. Europa Plurilingue, 31-50.

Trocme-Fabre, H. (1982). La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère'. Revue de Phonétique Appliquée, 61-63, 253-267.

Vigneron, F. (1994). Représentations de la langue/culture étrangères et démarches d'aide aux élèves. Les Langues Modernes, 1, 45-53.

ANEXOS

Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5



Anexo 6



Anexo 7



Anexo 8



Anexo 9



USO DAS HISTÓRIAS DIGITAIS NA COMPREENSÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS LUSODESCENDENTES NA ALEMANHA

FÁTIMA SILVA²⁷

²⁷ | Camões, IP – email: fatimasilva19@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A promoção do ensino do português no estrangeiro (EPE), junto da diáspora portuguesa, implica que se conheça o contexto em que este tipo de ensino se processa e, mais importante ainda, saber quem são os seus destinatários.

É um tipo de ensino que coloca diversos desafios aos professores, dos quais destacamos a importância de identificar a diversidade do público-alvo a quem se destina, tendo em conta os contextos em que os alunos se inserem, a família, a escola, a comunidade, o contexto sociocultural em que vivem, o do país de origem familiar, bem como o contexto sociolinguístico e as motivações que os levam a aprender a língua portuguesa (LP). No entanto, o maior desafio para o professor talvez seja o de promover um processo de ensino e aprendizagem que fomente uma integração harmoniosa entre a língua do país de acolhimento, também designada de maioritária, e a língua portuguesa, por contraponto, designada de minoritária ou de herança (Camões, IP, 2012).

Deste modo, é nosso objetivo, neste texto, mostrar como o recurso às histórias digitais (HD) nos ajudou a compreender a identidade dos alunos lusodescendentes com quem trabalhamos, tendo por base a investigação doutoral intitulada “O Ensino do Português no Estrangeiro – O resgate de uma língua – Contributo para a identificação da identidade linguística e cultural de alunos lusodescendentes”, realizada na Alemanha.

1. APONTAMENTOS TEÓRICOS

Quando nos referimos a EPE estamos a falar de uma modalidade de ensino que se implica na promoção de cursos de Língua e Cultura Portuguesas (LCP), destinados às comunidades portuguesas, nomeadamente, aos filhos de portugueses em contextos de imigração. Constatamos, também, que é utilizada para contribuir para a manutenção, divulgação e valorização da identidade portuguesa no mundo e que teve a sua origem na necessidade de promover a aprendizagem da LP, enquanto língua materna.

No entanto, observamos que a promoção do EPE, nos dias de hoje, é feita junto de públicos e em contextos muito diversos (Grosso et al, 2011: 6):

- ensino da língua e cultura portuguesa em cursos integrados nos sistemas educativos dos países de acolhimento;
- ensino da língua e cultura portuguesa a falantes de outras línguas;
- apoio curricular em casos de mobilidade de cidadãos portugueses para outros países da União Europeia;
- experiências de ensino bilingue;
- ensino da língua portuguesa nos países da África sub-sahariana;
- perspetiva de ensino da língua portuguesa em alguns dos países do Mercosul.

No nosso contexto de trabalho, o público-alvo é constituído por crianças e jovens lusodescendentes, que pertencem à segunda e terceira geração de imigrantes, com origens familiares mistas e cujos conhecimentos se reconstroem *na* e *pela* interação gerada entre os ambientes formais e informais (Grosso et al, 2011). São alunos com perfis linguísticos e culturais diferentes e com necessidades e expectativas diversas (Camões, IP, 2012).

Perante este contexto de trabalho, é importante que o professor crie contextos de aprendizagem em que os aprendentes aprendam a língua, a valorizem e estabeleçam um vínculo afetivo com a sua identidade, enquanto cidadãos portugueses ou de origem portuguesa (Camões, IP, 2012).

Tendo em mente que a promoção da afetividade na aprendizagem da LP é, para nós, uma forma de motivação e o meio que nos pode ajudar a compreender a identidade dos nossos alunos, consideramos importante recorrer às HD. Ao longo do tempo, a arte de contar histórias tem sido associada à identidade dos povos, sendo considerada uma "(...) expressão de artefactos culturais comuns partilhados por indivíduos e sociedades com raízes." (Cultura Digital, 2013: §2). Considera-se que contar histórias permite partilhar

conhecimentos, sabedoria, valores, opiniões, formas de pensar e pode revelar a identidade da pessoa que a conta. É também referido que as histórias "(...) ajudam-nos a fazer sentido de nós mesmos, das nossas culturas e sociedades." (Cultura Digital, 2013: §2). Desta forma, contar uma história sobre si mesmo, a sua família, funciona como uma motivação para o processo de aprendizagem, aproximando a LP – aprendida no contexto familiar, em comunidade ou em contexto formal – das vivências e experiências dos alunos, tornando a LP mais próxima de si mesmos (Camões, IP, 2012).

O *Digital Storytelling* é uma estratégia de aprendizagem que alia o contar histórias às novas tecnologias. Como refere Davidson (s/d), citando Porter (2005) o "Digital Storytelling takes the ancient art of oral storytelling and engages a palette of technical tools to weave personal tales using images, graphics, music, and sound mixed together with the author's own story voice". As HD permitem interrelacionar textos de diferentes naturezas: escritos, icónicos, musicais. São fáceis de criar e de partilhar e no ambiente educativo, podem ser consideradas uma "powerful teaching and learning tool" (Robin, 2008: 220). Outro argumento importante é avançado por Moran (2007), ao referir que, enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal, intelectual e emocional do aluno, esta não se tornará significativa nem será aprendida verdadeiramente. Por outras palavras, enquanto a LP não for sentida e vivida pelos nossos alunos, não será verdadeiramente aprendida.

2. ESTUDO EMPÍRICO: A AMOSTRA E A METODOLOGIA

O nosso estudo empírico decorreu na Alemanha, no Estado Federal da Renânia do Norte e Vestefália, entre 2012 e 2015.

2.1 A AMOSTRA

A nossa amostra é composta por 45 alunos que frequentam o nível de proficiência linguístico A2 (30 alunos) e o nível B1 (15 alunos) e cujas idades se situam entre os 10 e os 17 anos.

O nosso estudo tem por base os cursos do EPE que lecionámos no ano letivo de 2012/ 2013, em quatro escolas, onde exercemos a nossa prática letiva durante 4 anos: Siegburg, Lohmar, Niederdollendorf e Gelsenkirchen. São escolas onde o ensino da LCP funciona uma vez por semana, em regime de ensino paralelo e opcional, da parte da tarde, com grupos de alunos heterogéneos e

com diferentes perfis linguísticos. A carga horária, atribuída de acordo com o número de alunos, oscila entre 2 e 3 tempos letivos.

2.2 A METODOLOGIA

Privilegiámos uma metodologia que contribuisse para uma compreensão dos fenómenos no seu contexto, que partisse de situações reais e que tivesse em conta as percepções dos alunos. Assim, optamos por uma metodologia de cariz qualitativo.

No entanto, como um dos nossos objectivos é caracterizar a identidade dos nossos alunos lusodescendentes, partindo dos seus pontos de vista, recorremos à abordagem etnográfica, por ser aquela que melhor se adapta ao nosso contexto de trabalho e que nos possibilita um contacto real com o contexto da nossa investigação, até porque eramos a docente dos respetivos alunos. A etnografia, enquanto metodologia educativa, defendida designadamente por Van Lier (1988), é um recurso que permite ao investigador recolher dados a partir do seu contexto de trabalho (a sala de aula), interpretá-los, não esquecendo que para essa interpretação é importante ter em conta o contexto linguístico, cognitivo, cultural e social.

Deste modo, por um lado, uma boa investigação etnográfica, destacando Nunan (1992), é aquela que é:

- contextualizada, isto é, deve ser levada a cabo no seu contexto natural;
- não obstrutiva, pois o pesquisador não deve manipular os fenómenos investigados;
- longitudinal, pois pode ser uma investigação a longo prazo;
- colaborativa, o pesquisador colabora com os participantes;
- interpretativa, pois leva ao questionamento dos dados e a sua compreensão;
- orgânica, uma vez que pressupõe uma interação entre a formulação das questões de investigação, a recolha de dados e a sua interpretação.

Por outro lado, destacamos a importância do etnógrafo, que, ao envolver-se directamente com o grupo de trabalho, pode correr o risco de influenciar os resultados obtidos. Sendo a observação e o questionamento os seus instrumentos de recolha de dados é importante que observe, compreenda e tente identificar o que os outros compreendem. Daí ser fundamental que o etnógrafo recorra a uma “observação-participante”, como refere Almeida *et al* (s/d), mas também distante, não descurando a preocupação de base em etnografia – a preocupação com a forma como as pessoas se olham e se veem a si mesmas (visão êmica), e, que exige um contacto mais próximo e direto do pesquisador com as pessoas.

Concordamos, pois, com Vasconcelos (2006), quando refere que o trabalho de investigação de um etnógrafo é um trabalho que está sempre a ser negociado entre o que se está a passar no terreno e o seu processo de reflexão. Não esquecendo que os dados não deverão nunca ser manipulados, o nosso papel, enquanto investigador no âmbito da etnografia, é o de observador participante, atento e interessado em obter dados que permitam interpretar as percepções que os alunos têm da sua identidade.

Como instrumento de recolha de dados para compreendermos a identidade dos nossos alunos, propusemos-lhes que criassem uma HD sobre as suas raízes portuguesas, inserida na planificação de uma unidade temática. O objetivo era o de os conhecermos, de caracterizar os seus perfis e refletir sobre os mesmos, e, de os mesmos conhecerem, aprofundarem e refletirem sobre a sua própria identidade individual.

2.2.1 AS HISTÓRIAS DIGITAIS

Tendo presente que um dos objetivos da nossa investigação é caracterizar a identidade linguística e cultural dos nossos alunos, surge a necessidade de criar um contexto que proporcione aos alunos estabelecer um vínculo afetivo com a sua identidade, perceber as suas raízes e que, ao mesmo tempo, nos permita observar, analisar, identificar e caracterizar o seu contexto identitário. Neste contexto, recorreremos às HD, mais amplamente conhecidas por *Digital Storytelling*, que para nós, constituem uma estratégia que nos permite observar e aceder ao modo de vida, à identidade e à cultura dos nossos alunos, e que nos pode auxiliar na nossa investigação etnográfica, pois consideramo-las como “useful tools for bringing a pedagogy of multiliteracies into the heritage language curriculum” (Vinogradova, 2014: 315).

Contar histórias é uma atividade que induz o aluno, de uma forma espontânea, a realizar uma ação autêntica de interação com a língua. As HD constituem também uma forma de encorajar os alunos a falarem melhor e conseqüentemente a aprimorarem a sua aprendizagem, incentivando-os a comunicarem de uma forma mais eficaz (Microsoft, 2010). A HD, também fomenta a oralidade, ao permitir aos alunos gravar a narração da sua própria história (Bull & Kajder, 2004).

Ao mesmo tempo, a produção de uma HD ajuda a ver o mundo herdado pelos alunos através dos seus olhares, e pode, também, levar a aumentar a motivação dos alunos face à sua LH (Vinogradova, 2014) e à sua identidade cultural, o que era para nós importante no âmbito do nosso contexto de trabalho.

2.2.2 PASSOS QUE LEVARAM À CRIAÇÃO DE UMA HD

O nosso objetivo é que os alunos criem uma HD sobre a sua identidade pessoal e que esta actividade esteja contextualizada no processo de E/A do aluno. Desta forma, solicitamos aos alunos que produzissem de uma história sobre a sua identidade pessoal, as suas raízes, no formato de um vídeo, no qual podem interrelacionar textos de diferentes naturezas – escritos, icónicos, musicais – recorrendo a diferentes ferramentas digitais.

Como primeiro passo, definimos uma unidade temática que estivesse ligada à questão da identidade e, de acordo com os programas para os níveis de proficiência A2 e B1, elaboramos uma planificação de uma unidade temática para o nível de proficiência A2 e outra para o B1.

Assim, no nível A2, escolhemos a unidade temática “Portugal vs o País de residência – a minha identidade” e para o nível B1 “Interculturalidade: A identidade”. Na elaboração da planificação definimos as competências linguísticas e comunicativas que pretendemos fomentar nos alunos, nomeadamente a compreensão, a produção e a interação oral, a leitura e a escrita. Definimos um referencial de textos que podem auxiliar o aluno na criação da HD, o domínio do conhecimento explícito da língua mais pertinente para o trabalho a realizar e identificamos algumas metodologias e estratégias que usaremos para auxiliar os alunos nesta atividade. Identificamos, também, os materiais/recursos necessários à realização da tarefa e o contexto da avaliação do trabalho.

De forma a auxiliar a atividade, elaboramos o seguinte guião de trabalho (cf. Tabela 1).

Tabela 1 - Guião de trabalho. Fonte: Guião de trabalho criado pela professora.

- 1 – Finalidade - Criação de uma história digital de identidade pessoal.
 - 2 – Objetivos
 - Conhecer e refletir sobre a identidade individual.
 - Criar uma História Digital pessoal.
 - Interrelacionar textos de diferentes naturezas: escritos, icónicos, musicais.
 - Realizar um vídeo curto.
 - Recorrer a diferentes ferramentas das TIC (digitais) – *Windows MovieMaker*.
 - 3 - Metodologia de trabalho; Para ajudar na construção da história poderão seguir os seguintes passos:
 - “Entrevistar” os vossos pais e/ou avós, sobre a chegada à Alemanha;
 - Registrar essa conversa, escrevendo-a ou gravando-a;
 - Procurar, em casa, elementos relacionados com Portugal: imagens, fotos, peças decorativas, etc...
 - Escolher uma música, que considerem adequada à vossa história, se assim o desejarem;
 - Contar a história usando a vossa própria voz.
- Planificação do trabalho**
- Decidir se o trabalho será feito em grupo ou individualmente.
 - Pesquisar e selecionar a informação.
 - Tratar, organizar e rever a informação.
 - Apresentar os trabalhos na sala de aula.
- Avaliação**
- Os trabalhos serão avaliados, tendo em atenção os seguintes aspetos:
- o desempenho do aluno no decorrer da atividade (ao nível da responsabilidade, empenho e autonomia);
 - a capacidade de selecionar e sintetizar e estruturar a informação importante;
 - a criatividade;
 - o uso correto e adequado da L.P;
 - o produto final.
- Calendarização**
- Pesquisa e seleção da informação – 24 de maio,
 - Tratamento, organização e revisão da informação – 7 de junho,
 - Apresentação dos trabalhos na sala de aula – 1 a 5 de julho.

Bom trabalho!
Professora Fátima Silva
Maio 2013

O objetivo deste guião de trabalho, aberto à negociação, é de orientar os alunos na realização da HD. Este foi distribuído e analisado junto com os alunos. É um documento que, por um lado, estabelece a finalidade do trabalho, os objetivos e a metodologia a seguir e, por outro, define regras para a sua elaboração e propõe a calendarização das etapas a seguir, explicitando os itens que serão tomados em conta aquando da avaliação do trabalho.

Antes dos alunos iniciarem a criação da HD, concebemos e aplicamos uma ficha de avaliação de expectativas (cf. Tabela 2), que foi preenchida por 43 alunos, com o objectivo de ter uma perspetiva das expectativas dos alunos face ao trabalho proposto, se gostam do tema e da atividade proposta, se esta irá ser um desafio para os mesmos, se desperta a sua curiosidade ou se têm algum receio em fazê-la. Assim, a análise desta ficha permite-nos, se e quando necessário, fazer ajustes ao trabalho inicialmente planeado.

Tabela 2 - Ficha de avaliação de expectativas. Fonte - Ficha de avaliação de expectativas criado pela professora.

Preenche a lista que se segue, atribuindo um valor, entre 1 e 5 às tuas expectativas, significando 1 “nada” e 5” muito”.

Expectativas	1	2	3	4	5
Gosto do tema do trabalho.					
Fico contente por fazer um trabalho sobre a minha história pessoal e da minha família, e sobre as minhas raízes portuguesas.					
Já sei a história da minha família e a minha história.					
Vou aprender mais sobre a minha história pessoal.					
Já tenho algumas ideias sobre como estruturar o trabalho.					
Estou curiosa(o) sobre como vai ficar o meu trabalho.					
Estou com receio/medo de fazer este trabalho.					
Gosto da ideia de poder utilizar fotos, imagens, música no meu trabalho.					
Prefiro fazer trabalhos manuscritos.					
Prefiro usar recursos tecnológicos (Windows, MovieMaker)					
Já fiz vídeos.					
Já fiz filmes com o telemóvel.					
Sei o que é uma História Digital.					
Já fiz uma História Digital antes.					
Sou capaz de fazer este trabalho.					
Vou precisar de ajuda para fazer o trabalho.					
Vou gostar de apresentar o meu trabalho aos meus colegas.					

Após o preenchimento da ficha de avaliação de expectativas, os alunos os alunos partem de um brainstorming como podemos ver, pelo exemplo apresentado na Figura 1.

Figura 1 - “Brainstorming” inicial à criação da HD



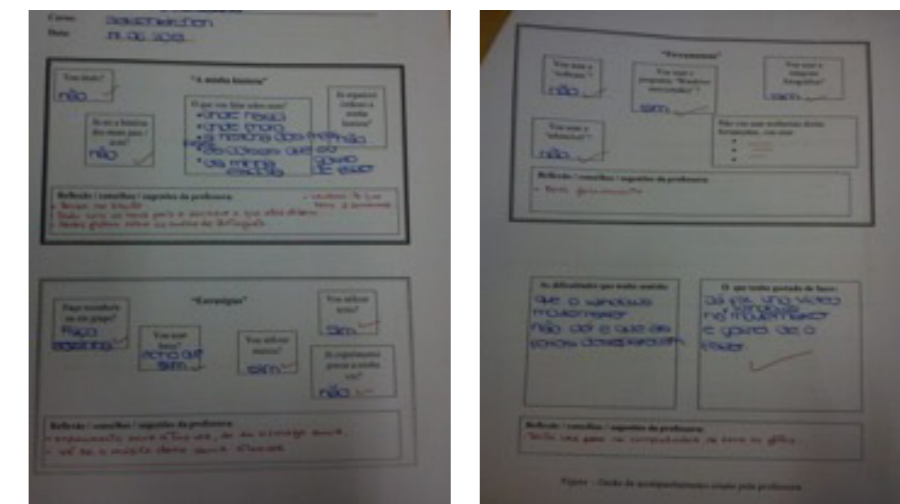
Este brainstorming funciona também como o primeiro esboço da planificação pessoal do aluno, quer da estruturação do texto escrito, quer da estruturação da apresentação oral. Posteriormente, há a necessidade de rever, aperfeiçoar o texto e assegurar a legibilidade do mesmo, neste caso, em suporte digital. Para que houvesse um acompanhamento da criação da HD, preparamos ainda um guião de acompanhamento. Neste documento de registo (Tabela 3), são postas em evidência as etapas necessárias à realização do trabalho, as estratégias e as ferramentas a utilizar. Assim, o aluno ao escrever a HD vai questionar o seguinte:

Tabela 3 - Guia de acompanhamento da produção da HD (História Digital)

A criação da história (tem título, já sei a história dos meus pais e avós, o que vou falar sobre mim, já organizei/ordenei a minha história)
Estratégias (faço sozinho/a ou em grupo, vou usar fotos, vou utilizar música, vou utilizar texto, já experimentei gravar a minha voz)
Ferramentas (vou usar a webcam, vou usar o programa Windows Movie Maker, vou usar a máquina fotográfica, vou usar o telemóvel, não vou usar nenhuma destas ferramentas)

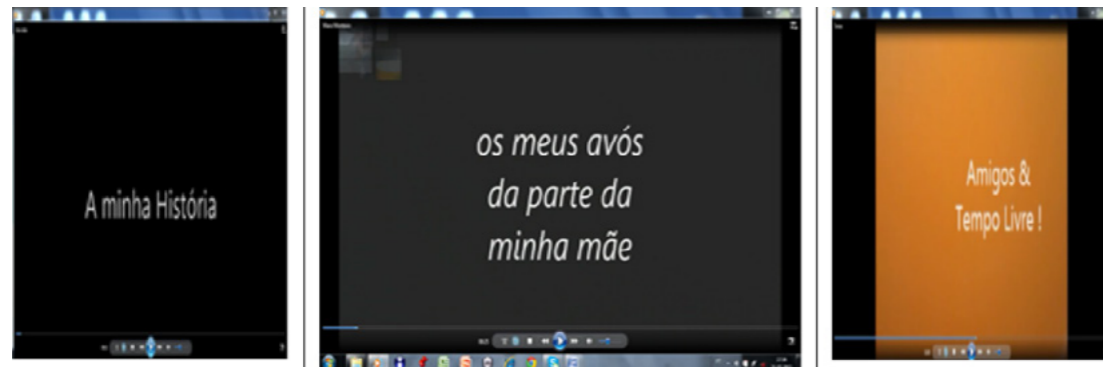
Seguem-se momentos de reflexão, por parte dos alunos, e a conseqüente orientação pela nossa parte, como podemos observar na Figura 2, onde é deixado espaço em branco para os alunos completarem e onde é criado um retângulo denominado “reflexão/conselhos/sugestões da professora” com o intuito de fornecer informação pertinente para a consecução da atividade, para incentivar os alunos e (re)orientar o trabalho.

Figura 2 - Guião de acompanhamento da produção da HD



A partir da análise inicial da estruturação do trabalho e da sua planificação, passamos à fase de experimentação de criação de HD, usando o programa *Movie Maker*. Após várias tentativas e de alguns ajustes, os alunos realizam as suas HD, em suporte digital. Seguem-se algumas imagens das HD criadas pelos alunos (Figura 3), das quais se destaca o seu empenho em apresentar um trabalho consistente, aperfeiçoado e sem erros, no que diz respeito ao uso da LP, na sua vertente escrita.

Figura 3 - Imagens das HD criadas pelos alunos



Como remate desta atividade, criamos uma ficha de reflexão final sobre o trabalho realizado (Tabela 4). Através dela, os alunos procedem a uma reflexão sobre o trabalho produzido, o que lhes permite, por um lado, uma consciencialização das suas dificuldades, das suas competências linguísticas em português e dos procedimentos a ter em conta na elaboração deste tipo de trabalho, e, por outro, uma reflexão acerca de outras componentes da comunicação, como por exemplo, a linguagem gestual e a corporal.

Tabela 4 - Ficha de reflexão final sobre o trabalho realizado - A minha HD

Reflexão final	1	2	3	4	5
Aprendi mais sobre as minhas raízes com este trabalho.					
Senti-me mais próximo da minha identidade.					
Sinto-me mais próximo da língua portuguesa.					
Ao ter de falar português no trabalho sinto-me agora mais à vontade a falar.					
Senti dificuldades em contar a minha história a nível oral (usar as palavras / o vocabulário correto, fazer frases, transmitir o que queria, etc...)					
Gostei de fazer este trabalho.					
Quero fazer mais HD.					
Quero fazer mais trabalhos em que possa usar recursos tecnológicos.					
Gostei de partilhar o meu trabalho com os colegas.					
Gostei de ver os trabalhos dos meus colegas.					

No final, organizamos uma grelha de avaliação das HD e avaliamos as histórias que os alunos construíram. Na grelha, definimos 4 critérios e os respetivos indicadores, como podemos ver, ao observar a Tabela 5.

Tabela 5 - Grelha da avaliação das HD (adpt. De Kaffel, 2007).

Critérios	Indicadores
Estrutura da HD	Tem um título adequado, claro e de acordo com o tema da HD.
	Segue uma lógica e uma sequência adequadas.
	O tempo do vídeo seguiu as indicações dadas. (2-5m).
Conteúdo da HD	A HD é contada na primeira pessoa e expressa a identidade pessoal de uma forma profunda e completa.
	A informação dada é essencial e adequada ao tema.
	A HD é de fácil compreensão.
Recursos utilizados	Foram utilizados textos de diferentes naturezas.
	As imagens utilizadas são adequadas ao tema e ajudam na compreensão do mesmo.
	A música (opcional) utilizada é adequada, torna a HD mais interessante e não interfere com a voz do/a aluno/a.
	A voz ouve-se claramente e demonstra emoção/alegria ao longo da HD.
	O aluno utilizou um <i>software</i> adequado à criação do vídeo e usou de forma adequada os títulos, as animações e os efeitos visuais.
	A HD é criativa, original e prende o espetador.
Discurso/voz	Fala em voz audível.
	Articula corretamente as palavras.
	Exprime-se numa linguagem correta e adequada à situação.
	Demonstra variedade vocabular.
	Utiliza os tempos verbais adequados.

Os critérios por nós definidos são: i) estrutura da HD, ii) conteúdo da HD, iii) recursos utilizados e iv) o discurso/voz e têm em conta fatores que consideramos importantes para que a criação de uma HD seja possível, isto é, a estruturação da HD é correcta (com princípio, meio e fim), se o conteúdo é adequado, se os recursos utilizados são os mais adequados e, muito importante, se é perceptível, pois é condição imprescindível que o aluno fale, que treine a sua expressão oral. Gostamos ainda de realçar que esta grelha de avaliação é distribuída ao aluno antes da entrega da HD à professora, para que tenha a possibilidade de conhecer os critérios de avaliação de forma clara e transparente e, assim, se possa ir autoavaliando e reajustando o seu trabalho.

Concluimos que a narração de uma história de vida (HV) em suporte digital pode ser uma estratégia de aprendizagem bastante motivadora que, usada ao serviço da oralidade, pode melhorar a interação dos discentes assim como viabilizar o desenvolvimento da competência comunicativa em português. O próprio processo de E/A ganha um maior dinamismo e provoca, como afirma Moran (2011: 7), "*un nuevo encantamiento en la escuela*".

3. ANÁLISE DAS HD

Das 29 HD criadas pelos nossos alunos selecionamos uma amostra – 20 HD – que escolhemos segundo o seguinte critério: o nível de proficiência linguística. Assim, seleccionamos 10 HD do nível B1, e 10 HD do nível A2, realizadas por alunos dos 4 cursos que lecionamos.

Para essa análise definimos, prioritariamente, dois critérios:

- os elementos icónicos;
- o discurso.

Em relação às HD, no que diz respeito aos elementos icónicos a que os alunos recorrem e que, de alguma forma, permitem caracterizar o seu contexto identitário, encontramos imagens que associamos aos seguintes temas/tópicos (Tabela 6):

Tabela 6 - Elementos icónicos das HD

Nível B1	Nível A2
o país – a bandeira, o mapa, cidades portuguesas;	a família – avós, pais;
a cultura – o galo de Barcelos, atletas portugueses, clubes de futebol, rancho folclórico;	os próprios – fotos de si mesmos;
a gastronomia;	os amigos;
a família – em festas em Portugal, nas aldeias, nas casas em Portugal.	o local onde moram;
	a escola que frequentam.

Relativamente ao outro critério utilizado na observação das HD – o discurso –, elaboramos a Tabela 7, onde se podem observar frases/expressões/opiniões que os alunos utilizam nas suas HD e que traduzem a sua identificação com a língua portuguesa e com Portugal:

Tabela 7 - Frases/expressões/opiniões dos alunos

Nível B1		Nível A2	
HD1	<ul style="list-style-type: none"> • “A língua é parte da cultura portuguesa”. • “É uma vantagem saber falar muitas línguas”. • “Eu aprendo a língua portuguesa, porque é desta maneira que eu posso comunicar com os familiares e amigos em Portugal”. 	HD10	<ul style="list-style-type: none"> • “Isto é a minha família alemã, a minha tia Jutta e o meu tio Herbert”. • “Isto é a minha prima Janine e o marido Michelle e ela é a única da minha família portuguesa que vive aqui na Alemanha”. • “O resto da minha família já voltou para Portugal. Eu sou um rapaz feliz porque eu tenho família na Alemanha e em Portugal”. • “Ando na escola portuguesa e quando nós vamos de férias eu quero falar português com os meus primos”.
HD2	<ul style="list-style-type: none"> • “Os meus amigos são todos alemães, tenho poucos contactos com os outros jovens portugueses na Alemanha, no entanto se tivesse amigos portugueses era igual porque iríamos falar sempre alemão como é habitual fazer isso com os meus colegas portugueses na escola portuguesa”. • “Eu gosto de estar no campo, na aldeia dos meus avós, gosto de juntar no café, jogar matraquilhos, ir às festas de verão e dançar”. 	HD11	<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto muito de Portugal onde vou todos os anos passar as férias de verão”. • “Gosto de passear pelo nosso país”. • “Também gosto das nossas comidas”.
HD3	<ul style="list-style-type: none"> • “Ser português é uma parte de mim que eu não posso dispensar da minha vida”. • “Eu sou portuguesa com muito orgulho e amor”. • “Eu acho que tenho que continuar a falar a língua portuguesa que eu tenho que manter as minhas raízes portuguesas”. 	HD12	<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto de visitar a minha família em Portugal”. • “Para mim é importante saber português e alemão, porque todos os meus amigos vivem na Alemanha, o português é a minha língua materna e gosto muito de saber falar português”.
HD4	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu gostava de trabalhar num banco em Portugal, pois pretendo viver lá e constituir uma família”. • “O melhor das minhas férias de verão é poder ir a Portugal. Tenho lá a minha família e adoro estar lá com eles”. • “Uma das principais razões por gostar de ir a Portugal é de poder estar com a minha prima, a minha melhor amiga”. 	HD13	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu gosto de passear com os meus amigos e eu adoro ir para Portugal ver a minha família”. • “Estes são os meus avós maternos que nunca vieram para a Alemanha”. • E, agora, somos uma família muito feliz”.
HD5	<ul style="list-style-type: none"> • “Tenho uma família grande e internacional”. • “Sei falar vários idiomas para comunicar um pouco com todos”. • “Eu posso dizer que tenho muito orgulho em ser português”. 	HD14	<ul style="list-style-type: none"> • “Para mim é importante ter aulas de português porque eu quero saber falar bem português, quero escrever e ler bem português e depois mais tarde quando for para Portugal também é importante saber isso tudo”. • “A minha mãe veio para a Alemanha em 1994, ela queria ficar pouco tempo, mas depois... ficou a vida inteira”.
HD9	<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto de saber falar português porque é uma língua bonita”. • “Eu estudo português porque é 	HD15	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu tenho uma família muito grande e muito divertida”.

	importante para mim, porque a minha família vai a Portugal passar férias e é sempre bom saber falar a língua, para falar com a minha família, os meus avós, os meus tios”.		
HD1 0	<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto de aprender português porque é a minha língua e todos da família falam português”. • “Quando eu vou a Portugal quero falar português com os meus amigos que só sabem falar português e gosto da língua”. 	HD 16	<ul style="list-style-type: none"> • “Os meus avós nasceram todos em Portugal”.
		HD 18	<ul style="list-style-type: none"> • “Com os meus amigos fala alemão, em casa falo alemão e português”. • “Às sextas-feiras eu vou ao curso de português, eu aprendo muito sobre Portugal e a minha língua”.
		HD 19	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu gosto de estar com a minha família”. • “As férias são passadas em Portugal...com a minha família...”. • “Eu gosto de Portugal porque a minha família mora lá”.
		HD 20	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu e o meu irmão nascemos na Alemanha onde gostamos muito de viver, mas uma vez por ano vamos sempre a Portugal passar férias, matar saudades”.

Observar esta tabela permite-nos concluir que a LP, para os alunos de nível B1, é uma raiz em que os símbolos do país, a cultura, a gastronomia e a família se encontram associadas e fazem parte da ligação dos alunos a Portugal. É importante para estes alunos falar português para comunicar com a família e com os amigos em Portugal e colocam mesmo a possibilidade da LP ser uma vantagem no futuro.

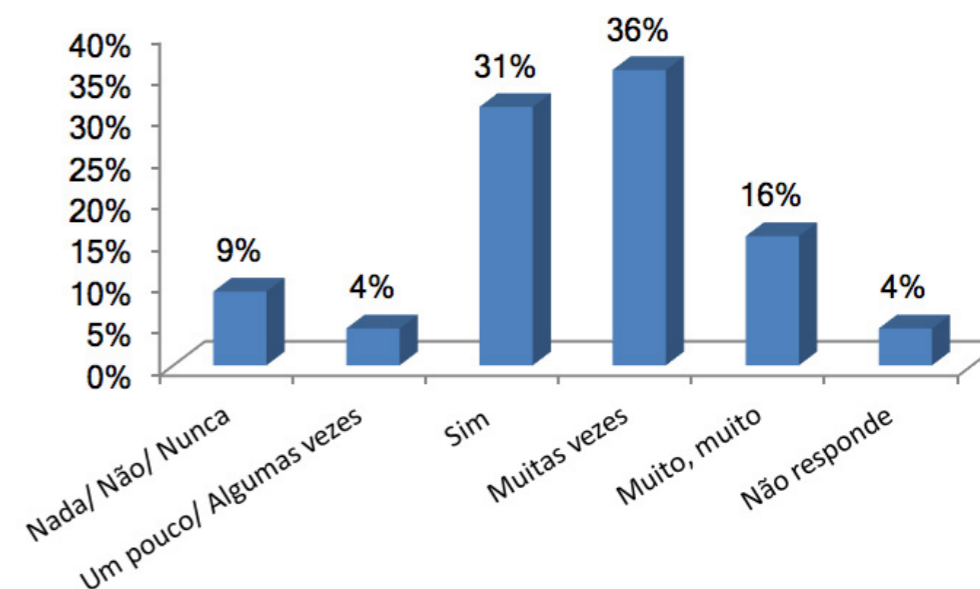
Relativamente aos alunos de nível A2, a ligação a Portugal está associada à memória. A maioria destes alunos nasceu na Alemanha e sentem-se felizes cá. São alunos que dizem ter duas famílias, a alemã e a portuguesa. Nas histórias que contam, Portugal está sempre associado às férias, nas suas ‘memórias’.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma análise e reflexão sobre o trabalho realizado, apresentamos as nossas conclusões, tendo em mente dois dos nossos objetivos: estabelecer o vínculo afetivo com a sua identidade e tornar a LP mais próxima dos alunos. Relativamente ao reforço do vínculo afetivo dos alunos com a sua identidade, verificamos que, analisando o gráfico 1, 31% ficam contentes por realizar um trabalho sobre a sua história pessoal e da sua família e sobre as suas raízes portuguesas, 36% gostam muito e 16% muito, muito.

Gráfico 1 - Contentamento por realizar o trabalho.

Fico contente por fazer um trabalho sobre a minha história pessoal, da minha família e sobre as minhas raízes portuguesas



Observando o gráfico 2, podemos concluir que 29% dos alunos revelam saber a história da sua família e a sua história pessoal, 31% dizem saber muito e 24% dizem saber muito, muito. 4% dizem não saber nada sobre a história da sua família e 7% dizem saber pouco. Em relação a irem aprender mais sobre a sua história pessoal, 2% dos alunos é de opinião que não vão aprender nada e 7% diz ir aprender um pouco, 27% dos alunos afirmam que vão apren-

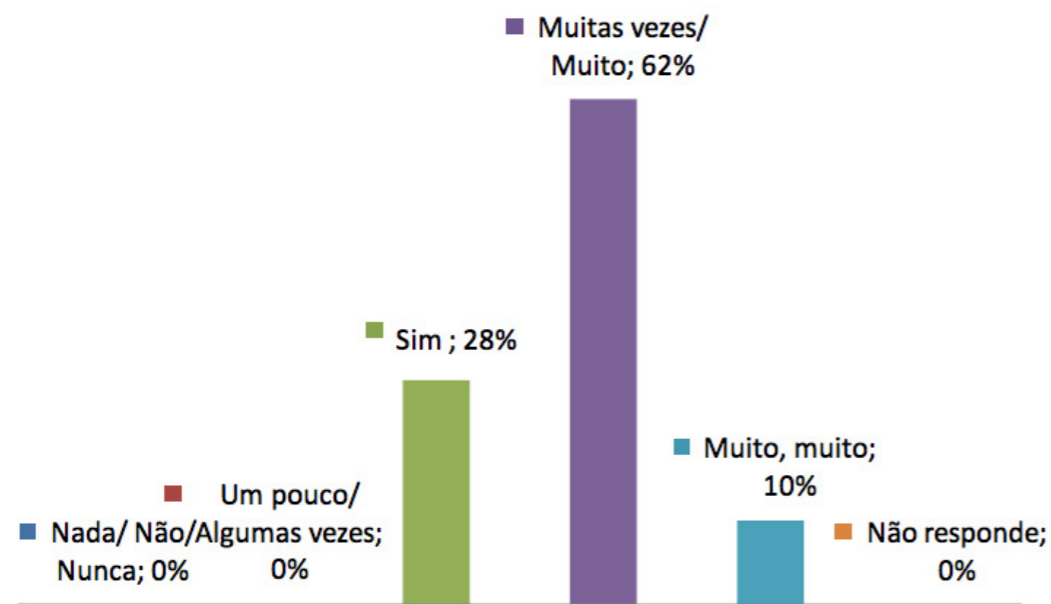
der mais sobre a sua história pessoal, 33% dizem que vai aprender muito e 11% afirmam ir aprender muito, muito mais sobre a sua identidade pessoal com este trabalho.

Gráfico 2 - Conhecimento da sua história pessoal.



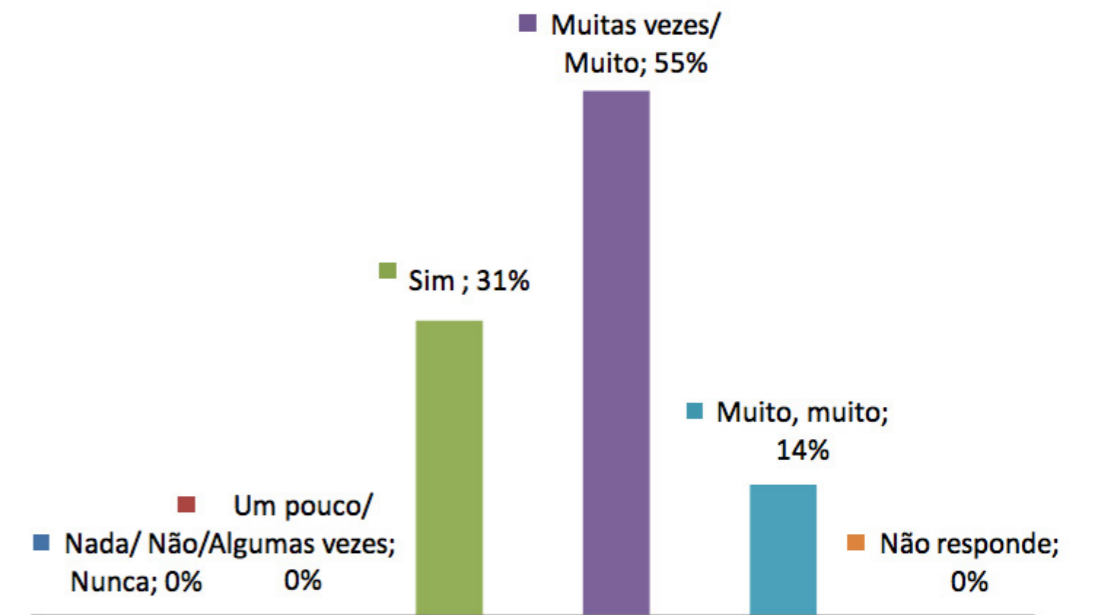
No que concerne à proximidade com a língua portuguesa e pela análise do gráfico 3, concluímos que a realização da HD fomentou essa proximidade, a saber: 28% referiram que sim, 62% referiram muito e 10% referiram muito, muito.

Gráfico 3 - Sinto-me mais próximo da língua portuguesa.



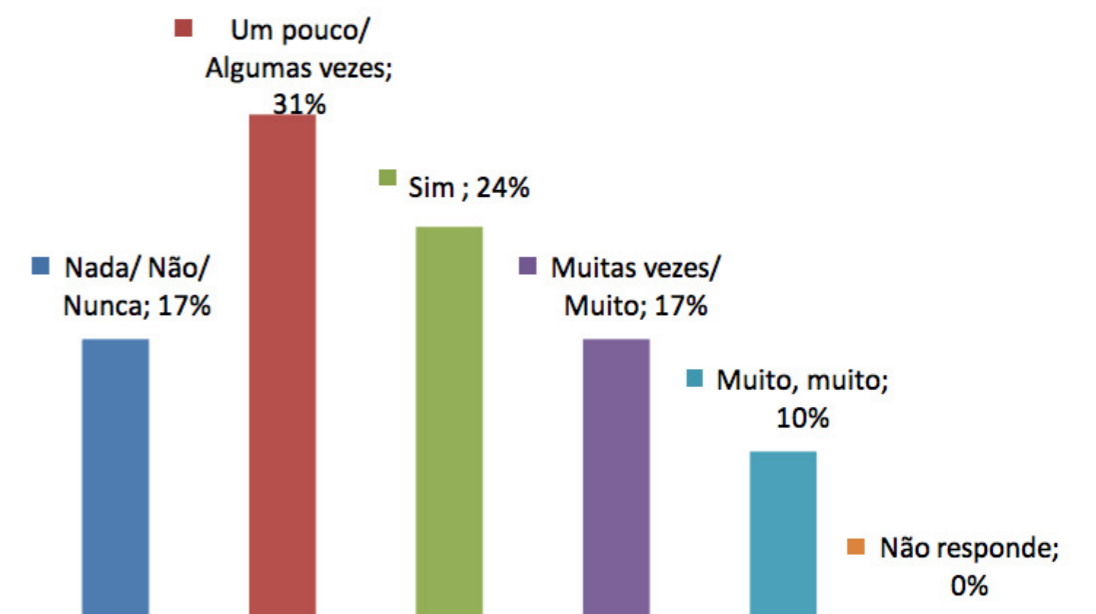
Por outro lado, e ponderando se o trabalho realizado contribuiu para que os discentes se sentissem mais à vontade a falar português, o gráfico 4 demonstra que sim. Enquanto 31% dos discentes referem que sim, 55% sentem-se muito mais à vontade e 14% dizem sentir-se muito, muito mais à vontade.

Gráfico 4 - Sinto-me mais à vontade a falar português.



Relativamente a dificuldades na produção da HD, foi perguntado aos discentes se sentiram dificuldades em contar oralmente a sua história. Como observamos no Gráfico 5, 17% referiram que não, 31% sentiram algumas dificuldades, 24% referiu que sim, 17% mencionou que sentiu muitas dificuldades e 10% afirmaram que sentiram muitas, muitas dificuldades.

Gráfico 5 - Senti dificuldades em contar a minha história a nível oral.



Em jeito de conclusão verificamos que, no que diz respeito às expectativas dos sujeitos, face ao trabalho solicitado, o tema é do agrado dos mesmos e que suscita, em simultâneo, sentimentos de curiosidade e de receio. Os sujeitos revelam, também, otimismo face ao trabalho e vontade de partilhar o seu trabalho com os colegas.

Em relação à forma de apresentação da HD, no que concerne à existência de sujeitos que sabem do que se trata, a maioria demonstra nunca ter experimentado fazer uma. Revelam-se capazes de realizar este trabalho e, em simultâneo de precisar de ajuda.

Em síntese, invocamos o pensamento de Moran (2000, p.137):

[e]ducar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional - do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos.

Neste contexto, as HD, ou seja, a narração de histórias de vida em suporte digital, surgem como uma estratégia de aprendizagem bastante motivadora que, usada ao serviço da oralidade, pode melhorar a interação dos discentes assim como viabilizar o desenvolvimento da competência comunicativa em português e, por consequência, criar ou reforçar o desejado vínculo afetivo com a língua e com a sua identidade. O desejado vínculo afetivo foi alargado, também, aos encarregados de educação, aquando da apresentação dos vídeos numa festa de natal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, D., Relvão, M., Peres, M., Relvão, R. & Ferreira, V. (s/d). Metodologia de Investigação: Estudos Etnográficos. Unidade Curricular - MIME. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bull, G. & Kajder, S. (2004). Digital Storytelling in language arts. Obtido em 24 de maio de 2013, de <http://www.digitalstoryteller.org/docs/DigitalStorytelling.pdf>.

Camões, IP. (2012). Ensino Português no Estrangeiro – Programa Nível A2. Lisboa: Direção de Serviços de Língua e Cultura.

Cultura Digital. (2013). Obtido em 10 de janeiro de 2013, de <http://culturadigital.wikispaces.com/Digital+Storytelling>.

Davidson, H. (s/d). The Art of Digital Storytelling. Obtido em 5 de março de 2013 de <http://www.digitales.us/wp-content/uploads/2015/07/art-of-digital-storytelling.pdf>

Grosso, M. J. (coord.), Soares, A., Sousa F., & Pascoal, J. (2011). QuaREPE - Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – documento orientador. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Kaffel, N. (2007). Digital Storytelling. Obtido em 5 de maio de 2014, de University of Illinois at Urbana - Champaign: <http://courseweb.lis.illinois.edu/~jevo-gel2/lis506/howto.html>.

Microsoft. (2010). Conte uma história, torne-se um aprendiz ao longo da vida. Obtido em 20 de abril de 2013, de http://www.crie.min-edu.pt/files/podcast2/Contar_Hist%F3rias_Digitais.pdf.

Moran, J. (2007). Modelos educacionais na aprendizagem on-line. Fonte: Educação Humanista Inovadora: Educação Humanista Inovadora.

Moran J.M. (2011). Las nuevas tecnologías y el re-encantamiento del mundo. (Trad. Violetta Vega). Aletheia: Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], Vol. 3, No. 01, pág.120-127. Disponível em <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/37/>

Moran, J.M. (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, vol.3, n.1 (set. 2000)

UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág 137-144. Disponível em http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/tics/Ensino%20e%20aprendizagem%20inovadores%20com%20tecnologias.pdf Acedido em 2 de junho 2013.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Porter, B. (2005). *DigiTales: The Art of Telling Digital Stories*. Sedalia, CO: BJP Consulting.

Robin, B. R. (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*. The College of Education and Human Ecology. The Ohio State University. Obtido em 5 de março de 2013, de <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>.

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

Vasconcelos, T. (2006). *Etnografia-investigar a experiencia vivida*. Porto: Porto Editora.

Vinogradova, P. (2014). Digital stories in heritage language education: Empowering heritage language learners through a pedagogy of multiliteracies. In D. C. In T. Wiley, *Handbook of heritage, community, and Native American languages in the United States: Research, educational practice, and policy* (pp. 314-323). Oxon: Routledge.

**DIZ-ME LÁ O
QUE É QUE TU
DESENHASTE AQUI!”
– DAS NARRATIVAS
VISUAIS A UMA
INTERTEXTUALIDADE
MULTIMODAL?**

SÍLVIA MELO-PFEIFER²⁸

TERESA FERREIRA

²⁸ | Departamento de Educação, Universidade de Hamburgo, silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de.

INTRODUÇÃO

A utilização de métodos visuais no estudo das realidades sociais e dos fenómenos humanos tem vindo a ser reconhecida como crescentemente relevante (Banks, 2014; Kress & Van Leeuwen, 1996; Rose, 2016; Van Leeuwen, 2005). Devido à complexidade destas realidades reconhece-se que só através de uma miríade de métodos e de abordagens o investigador social poderá aproximar-se do seu objeto de estudo. Neste sentido, para ultrapassar o império da linguagem no estudo de fenómenos que vão para além da própria língua – império a que alguns autores chamam “lingualism” (Block, 2014), acusando as ciências sociais de um “linguistic bias” na forma como abordam os fenómenos que estudam –, ganhou grande popularidade o recurso a observáveis como fotografias, desenhos, colagens e histórias digitais, para nomear apenas alguns destes instrumentos de recolha de dados. Um caso paradigmático desta valorização de material visual tem sido o estudo das paisagens linguísticas como forma de compreender as políticas linguísticas, implícitas e explícitas, assim como os diferentes estatutos e papéis das línguas em comunidades bi- ou multilingues (Gorter, 2006; Shohamy & Gorter, 2009). Nas áreas da educação em línguas e da didática de línguas, campos em que ancoramos este estudo, esses instrumentos têm sido utilizados na dupla vertente de investigação e de formação, tanto de alunos como de professores, designadamente no diagnóstico de imagens e de representações acerca de diferentes línguas, do bi- e do plurilinguismo e do ensino-aprendizagem de línguas (Castellotti & Moore, 2009; Kalaja, Dufva & Alanen, 2013; Martin, 2012; Melo-Pfeifer, 2015; Molinié, 2009; Moore & Castellotti, 2001 e 2011; Perregaux, 2011).

Não obstante esta crescente centralidade no aparelho metodológico da educação em línguas e da didática de línguas, duas tensões emergem ao nível da sua capacidade explicativa, particularmente se nos reportarmos ao uso de “desenhos” de sujeitos: por um lado, se se pode recorrer à sua análise através de teorias emigradas de estudos acerca da narrativa e da análise do discurso; por outro, se aqueles materiais visuais podem constituir um *corpus* de análise isolado de toda a produção verbal de explicitação (oral e/ou escrita) do conteúdo semiótico. Para não entrar no aprofundamento teórico destas duas tensões, entenderemos, neste estudo, que:

• o “desenho” tem o potencial de se afirmar como narrativa, porquanto materializa categorias como tempo, espaço, ação e personagens (Esin & Squire, 2013), tendo estes componentes importâncias e estatutos variados de acordo com o objeto narrativo (Squire, 2008), que pode ser apresentado em diferentes escalas de imediaticidade e de duração; a noção de “escala” é importante aqui porque permite identificar diferentes níveis de aproximação ao fenómeno representado, podendo o desenho, no caso do aspeto temporal, representar um ou sucessivos *frames* de um acontecimento;

• o desenho tem per se potencial explicativo, independentemente de – acompanhado ou não de verbalizações de explicitação do seu conteúdo – não ser possível aferir com total certeza e objetividade (esses mitos das ciências) quais as intenções e as predisposições do seu autor, nem quais os conteúdos semióticos mais relevantes para ele. Tais “fronteiras de incerteza” devem-se não só ao desenho em si, o qual, diante do investigador, pode adquirir nuances de significado diferentes, mas também à própria eventual explicitação verbalizada pelo autor, que consiste necessariamente num ato linguístico contextualizado (que se destina a alguém num determinado contexto) e, no caso de entrevistas de explicitação – durante ou após a sua produção –, num ato comunicativo e, por isso, coconstruído. Ora, como referem Esin & Squire, “visual materials can certainly constitute narratives, though (like other narratives), they may not be easily or similarly read” (2013, s/p).

Estes dois pontos de partida são fundamentais para compreender o *design* do estudo que apresentaremos nesta contribuição, cujo enfoque é marcadamente epistemológico e metodológico. Por um lado, localizaremos a produção de desenhos de alunos de Português Língua de Herança acerca da sua relação com esta língua no atual “narrative turn” que se tem instalado na nossa área disciplinar (secções 1 e 2); por outro lado, após apresentação do *design* metodológico (secção 3), tentaremos evidenciar o carácter coconstruído das produções verbais destinadas a explicitar o conteúdo daquelas “narrativas visuais” (designação que retomamos de Kalaja, Dufva & Alanen, 2013, para nos referirmos a este tipo de produção), destacando que o sentido que é posteriormente dado ao desenho decorre de processos de negociação complexos (que poderão ser plurilingues) entre professor e alunos (secção 4). Em termos teóricos e metodológicos, tentaremos demonstrar que o sentido da narrativa visual poderá ser analisado através dos seus elementos semióticos (imagens, texto, cores, ...) e que a verbalização do seu significado é sempre uma des/re-construção desse sentido, dado que decorre da interferência, voluntária ou não, de um interlocutor (presente ou ausente) e da mediação da linguagem.

1. “NARRATIVE TURN” EM EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS

De acordo com Goodson, vivemos atualmente na “era da narrativa” (2015, p. 6; ver ainda Squire, 2008), tendo passado das “grandes narrativas” estatais e ideológicas para a era das “pequenas narrativas” e assistindo-se a “um deslocamento para narrativas altamente individualizadas ou de interesse particular” (*ibidem*: p. 8). Neste quadro das pequenas narrativas autobiográficas, no qual inserimos este estudo, reconhece-se a necessidade de aceder ao sujeito e às suas aspirações, vontades, motivações e perspetivas, à narrativa pessoal, intencional e fragmentada no estudo e compreensão da construção social da subjetividade e dos factos²⁹.

Nas ciências sociais e humanas, como refere Squire, “in the last two decades, narrative has acquired an increasingly high profile in social research. It often seems as if all social researchers are doing narrative research in one way or another” (2008, p. 4). O uso de narrativas nas ciências sociais, em geral, e na educação, mais particularmente, não é, no entanto, uma tarefa isenta de escolhos. Conforme refere a mesma autora,

unlike many qualitative frameworks, narrative research offers no automatic starting or finishing points. Since the definition of «narrative» itself is in dispute, there are no self-evident categories on which to focus, as there are with content-based thematic approaches, or with analysis of specific elements of language. (...) Narrative research offers no overall rules about suitable materials or modes of investigation, or the best level at which to study stories (Squire, 2008, p. 4).

Deste modo, o uso de narrativas naquelas duas áreas reveste-se de características que configuram um paradigma de investigação qualitativo não-positivista e não- (ou mesmo anti-) essencialista, assumindo a complexidade do objeto de análise e dos métodos de investigação, a necessidade de perspetivas multi- e transdisciplinares e a imprevisibilidade do próprio percurso da análise. É este reconhecimento da complexidade, da imprevisibilidade e da incomensurabilidade na investigação nesta área que leva, com efeito, os investigadores a optarem pelo trabalho com narrativas:

²⁹ Este é também, com efeito, o *modus operandi* da Nobel da Literatura Svetlana Alexievich na abordagem polifónica e individualizada que faz da compreensão de acontecimentos e factos históricos que refere nas suas obras, como o desastre nuclear de Chernobyl ou a ascensão e queda do socialismo soviético.

we frame our research in terms of narrative because we believe that by doing so we are able to see different and sometimes contradictory layers of meaning, to bring them into useful dialogue with each other, and to understand more about individual and social change. By focusing on narrative, we are able to investigate, not just how stories are structured and the ways in which they work, but also who produces them and by what means, the mechanisms by which they are consumed, and how narratives are silenced, contested or accepted (Squire, 2008, p. 5).

Num mundo marcado pela superdiversidade e pela hipermobilidade (Blommaert, 2010), ganham particular interesse, no estudo da relação dos sujeitos com as línguas, as narrativas ou histórias de vida e, particularmente, as narrativas de vidas linguísticas (ou biografias linguísticas), uma vez que podem fornecer ocasiões de focalização do sujeito sobre aspetos como os condicionantes sociolinguísticos da sua biografia e da sua relação com outros sujeitos, a relação de poder entre as línguas do/no seu repertório e as micropolíticas linguísticas individuais (ou familiares). Estas narrativas abrem, por isso, espaços de reflexão e de consciencialização acerca do plurilinguismo individual e do multilinguismo societal (Byrd Clark & Dervin, 2014) e, por outro lado, acerca da relação entre vida, experiência, representação, conhecimento e aprendizagem (Molinié, 2006; Palou, 2010).

2. O CONCEITO ALARGADO DE NARRATIVA E AS SUAS CATEGORIAS

Conforme explicitámos na introdução desta contribuição, consideramos as produções visuais (vulgo “desenhos”) produzidas no nosso contexto formativo e investigativo como narrativas.

Consideramos, no âmbito deste trabalho, que uma narrativa é uma sequência textual, sonora e/ou gráfica em que um narrador relata um acontecimento ou conjunto de acontecimentos vivido(s) por uma ou mais personagens num determinado tempo e espaço, respeitando os parâmetros considerados pertinentes para identificar e analisar uma narrativa: o narrador, as personagens, a localização temporal e espacial, a sequência dos eventos e o desenlace da ação. Convém, portanto, esclarecer, com Esin & Squire, que “we are not using the term narrative in an entirely new way here, but we are taking the term beyond its most common uses in social research, that is, in relation to oral or written accounts, and transcripts” (2013, s/p).

Se atentarmos nos meios de produção, as narrativas podem ser escritas, orais, visuais e multimodais. Incluímos na primeira tipologia as narrativas que são produzidas com recurso à escrita, em forma de textos manuscritos e/ou impressos. As segundas, que podem dar origem a/ter na sua génese uma versão escrita, são narrativas destinadas a ser contadas, verbalizadas oralmente, perante uma maior ou menor audiência. A terceira categoria refere-se a narrativas que são produzidas com recurso a material visual como a fotografia e as colagens. Finalmente, as narrativas multimodais são o resultado da combinação de recursos que obrigam à mobilização de diferentes canais, como é o caso das histórias digitais, compostas com recurso a texto escrito (legendagem) e/ou oral (narração), imagens (desenhos, fotografias, vídeos, ...), música e outros.

Atendendo a classificações já existentes noutras áreas disciplinares, como os estudos literários e a narratologia, pensamos que a “migração” dessas classificações, e dos termos usados para as distinguir, para os nossos materiais visuais e/ou multimodais pode resultar em instrumentos heurísticos importantes de aproximação ao nosso objeto de estudo particular.

Assim, independentemente do canal de produção e dos meios usados para a sua produção, poderíamos pensar na análise de narrativas escritas, orais, visuais e multimodais de acordo com diferentes categorias, como por exemplo:

- o narrador, que, quanto à presença na história narrada, pode ser autodiegético (participa como personagem principal), homodiegético (participa como personagem secundária) ou heterodiegético (não participa nos eventos relatados);
- o grau de conhecimento do narrador acerca dos factos, podendo ser onisciente ou possuir apenas um conhecimento relativo ou parcial dos factos;
- a localização temporal da narrativa, que poderá situar-se no passado, no presente e/ou no futuro;
- a sequência temporal da narrativa, que pode ser linear ou conter analepses e prolepses;
- a localização espacial da narrativa, que poderá ser única ou múltipla;
- as personagens e a sua caracterização;
- o grau de acabamento da narrativa, que poderá ser aberto ou fechado, consoante a narrativa dê ou não a conhecer o final da história e o destino das personagens, bem como as consequências das suas escolhas e ações.

As narrativas podem ainda ser classificadas de acordo com diferentes critérios em termos de género (romance, conto, novela, ...) e de registo, por exemplo, mas não entraremos em mais detalhes devido à própria natureza do presente trabalho, que, como vimos, não se situa no âmbito da narratologia.

3. O ESTUDO EMPÍRICO

Apresentaremos, num primeiro momento, o contexto de recolha de dados, na dupla vertente sociolinguística e investigativa. De seguida, forneceremos explicitações quanto aos participantes, ao *corpus* e à metodologia de análise, destacando a tripla natureza do *corpus* de análise – narrativa visual, narrativa de explicitação escrita e narrativa de explicitação oral.

3.1 CONTEXTO DE RECOLHA DE DADOS: O PROJETO “IMAGENS DO (ENSINO) PORTUGUÊS NA ALEMANHA”

Este estudo baseia-se nos dados recolhidos durante o projeto “Imagens do (Ensino) Português no Estrangeiro”³⁰. Os objetivos deste projeto consistiam em *conhecer as representações de diferentes atores* (professores e leitores, aprendentes, pais e encarregados de educação, Comunidade Portuguesa) acerca do processo de ensino-aprendizagem do português em diferentes contextos (ensino integrado, ensino paralelo e cursos livres, opcionais ou integrados no currículo académico). O projeto desenvolveu-se, inicialmente, em duas fases, às quais correspondem dois objetivos específicos e dois momentos de recolha de dados. Posteriormente, já na fase de análise dos dados recolhidos, sentimos necessidade de acrescentar uma terceira fase de recolha de dados para aferir a validade das análises já efetuadas. O Quadro 1 ilustra as três fases do projeto:

Quadro 1 - Síntese do design metodológico do projeto “Imagens do (Ensino) Português no Estrangeiro”.

Fase	Objetivo específico	Instrumentos de recolha de dados e públicos-alvo
1	Conhecer as representações de diferentes públicos envolvidos no ensino-aprendizagem da língua portuguesa no estrangeiro acerca desta língua e da sua aprendizagem.	Questionário <i>on-line</i> a membros das Comunidades Portuguesas, a Encarregados de Educação, a alunos e a professores no estrangeiro.
2	Realizar o diagnóstico das representações de alunos de PLH acerca das línguas presentes nos seus repertórios e do seu plurilinguismo.	Desenhos de crianças entre os 6 e os 12 anos do Ensino Português no Estrangeiro (EPE) na Alemanha, em resposta à instrução “Desenha-te a falar as línguas que conheces”.
3	Aprofundar a interpretação dos dados recolhidos e das análises efetuadas, através da triangulação de diferentes “modos” de narrativas (visuais, escritas e orais).	Desenhos e respetivas entrevistas de explicitação e textos descritivos dos desenhos, junto de turmas selecionadas.

No âmbito do estudo que agora apresentamos, apenas nos deteremos em sujeitos para quem o português é LH.

³⁰ Vide <http://cepealemanha.wordpress.com/imagens-do-ensino-portugues-no-estrangeiro/>.

3.2 PARTICIPANTES, CORPUS E METODOLOGIA DE ANÁLISE

O corpus considerado no presente artigo foi recolhido na terceira fase de recolha de dados anteriormente apresentada. No âmbito desta fase foram abordadas três docentes que, voluntariamente, recolheram mais desenhos nas suas aulas (em Hamburgo, Calw, Siegburg, Lohmar e Niederdollendorf) e audiogravaram os diálogos de explicitação decorridos entre os autores e a professora, diante dos restantes colegas de turma. Os diálogos, como inicialmente acordado, poderiam ter lugar em português e/ou em alemão. A recolha de dados nesta fase decorreu em três momentos, conhecendo as crianças a sequência (consubstanciada em instruções didáticas de trabalho em sala de aula):

- produção do desenho pelos alunos, recorrendo à instrução “desenha-te a falar as línguas que conheces” (narrativa visual);
- produção, pelos alunos, de uma legenda escrita para a narrativa visual, como primeiro momento de explicitação (narrativa de explicitação escrita), para a qual não foi dada qualquer explicação adicional além de se tratar de uma “legenda”;
- apresentação oral da narrativa visual diante da turma, moderada pela docente (narrativa de explicitação oral);

Conforme explicámos noutra ocasião:

No seu conjunto, estes três tipos de documentos, pelo contexto em que foram produzidos e pelo seu conteúdo, poderão ser designados por “narrativas”, no sentido em que espelham a perspetiva dos sujeitos sobre as suas vivências, tal como são contadas por eles ou com eles (Barkhuizen, 2013; Barkhuizen, Benson & Chik, 2014). No caso concreto deste estudo, são narrativas autobiográficas acerca do desenvolvimento e uso da LH (em contextos formais e informais), elicitadas e mediadas pelo professor, no contexto da sala de aula (Flores & Melo-Pfeifer, 2016, p. 50).

Os desenhos foram digitalizados e as narrativas manuscritas dos alunos foram transcritas num programa de texto corrente, mantendo a ortografia, sintaxe e pontuação originais. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

De acordo com os objetivos deste estudo, apresentaremos uma análise aprofundada de apenas um conjunto destas narrativas (visuais, de explicitação escrita e oral), triangulando, no final, as diferentes interpretações emer-

gentes do conjunto de modalidades consideradas. A seleção de um conjunto apenas relaciona-se com o facto de pretendermos compreender a natureza explicativa de cada um dos tipos de narração e de estabelecermos fundamentos teóricos e metodológicos que permitam entendê-los à luz dos seus modos de produção e semioticidades próprias.

Os dados foram recolhidos no grupo de Lohmar, no Estado Federado da Renânia do Norte-Vestefália, no ano letivo de 2012/2013. O aluno selecionado para este estudo será designado por “Miguel” (nome fictício), tem 12 anos e todos os membros da sua família próxima, ele incluído, têm nacionalidade portuguesa³¹. À data da recolha de dados, encontrava-se a frequentar o nível A2 do curso de Português.

4. ANÁLISE DOS DADOS: AS NARRATIVAS DO ALUNO “MIGUEL”

4.1 A NARRATIVA VISUAL

O primeiro tipo de narrativa solicitado, designado por Kalaja, Dufva e Alanen (2013) como “narrativa visual”, integra o que se poderia chamar “narrativas multimodais” (Barkhuizen, Benson & Chik, 2014, p. 52), porquanto recorre ao desenho e ao código verbal escrito, sob a forma (explicativa) de legenda ou (ilustrativa, essencial ou acessória) de balão de diálogo. No nosso caso, poderíamos ainda designá-la por “narrativa multimodal plurlingue”, já que a criança recorre a três línguas distintas na sua produção (Figura 1). Deste modo, poderíamos considerar, acrescidamente, que se trata de um caso de “*translanguaging multimodal*” (Melo-Pfeifer, 2014) pela forma como a criança mobiliza e gere todo um capital semiótico, transformado em “capital narrativo” (Goodson, 2015, p. 11) na produção da sua tarefa em sala de aula. De acordo com a tipologia de Esin & Squire (2013), trata-se de um exemplo de narrativa visual espacializada, dando grande importância ao cenário narrativo e não incorporando uma visualização metafórica (como no caso de narrativas concetuais), nem se focando numa sequência temporal (narrativas temporalizadas).

³¹ Convém assinalar, de acordo com a docente que recolheu os dados, que os dados acerca da nacionalidade colocam algumas questões. No formulário de inscrição on-line nos cursos, não é reconhecida a possibilidade de selecionar mais do que uma nacionalidade; nos formulários entregues posteriormente por escrito, os pais frequentemente referem que os filhos têm dupla nacionalidade – portuguesa e alemã.

Figura 1 - Narrativa visual de Miguel (12 anos, nível A2).



O cenário ou localização espacial da ação é a sala de aula, mais concretamente de Português, se atentarmos que o professor se dirige ao aluno (ou ao possível público) nessa língua. A sala de aula é identificável através da representação gráfica do quadro verde, visto em perspetiva, e a identificação das personagens (aluno e professor) é consubstanciada pela diferença de tamanho que distingue as duas pessoas representadas, aparentemente do sexo masculino (dado o tamanho do cabelo, curto, e a ausência de elementos estereotipados representativos do sexo feminino, como saias, brincos ou saltos altos, para enumerar apenas algumas possibilidades – curiosamente, esta produção foi recolhida pela então atual professora de Português, do sexo feminino; as possíveis implicações desta transfiguração sexual não cabem neste estudo, mas certamente indiciam algo, mais que não seja a identificação afetiva com um professor de Português que o aluno teve anteriormente). No que se refere ao estatuto dos sujeitos, o autor posiciona-se num nível inferior ao do professor, já que este aparece em primeiro plano, contrariamente ao aluno-autor, que é representado em segundo plano – assim, conscientemente ou não, o protagonismo da cena parece ser atribuído ao professor. Possivelmente, esta distinção de papéis/estatutos refletirá a representação do aluno sobre quem domina/gere/é o agente mais preponderante no processo de ensino-aprendizagem, neste caso, do português, questionando, implicitamente, a apregoada e almejada pretensão de que o aluno é ou deve ser o centro do ensino-aprendizagem. Quanto à orientação espacial, ambos se posicionam frente a/se dirigem a um público ausente do desenho, a um narratário, possivelmente concebido como a professora que solicitou este desenho, o que parece demonstrar que o autor do desenho deu mais atenção à relação narrador-narratário e, assim, ao possível efeito do seu desenho no público do que à construção de uma narrativa entre as personagens que criou.

Se considerarmos que a situação que o autor do desenho opta por representar será, interpretativamente, o que Squire designa por “the most reportable event” (2008, p. 15), ou seja, traduzindo e complementando, o mais significativo acontecimento comunicativo plurilingue, recordamos a instrução dada aos alunos – “Desenha-te a falar as línguas que conheces” – e realçamos o facto de o aluno se ter representado na sala de aula em situação plurilingue.

Continuando a analisar a cena proposta, o professor declara, como mote, que “é tempo para aprender línguas” (apesar de lermos a cena da direita para a esquerda, dado que é esta a sequência de leitura que o contexto discursivo permite, não deixa de ser curioso que a sequência de leitura natural seguindo os padrões ocidentais, da esquerda para a direita, seja desrespeitada e coloque, assim, em evidência o aluno-autor-narrador-personagem, o que vem contrariar o protagonismo dado ao professor pelo tamanho do seu representante, aludido anteriormente). O aluno corresponde ao mote lançado, declarando, da esquerda para a direita, em alemão, inglês e português, que gosta da Alemanha e de Portugal. É interessante observar que os códigos linguísticos usados coincidem com os países nomeados nos casos de “Ich mag Deutschland” e “Eu gosto de Portugal”, mas não no caso do inglês: “I like Portugal”. Esta repartição dos códigos sugere uma coincidência entre as experiências linguísticas e a mobilidade entre Portugal e a Alemanha, o mesmo não acontecendo em relação à aprendizagem e uso da língua inglesa, a qual possivelmente terá para o aluno o estatuto de Língua Estrangeira. Numa segunda análise, é relevante destacar que a primazia dada a Portugal e à língua-cultura portuguesa, evidente na sua repetição em dois balões, parece ser contrariada pela sua apresentação em último lugar na ordenação dos balões de fala, talvez numa lógica de “por último, mas não menos importante”, dado que a instrução e o contexto de recolha de dados sugeriam o português como epicentro desta produção. A escrita de “bits of languages” (Blommaert, 2010) em balões diferentes revela ainda uma representação das línguas como entidades unas, separáveis e com identidades próprias, deixando pouco espaço para permeabilizações entre elas. É ainda relevante assinalar que a fala da personagem-professor remete para uma dimensão das línguas como objetos cognitivos (“aprender línguas”) e que os enunciados do aluno remetem para uma dimensão afetiva dos mesmos objetos, aqui transvestidos pela metonímia (as línguas são simbolizadas pelo recurso à designação de países, como em “Ich mag Deutschland”). Note-se ainda a associação monoglósica língua-país subjacente a estes enunciados, que remete para um entendimento de fronteira linguística como coincidente com uma fronteira geográfica.

Poderíamos ainda dizer que o autor desta narrativa assume o papel de narra-

dor homodiegético, dado que é uma das personagens mas não o protagonista (ver comentários acima), e, em termos de localização temporal, o desenho parece um *snapshot* de um evento pedagógico-didático mais alargado, como se um fotógrafo tivesse captado este momento. A narrativa é aberta, não só porque se desconhece qual o próximo momento da aula, como não sabemos se os protagonistas seguiram, nas suas biografias linguísticas, o rumo plurilingue que as suas motivações no desenho deixam antever. Assim, se considerarmos, como o fazemos, este desenho como uma narrativa linguística, concluímos, como apontado em múltiplos estudos, que as biografias linguísticas são um processo em aberto.

4.2 A NARRATIVA DE EXPLICITAÇÃO ESCRITA (ANCORADA NA NARRATIVA VISUAL)

Na narrativa de explicitação escrita, formulada imediatamente após a produção da narrativa visual a pedido da docente, a criança descreve por escrito o que desenhou (inicia a sua narrativa com “na minha imagem”): assistimos, pois, a um diálogo entre modos de narração. Trata-se de um primeiro momento, ainda que apenas para a criança, de objetivação trans-semiótica, isto é, de explicitação do conteúdo do desenho através da passagem de um modo a outro (do modo visual ao modo verbal). Acerca do desenho produzido, a criança escreveu o que só aparentemente parece uma descrição da narrativa visual e, por isso, redundante em relação ao material visual, mas que implica diferentes reposicionamentos:

“Na minha imagem esto eu e o meu professor. Estamos a aprender as línguas (português, alemão, inglês). Estamos na escola.” (Miguel, 12 anos, nível A2)

A descrição do seu desenho vem confirmar quem são as personagens representadas naquele – efetivamente, o aluno representou-se a si próprio e ao seu professor (sendo confirmado ainda que este último é do sexo masculino).

A frase “Estamos a aprender as línguas (português, alemão, inglês)” acrescenta novos elementos e reposicionamentos face ao desenho de partida. É introduzido um sujeito coletivo, no qual o aluno se inclui (“Estamos” - sujeito subentendido “Nós”), pelo que, em comparação com a narrativa visual, o aluno parece posicionar-se, nesta narrativa, como sujeito e protagonista da ação (narrador autodiegético), ainda que não se assumindo como o único protagonista, mas como parte de uma coletividade. Já na frase inicial se indiciava este reposicionamento, dado que o aluno se apresentou primeiro a si e só

depois ao professor (“eu e o meu professor”, expressão introduzida, para mais, pela primeira pessoa do singular – “estou” –, e não pelo plural “estamos”), ao contrário do desenho, em que o professor aparecia em primeiro plano. O facto de não se assumir como único protagonista da ação parece indiciar um sentimento de inferioridade quanto ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem, como se não fosse o principal ator deste – talvez seja assim que se vê, talvez atribua ao professor o papel principal, ou talvez esteja simplesmente a revelar a consciência de que não se empenha tanto como deveria para merecer apresentar-se como o único protagonista (por exemplo, porque em casa estuda menos do que o que acha que seria suposto, e portanto sente-se de alguma forma culpado). É ainda de destacar a incerteza gerada quanto ao referente daquele “nós”, pois o mesmo parece não fazer sentido quanto às personagens mencionadas (o professor também está a aprender línguas? Na verdade, sim, o que nos levaria para outras questões de carácter mais didatológico, mas não é certamente essa a proposição do aluno, sequer a sua mundividência). Provavelmente, estará a trazer à cena novas personagens, não incluídas no desenho e não nomeadas nesta explicitação escrita – os seus colegas de turma, ou eventualmente outras crianças na mesma situação que ele próprio, que aprendem a língua portuguesa em contexto formal. Quanto às línguas mencionadas, assistimos a uma nova ordenação: o português assume o primeiro lugar (e não o último, como nos balões de fala) e o inglês o último (o que confirmará o seu estatuto periférico no seu repertório linguístico-comunicativo). De notar, ainda, que “português” e “alemão” aparecem corretamente grafados em português, ao contrário do inglês, que aparece com influências precisamente da ortografia inglesa (“sh” final) – provavelmente, a criança estará habituada a ler e/ou escrever as duas primeiras palavras em português, mas não “inglês”, o que traduzirá algum afastamento relativamente a essa língua-cultura nas aulas de Português e em alemão, bem como nos meios audiovisuais a que tem acesso em língua portuguesa (o que denota, mais uma vez, a separação entre línguas e contextos de uso). Finalmente, ainda em relação à segunda frase e à sua relação com o desenho-mote, notamos que a descrição escrita não corresponde à situação retratada no desenho: neste, o autor está a manifestar o seu apreço pelas línguas que conhece e o professor está a fazer uma exortação à aprendizagem de línguas, mas nenhum dos dois está efetivamente “a aprender línguas”, no momento em decurso no desenho. Parece quase que professor e aluno, no desenho, interromperam a aula de língua para fazer um comunicado ao seu narratário, a pedido deste. Coincidentemente com o desenho, a descrição escrita refere “aprender línguas” (no plural, e não referindo especificamente a língua portuguesa). Pode dar-se o caso de o aluno pretender, no desenho, representar na figura do professor todos os seus professores de línguas, e

não apenas o de Português, e tê-lo colocado a falar em português simplesmente porque a instrução do desenho foi dada em português e no âmbito da aula desta língua. Pode ainda dar-se o caso de o aluno enunciar “Estamos a aprender línguas” como termo equivalente de “Estamos numa aula de língua”, mas tal carece de sustentação.

Quanto à última frase, “Estamos na escola.”, reitera-se o sujeito coletivo de primeira pessoa, mantendo-se a incerteza quanto ao referente implicado, e localiza-se ainda a ação num espaço preciso (“a escola”), mais amplo que apenas a sala de aula que aparece representada na produção visual. Assim, o reposicionamento do “eu-narrador” é acompanhado de uma alteração da escala de observação, através do uso de um termo hiperónimo (“escola”, em vez da anterior “sala de aula” representada no desenho), o que poderá acompanhar proporcionalmente o reposicionamento para uma realidade mais ampla de um “eu” para um “nós”.

Tal como no caso da narrativa visual, estamos diante de uma narrativa espacializada em que a temporalidade se reveste de importância secundária. O uso do presente, perifrástico ou não – sendo o passado o tempo por excelência da narrativa –, revela uma atemporalidade que atualiza permanentemente a ação (“É tempo para aprender as línguas”/“Estamos a aprender as línguas”).

Concluindo, a criança, na passagem de um modo a outro, reposicionou-se na sua narrativa de um segundo para um primeiro plano narrativo, embora, como observamos nas segundas e terceiras frases, o “eu” narrativo se amplie para um “nós”, numa espécie de afirmação de um “protagonista coletivo” a que a criança pertence, o que é congruente com o afastamento da focalização do espaço da sala de aula para um espaço mais global (a escola), no qual a sala de aula se insere.

4.3 A ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO ORAL (ANCORADA NA NARRATIVA VISUAL)

Na narrativa de explicitação escrita, formulada imediatamente após a produção da entrevista de explicitação oral (ver Anexo 1), que comporta 41 intervenções, “a criança coconstrói, com a professora, o sentido da sua produção visual e escrita, enriquecido por um conjunto de outros elementos que adulto e criança consideram importante acrescentar no *hic et nunc* da situação comunicativa” (Flores & Melo-Pfeifer, 2016, p. 50). Podemos dizer que se trata de coconstrução porque, de entre outras características, “co-constructed narratives are not dialogues between equals; rather, they are contested ne-

gotiations across different positioning within power relations” (Esin & Squire, 2013, s/p). No presente caso, e embora as relações de poder não sejam os únicos sinais de coconstrução nem sejam indispensáveis a ela, as relações de poder advêm do estatuto desigual de aluno e de professor, o que acentua o caráter coconstruído da narrativa. A coconstrução faz-se com recurso sobretudo a sequências diádicas de pergunta-resposta, tipificadas e típicas do ambiente de sala de aula (Excerto 1), designadamente de línguas, configurando um caso de “asking-answering story eliciting questions” (Squire, 2008, p. 16):

Excerto 1 - A sequencialidade das perguntas-respostas de coconstrução da narrativa.

Professora: (Bem)... e o que é que tu estás a dizer aí?

Miguel: Estou a dizer... em português “Eu gosto de Portugal”...e alemão “Ich mag Deutschland”... e inglês “I like Portugal”

Professora: Ok... então quer dizer que tu aprendes essas três línguas...é?

Miguel: Sim

Professora: E... como é que tu aprendes... diz-me... explica-me... como é que tu aprendes alemão... por exemplo?

A hierarquia dos papéis na coconstrução da narrativa é paralela à típica configuração de papéis em sala de aula: o professor coloca as questões às quais os alunos deverão responder. No entanto, esta sequência interacional estabelece uma diferença importante em relação à interação típica de sala de aula: as perguntas do professor não têm, normalmente, o objetivo de recolher informação nova; o professor sabe a resposta antecipadamente, e pretende, com as perguntas, conduzir os alunos a essas respostas. Aqui, nesta entrevista, o professor sabe a resposta, pelo menos, à primeira pergunta, desconhecendo as restantes. Nesse sentido, é o aluno que está na posse da informação, ao contrário da aula “tradicional”. Assim, a direcionalidade da comunicação é a oposta – a informação é passada do aluno para o professor, e não o contrário (que seria a situação mais frequente).

No que se refere ao presente caso, a hierarquia é ainda visível ao nível da proficiência na língua de comunicação, língua essa que é legitimada pelo espaço de aprendizagem e pela figura do professor. À luz desta interpretação e acrescentando que as intervenções do professor são mais longas do que as do aluno, poderemos dizer que esta terceira narrativa reposiciona novamente o aluno na narração: sendo o sujeito que “experimentou” e, portanto, o único que tem focalização omnisciente sobre os factos anteriormente narrados, perde o protagonismo para um interlocutor com focalização externa. Coexistindo aqui o narrador homodiegético (aluno) e heterodiegético (professor), é

o heterodiegético que toma as rédeas da narração, solicitando a palavra do narrador homodiegético, sem o qual a narrativa não poderia prosseguir, nem teria existido em primeiro lugar. Paradoxalmente, no entanto, neste contexto de ensino-aprendizagem, o prosseguimento da narrativa depende do narrador heterodiegético com focalização externa porquanto é ele que detém o poder e a gestão da palavra. Podemos, por isso, concluir que esta narrativa de explicitação coconstruída é espacializada e só pode ser compreendida à luz do contexto em que ocorre, no quadro das relações interpessoais entre os intervenientes (simultaneamente conarradores) e dos constrangimentos espaço-temporais e pedagógico-didáticos da situação comunicativa e dos discursos (sociais, políticos, ...) que enquadram e influenciam esta situação pedagógica particular (o EPE).

Através da sequencialização de perguntas e respostas, professor e aluno vão coconstruindo uma narrativa centrada nas experiências plurilingues do aluno. As questões do professor e as respostas do aluno fornecem, paulatinamente, as pistas para a interpretação e compreensão daquelas experiências e da forma como foram tratadas pelo aluno. Assim, mais uma vez, a categoria “tempo” assume-se como pouco significativa para os sujeitos, mas, desta vez, o “como” e o “com quem” vão-se distinguindo como relevantes.

Se atentarmos na sequência dialógica (Quadro 2), reparamos que a coconstrução se vai fazendo em torno das línguas representadas na narrativa visual, que retoma a instrução do desenho, que continha um pendor mais plurilingue (“Desenha-te a falar as línguas que conheces”):

Quadro 2 - A sequência dialógica de explicitação oral.

Fase	Tópico conversacional	Intervenções de solicitação	Número de intervenções
0	Introdução	Professora: Olá <i>Miguel</i>	6
1	Narrativa visual	Professora: Tu tens aqui um desenho à tua frente... e eu quero que tu me descrevas... o que é que tu tens aí desenhado no teu desenho	6
2	Aprendizagem do alemão	Professora: E... como é que tu aprendes... diz-me... explica-me... como é que tu aprendes alemão... por exemplo?	4
3	Aprendizagem do inglês	Professora: E como é que tu aprendes por exemplo o inglês?	2
4	Aprendizagem do português	Professora: E português?	6
5	Gestão do plurilinguismo individual	Professora: <u>Ok</u> ... que língua é que tu falas com os teus colegas na escola?... onde tu andas	17
Total			41

A análise desta tabela coloca em evidência três aspetos fundamentais para compreender a tessitura discursiva e a sua coconstrução. Primeiro, que a introdução dos tópicos/temas a focar ou a esclarecer são da responsabilidade do professor; segundo, que a sequência de tópicos solicitados decorre quer da tarefa inicial, quer da resposta do aluno à primeira questão (“Estou a dizer... em português «Eu gosto de Portugal»... e alemão «Ich mag Deutschland»... e inglês «I like Portugal»”), a professora apenas invertendo a ordem por que vai pedindo explicitações acerca da aprendizagem das línguas; terceiro, que o tema central do diálogo é a gestão e o alargamento dos repertórios plurilingues da criança, servindo a narrativa visual como ponto de partida para a discussão, já que parece ser compreendida como uma interpretação limitada do alcance da instrução que esteve na sua origem.

Em modo de conclusão, poderíamos dizer que nesta terceira narrativa: i) o aluno volta ao posicionamento subalterno já representado na narrativa visual; ii) a narrativa inicial é expandida pela adição sucessiva de novos personagens, tempos e espaços, que ajudam a adensar a trama narrativa alusiva à gestão do plurilinguismo individual; iii) os sentidos coconstruídos só fazem sentido tendo em conta os “ingredientes do contexto” (personagens, línguas, situação de sala de aula, EPE, ...) no âmbito do qual são produzidos.

A análise desta tabela coloca em evidência três aspetos fundamentais para compreender a tessitura discursiva e a sua coconstrução. Primeiro, que a introdução dos tópicos/temas a focar ou a esclarecer são da responsabilidade do professor; segundo, que a sequência de tópicos solicitados decorre quer da tarefa inicial, quer da resposta do aluno à primeira questão (“Estou a dizer... em português «Eu gosto de Portugal»... e alemão «Ich mag Deutschland»... e inglês «I like Portugal»”), a professora apenas invertendo a ordem por que vai pedindo explicitações acerca da aprendizagem das línguas; terceiro, que o tema central do diálogo é a gestão e o alargamento dos repertórios plurilingues da criança, servindo a narrativa visual como ponto de partida para a discussão, já que parece ser compreendida como uma interpretação limitada do alcance da instrução que esteve na sua origem.

Em modo de conclusão, poderíamos dizer que nesta terceira narrativa: i) o aluno volta ao posicionamento subalterno já representado na narrativa visual; ii) a narrativa inicial é expandida pela adição sucessiva de novos personagens, tempos e espaços, que ajudam a adensar a trama narrativa alusiva à gestão do plurilinguismo individual; iii) os sentidos coconstruídos só fazem sentido tendo em conta os “ingredientes do contexto” (personagens, línguas, situação de sala de aula, EPE, ...) no âmbito do qual são produzidos.

5. SÍNTESE E PERSPETIVAS DE INVESTIGAÇÃO: A RECONSTITUIÇÃO DA NARRATIVA VISUAL

Na análise empírica dos três tipos de narrativas, demos conta dos reposicionamentos da criança ao longo da sua narração multimodal e dos sucessivos “reframings” espaço-temporais e de presença e focalização narrativa. Neste sentido, cada uma das narrativas pode ser entendida como uma narrativa autónoma, já que produzidas em tempos diferentes, realizadas *para* e *com* interlocutores diferentes e com focalizações diferentes. Dito de outra forma, são três objetos de análise com autonomia autotélica, isto é, constituem objetos e fins em si mesmos, com significados próprios, aos quais não pode ser atribuído um significado único e transversal, muito embora estabeleçam relações de intertextualidade entre si. A passagem de uma narrativa a outra deixou antever diferentes deslocações do narrador, das personagens e de escalas de narração, designadamente em termos de espaço. Assim, o que chamámos narrativas escritas e orais *de explicitação* – porque relativas a uma narrativa inicial ou primeira que se constitui como objeto tematizável – adquirem o estatuto de narrativas *per se*, ainda que só adquirindo o seu significado no *continuum* de narrativas em que se situam, porque a elas fazendo referência, num quadro do que aqui chamaremos “intertextualidade multimodal”. Não são, por isso, uma mera reconstituição e reconstrução verbal da narrativa visual, assim como a narrativa visual não depende delas para poder ser interpretada como um conjunto multissemiótico com significado próprio.

O nosso estudo permite aferir que os desenhos – ou narrativas visuais – das crianças produzidos no âmbito do projeto apresentado se situam entre o sujeito (as crianças criadoras) e os objetos (as realidades criadas no desenho e recriadas nas explicações) e também entre o narrador-narratário e, posteriormente, entre os interlocutores (Banks, 2014, p. 394).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banks, M. (2014). Analysing Images. In U. Flick (ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 394-408). London: SAGE.

Barkhuizen, G., Benson, P. & Chik, A. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. Oxon: Routledge.

Block, D. (2014). Moving beyond “Lingualism”: Multilingual Embodiment and Multimodality in SLA. In St. May (ed.), *The Multilingual Turn* (pp. 54-77). Oxon: Routledge.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byrd Clark, J. S. & Dervin, F. (2014). Reflexivity in language and intercultural education: Rethinking multilingualism, and interculturality. London: Routledge.

Castellotti, V. & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. In M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif: élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45-85). CRTF: Université de Cergy-Pontoise.

Esin, C. & Squire, C. (2013). Visual autobiographies in East London: Narratives of Still Images, Interpersonal Exchanges, and Intrapersonal Dialogues. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(2). URL <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1971>.

Flores, C. & Melo-Pfeifer, S. (2016). “Em casa mais português, mas também alemão”: perspectivas da Linguística e da Didática de Línguas sobre narrativas de uso da Língua de Herança. In S. Melo-Pfeifer (org.), *Didática do Português Língua de Herança* (pp. 42-72). Lisboa: LIDEL.

Goodson, I. (2015). *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.

Gorter, D. (ed.) (2006). *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Kalaja, P., Dufva, H. & Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. In G. Barkhuizen (ed.), *Narrative Research in Applied Linguistics* (pp. 105-130). Cambridge: Cambridge University Press.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Oxon: Routledge.

Martin, B. (2012). Coloured language: identity perception of children in bilingual programmes. *Language Awareness*, 21(1-2), 33-56.

Melo-Pfeifer, S. (2015). Multilingual Awareness and Heritage Language Education: children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, 24(3), 197-215.

Melo-Pfeifer, S. (2014). Multimodal translanguaging in bilingual children's drawings. *Comunicação oral no Congresso Internacional da IALIC*. 28-30 de novembro. Aveiro: Universidade de Aveiro (Portugal).

Molinié, M. (ed.) (2009). *Le dessin réflexif: élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF: Université de Cergy-Pontoise.

Moore, D. & Castellotti, V. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées* (pp. 118-132). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

Moore, D. & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In V. Castellotti (ed.), *D'une langue à d'autres* (pp. 151-190). Collection Dyalang: Presses Universitaires de Rouen.

Palou, J. (2010). Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna. In *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje* (pp. 301-312).

Perregaux, C. (2011). Draw me a language! Understanding the Imaginary of Young Children. *Child Health and Education*, 3(1), 16-30. URL <http://www.childhealthandeducation.com/articles/documents/PerregauxENGLISH31.pdf>.

Rose, G. (2016). *Visual Methodologies. An introduction to Researching with Visual Materials*. London: SAGE.

Shohamy, E. G. & Gorter, D. (2009). *Linguistic landscape: expanding the scenery*. London: Routledge.

Squire, C. (2008). Approaches to narrative research. ESRC National Centre for Research Methods Review Paper. URL <http://eprints.ncrm.ac.uk/419/1/MethodsReviewPaperNCRM-009.pdf>.

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Oxon: Routledge.

Aluno “Miguel” (12 anos, nível A2)

1. Professora: Olá Miguel
2. Miguel: (...)
3. Professora: Sim?
4. Miguel: Bom dia
5. Professora: Boa tarde
6. Miguel: Boa tarde
7. Professora: Tu tens aqui um desenho à tua frente... e eu quero que tu me descrevas... o que é que tu tens aí desenhado no teu desenho
8. Miguel: Eu tenho o meu professor... aqui estou eu... o meu professor está a dizer “É tempo para aprender as línguas”
9. Professora: (Bem)... e o que é que tu estás a dizer aí?
10. Miguel: Estou a dizer... em português “Eu gosto de Portugal”... e alemão “Ich mag Deutschland”... e inglês “I like Portugal”
11. Professora: Ok... então quer dizer que tu aprendes essas três línguas... é?
12. Miguel: Sim
13. Professora: E... como é que tu aprendes... diz-me... explica-me... como é que tu aprendes alemão... por exemplo?
14. Miguel: Alemão... estamos numa classe... ((ruídos))... em alemão estamos numa classe... e pois há a gramática... pois... sim... e pois há sempre testes...
15. Professora: Uhm... uhm... ((concordância))
16. Miguel: ...pra ver(e) se consigo... ou se não consigo
17. Professora: E como é que tu aprendes por exemplo o inglês?
18. Miguel: Inglês também é n... numa classe... temos (o) livro... também fazemos as coisas... pa aprender... também há gramática... sim... e pois há no fim o teste
19. Professora: E português?
20. Miguel: Português tamos aqui numa classe... a aprender... temos um livro... e pois ((ruídos))...
21. Professora: Então... e então... e tu aprendes com o livro... a ler... mas por exemplo... dá-me um exemplo de uma coisa que tu faças pra aprender uma língua
22. Miguel: Eu pois olho pra lá... e leio muitas vezes... e pois eu já tenho...
23. Professora: E depois já percebes? É?
24. Miguel: Sim
25. Professora: Ok... que língua é que tu falas com os teus colegas na escola?... onde tu andas

26. Miguel: Alemão
27. Professora: Alemão? E o quê... e que língua é que tu falas em casa?
28. Miguel: Em casa falo português e alemão
29. Professora: É?... E falas português com quem?
30. Miguel: Com a mãe... e c...c...com a Catarina
31. Professora: Com a Catarina?... A Catarina é tua:.....?
32. Miguel: ...irmã
33. Professora: Tua irmã?... E por que é que tu falas português co...com a Catarina e c...co...com a tua mãe?
34. Miguel: Porque... pra aprender mais português
35. Professora: É?... e com o teu pai falas o quê?
36. Miguel: Português e alemão
37. Professora: É?... E porque é que falas as duas?
38. Miguel: Porque sabe falar português e alemão muito bem... e depois aprendo sempre... com o tempo mais
39. Professora: Ah... então tu também aprendes o alemão e o português... em casa... também aprendes com os... com o teu pai... é?
40. Miguel: Sim
41. Professora: Ok... brigada

PARTE 2

**DESENHOS E IDENTIDADE
PROFISSIONAL**

LÍNGUAS DE/ EM SÃO TOMÉ: REPRESENTAÇÕES DO PORTUGUÊS E DOS CRIoulos POR ALUNOS E PROFESSORES

LEONOR SANTOS³²

MADALENA TEIXEIRA³³

³² | Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – Universidade de Aveiro. mleonor.santos@ese.ipsantarem.pt

³³ | Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Centro de Estudos Anglísticos – Universidade de Lisboa. madalena.dt@gmail.com

INTRODUÇÃO

O estudo que se apresenta resulta da observação de um contexto escolar linguístico, em São Tomé e Príncipe, que se reveste de matizes complexas, uma vez que neste país existem situações que poderão ser designadas de diglossia (vários crioulos) e uma língua oficial (o português). Importa, ainda, sublinhar que a situação linguística do país é o culminar de séculos de História que, como ocorre em qualquer outro local, acarreta fatores externos à língua que, por sua vez, a influenciam de forma e modo marcantes³⁴.

Por este motivo, desde os primeiros contactos que estabelecemos com o contexto e, em particular, com diferentes atores educativos foi-nos possível perceber a existência de uma relativa tensão entre dois discursos contrastantes: por um lado, um discurso oficial que afirma sem hesitação que a língua materna dos são-tomenses é o português (de Portugal) e que, por isso, nas escolas, não há qualquer problema linguístico-comunicativo que justifique, por exemplo, abordagens de ensino do português como língua não materna; por outro lado, um discurso oficioso que, não deixando de reconhecer que, no geral, todos os cidadãos, mesmo crianças, apresentam algum domínio do português, este, sobretudo em determinados contextos, é muito baixo e surge eivado de influências dos crioulos falados em família e nas comunidades, as quais causam dificuldades no momento de trabalhar com a variante utilizada na escola:

O português continua, assim, a ter um funcionamento de língua hegemónica por ser a única língua de administração, de ensino, da comunicação social, da socialização, particularmente nas zonas urbanas – com todos os problemas que se levantam numa sociedade marcada por uma forte e insidiosa diglossia (Mata, 2009, p.7).

Os nossos diálogos, quer com alunos, quer com professores, no contexto da recolha de dados para este estudo confirmaram-nos a existência de si-

³⁴ Para mais informação sobre a história e os estatutos e papéis do português e dos crioulos em STP veja-se Mata (2009), Hagemeyer (2009) e Seibert (2014).

tuações de alguma dificuldade em se expressarem em português, tanto por escrito, como oralmente, e suscitou a nossa vontade de tentar compreender de modo mais profundo e sistemático os contornos da situação linguística específica deste país, procurando contribuir para a conceção de práticas de ensino-aprendizagem do português mais informadas e eficazes, porque mais consentâneas com a realidade do contexto.

Assim, optámos por solicitar aos participantes do nosso estudo que se expressassem visualmente, dando-lhes como tarefa representar, através de um desenho, como “viam” a língua portuguesa e como “viam” o crioulo, podendo, se assim o entendessem, acrescentar alguma legenda ou expressão verbal.

De facto, assumimos, seguindo Melo-Pfeifer (2015), que a recolha de “narrativas visuais” constitui um instrumento útil para acesso às representações dos sujeitos sobre o multilinguismo em geral e sobre a sua situação linguística em particular, não só de crianças, mas também, no nosso caso, dos adultos que as ensinam. E, com Andrade & Araújo e Sá, tomando

a escola como lugar de (i)legitimação de práticas sociais e de identidades e como factor de auto e de hetero-exclusão ou inclusão dos sujeitos e dos grupos, na linha de Paulo Freire, reconhece-se que as imagens das línguas/ culturas, circulando de forma privilegiada nos discursos escolares, constituem um dos sinais mais poderosos desses processos de legitimação e de in/exclusão (Andrade, A. & Araújo e Sá, 2006, p.8).

Assim, na primeira parte deste capítulo, após uma breve caracterização do panorama linguístico de São Tomé e Príncipe, dedicar-nos-emos à explicitação de alguns aspetos de natureza sociolinguística, na forma da escrita multimodal, destacando a gramática do desenho visual (Kress & Van Lewn, 2006), bem como de aspetos ligados ao papel e relevância que o estudo de imagens e representações das línguas assume na didática de línguas atual. Posteriormente apresentaremos os procedimentos metodológicos, seguidos da análise e interpretação dos dados recolhidos. Por último, teceremos as considerações finais.

1. BREVE PANORAMA LINGUÍSTICO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

São Tomé e Príncipe (STP) é um país de língua oficial portuguesa, sendo que esta mesma língua assume também o estatuto de língua materna para a maioria da população. Ou, para um retrato mais fiel:

No contexto são-tomense diverso pode ser o estatuto da língua portuguesa: língua oficial, língua nacional, língua materna, língua segunda, estatutos que ora remetem para uma função institucional e social que a língua cumpre junto da sociedade são-tomense no seu todo, ora para uma relação individual que com ela estabelece cada indivíduo dessa mesma sociedade (Afonso, 2009, p.64).

De facto, como refere Ponso (2011), STP constitui uma exceção no conjunto dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), uma vez que, e segundo os dados disponíveis (sendo os mais recentes de 2001), cerca de 98% da população com mais de 5 anos de idade fala o português (cf. Hagemeyer, 2009, p.18).

Todavia, e de acordo com os mesmos dados, a língua portuguesa coabita com um conjunto de línguas crioulas que “não gozam do estatuto de língua oficial, não possuem uma ortografia oficial³⁵ e estão excluídas do sistema educativo” (Ponso, 2011, p.16), mas que são igualmente faladas por uma percentagem substancial da população (mais de 50%). Referimo-nos, seguindo a categorização de Hagemeyer (2009) ao Santome (ou Forro), ao Angolar e ao Lung’ie – autóctones, este último da ilha do Príncipe, e ainda ao crioulo Cabo-verdiano, que tem igualmente grande expressão, sobretudo regional. Segundo Mata, “deste conjunto o forro é, entre os crioulos, a língua mais falada; e, juntamente com o português, as duas línguas de carácter “nacional” (2009, p.3).

Independentemente das opiniões e perceções que, à falta de investigações mais recentes e aprofundadas, vão emergindo sobre a maior ou menor vitalidade destas línguas e sobre as suas maiores ou menores hipóteses de sobrevivência³⁶, a realidade atual é a de que elas parecem continuar a ter uma presença significativa nas vidas e nos repertórios linguístico-comunicativos dos são-tomenses, mesmo se, como vamos ouvindo dizer a alguns professores,

³⁵ Nota das autoras: ainda que tenha sido legalmente aprovada, nos últimos anos, uma proposta de *Alfabeto Unificado para a Escrita das Línguas Nativas de S. Tomé e Príncipe* (ALUSTP), ao nosso conhecimento não existe, atualmente, uma política explícita para a sua implementação.

³⁶ Cf. <http://www.voaportugues.com/a/sao-tome-linguas-tradicionais-queda-livre/2631646.html> e também Hagemeyer, 2009, p.24.

estão a ser “adulteradas” pelos falantes, sobretudo os menos escolarizados. Os crioulos não constituem, contudo, o único fator de influência da complexidade (e riqueza) da situação linguística são-tomense e respetivos efeitos em termos de escolarização: a própria língua portuguesa assume, como nos restantes PALOP, características (sobretudo) orais que lhe dão uma identidade própria, mas que não está ainda suficientemente estudada nem estabilizada para configurar, como pretendido por alguns, nomeadamente Hagemeijer (2009) e Teixeira (2016), uma variante de “português de São Tomé” – ou pelo menos uma variante que possa ser usada como norma e como língua de escolarização. Como alertam Araújo e Agostinho (2010): “A norma portuguesa europeia é ensinada nas escolas e dominá-la é o objetivo do sistema escolar. No entanto, há variação no país. Esta variação floresce no contexto de uma língua empregada pela população tanto como língua materna quanto segunda língua. O contexto multilíngue de STP, associado à forte migração campo/cidade, sobretudo nos últimos trinta anos, bem como ao sistema escolar não universalizado, favorece uma transmissão irregular do Português (para os falantes de Português L2) ou um afastamento da pressão da norma lusitana (para os falantes de Português L1)” (pp.51/2). Também Afonso (2009) caracteriza, deste modo, a situação da língua portuguesa em STP: “devemos ter sempre presente essa característica que marca o país: a coexistência de duas variedades do Português:

- o Português europeu, a norma, língua materna de uma parte diminuta da população e que para a grande maioria pode ser considerada língua segunda;
- o Português local, um falar de características fonológicas e morfossintáticas próprias, cujos desvios em relação à norma são significativos, em que se assiste a uma tendência cada vez maior para a contaminação do código escrito pelo código oral” (p.70). Ao que nós acrescentamos não uma contaminação, mas uma influência dos crioulos, sobretudo do santome e do lunguié, nas atualizações da língua portuguesa, pelos são-tomenses.

Este panorama da situação linguística de São Tomé e Príncipe é suficiente para intuímos que, no que ao ensino da língua portuguesa na escola diz respeito, muitos são os desafios que se colocam a alunos e professores, e grande é a necessidade de estudos que ajudem, não só a complementar o conhecimento existente, mas também a fundamentar as opções e abordagens pedagógico-didáticas a desenvolver.

2. CONTRIBUTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA UMA REPRESENTAÇÃO MULTIMODAL ACERCA DO PORTUGUÊS E DOS CRIoulos EM SÃO TOMÉ

A sociolinguística pode ser definida como uma escola que vai de encontro a outras escolas da linguística e não deve ser considerada como um modelo, mas antes, isso sim, como um conjunto de teorias que estabelece uma ligação, de necessidade imperiosa, entre a linguística e a sociedade. Clarificando, a sociolinguística pode ser vista como um conjunto de diretrizes que estão relacionadas com diferentes “filosofias” linguísticas e com investigadores independentes que somente tencionam analisar os problemas da língua (Reynoso, 2007).

Sob o ponto de vista da sociedade, a sociolinguística vê-a como uma reflexão da língua que se baseia em estruturas sociais e culturais, tendo em conta a organização do mundo como função primordial. Nós podemos reconhecer aspetos socioculturais e ideológicos como um sistema de perspetivas e de valores de uma determinada comunidade cultural e sociolinguística, através da reconstrução da operacionalização de vários sistemas de significados de uma língua a partir de uma análise sociosemiótica.

Cientes, então, de que é possível realizar uma análise que faculte “significados” numa dada sociedade, melhor explicando, a comunicação num determinado contexto, consideramos que a sócio-semiótica (Pimenta, s/d, com base em Halliday, 1985) contribui sobremaneira para a compreensão de fenómenos, como a troca de mensagens.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a sociosemiótica focaliza-se na análise de diferentes tipos de discurso na qual a subjetividade do mesmo universo, como um processo de significado e de informação, são igualmente analisáveis. Ou seja, nós, neste caso, procuramos destacar a descrição de estruturas narrativas, discursivas e semânticas, em diferentes discursos, como reflexão das diferentes linguagens apresentadas.

Em determinados contextos, principalmente em trabalhos literários, o texto verbal está associado a uma imagem visual e à necessidade de articular as palavras com a imagem num objeto semiótico. Há várias maneiras de interpretar, não só símbolos, mas também nodos orais e visuais de comunicação, que foram criados pelo ser humano que consideram que ambos os conceitos são extremamente amplos e diversos (Joly, 1996).

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2001), o homem, durante muitos anos, deu preferência a um determinado tipo de discurso, em que a linguagem verbal, independentemente de ser escrita ou oral, ocupava um lugar de supremacia na em relação a outras formas de interação, como é o caso da imagem.

Atualmente, vivemos na era da imagem, o que conduz a uma necessidade de um sistema educativo com mais ênfase na comunicação e na recepção de imagens visuais que acabam por convergir na informação acerca do público a que essa mesma comunicação se destina. Por isso, há marcas que merecem a nossa atenção, como por exemplo o modo como o espaço é organizado e que materiais são utilizados, assim como a respetiva representação das coisas (Cunha, 2007: 3).

Há, no entanto, no nosso estudo um aspeto de relevo – é que as imagens que constituem os nossos *corpora* têm autores de faixas etárias bastante distintas: i) crianças entre os 13 e os 15 anos; ii) adultos entre os 25 e 59 anos.

Importa, assim, sublinhar que os desenhos realizados pelas crianças se revestem de uma especificidade marcante, que é a genuinidade, ou seja, os desenhos não deveriam refletir sinais impostos pela sociedade à qual pertencem. Isso observar-se-ia num público adulto. Apesar de os autores, dos desenhos, mais jovens frequentarem o 1º CEB, já se percebe a influência de relações sociais, como as aprendizagens escolares, e/ou a interação com os respetivos familiares. Há experiências que, inclusivamente, “foram vividas” através das vivências dos pais, dos adultos com quem se relacionam (Borges e Salomão, citado por Boel & Silva, s/d).

2.1 PARA UMA NOÇÃO DE GRAMÁTICA VISUAL

A semiótica social pode ser vista como “um movimento” que se prende com a relação entre a linguagem e os significados visuais (Fairclough, 2001). Este movimento vê a linguagem visual como tendo a sua própria sintaxe, na qual cada elemento funciona como um todo, e a gramática do desenho visual surge, precisamente, com base nesta premissa e os seus impulsionadores, Kress e Van Leeuwen, sublinham a importância da observação de imagens.

Assim, e para um conhecimento desta gramática, apresentamos um quadro com os principais aspetos da Gramática do Desenho Visual, de Kress & Van Leeuwen (1996), retirado de Vincentini & Carmo (2010, p.66).

Quadro 1 - Gramática do Desenho Visual

Recursos da gramática visual			
Significados representacionais		Significados interativos	Significados compositivos
Estruturas narrativas	Estruturas conceituais	Contacto: - demanda - oferta	Valor informativo: - horizontal – dado/novo - vertical – ideal/real - centralizado – periférico
Ação: - transacional - não transacional	Classificação Analítica - parte - todo	Distância Social: - plano fechado - plano médio - plano aberto	Enquadramento
Reacional: - transacional - não transacional	Simbólica: - atributo	Ponto de vista: - ângulo horizontal (frontal e posição de perfil) - ângulo vertical (alto, baixo, nível dos olhos)	Saliência
Mental	- sugestivo		Modalidade: - naturalista - científica
Verbal			

Os significados representacionais ocorrem em contextos abstratos ou concretos dos participantes, ou seja, indivíduos, lugares ou coisas. Este significado pode ser dividido em duas estruturas: i) as narrativas, que abrangem representações e acontecimentos; ii) as conceituais, que estão relacionadas com as representações dos participantes, isto é, com a sua “essência”. Podem ser classificadas sob o ponto de vista (quando os participantes são retratados fora do contexto), que por sua vez se desdobra no ponto de vista analítico (em situações em que determinadas partes do “corpo” são enfatizadas) e no simbólico (quando outros objetos ou atributos, retratados, sugerem ou simbolizam significados culturais) (Kress & Van Leeuwen, 1996 cit in Vincentini & Carmo, 2010).

Os significados interativos são expressos pelo tipo de interação que se estabelece entre os participantes, os produtores da imagem e os leitores da mensagem, através do contacto, da distância social e do ponto de vista.

O contacto centraliza-se na representação da direção do olhar dos participantes, que indica o grau de afinidade social. Kress & Van Leeuwen (1996) consideram que há duas formas de o fazer – a demanda, quando os participantes estabelecem, com o leitor, contacto direto com o olhar; a oferta – em situações nas quais se observa o contrário. A distância social reflete a proximidade e/ou distância entre leitor e observador e pode ser concretizada através de três formas distintas, dependendo da representação parcial ou total do corpo humano - plano fechado, aberto e longo. Relativamente ao ponto de vista, Kress & Van Leeuwen (1996) definem relações fortes e/ou antagónicas através do ângulo que se forma entre o leitor e a imagem, sendo que o que nos traz mais informação é o vertical – ângulo ao nível dos olhos; ângulo alto e ângulo baixo, que mostra o grau de poder, ou não, dos elemen-

tos que constam na imagem. O ponto de vista do ângulo horizontal, que pode ocorrer frontalmente ou de perfil, transmite, respetivamente, compromisso ou imparcialidade.

Os significados composicionais têm três sistemas intrínsecos: i) valor da informação; ii) enquadramento; iii) saliência que se relacionam com a adaptação ou formato, ou layout que facultam a coerência e coesão.

No que concerne ao valor informativo, este está relacionado com os significados dos elementos, respetiva função e sua localização numa determinada página, considerando as relações entre esquerda e direita, entre o cimo e o fundo e entre o centro e a margem. O enquadramento possibilita, ou não, a articulação de elementos, de grupos, de cores, os tamanhos e os contrastes. Os planos fechado, médio e aberto desempenham uma função essencial na compreensão do “enquadramento”. Finalmente, no que respeita à saliência, podemos observar a configuração dos elementos, ou seja, tamanho, intensidade e perspetiva, que têm o propósito de atrair a atenção do observador para diferentes objetos/indivíduos/ideias (Kress & Van Leeuwen, 1996 cit in Vicentini & Carmo, 2010).

Uma vez que o nosso contexto de análise se prende com a imagem e com a escola, num país que vive numa situação de diglossia, afigura-se fundamental refletir acerca do contributo oferecido pela imagem num contexto de didática do plurilinguismo.

2.2 SOBRE REPRESENTAÇÕES E IMAGENS NO QUADRO DE UMA DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO

As atuais tendências de investigação e intervenção no domínio da didática de línguas, sobretudo no quadro de uma didática do plurilinguismo (cf. Conselho da Europa, 2001; Santos, 2007), reconhecem, na esteira de Zarate (1993), que as representações e os estereótipos desempenham um papel importante, tanto na aquisição de uma nova língua, como no quadro da construção de uma relação afetiva entre disciplinas escolares, indivíduos e as suas línguas (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012). Por este motivo,

La notion de représentation est aujourd’hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission. On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d’autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu’ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser (Castellotti & Moore, 2002, p.7).

Como é perceptível pela leitura da maioria dos trabalhos que apoiaram a caracterização linguística de STP apresentada no ponto 1 deste capítulo, bem como pela nossa própria experiência no terreno, também neste contexto as representações e imagens (que usaremos como sinónimos, seguindo Melo-Pfeifer & Schmidt, 2013) sobre a língua portuguesa e os crioulos assentam em fatores identitários, sociohistóricos, discursivos e até cognitivos próprios de diferentes grupos e de cada sujeito. E é também inegável que estas representações, ainda que contextualizadas e, por isso, mutáveis (*idem*), influenciam as conceções que orientam as práticas de escolarização, porque conduzem com frequência a uma apreciação valorativa em relação às variantes e variedades linguísticas que “entram”, de forma mais ou menos declarada, na escola, como evidenciado em Mata (2009), ao discutir o conceito de “português (deturpado)” utilizado por outra investigadora com preocupações pedagógicas, como ela própria o reconhece.

A desocultação de representações e imagens das línguas torna-se, assim, um processo interessante do ponto de vista didático, porque permite conhecer com maior profundidade os pensamentos e sentimentos que influenciam, de forma mais ou menos consciente, a relação dos indivíduos com as línguas e a sua aprendizagem, em particular aquelas que integram os repertórios linguístico-comunicativos e identitários. Concordamos com a hipótese avançada por Melo-Pfeifer e Schmidt (2013, p.114) de que “ces images induisent différents stratégies et dynamiques d’action en contexte éducatif”, na linha da constatação de Andrade & Canha (2003) de que “no quadro dos estudos sobre as representações dos profissionais da educação, aprendemos, nos últimos anos, que as imagens dos objectos a ensinar parecem condicionar a mudança educativa, já que as representações dos objectos língua são condições da acção, isto é, funcionam como guias que conduzem os professores a tomar decisões para a acção” (p.61).

A sociolinguística e a didática surgem, deste modo, associadas na procura de conhecimento que nos permita compreender de forma mais profunda e sistematizada de que modo aquilo que os sujeitos pensam, sabem, pensam que sabem e sentem sobre as línguas influencia o modo como as ensinam e como as aprendem.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo que aqui se apresenta assume contornos de estudo de caso exploratório (Yin, 2001), na medida em que procura conhecer, a partir da análise de desenhos solicitados aleatoriamente a um conjunto de alunos e professores de escolas básicas e secundárias da ilha de São Tomé, as representações que detêm da língua portuguesa e dos crioulos, visando tecer considerações que apoiem o desenvolvimento da didática do português neste contexto. A finalidade essencialmente descritiva e interpretativa do estudo, aliada à natureza exploratória e conseqüente reduzida abrangência dos *corpora*, requer a opção por uma análise qualitativa, assente na identificação de figuras, “motivos” e ocasionais elementos verbais presentes nas ilustrações, e na sua organização em agrupamentos temáticos que nos permitam identificar as representações dos participantes sobre as línguas em causa. Opta-se, assim, por abordar os dados sem uma categorização prévia, assumindo que os temas identificados nos fornecem um primeiro olhar sobre “the shared references of a society, the representations of implicit assumptions that facilitate communication and enable speakers to recognize themselves as social actors who have constructed the same affiliation” (Perregaux, 2011, p.20), uma afiliação que aproxima (ou afasta, os dados o dirão) alunos e professores daqueles que são elementos fundamentais e constituintes das suas identidades sociocomunicativas: as línguas que falam/ouvem falar.

A recolha dos desenhos foi realizada entre abril e maio de 2016 e foi condicionada pela acessibilidade e disponibilidade de escolas no quadro de um conjunto de ações e deslocações diversas desenvolvidas pelas autoras.

Assim, abordaram-se aleatoriamente turmas de 2º ciclo do ensino básico de uma escola básica-secundária da capital, de grandes dimensões, e turmas de 2º ciclo de uma escola básica da região Sul da ilha, mais pequena e representativa de uma realidade sociocultural diferente. Com estes alunos, começámos por estabelecer um curto diálogo, questionando se sabiam o que é o crioulo, se conheciam e/ou falavam em casa algum crioulo, de modo a ajudá-los a ativar os conhecimentos prévios necessários à realização da tarefa. Em seguida, as instruções foram dadas oralmente pedindo-lhes que, na folha em branco que distribuímos, e depois de a dividirem ao meio, no lado esquerdo desenhassem o que sabiam e sentiam sobre o crioulo usado no seu contexto sociofamiliar e, no lado direito, o que sabiam e sentiam sobre a língua portuguesa. A opção por uma instrução que permitia uma quase total liberdade de composição e escolha de elementos, pois a página estava completamente em branco, residiu na nossa convicção, seguindo Melo-Pfeifer (2015, p.4) de

que este método nos daria “a possibility to collect a huge diversity of drawings, according to task interpretation”.

Quanto aos professores, para além de se ter solicitado a realização da tarefa aos que estavam a lecionar nas turmas no momento em que procedemos à recolha dos dados, abordaram-se docentes de diferentes escolas, disciplinas e níveis de ensino a frequentar ações de formação contínua no domínio da língua portuguesa³⁷. Foi-lhes distribuído um documento escrito de recolha de dados (cf. anexo 1), tendo sido também necessário, em várias situações, complementar estas instruções com um esclarecimento oral do que se pretendia. Em muitos casos, os participantes não indicaram o crioulo a que se estavam a referir, pelo que uma eventual comparação entre as representações de diferentes crioulos ficou inviabilizada.

Reuniram-se, deste modo, um conjunto de 68 ilustrações de alunos e 30 ilustrações de professores, tendo sido posteriormente excluídos 15 desenhos de alunos e 3 de professores por não ser possível proceder a uma interpretação razoavelmente segura do seu significado.

A grande maioria dos desenhos está realizada a lápis de carvão, uma vez que apenas alguns alunos de duas das turmas da escola da capital dispunham de lápis de cor.

Todos os trabalhos são anónimos, havendo somente a identificação da idade e da classe/ciclo dos autores (ainda que nem todos tenham seguido devidamente as instruções), como forma de assegurar aos participantes que esta atividade em nada iria influenciar algum tipo de apreciação sobre o seu desempenho escolar, quer como alunos quer como professores (aspeto que assume particular relevância no contexto em causa).

³⁷ Formações promovidas pelo projeto Escola+, fase II, financiado pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua - I.P. e implementado pelo Instituto Marquês de Valle Flôr e pelo Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação de São Tomé e Príncipe (<http://www.imvf.org/index.php?projeto=1545&tag=Escola-+-Fase-II->)

4. QUE COMUNICAM OS DESENHOS DE PROFESSORES E ALUNOS?

Uma primeira conclusão que uma observação prévia dos desenhos nos permite tirar diz respeito à dificuldade revelada tanto por professores como por alunos em simplesmente desenhar e, para além disso, em representar visualmente um pensamento (ou um sentimento) que é, de certa forma, abstrato. Na verdade, e sobretudo em relação a este último aspeto, aquando do procedimento de recolha dos dados apercebemo-nos da possibilidade de tal acontecer, quer pela estranheza de que se revestiu, para os nossos participantes, o pedido feito e as instruções dadas, quer pelo tempo de que depois necessitaram para começar a desenhar algo. Esta dificuldade pode explicar-se, em nosso entender, e pelas impressões que entretanto fomos trocando com são-tomenses com larga experiência em educação, por dois factores: (i) a falta de cultura visual na escola, pela quase inexistência de material ilustrado e de recursos para trabalhar a expressão plástica (ainda mais evidente no tempo da escolaridade dos atuais professores), bem como o pouco estímulo à criatividade, estando o ensino ainda muito focalizado na memorização e reprodução, e pouco na criação³⁸; (ii) a falta de reflexão sobre as línguas que constituem o repertório dos sujeitos, uma vez que muito raramente, em particular na escola, se referem os crioulos e se colocam em confronto, de forma positiva, com a língua portuguesa. Como já referimos, o estatuto dos crioulos não é matéria pacífica, ainda mais quando se refere ao contexto de escolarização.

Outra constatação imediata é a de que vários dos sujeitos, em particular dos alunos (a quem tal possibilidade não foi apresentada aquando do fornecimento das instruções), sentiram a necessidade de complementar a ilustração com palavras e/ou frases, como parece acontecer em outros estudos deste tipo (cf. Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012). Quando esta necessidade se referia aos crioulos e não sabiam como escrever, pediram apoio aos professores em presença, iniciativa que não coartamos.

³⁸ Talvez isto justifique, também, a evidente perplexidade e felicidade que os alunos evidenciaram quando, em contexto de aula de português, lhes foi pedido que desenhassem.

4.1 AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

Passando a uma análise mais atenta dos desenhos dos alunos, podemos identificar os temas mais recorrentes, distinguindo as duas escolas. Esta informação sistematiza-se no quadro abaixo:

Quadro 2 - Temas presentes nos desenhos dos alunos.

Língua	Escola da capital	Escola do sul da ilha
Português	Língua oficial Língua da escola Língua de acesso ao mundo	Língua da escola
Crioulos	Língua “da terra” Língua da família Língua dos oprimidos (escravos)	Língua “da terra”

Uma primeira conclusão, relativamente óbvia, a que este quadro nos permite chegar é a de que os alunos da escola da capital revelam um repertório de representações (e também de conhecimentos) bastante mais alargado e diversificado do que o dos alunos da escola da região Sul, facto que não se ficará a dever exclusivamente à diferença etária e de classes, até porque em ambos os casos falamos de alunos do 2º ciclo do ensino básico. Poderá, provavelmente, tratar-se de um reflexo da diferença em termos de vivências, de acesso a informação e até, talvez, da riqueza de aprendizagens que a escola consegue proporcionar. Analisamos, em seguida, com maior profundidade cada um dos temas identificados.

4.1.1 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA OFICIAL

São vários os alunos que associam à língua portuguesa o desenho da bandeira, da insígnia nacional e do próprio mapa de São Tomé e Príncipe. Estes elementos, acreditamos, remetem para a ideia do estatuto do português como língua oficial do país. Vejam-se alguns exemplos:

Fig 1 - desenho de aluno da 6ª classe (14 anos) – escola da capital



Fig 2 - desenho de aluno da 6ª classe (15 anos) – escola da capital



Fig 3 - desenho de aluno da 6ª classe (13 anos) – escola da capital



A imagem da bandeira de São Tomé e Príncipe, da Fig.1, e o conteúdo do ba-lão de fala da Fig.2 confirmam a nossa interpretação, na medida em que estes símbolos se inserem em estruturas conceituais, com significados culturais de identidade e nacionalidade, que remetem para a função que a escola desem-penha neste tipo de aprendizagens. De facto, é na escola que os alunos aprendem os símbolos da nacionalidade e, por estes desenhos, parece que a língua portuguesa será apresentada como fator de identidade (e unidade?) nacional.

4.1.2 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DA ESCOLA

Uma representação aproximada da anterior é a do português como a língua da escola, por vezes em contraponto com o crioulo como língua da família e dos mais velhos (Fig.4) ou do crioulo como a língua “da natureza” (Fig.5).

Fig 4 - Crioulo em ambiente familiar



A conceção de os crioulos serem a língua dos mais velhos, e de família, é-nos facultada através de significados de natureza interativa, pois o leitor contacta diretamente com o olhar “das pessoas”, da imagem, transmitindo informação de poder, isto é, do poder que o crioulo tem para os autores do desenho, porque o ângulo ao nível dos olhos é alto. Além disso, o tamanho dado pela saliência corrobora esta análise.

Fig 5 - Crioulo e a natureza



Nesta figura podemos detetar, claramente, o contraste, inclusivamente quan-to ao uso da cor, entre o português como língua da escola, representado pelo quadro onde se pode ver e ler “a b c d – a e i o u – MURA” – palavra que não conhecemos, e o crioulo como a língua da natureza, as fortes chuvadas típicas de S. Tomé, que muitas vezes ocasionam o surgimento de arco-íris, sobretudo sobre a zona interior e mais verde da ilha, e que permitem a ger-minação das flores e das plantas.

A associação entre a língua portuguesa e a escola é uma das mais recor-rentes, tanto entre os alunos da capital, como entre os alunos da escola da região Sul da ilha, indiciando a possibilidade de, pelo menos para alguns de-les, a escola ser o contexto em que esta língua assume particular relevância, eventualmente por oposição ao que sucede no contexto familiar. Considera-mos que a figura 6, neste quadro, particularmente reveladora: “Eu vou apre-nder na escola muito sobre português” (talvez porque em casa não o faça e lhe parece – ou alguém lhe disse – que é importante?...), na medida em que o mesmo se assume como um texto multimodal, conjugando imagem e texto, a fim de interagir linguisticamente:

Fig 6 - desenho de aluno da 5ª classe (sem idade) – escola do Sul



Mas se podemos considerar que, para a maioria dos alunos, estas conota-ções poderão significar que o português é a “língua da razão”, ao passo que o crioulo é a “língua da afetividade” (como veremos mais à frente), há pelo me-nos um exemplo evidente que contradiz a linearidade desta interpretação:

Fig 7 - desenho de aluno da 5ª classe (sem idade) – escola do Sul



A afirmação “A Lingua Portuguesa é uma mulher bonita” acompanhada pelo desenho de flores associadas ao português, que poderemos interpretar como querendo representar beleza e alegria, algo que dá prazer, surge em várias outras ilustrações de alunos da mesma escola e também, pontualmente, nas de alunos da escola da capital. Note-se que a flor está desenhada frontalmente, significando, precisamente, um compromisso, um estado de alegria.

4.1.3 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACESSO AO MUNDO

Nesta categoria incluímos as várias ilustrações que de uma forma mais ou menos explícita remetem para uma ideia de abertura e acesso a realidades diversas, verificando-se, novamente, o recurso à multimodalidade para exprimir as expectativas, como conhecer o cinema, nas figs. 9 e 10, relativamente a atividades não existentes (ou produzidas) em São Tomé. Já a representação da maçã (fig. 8), motivo que encontramos em pelo menos 6 desenhos, conduz-nos a uma interpretação do português como língua, não só de narrativa reacional, na medida em que a imagem traduz uma atitude de análise de um todo, mas também como tendo uma função importante na vida do autor. Veja-se que esta fruta, que não há em São Tomé e Príncipe, ocupa a maior parte da folha de papel, ficando o autor num lugar periférico.

Fig 8 - desenho de aluno da 6ª classe (14 anos) – escola da capital³⁹



Fig 9 - desenho de aluno da 6ª classe (14 anos) – escola da capital



Fig 10 - desenho de aluno da 6ª classe (14 anos) – escola da capital



Num país fortemente marcado pela insularidade e ao qual, apesar dos recentes desenvolvimentos, muitos dos elementos que são típicos e dados como adquiridos noutros contextos (e que as crianças veem no dia-a-dia das telenovelas e dos outros programas passados na televisão) não chegam ou fazem-no a preços quase proibitivos para muitas das famílias, a língua portuguesa – ou talvez Portugal e o Brasil – surge como uma via de abertura para algo desejado, talvez até sonhado num futuro mais distante e que pode ter na escola (e no prosseguimento de estudos, primeiro a nível do ensino secundário, não obrigatório, e posteriormente no ensino superior) a via de concretização.

Passemos, agora, às representações dos alunos relativamente aos crioulos. Note-se que não lhes pedimos que identificassem nenhum crioulo, embora saibamos que na comunidade em que está inserida a escola da região Sul é prevalente o Angolar, ao passo que para a população desta faixa etária na escola da cidade é o Forro.

4.1.4 O CRIOULO COMO “LÍNGUA DA TERRA”

Nesta categoria incluímos as diversas ilustrações que representam os crioulos através dos produtos típicos de São Tomé (café, cacau, abacate, fruta-pão, jaca, cana de açúcar) e também de algumas das atividades/ocupações mais características da população (apanha do côco; pesca; venda na rua/mercado), sendo estas imagens fortemente marcadas por símbolos de natureza atributiva: ao homem cabe a função de pescar, não à mulher, e sugestiva, como ocorre com o cacau e o café, que representam a nacionalidade são-tomense.

³⁹ No balão de fala, da fig.8, lê-se: “qui bela maçã”.

Fig 17 - desenho de aluno da 6ª classe (15 anos) – escola da capital ⁴¹



Outros desenhos combinam imagem e texto e ilustram claramente situações de violência e subjugação, mas, ainda dentro desta área temática, encontramos uma referência que vem num sentido um pouco diferente. Na figura 18 temos um jovem que afirma⁴²: “Ola, eu Sou Paulo. êsto a fala de os portuguêsis. a muntos anos os portuguêsis vierão para São Tomé para ajuda os santomencis.”

Fig 18 - desenho de aluno da 6ª classe (14 anos) – escola da capital



⁴¹ No topo superior direito pode ler-se: “Esta história é a escravatura”.

⁴² A transcrição respeita a ortografia; apenas se acrescentou pontuação (inexistente) para facilitar a compreensão pelo leitor, até porque a imagem original foi desenhada com lápis muito leve e o texto fica praticamente impercetível na digitalização.

Encontramos, assim, nas narrativas visuais destes alunos resquícios de dois discursos coexistentes na sociedade são-tomense, ambos pretendendo contribuir para a afirmação da identidade nacional: um pela oposição e tentativa de repúdio do colonizador, responsável pelos males e carências que afetam o país; outro pelo reconhecimento (e em alguns casos até lamento pela perda) da matriz portuguesa.

4.2 AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

A análise preliminar das ilustrações produzidas pelos professores permitiu perceber que não se justificava a sua divisão em subgrupos, ou seja, que não existiam diferenças temáticas significativas entre as representações de professores dos diferentes níveis de ensino. Por isso, optamos por tratar estes dados como um conjunto, comparando-o com a análise que realizámos relativamente aos desenhos dos alunos e os temas que neles encontramos, como se vê no quadro:

Quadro 3 - temas presentes nos desenhos dos professores e confronto com os dos alunos.

Língua	Professores	Alunos
Português	Língua da escola Língua de acesso ao mundo (e ao conhecimento) Língua do mundo (e dos colonos)	Língua oficial Língua da escola Língua de acesso ao mundo
Crioulos	Língua “da terra” Língua da família Língua dos oprimidos (escravos) Língua de identidade nacional Língua das origens/raízes Língua de comunicação “imperfeita” e em desuso	Língua “da terra” Língua da família Língua dos oprimidos (escravos)

Uma mera observação do quadro é, em si própria, reveladora, pois para além do facto de que encontrámos uma maior diversidade (e talvez complexidade de nuances) nas representações dos professores do que nas dos alunos – o que será natural considerando que se trata de alunos do 2º ciclo do ensino básico –, comparando a quantidade de imagens relativas ao português e aos crioulos verificamos que, no caso dos alunos, é absolutamente equivalente, enquanto que no caso dos professores as imagens temáticas sobre os crioulos são precisamente o dobro das imagens sobre o português. Outro aspeto interessante é o de que, se nos alunos encontramos a imagem do crioulo como língua dos oprimidos sem que haja um contraponto explícito e direto relativamente ao português, no caso dos professores isto não acontece, na medida em que temos desenhos que remetem claramente para o português como a língua do colonizador.

Estas constatações poderiam conduzir-nos a várias e complexas hipóteses de interpretação, mas começemos por analisar em detalhe as ilustrações propriamente ditas.

Em relação à língua portuguesa, nos desenhos dos professores é muito evidente a presença de 3 temas, ora isolados, ora em combinação.

4.2.1 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DA ESCOLA

Ao contrário do que acontece com os desenhos dos alunos, este é o tema menos frequente nas ilustrações dos professores, surgindo apenas em 2, de forma isolada, e em outros 3, mas combinado com os temas que apresentaremos em seguida. Colocamos a possibilidade de a pouca representatividade desta associação ser um indício de que, no caso dos professores, de gerações mais velhas, o contacto sistemático com a língua portuguesa ter sempre ocorrido também em contexto extraescolar (não se destacando, por isso, a escola como elemento “de choque” ao qual associam esta língua).

Fig 19 - desenho de professor do ensino no secundário

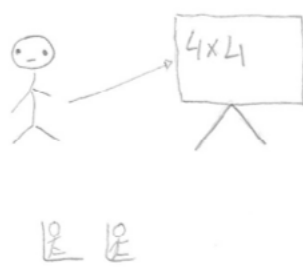
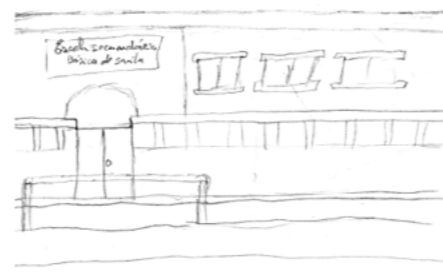


Fig 20 - desenho de professor do ensino secundário



Mas olhando mais atentamente para as ilustrações onde esta representação aparece, como por exemplo a fig.19, avançamos com a possibilidade de o autor desta imagem relacionar o português, não só com a escola, mas mais concretamente com o professor; ou porque foi através do professor que teve o primeiro contacto com a língua portuguesa, ou porque é assim que o próprio autor se revê, isto é, como o facilitador do primeiro contacto da língua portuguesa, com os seus alunos, uma vez que em termos de significado composicional, a saliência, ou melhor, o elemento saliente é o professor ao invés dos alunos, que são representados em reduzida dimensão. No que refere à fig.20, acreditamos que a imagem da escola tem um significado interativo, sendo “bastante próximo” do autor, na medida em que, para além de constituir o único elemento saliente, é-o num plano fechado, íntimo.

4.2.2 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACESSO AO MUNDO (E AO CONHECIMENTO)

Este é o tema mais recorrente nas ilustrações dos professores e surge, por vezes, associado à ideia do “português como língua da escola”, como ilustrado num dos exemplos abaixo (fig.23).

Fig 21 - desenho de professor do ensino secundário



Fig 23 - desenho de professor do ensino secundário

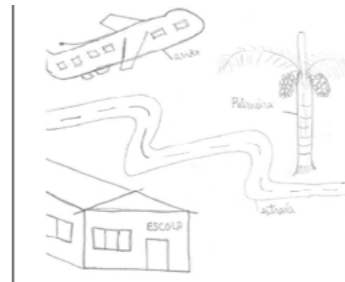


Fig 24 - desenho de professor do ensino no secundário



O português é, assim, visto, por um lado, como a língua que permite sair do isolamento das ilhas (um pouco à semelhança do que sucede com este tema nos desenhos dos alunos), a língua da viagem (de São Tomé sai-se, geralmente, de avião), mas também como a língua que permite sair do isolamento através do acesso ao conhecimento, à “luz” que ilumina todas as vivências do dia a dia. No exemplo 23, podemos ver a interiorização desta ideia pelo facto de o avião estar desenhado do lado esquerdo da folha. O que “esse” mundo traz, o autor não sabe, pois do lado direito da folha, em termos de saliência não surge nenhuma informação com o mesmo destaque. O coqueiro tem uma saliência com menor destaque, situando-se num plano mais periférico. Em contrapartida, os autores das imagens das fig.21 e 24 associam a língua portuguesa ao mundo. Imagem que surge, igualmente, no desenho que se segue e que anuncia a segunda representação mais recorrente nos desenhos dos professores – o português como língua de comunicação, nacional e internacional, de intercompreensão e, como tal, como língua do mundo:



Fig 25 - desenho de professor do ensino secundário

4.2.3 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DO MUNDO (E DOS COLONOS)



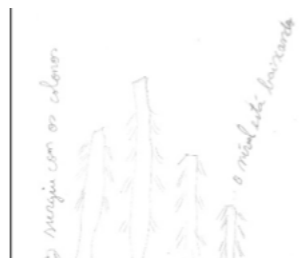
Fig 26 - desenho de professor do ensino secundário

Neste tema, de certo modo estreitamente articulado com o anterior, incluímos as ilustrações que nos remetem para o português como uma língua do mundo, ou seja, como uma língua de comunicação internacional, que tem já uma longa história e que se tem transformado ao longo dos tempos, por contraponto, como veremos adiante, aos crioulos, que estão mais circunscritos e fechados. O português surge também, devido a esta dimensão histórica e de forma explícita em algumas ilustrações, como a língua dos colonos (sendo nesta associação que surge a única referência explícita ao “crioulo como língua dos escravos” – ao contrário do que sucede, como já foi salientado, nos desenhos dos alunos).

Fig 27 - desenho de professor do ensino secundário

Fig 28 - desenho de professor do ensino secundário

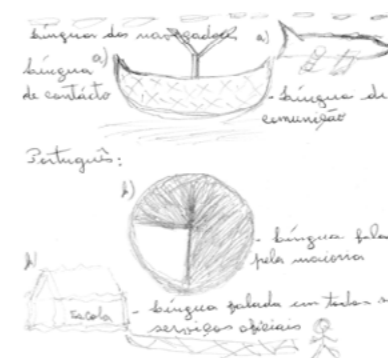
Fig 29 - desenho de professor do ensino secundário



Em suma, o português emerge destas ilustrações como a língua que constitui património partilhado de todos os são-tomenses, sendo esta informação facultada pelo facto de, em termos de ponto de vista, a expressão “Lingua Padrão” (fig.27) e o vocábulo “Portugal” (fig.29) se posicionarem, no que refere ao ângulo, verticalmente, orientando a leitura de um observador – de cima para baixo. Ao passo que os crioulos são património restrito e, muitas vezes, incompreensíveis entre si, como se depreende da comparação entre as ilustrações abaixo:

Fig 30 - desenho de professor do ensino secundário

Fig 31 - desenho de professor do ensino secundário



Focalizando-nos, agora, nos crioulos, encontramos, como já vimos, uma variedade maior de temas e representações, tanto por comparação com o português, como por comparação com os encontrados nos desenhos dos alunos. Por uma questão de economia de texto, e porque em alguns casos podemos considerar que estamos, na verdade, a aceder a representações que se complementam e que dão conta de diferentes nuances de uma mesma imagem, trataremos alguns dos temas de forma articulada, ainda que no Quadro nº 3 eles apareçam elencados em separado.

4.2.4 CRIOULO COMO LÍNGUA “DA TERRA” E COMO LÍNGUA DA FAMÍLIA

Os desenhos que identificamos com estes temas apresentam referências em tudo idênticas às que surgiram nas ilustrações dos alunos sobre as mesmas temáticas: os produtos e atividades típicas de São Tomé; as relações familiares, em particular com os mais velhos (avós). Vejamos alguns exemplos:

Fig 32 - desenho de professor do ensino secundário

Fig 33 - desenho de professor do ensino básico

Fig 34 - desenho de professor do ensino secundário



Refira-se que, por coincidência, ou talvez não, é também nestes temas que encontramos as ilustrações mais explícitas e coerentes por parte de professores do ensino básico. Em termos interativos, se repararmos, os “participantes” destas imagens são representados sob um ponto de vista específico, o que transmite uma atitude subjetiva dos autores e, como consequência, dos observadores em relação ao que veem nas imagens. No caso da imagem da fig.33, acaba por não se estabelecer um contacto com o observador, isto é, com quem “observa” a imagem, uma vez que o ângulo é de perfil. Todavia, há uma tentativa de intenção desse contacto, na medida em que, do lado direito, temos o novo, ou seja, “a legenda” da imagem, evidenciando a importância da existência de mais do que um sistema semiótico.

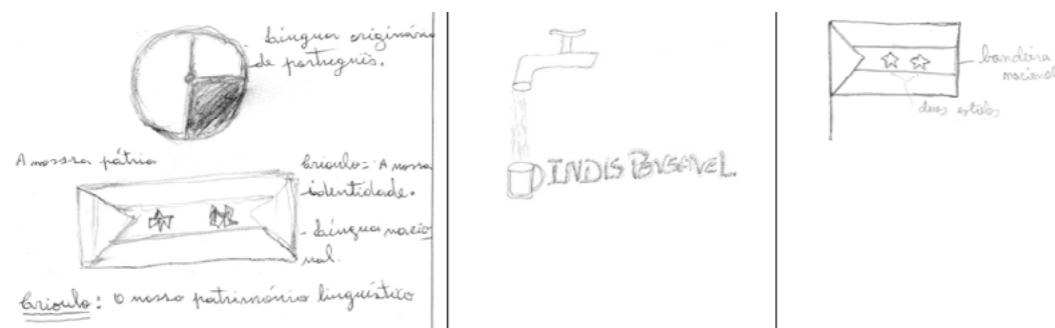
4.2.5 CRIOULO COMO LÍNGUA DE IDENTIDADE NACIONAL E COMO LÍNGUA DAS ORIGENS/RAÍZES

Este tema é um contraponto por excelência do “português como língua oficial” que identificámos nos desenhos dos alunos, ou seja, assenta na representação de um elemento em comum – a bandeira do país –, mas agora associada ao crioulo e a outros elementos e referências que remetem para uma matriz identitária e afetiva que nos conduzem a esta tematização diferente:

Fig 35 - desenho de professor do ensino secundário

Fig 36 - desenho de professor do ensino básico

Fig 37 - desenho de professor do ensino secundário



Apesar de o seu carácter mais pontual, estas ilustrações parecem confirmar a existência de um sentimento contrarrente do discurso do português como língua oficial, porque (naturalmente assumido) como língua materna de todos os são-tomenses e, como tal, reforçam a noção da complexidade da relação que estes cidadãos estabelecem com as línguas presentes no seu território. Os destaques facultados, sobretudo, nas imagens das fig.35 e fig.37, e os primeiros planos, confirmam-nos esta interpretação. Estas imagens cumprem, efetivamente, a metafunção ideacional.

O papel marcadamente identitário que os crioulos assumem para muitos dos professores por nós contactados está, também, evidente na representação explícita destas línguas como constituindo as suas origens/raízes, que desejam ver preservadas, quiçá por oposição ao português como língua que, apesar de lhes abrir portas para o mundo e para o conhecimento, lhes é “estrangeira”.

Fig 38 - desenho de professor do ensino secundário

Fig 39 - desenho de professor do ensino básico

Fig 40 - desenho de professor do ensino secundário



O desejo de ver o “seu” crioulo, mais do que preservado, provavelmente desenvolvido e com outro estatuto está patente de modo particularmente evidente no grau de abertura das portas ilustradas na fig.40, provavelmente numa referência metafórica ao facto de os crioulos, em certa altura do período colonial, terem chegado a ser oficialmente proibidos⁴³.

4.2.6 CRIOULO COMO LÍNGUA DE COMUNICAÇÃO “IMPERFEITA” E EM DESUSO

Esta representação dos crioulos parece-nos ter ligação com a anterior, na medida em que os desenhos transparecem nostalgia e tristeza pelo facto de estas línguas estarem, na perceção dos professores, em declínio, seja por serem de uso restrito e terem um carácter fechado (não se renovando), seja por não estarem fixadas de modo a poderem ser utilizadas sem que se vão deteriorando. O exemplo da imagem da fig.43 é dos mais significativos, em virtude de os buracos estarem ao nível dos olhos do observador e em primeiro plano, estabelecendo contacto direto com os mesmos. Este significado interativo é fortificado pela simbologia que “um buraco” acarreta, enformando

⁴³ Ainda há cerca de 3 anos testemunhamos as palavras de um ex-diretor de escola que, afirmando desejar favorecer a aprendizagem do português e a minimização de interferências por parte dos crioulos, admitiu ter proibido a utilização destas línguas dentro do perímetro da escola, tanto por alunos como por professores.

a estrutura concetual da imagem. Acresce sublinhar, ainda, que, na fig.42, o autor da imagem, talvez receoso de algum tipo de obstáculo à compreensão da imagem, “completa” a estrutura narrativa do seu texto visual com texto escrito, salientando o seu sentir, acreditamos, através de um processo mental, embora não encontremos marcas de um balão de pensamento. Alguns dos vários exemplos deste tema:

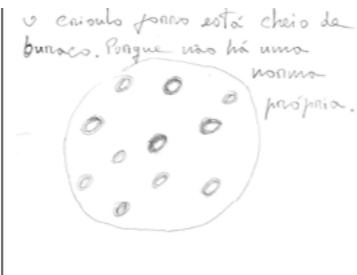
Fig 41 - desenho de professor do ensino secundário⁴⁴



Fig 42 - desenho de professor do ensino secundário



Fig 43 - desenho de professor do ensino secundário



Em suma, e acauteladas as especificidades identificadas na nossa análise, as representações dos professores parecem oscilar entre a “razão” (português) e o “coração” (crioulos), entre a língua do pensamento e da comunicação (português) e a língua do sentimento (crioulos), como patenteado nos dois desenhos seguintes:

Fig 44 - desenho de professor do ensino secundário



Fig 45 - desenho de professor do ensino secundário



⁴⁴Note-se, por curiosidade, que a “queda” do crioulo angolar é representada por uma cascata, um dos elementos naturais pelos quais STP é conhecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditando que uma língua é um marco de cultura matricial e identitária, cremos que esta análise de natureza sociolinguística traz contributos essenciais para uma compreensão acerca de aspetos ideológicos, culturais, sociais, assim como uma visão da própria comunidade, (re)construindo diferentes sentidos para a língua portuguesa e para os crioulos de São Tomé. Estarão os crioulos condenados a afundarem, ao passo que o português continuará a ser a língua dos voos, sejam eles físicos, sejam eles imateriais, como parecem significar algumas das ilustrações de professores (vide anexo 3).

Não nos cabendo, neste contexto, questionar opções de política linguística, até porque tal questionamento necessitaria de pesquisas mais aprofundadas e, simultaneamente, compreensivas, e nem identificar a quantidade e natureza das influências dos crioulos no português falado (e escrito) por alunos (e professores) no contexto escolar, pensamos, contudo, ser interessante, no quadro de uma didática de línguas plurilingue e intercultural que assuma o ensino da língua portuguesa como via de valorização da diversidade linguística e da riqueza do potencial comunicativo e afetivo que essa diversidade encerra, considerar que implicações e recomendações este estudo nos permite realizar para o ensino do português em São Tomé e Príncipe. Tomando como repto as interrogações de Inocência Mata (2009), quando questiona se a criança, ao entrar no ensino básico, terá os pré-requisitos necessários para a aprendizagem do português e se o professor conhecerá com precisão a situação linguística dos seus alunos, que contributos pode dar este estudo para a compreensão dos papéis e estatutos que o português e os crioulos assumem na vida de alunos e professores, e da imagem que a escola tem vindo a fomentar sobre a língua portuguesa? E que ilações daqui poderemos retirar para a didática do português em São Tomé e Príncipe?

Começamos por realçar que, ainda que a metodologia do estudo sofra de limitações, seja por não se poder considerar representativo de toda a população escolar de São Tomé, seja por as interpretações realizadas não terem sido confrontadas ou complementadas, como sucede noutros estudos desta natureza, com uma narrativa descritiva ou uma cointerpretação de autores e investigadoras (como defendido por Moore & Castellotti, 2011, segundo Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012), parece-nos que os indícios temáticos que pu-

demos detetar nos desenhos recolhidos são suficientemente interessantes e pertinentes para, a partir deles, tecermos algumas considerações relativamente aos papéis do português e dos crioulos em São Tomé e, mais concretamente, no contexto escolar.

De facto, podemos encontrar algumas coincidências entre as representações e imagens do português e dos crioulos de São Tomé e as representações do francês e das “línguas étnicas” (como são designadas) em países vizinhos, como o Gabão e os Camarões. Também os estudos de Boucher (1999) e de Biloa & Fonkua (2010) desocultaram, junto de jovens daqueles países, a identificação da língua europeia como língua da intercompreensão, da coesão nacional, de comunicação internacional, mas também língua do colonizador e da cultura ocidental; por contraponto com as “línguas étnicas” como línguas dos mais velhos, faladas, sobretudo, pelos (e com os) avós. A dimensão socioafetiva que detetamos no nosso estudo e que é reconhecida, pelos dadas, como determinante para a aprendizagem das línguas surge de modo estranhamente relevante no trabalho de Biloa & Fonkua (2010) quando concluem que, apesar de todas as conotações positivas que lhe atribuem, 69,6% dos seus inquiridos afirmam não gostar da língua francesa.

Parece-nos, pois, evidente que o contexto escolar são-tomense não pode ignorar a presença dos crioulos nos repertórios dos seus atores, professores e alunos, seja porque eles parecem inspirar sentimentos positivos de pertença e de construção identitária que influenciam o modo como encaram a própria língua portuguesa (sobretudo no caso dos professores), seja porque o processo de construção de uma “variante” são-tomense do português está efetivamente em curso e eles têm, aqui, um papel incontornável (ainda que pouco estudado).

Por outro lado, o facto de o português parecer ser objeto de representações globalmente positivas, sobretudo como via de acesso ao mundo e ao conhecimento, e como instrumento de “combate” à insularidade, poderá ser potenciado no processo de ensino-aprendizagem escolar. De facto, a relevância, em especial para os alunos, da conotação do português com a escola, para além de poder indiciar que para muitos deles é neste contexto que esta língua assume um papel preponderante, pode também alertar-nos para o seu carácter transversal ao currículo. Ou seja, “o português como língua da escola” será “o português como língua de escolarização”, o português como meio de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e, como tal, o português como potenciador ou inibidor do sucesso escolar, consoante o domínio que dele detêm tanto alunos como professores.

É, pois, necessário continuar a investir no estudo das línguas de São Tomé e Príncipe e, sobretudo, do modo como os sujeitos as utilizam e delas se apropriam em contexto escolar. É, também, urgente que estas investigações sejam partilhadas com professores, nomeadamente em contextos de formação, de modo a que se consciencializem de que tanto o “seu” português como o “português dos alunos” é uma realidade rica e complexa, que precisam de conhecer em profundidade para melhor os orientar no processo de aquisição e desenvolvimento de competências naquela que é a variante utilizada como língua de escolarização.

Para finalizar, acreditamos que este estudo exploratório, apesar de limitado, inspirou algumas reflexões sobre possíveis implicações para a didática da língua portuguesa e para o conhecimento do português falado neste país, e que estes indícios são suficientemente interessantes e pertinentes para justificarem, no futuro, uma investigação mais aprofundada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, H. L. (2009). Interferências linguísticas: um contributo para o ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe. Tese de mestrado, Língua e Cultura Portuguesa. Lisboa: Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/480> (acedido em 25 de novembro de 2016).

Andrade, A.I. & Araújo e Sá, H. (coord.) (2006). Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. Cadernos do LALE Série Reflexões, Nº 2. Aveiro: CIDTFF-Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://www.ua.pt/cidtff/lale/page/12935>

Andrade, A.I. & Canha, M.B. (2006). Estudo das imagens das línguas em contextos de formação de professores: contributo para um projecto de educação para o plurilinguismo. In A.I. Andrade e H. Araújo e Sá (coord.). Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. Cadernos do LALE Série Reflexões, Nº 2 (pp. 59-71). Aveiro: CIDTFF-Universidade de Aveiro.

Araujo, G.A. & Agostinho, A.L.S. (2010). Padronização das línguas nacionais de São Tomé e Príncipe. Revista "Línguas e Instrumentos Linguísticos", ed. nº26; jul/dez 2010. 49-82. http://www.revistalinguas.com/edicao26/revista_linguas_26.pdf (acedido em 28 de novembro de 2016)

Biloua, E. & Fonkoua, P. (2010). Imaginaires linguistiques ou représentations du français et des langues identitaires autochtones au Cameroun. Le français en Afrique, 25. 309-323.

Boel, A. & Silva, E. (s/d). Educação Infantil e género: investigação sobre a expressão cultural no desenho. In: http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/10eraea/relatos_pesquisa/educacao_infantil_e_genero_investigacoes_sobre_a_expressao_cultural_no_desenho.pdf. (acedido em 16 de novembro de 2011).

Boucher, K. (1999). Approche des représentations sociolinguistiques dans un groupe de jeunes Librevillois. Le français en Afrique, 13, 173-192.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives em Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: ASA.

Cunha, S. (2007). "Desenhos de meninos e meninas: relações entre imaginário e género". In http://www.gedest.unesc.net/seilacs/genero_susanarangel.pdf (acedido em 22 de novembro de 2011).

Fairclough, N. (2001). Discurso e mudança social. Brasília: UnB.

Hagemeyer, T. (2009). As línguas de S. Tomé e Príncipe. Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola, Vol. 1.1. 1-27. <http://rcblpe.sftw.umac.mo/doc/As%20L%C3%ADnguas%20de%20S.%20Tom%C3%A9%20Pr%C3%ADncipe.pdf> (acedido em 19 de novembro de 2016).

Halliday, M. (1985). An introduction to functional grammar. Londres: Edward Arnold.

Joly, M. (1996). Introdução à análise da imagem. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Editoras Papirus.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal Discourse: the modes and media in contemporary communication. London: Arnold.

Mata, I. (2009). São Tomé e Príncipe: uma Babel arquipelágica? Latitudes – Cahiers Lusophones. Dossier spécial: São Tomé e Príncipe: culture et société, nº36, oct./déc. Paris. 3-21.

Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2012). Linking "Heritage Language" education and Plurilingual Repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. In Mike Byram, Mike Fleming & Irene Pieper (eds.). Contribution to Plurilingual and intercultural education, Special issue L1-Educational Studies in Language and Literature, 12 (pp.1-30). <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.02.11>

Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2013). "Dessine-moi tes langues et je te dirai qui tu es": le rapport des enfants lusodescendants au portugais comme Langue-Culture d'Origine en Allemagne. Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle, volume 10, numéro 1, 2013 – Apprendre les langues autrement, 103-135.

Melo-Pfeifer, S. (2015). Multilingual awareness and heritage language education: children's multimodal representations of their multilingualism. Language Awareness, DOI: 10.1080/09658416.2015.1072208.

Perregaux, Ch. (2011). Draw me a language! Understanding the Imaginary of Young Children. *Child Health and Education*, 3(1), 16-30. <http://www.childhealthandeducation.com/articles/documents/PerregauxENGLISH31.pdf> (acedido em 8 de outubro de 2016)

Ponso, L. C. (2011). Um foco sobre a situação sociolinguística dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. *Revista Icarahy*, formato eletrônico, nº 5, 2011b. <http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/5/dlingua/LETICIA.pdf> (acedido em 30 de maio de 2016).

Santos, L. (2007). *Intercompreensão, Aprendizagem de Línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento. <http://hdl.handle.net/10773/1468>

Seibert, G. (2014). Crioulização em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: divergências históricas e identitárias. *Afro-Ásia*, (49), 41-70. <https://dx.doi.org/10.1590/S0002-05912014000100002> (acedido em 28 de novembro de 2016).

Teixeira, M. (2016). "A língua portuguesa em São Tomé e Príncipe. Como ensinar (?), no II Encontro FEP – Formação e Ensino do Português/Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra (convidada), 5 de julho – Coimbra.

Vicentini, S. & Carmo, C. (2010). "Um estudo da representação sociosemiótica do negro". *Revista Raça Brasil*, Vol. 6, nº1. 66-77.

Vitorino, M. (2008). "A religião pela divulgação científica: uma análise crítica de seus aspetos visuais". *Revista ao Pé da Letra*, Vol. 10, nº1. Paraíba: Universidade Estadual de Paraíba. Falta pp.?...

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et Didactique des Langues*. Paris: Didier.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trd. De Daniel Garsi, 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Livro 2016/2017 - Coleção "Encontros na Língua Portuguesa"

Pedido de colaboração para estudo que fundamentará a redacção de um capítulo do livro *Métodos visuais no estudo da relação dos sujeitos com a língua portuguesa*

Idade: _____

Ciclo que leciona: _____

- 1 - Represente visualmente o que é para si a língua portuguesa.
- 2 - Faça o mesmo para o crioulo com o qual se identifica.
- 3 - Para fazer esta representação deve desenhar, podendo completar com palavras, pequenas frases, símbolos, etc.
- 4 - Tem 15 minutos para realizar esta tarefa.

Como vejo a Língua Portuguesa?	Como vejo o crioulo ?

Ilustrações complementares dos alunos

O português como língua oficial

Fig A - desenho de aluno da 6ª classe (13 anos) – escola da capital



O português como língua da escola

Fig B - desenho de aluno da 6ª classe (14 anos) – escola da capital



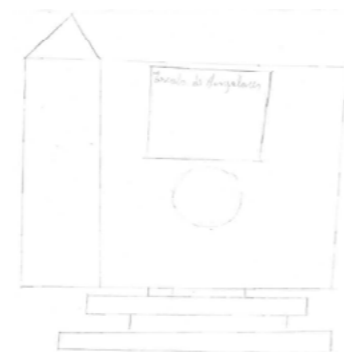
Fig C - desenho de aluno da 6ª classe (14 anos) – escola da capital



Fig D - desenho de aluno da 5ª classe (sem idade) – escola do Sul⁴⁵



Fig E - desenho de aluno da 5ª classe (sem idade) – escola do Sul



⁴⁵ Representação de jovem com o uniforme do ensino secundário, incluindo as respetivas insígnias nos ombros.

O crioulo como “língua da terra”

Fig F - desenho de aluno da 6ª classe (13 anos) – escola da capital



Fig G - desenho de aluno da 6ª classe (13 anos) – escola da capital⁴⁶



O crioulo como língua dos oprimidos (escravos)

Fig H - desenho de aluno da 6ª classe (14 anos) – escola da capital⁴⁷

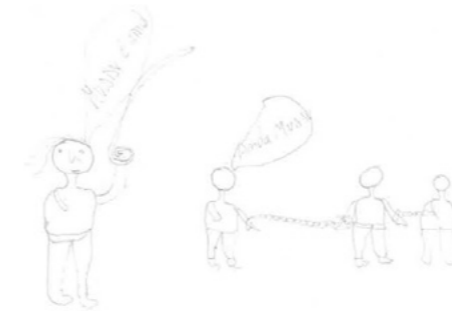


Fig I - desenho de aluno da 6ª classe (14 anos) – escola da capital⁴⁸



⁴⁶ O réptil à esquerda representará a célebre cobra preta, existente nas ilhas.

⁴⁷ Nos balões de fala pode ler-se: “Mussu é and/” e “Anda Mussu”.

⁴⁸ No balão pode ler-se “Eu estou sofrer contra massacre” (provável referência ao célebre Massacre de Batepá, em 1953; cf. http://saladeimprensa.ces.uc.pt/ficheiros/noticias/12227_Observador.pdf).

Ilustrações complementares dos professores

O português como língua de acesso ao mundo (e ao conhecimento)

Fig 22 - desenho de professor do ensino secundário

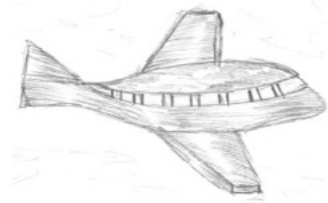


Fig 34 - desenho de professor do ensino secundário

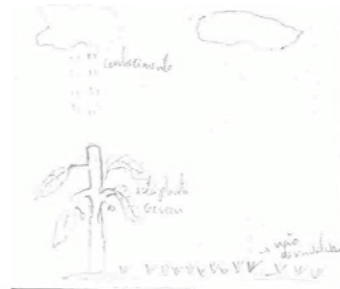


Fig 33 - desenho de professor do ensino superior



Fig 44 - desenho de professor do ensino básico



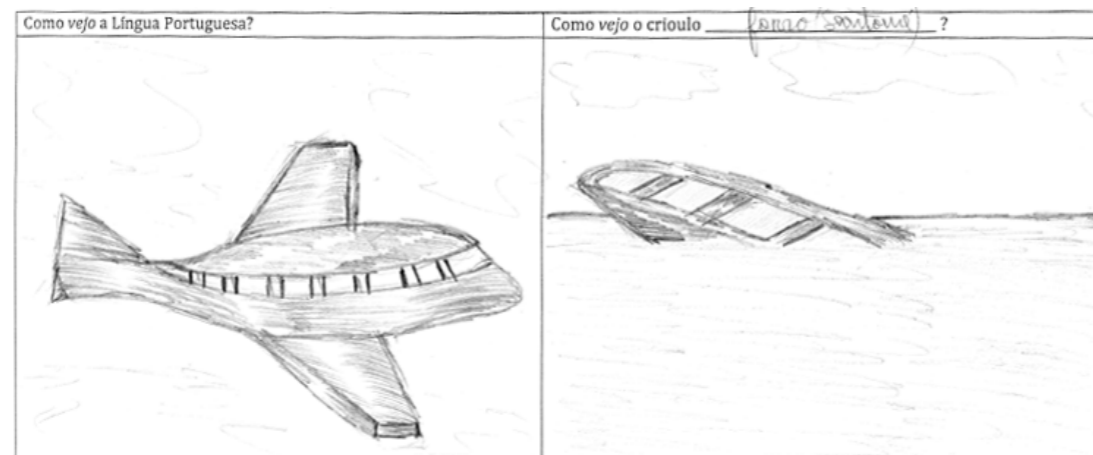
Fig 47 - desenho de professor do ensino básico



Fig 48 - desenho de professor do ensino superior



Fig 60 - desenho de professor do ensino secundário



EXPLORANDO O VISUAL DE UMA PROFISSÃO: HISTÓRIAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUAS PRÉ-SERVIÇO EM CONTEXTO BRASILEIRO

ANA CAROLINA DE LAURENTIIS BRANDÃO*

* | Docente do curso de Licenciatura em Letras na Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Campus universitário de Alto Araguaia, Brasil. Doutoranda em Linguística Aplicada na Birkbeck, University of London, Reino Unido. E-mail: anabrandao@unemat.br.

INTRODUÇÃO

Ana: Alice, hora do desenho! Eu queria que você se desenhasse como professora de inglês agora, neste momento. Como seria a Alice professora de inglês em forma de desenho?

Alice: Como é horrível desenhar, né? Eu acho que desenhar é pior do que você querer saber inglês pra quem não conhece nada, nada da língua. Eu acho que pra mim desenhar é pior, sabe? Eu prefiro mil vezes ser professora do que desenhar.

(Excerto de conversa com Alice, dezembro de 2014)

O processo de se tornar professor é necessariamente incompleto (Greene, 2001), permeado pela incerteza de lidar com o outro (Britzman, 2007) e por reformulações constantes de si mesmo (Vinz, 1997). Representar visualmente experiências profissionais pode ser uma tarefa difícil, tão ou mais complexa do que se tornar professora, conforme mencionou Alice, uma das minhas participantes em uma pesquisa narrativa em andamento sobre a constituição identitária do professor de língua estrangeira. Afinal, diferentes modalidades oferecem diferentes possibilidades e limitações, determinando o que e como será expressado por seus usuários (Kalaja et al., 2013). Analisar representações visuais de uma profissão também pode ser desafiador, haja vista a prevalência de instrumentos de pesquisa que se valem da linguagem verbal para investigar experiências de participantes.

O uso de representações visuais como parte dos meus textos de campo (termo narrativo para dados) foi inspirado pelo trabalho de Kalaja, Dufva, e Alanen (2013), um dos poucos estudos que exploram visualmente aspectos relacionados à formação do professor de língua estrangeira (para outros exemplos, confira Borg et al., 2014; Kalaja, 2016; Melo-Pfeifer, 2015). Tive contato com o trabalho das pesquisadoras pouco antes de viajar para o Brasil para a fase presencial da minha composição de textos de campo. Fiquei fascinada pela maneira pela qual desenhos poderiam ser usados para compreender a vida de professores e o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Resolvi então experimentar o método ao solicitar às minhas participantes de pesquisa, seis licenciandas em Letras português/inglês em uma universidade brasileira,

que representassem o professor de inglês em forma de desenho. Os desenhos foram produzidos e apresentados em um dos encontros de um projeto de iniciação à docência, do qual participavam as licenciandas e a pesquisadora, enquanto professora formadora.

Experimentar um método visual foi interessante em vários sentidos. Percebi que, embora a tarefa tenha causado um certo estranhamento inicial, as licenciandas gostaram da experiência de desenhar, e que as explicações de seus desenhos ao grupo desencadearam discussões importantes sobre o processo de se tornar um professor de línguas. Percebi também que em um único desenho, as licenciandas muitas vezes expressavam suas autobiografias como aprendizes de línguas, dificuldades relacionadas ao processo de se tornar professor, e expectativas em relação à profissão. Emergiam ali fios narrativos, enredos que articulavam tempo, lugar, e influências pessoais e sociais (Clandinin, 2013a), os quais poderiam me ajudar a compreender o complexo processo de formação identitária profissional de minhas participantes. Solicitei então que produzissem e explicassem outros dois desenhos ao longo do processo de composição de textos de campo.

Neste capítulo, discuto parte dessa experiência de usar métodos visuais. Mais especificamente, exploro minha experiência de analisar os fios narrativos que constituíam a identidade profissional de Alice a partir de um de seus desenhos. Para tanto, o capítulo encontra-se organizado em outras cinco seções. Nas próximas duas seções, abordo as concepções teóricas envolvendo o uso de desenhos e a perspectiva de identidade profissional que permeiam meu estudo de materiais visuais. Em seguida, trato sobre questões de ordem metodológica. Em outra seção, discuto a experiência de reconhecer e compreender os fios narrativos que emergiram a partir do desenho de Alice. Por fim, apresento algumas considerações sobre a experiência de explorar visualmente o processo de formação de identidade profissional de Alice.

1. VISUALIZANDO EXPERIÊNCIAS

Imagens constituem representações importantes em nossas vidas, sejam elas placas para nos guiar por uma estrada, fotos para registrarmos momentos, ou obras de arte para apreciarmos as narrativas culturais, sociais e históricas que as permeiam. Imagens “interpretam o mundo; exibindo-o de maneiras bem peculiares; elas o representam” (Rose, 2012, p. 2). Sobretudo, imagens comunicam experiências (Bach, 2007; Riessman, 2008). O uso de gêneros visuais pode conferir então outra dimensão a estudos de natureza narrativa como este, principalmente porque o que pode ser expressado visualmente, nem sempre pode ser comunicado verbalmente (Bach, 2007; Esin & Squire, 2013; Kalaja et al., 2013). Ademais, gêneros visuais invocam histórias e perguntas, e podem ajudar participantes de pesquisa a se comunicar de forma mais holística e sintetizar conhecimento, muitas vezes, por meio do uso de metáforas, (Weber, 2008).

Considerando o estudo de materiais visuais, Rose (2012, p. 297) adota a seguinte distinção: imagens “encontradas” e “feitas”. As imagens “encontradas” são aquelas cuja existência antecede a execução de um projeto de pesquisa, tais como pinturas de uma galeria de arte, propagandas em uma revista, etc. Imagens “feitas” são aquelas compostas para um projeto de pesquisa, e que se relacionam com os textos que as acompanham, como por exemplo, explicações escritas ou gravadas. Segundo Rose (2012, p. 326), as imagens “feitas” precisam ser contextualizadas por meio de linguagem verbal, “podendo permanecer excessivamente obscuras caso não o sejam.” Entretanto, acredito que a necessidade de usar linguagem verbal para contextualizá-las depende das condições e objetivos determinados em cada projeto de pesquisa.

Em minha pesquisa, os desenhos produzidos pelas participantes se configuram como imagens “feitas” que se relacionam não só com os textos que os acompanham (explicações gravadas), mas também com outros textos de campo, tais como diários e interações online. Desenhos são entendidos aqui como exemplos de narrativas visuais, ou seja, textos de campo nos quais participantes de pesquisa atribuem sentido a suas experiências tanto visualmente quanto narrativamente (Bach, 2007). Esse entendimento reflete a concepção de experiência adotada em minha pesquisa. Compreendo experiência como “uma composição narrativa”, permeada por transições temporais, e influências sociais e pessoais vivenciadas em uma série de lugares (Clandinin, 2013a, p. 38). Nessa perspectiva, “as pessoas levam vidas historiadadas e contam histórias sobre essas vidas” (Connelly & Clandinin, 1990, p. 2).

O entendimento de desenhos enquanto narrativas visuais também reflete a finalidade de se usar imagens em minha pesquisa. Busco compreender como as participantes de um projeto de iniciação à docência vivenciam a experiência de se constituir como professoras. Os desenhos e sua relação com outros textos de campo me ajudam a compor sentidos sobre essa experiência. São, portanto, “representações visuais de experiências” que me auxiliam a “ver como um participante vê, e sentir” (Riessman, 2008, p. 142).

2. IDENTIDADE PROFESSIONAL SOB UMA PERSPECTIVA NARRATIVA

Espaços de formação do professor de línguas, tais como cursos de licenciatura e programas de formação continuada, devem se configurar não como centros de treinamento, mas como ambientes que promovam a construção de uma identidade profissional. No que tange a formação inicial do professor de língua estrangeira em contexto brasileiro, considerar questões identitárias torna-se essencial, já que nossos licenciandos frequentemente não encontram motivação para exercer a profissão. Dentre os fatores que podem contribuir para essa desmotivação estão a baixa remuneração, a desvalorização da profissão em geral, e experiências de aprendizagem em contexto escolar com professores de língua estrangeira despreparados pedagogicamente e sem proficiência (Barcelos, 2016; Celani, 2010; Lima, 2011).

Em minha pesquisa sobre a formação do professor de línguas, entendo identidade profissional como um construto narrativo, por meio do conceito “histórias pelas quais vivemos” de Connelly e Clandinin (1999, p. 4). Nessa perspectiva, “identidades são construções narrativas que tomam forma no desenrolar da vida” de um professor (p. 5). O processo de formação identitária de um professor é, portanto, historiado, múltiplo, contraditório e inconstante, marcado por situações vivenciadas tanto em sua vida pessoal quanto profissional (Clandinin & Huber, 2005).

As histórias pelas quais vivem os professores, suas identidades profissionais, estão intimamente ligadas a dois outros construtos narrativos: saber docente e contexto (Connelly & Clandinin, 1999). O saber docente é abordado pelos autores por meio do termo conhecimento prático profissional, “composto por ambos os tipos de conhecimento [teórico e prático], características e experiências pessoais do professor, e expressado por ele em situações particulares” (Clandinin, 2013b, p. 67). Representa “um modo particular de reconstruir seu passado e intenções para o futuro a fim de lidar com as exigências

de uma situação do presente” (Connelly & Clandinin, 1988, p. 25). Possui dimensões morais, estéticas e emocionais, e é informado por imagens, regras, princípios práticos, filosofias pessoais, metáforas, ciclos e ritmos do professor (Clandinin, 2013b; Connelly & Clandinin, 1988; Connelly et al., 1997).

Contexto é compreendido por meio da metáfora da paisagem de conhecimento pessoal e profissional, a qual envolve “espaço, lugar e tempo”, e “um senso de expansão, podendo ser preenchida por pessoas, coisas e eventos diversos em relações diferentes” (Clandinin & Connelly, 1996, p. 24). A paisagem de conhecimento pessoal é constituída por narrativas sociais, culturais, linguísticas, familiares e institucionais, e é nela que a identidade de um professor começa a se formar (Clandinin et al., 2014). A paisagem de conhecimento profissional, por sua vez, envolve os contextos escolares vivenciados por um professor. As duas paisagens possuem dimensões morais e intelectuais, e coexistem na vida de um professor, já que “as pessoas não saem de suas paisagens de conhecimento pessoal e [simplesmente] adentram paisagens de conhecimento profissional ao se tornarem professores” (p. 195).

Em suma, a constituição identitária do professor de línguas é entendida aqui como um processo de construção de conhecimento prático profissional desencadeado por experiências vivenciadas em paisagens de conhecimento pessoal e profissional. Acho pertinente essa concepção de identidade para estudar o processo de formação de professores pré-serviço por valorizar o conhecimento que eles trazem consigo. Professores pré-serviço não são tábulas rasas, eles trazem para os cursos de formação experiências pessoais e escolares, e expectativas. Explorá-las pode enriquecer seu processo de formação, e conferir outra dimensão a estudos realizados nesse contexto.

3. UMA PESQUISA NARRATIVA SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

O desenho de Alice, cujos fios narrativos são explorados neste capítulo, faz parte de uma pesquisa narrativa sobre o processo de constituição identitária de professoras de línguas pré-serviço em um projeto de iniciação à docência. Por pesquisa narrativa, entende-se uma metodologia que estuda experiências individuais como fenômenos historiados (Clandinin, 2013a; Clandinin & Connelly, 2000). Essencialmente, trata-se de abordagem que analisa experiências individuais em relação às narrativas sociais, culturais e institucionais que as permeiam (Clandinin & Rosiek, 2007).

Nessa perspectiva metodológica, narrativa é ao mesmo tempo fenômeno e método de pesquisa. Sendo assim, as experiências de Alice expressadas e constituídas por histórias (o fenômeno) são analisadas segundo uma perspectiva narrativa (o método de pesquisa). Adotar um viés narrativo no estudo de experiências envolve a identificação de fios narrativos presentes em textos de campo, posicionando-os em relação ao espaço tridimensional da pesquisa narrativa – temporalidade (transição temporal), sociabilidade (condições sociais e pessoais) e lugar (impacto do espaço físico) (Clandinin, 2013a; Clandinin & Connelly, 2000).

3.1 ALICE EM UM SUBPROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A participante de pesquisa cujo desenho é explorado neste capítulo atendia pelo nome fictício de Alice, pseudônimo por ela escolhido. Quando o processo de composição de textos de campo foi iniciado, Alice tinha 50 anos e cursava o segundo ano de Licenciatura em Letras com habilitação nas línguas portuguesa e inglesa em uma universidade brasileira situada no interior do estado de Mato Grosso. Tal licenciatura possuía duração média de quatro anos.

Alice participava de um subprojeto de PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), no qual a pesquisadora colaborava como professora formadora. O PIBID é um programa do governo federal composto por projetos e subprojetos de iniciação à docência, elaborados e coordenados por professores universitários, os quais pressupõem parcerias entre escolas da rede pública e universidades com a finalidade melhorar a qualidade do ensino básico. O subprojeto de iniciação à docência do qual participávamos tinha o intuito envolver licenciandos em Letras e professores de português e inglês em serviço na tarefa de elaborar e aplicar material didático de línguas em escolas públicas.

Em seu primeiro ano, período durante o qual os textos de campo de minha pesquisa narrativa foram compostos, o projeto concentrou-se mais na elaboração e aplicação de materiais de língua inglesa em três fases. A primeira fase envolveu discussões online e presenciais sobre identidade profissional e aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas (teorias, práticas e recursos), oficinas de língua portuguesa e inglesa, e observações de aulas. Durante essa fase, meu contato com Alice e outras participantes foi apenas online. A segunda fase envolveu a elaboração aplicação de atividades de inglês em uma de nossas escolas colaboradoras. A terceira fase envolveu uma segunda experiência de elaboração e aplicação de materiais de inglês, desta vez, em outra escola colaboradora.

3.2 TEXTOS DE CAMPO E PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Alice produziu três desenhos durante o primeiro ano do projeto de iniciação à docência. Neste capítulo, exploro seu primeiro desenho, uma representação visual do professor de inglês elaborada entre as primeira e segunda fases do projeto. Tal representação é contextualizada por sua explicação gravada, diários escritos, interações online e conversas gravadas com a pesquisadora. Esse material, composto entre março e dezembro de 2014, foi analisado levando em consideração o espaço tridimensional da pesquisa narrativa (Clandinin, 2013a; Clandinin & Connelly, 2000), por meio da abordagem de conteúdo holístico (Lieblich et al., 1998). Tal abordagem pressupõe múltiplas leituras dos textos de campo de um participante para identificar temas e enredos, e explorar como eles se desenvolvem ao longo de suas narrativas. Para o desenho, adotou-se também uma metodologia visual crítica, cuja análise de imagens considera três âmbitos: produção (circunstâncias e condições envolvendo sua produção); imagem em si (seu conteúdo visual); e audiência (seus usuários) (Rose, 2012).

4. ERA UMA VEZ UMA PROFESSORA QUE QUERIA SER VISÍVEL

Ana: É um desenho que represente essa pessoa pra vocês: o professor de inglês. Como vocês veem o professor de inglês?

Alice: Ixe! Então, não vou nem desenhar.

(Excerto de gravação de encontro do projeto, agosto de 2014)

Logo após terminar o ensino médio, Alice prestou vestibular para Biologia. Passou para sua segunda opção, Turismo. Não chegou a cursá-la, porque precisava trabalhar muito na época. Alice, então, ausentou-se do cenário educacional durante trinta anos. Ao se mudar para o interior do Mato Grosso, vislumbrou a oportunidade de voltar à paisagem educacional por meio do curso de Licenciatura em Letras português/inglês. Escolheu a Licenciatura não porque queria ser professora, mas porque queria ser escritora de contos: “comecei a estudar sem a intenção de um dia ser professora⁴⁹.” Seu objetivo era melhorar suas habilidades linguísticas em língua portuguesa

⁴⁹ | Excerto de diário escrito em 21/03/14

para escrevê-los. A habilitação em língua inglesa, por sua vez, representava a oportunidade de finalmente aprender uma língua “importante⁵⁰” e “bonita⁵¹”. Alice não era proficiente em inglês, mas buscava aprender o idioma utilizando outros recursos além das aulas na universidade, como por exemplo, aulas particulares.

Alice foi bolsista de outro projeto de iniciação à docência durante seus meses finais. Descravia essa experiência como ser uma “dama de companhia⁵²” da professora de inglês em serviço, porque não teve muitas oportunidades para compreender as concepções teórico-metodológicas que embasavam o projeto, e de participar efetivamente na aplicação de materiais didáticos em sala de aula. Todavia, essa experiência despertou em Alice a vontade de ser professora de línguas, embora naquele momento, ainda estivesse em dúvida se atuaria como professora de português ou inglês. Essa experiência também lhe proporcionou um primeiro contato com uma de nossas escolas colaboradoras.

Pedi a Alice que produzisse seu primeiro desenho em um dos encontros do projeto de iniciação à docência realizado entre as primeira e segunda fases. Assim como seus colegas, Alice deveria representar visualmente um professor de inglês e explicar seu desenho para o grupo. Foram dispostos lápis e folhas de papel A4 para a produção do desenho. A primeira questão que chamou minha atenção no desenho de Alice foi a ausência da figura do professor (Figura 1):

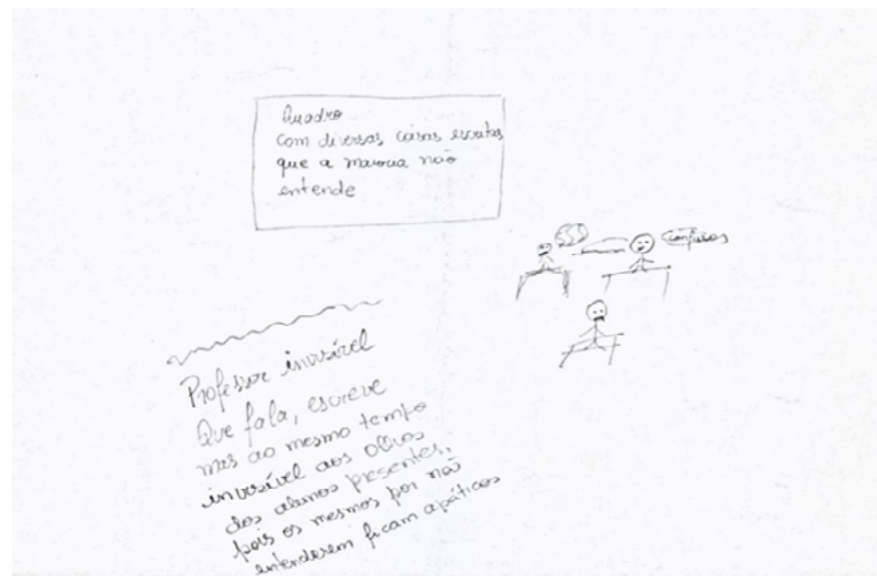


Fig 1 - Primeiro desenho de Alice

50/51 | Excerto de conversa gravada em 05/09/14.

52 | Excerto de conversa gravada em 14/10/14.

Alice desenhou uma sala de aula com alunos, um quadro e legendas. No lugar do professor, havia uma legenda: “professor invisível que fala, escreve, mas ao mesmo tempo, invisível aos olhos dos alunos presentes, pois os mesmos, por não entenderem, ficam apáticos.” Havia no desenho três alunos de costas para o quadro, dois deles com balões. Em um dos balões, Alice escreveu “confusos”, e em outro, fez rabiscos. No quadro, Alice colocou a seguinte legenda: “quadro com diversas coisas escritas que a maioria não entende.”

Em termos de conteúdo visual, não há um professor no desenho, entretanto, o tamanho da letra de Alice e a posição da legenda sugerem a importância do seu papel na sala de aula. De certa forma, o professor está presente em sua representação visual, mas de forma implícita. Alice queria que visualizássemos em seu desenho uma aula de inglês, na qual o professor não exercia nenhum impacto significativo na aprendizagem dos seus alunos, e por isso, era ignorado. Explorar os componentes visuais do desenho, curiosamente, foi uma das minhas maiores dificuldades. Preocupava-me com a imagem em termos de sentido, e inicialmente, negligenciei o quanto a forma visual utilizada para comunicá-lo informava. Para lidar com essa questão, a princípio, considerei o contexto de produção, a composição visual, e os usuários relacionados à imagem sem recorrer ao texto que a acompanhava, prestando atenção em detalhes como disposição e perspectiva.

Em seu desenho, Alice usou um recurso muito comum em imagens para sintetizar informações, a metáfora (Weber, 2008). A metáfora do professor invisível de Alice se constituía como sua forma particular de interpretar o mundo (Rose, 2012), mais especificamente, o ofício de ensinar uma língua estrangeira, invocando histórias e uma série de perguntas (Weber, 2008): o que era um professor de inglês invisível para Alice? Por que os alunos eram/estavam indiferentes? Que concepções de professor sua metáfora representava? Alice teve contato com algum professor invisível em suas observações de aula ou como aluna? Que experiências e enredos em sua vida escolar e/ou acadêmica sua metáfora articulava? A metáfora do professor invisível configurou-se, portanto, como um elemento importante no reconhecimento dos fios narrativos que permeavam a formação da identidade profissional de Alice.

Para responder as indagações provocadas pela metáfora do professor invisível, em um primeiro momento, recorri à explicação do desenho:

Aqui é (...) um quadro com um monte de coisas escritas que os alunos não tão entendendo (...) Aqui diversos alunos: um xingando o professor, outro dizendo “ai, eu não entendo nada”, outro com cara de choro, porque não aprende nada mesmo (...) O professor (...) é invisível, os alunos não tão enxergando ele. Ele tá ali no quadro escrevendo, escrevendo, eles tão tentando [mas] não tão entendendo nada mesmo. Então, ele tá presente em sala de aula (...) mas ele é invisível aos olhos dos alunos. Por quê? Porque eles não tão entendendo a matéria. Eu acho que pode mudar, só que tem que mudar do professor (...) acho que a maneira que tá sendo explicada não é correta (...) não chama a atenção (...) eles não sabem o que está sendo escrito, o professor passa, mas muitas vezes nem o próprio professor tem conhecimento do que tá ensinando, então pra eles é indiferente aprender ou não (...) tanto é que, quando eu vou (...) em alguma escola, (...) eu não fico na sala dos professores (...) eu fico no pátio (...) eu converso com eles, e aí eu pergunto “você gostam de inglês?” Advinha a resposta?! “Não!”⁵³

Para Alice, a indiferença dos alunos na aula de língua inglesa relacionava-se à má formação do professor. O professor mal formado, ou seja, invisível, não tinha preparo didático e não era proficiente na língua que deveria ensinar. O foco do desenho de Alice recaía sobre a importância da formação do professor de língua estrangeira. Por isso, a legenda sobre o professor invisível ocupava espaço central em seu desenho.

No curso de sua explicação, Alice também acaba descrevendo suas experiências de participação na paisagem educacional como professora pré-serviço, nas quais buscava oportunidades para ouvir os alunos. Percebi, então, como Alice representava em forma de desenho suas regras de prática, um dos aspectos de seu conhecimento prático profissional (Clandinin, 2013b; Connelly & Clandinin, 1988; Connelly et al., 1997): para ela, o professor de inglês precisava estar preparado pedagogicamente, ser proficiente e, sobretudo, saber ouvir seus alunos.

Ainda durante a explicação de seu desenho, Alice recobra suas experiências como aprendiz de inglês na escola:

⁵³ | Excerto de gravação de encontro do projeto em 27/08/14.

Eu tinha pavor de inglês. Uma vez o professor queria me expulsar da sala de aula (...) lembro como se fosse hoje, o nome do professor era João⁵⁴, eu não entendia nada do que ele dizia e ele vivia pegando no meu pé (...) ele não me dava acesso para perguntas que me tirassem as dúvidas (...) então, o professor João marcou uma prova e eu não sabia de nada, e falei para ele isso. Ele me respondeu: “então, não faça, jogue a prova fora.” Foi o que fiz. Amassei e joguei no lixo, e ele mandou eu sair da sala. Acho que isso aconteceu na sexta ou sétima série (...) comecei a gostar do inglês depois, quando tive aula com uma professora chamada Dora⁵⁵, porém eu tinha uma dificuldade imensa (...) ela já era uma pessoa mais acessível. O professor João era muito velho, acho que beirava seus oitenta, e [tinha] paciência zero⁵⁶.

O desenho de Alice também representava suas próprias experiências com um professor invisível, sem preparo didático e disponibilidade para ouvir seu aluno. Alice entendia o que significava ter contato com esse tipo de profissional no ambiente escolar: ter um professor de inglês invisível era ser uma aluna indiferente, em outras palavras, uma aluna invisível na paisagem educacional.

Eu conseguia perceber os fios narrativos do desenho de Alice em termos pessoais e sociais, em seu passado como aluna de inglês, e presente como professora pré-serviço que compunha sentidos sobre a realidade escolar. Mas queria também entender como desenho se relacionava com suas expectativas profissionais. Recorri, então, a outros textos de campo. Percebi que, à medida que Alice interpretava suas experiências de observar aulas, interagir com alunos nas escolas colaboradoras, e discutir teorias, metodologias e recursos voltados ao ensino de línguas, sua identidade de professora de inglês começava a tomar forma: “tenho vontade de ensinar o inglês (...) eu comecei a sentir interesse em ser professora (...) mas um pouco diferente daquilo que a gente vê que os professores são nas escolas, né? Seguem aquela rotina. Eu acho que a gente tem que sair da rotina⁵⁷.” Percebi também que o professor invisível do desenho de Alice era antes tratado como aquele que precisava “fazer a diferença⁵⁸.”

O professor diferente de Alice era proficiente e inovava ao integrar tecnologia e ensino de línguas, conquistando assim seus alunos. Representava a identidade de professora de inglês que Alice gostaria de vivenciar na paisa-

⁵⁴ / ⁵⁵ | Nome fictício.

⁵⁶ | Excerto de gravação de encontro do projeto em 27/08/14.

⁵⁷ | Excerto de conversa gravada em 05/09/14.

⁵⁸ | Excerto de interação online em 11/04/14.

gem educacional. Era tudo aquilo que o professor invisível não conseguia ser. Nesse sentido, o desenho de Alice articulava não só sua autobiografia de aprendiz de inglês e concepção de professor, mas também o percurso que gostaria de traçar para sua formação, as histórias que queria viver como professora de inglês. Alice queria ter um impacto significativo na aprendizagem de seus futuros alunos, queria ser diferente, ou seja, visível, e constantemente se perguntava como atingir essa visibilidade: “às vezes, eu fico pensando ‘mas o que que poderia ser isso?’ Ainda não consegui descobrir a maneira, sabe? (...) que eles tenham interesse de participar da aula, (...) de aprender, de descobrir (...) eu não sei por onde caminhar ainda. Ainda não amadureci⁵⁹.” Ela, inclusive, passou a usar a metáfora do professor invisível para se referir ao seu processo de formação de professora ao longo do projeto em textos de campo posteriores ao desenho.

Apresento um resumo dos elementos que articulavam os fios narrativos identificados a partir do desenho de Alice na Figura 2. Esses elementos representavam e, ao mesmo tempo, constituíam o processo de construção identitária de Alice como professora de inglês.

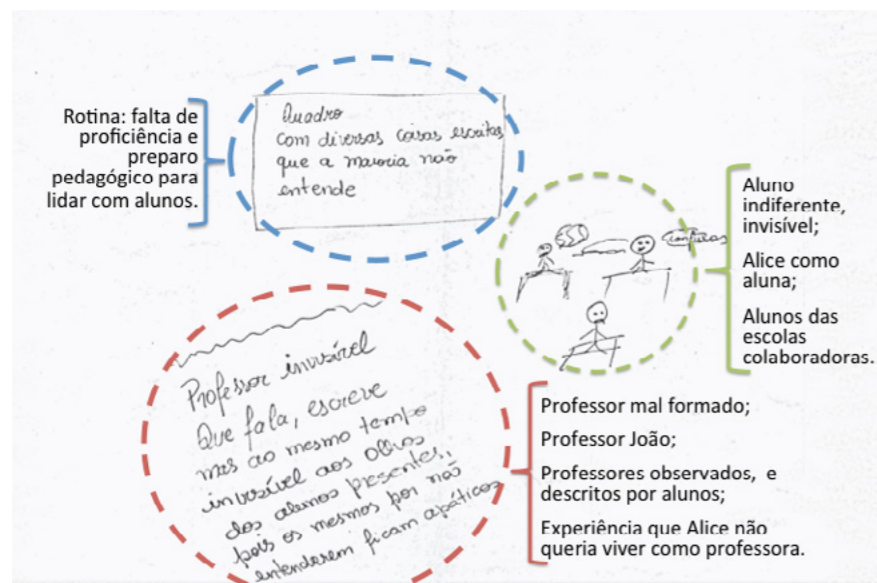


Fig 2 - Representação dos elementos que articulavam fios narrativos no desenho de Alice

59| Excerto de conversa gravada em 05/09/14.

Mas estaria a metáfora do professor invisível associada também ao ensino de maneira geral e/ou à identidade de Alice como professora de português? Alice se via mais como professora de inglês naquele momento do projeto: “se eu for mesmo uma professora, eu gostaria de ser de inglês (...) porque você tá tentando passar pra eles [alunos] uma coisa que você também tá aprendendo (...) é melhor do que ensinar português (...) português com tanta regra (...) eu acho tão difícil⁶⁰.” A possibilidade de experimentar novas metodologias, de ser diferente, de alcançar visibilidade na sala de aula estava mais relacionada, então, à sua formação como professora de inglês.

A identidade profissional de Alice, as histórias pelas quais ela vivia (Connelly & Clandinin, 1999), era representada e constituída pela metáfora do professor de inglês invisível em seu desenho. Muito mais que um recurso utilizado em representações visuais, a metáfora era para Alice um aspecto de seu conhecimento prático profissional que articulava outros componentes do seu saber docente, tais como sua filosofia pessoal de ensino, imagem da sala de aula e unidade narrativa de experiências vivenciadas em paisagens educacionais (Clandinin, 2013b; Connelly & Clandinin, 1988; Connelly et al., 1997).

As filosofia pessoal de Alice era representada por meio de seu professor visível, antes concebido como diferente, o qual precisava ser proficiente, ter preparo pedagógico para sair da rotina, e estabelecer uma boa relação com seus alunos. Consequentemente, Alice imaginava a sala de aula de inglês como um espaço no qual professores buscavam ganhar visibilidade para evitar alunos indiferentes. A unidade narrativa do saber docente de Alice envolvia a reconstrução de suas experiências como aprendiz de inglês e professora pré-serviço, bem como suas expectativas de ser uma professora de visível. Alice era naquele momento uma professora pré-serviço que buscava aprender como ser visível na sala de aula.

60| Excerto de conversa gravada em 24/09/14.

5. TORNANDO VISÍVEL O INVISÍVEL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Explorei, neste capítulo, a experiência de analisar um dos desenhos de Alice, minha participante em uma pesquisa narrativa sobre a constituição identitária do professor de língua estrangeira em contexto brasileiro. Um único desenho desencadeou vários questionamentos, os quais foram extremamente úteis para que eu compreendesse o processo pelo qual Alice passava. Um único desenho abarcou uma série de experiências vivenciadas por ela nas paisagens educacionais, bem como expectativas profissionais. Essas experiências e expectativas foram convertidas em uma imagem por meio da metáfora do professor invisível, a qual representava o modo particular de Alice de “reconstruir seu passado e intenções para o futuro a fim de lidar com as exigências de uma situação do presente” (Connelly & Clandinin, 1988, p. 25). A metáfora da invisibilidade/visibilidade passou inclusive a informar os sentidos que ela compunha sobre sua experiência de ser uma professora de línguas pré-serviço. Desse modo, representar visualmente o professor de inglês ofereceu oportunidades para que Alice não só comunicasse, mas também compusesse sentidos sobre sua identidade profissional.

Comecei este capítulo pontuando a complexidade de se representar visualmente experiências profissionais e de se analisar esse tipo de representação. Nesse momento, serei um pouco mais específica e abordarei algumas considerações que emergiram de minha experiência de usar métodos visuais em uma pesquisa narrativa. A escolha do desenho de Alice para tratar do assunto não foi aleatória. Quando resolvi experimentar o uso de desenhos, não sabia como analisá-los, ou tomando emprestada a metáfora de Alice, não sabia como tornar visível o que era aparentemente invisível nas imagens de minhas participantes. Analisar o desenho de Alice foi minha primeira experiência nesse sentido. Articular pesquisa narrativa (Clandinin, 2013a; Clandinin & Connelly, 2000), abordagem de conteúdo holístico (Lieblich et al., 1998), e metodologia visual crítica (Rose, 2012) ajudou-me a lidar com esse primeiro processo de tornar visível o invisível, e com outros que se seguiram.

Tornar visível as experiências individuais de um participante e sua relação com as narrativas sociais, culturais e institucionais que as permeiam, seja em desenhos ou em outros tipos de texto de campo, é por si só um processo desafiador. Desenhos, assim como outros textos de campo compostos em uma pesquisa narrativa, embora possuam um caráter interpretativo, não falam por si só. É preciso considerar as dimensões temporais, sociais e locais para reconhecer e compreender fios narrativos que constituem as experiências

de participantes de pesquisa, neles representadas (Clandinin, 2013a; Clandinin & Connelly, 2000). De certa forma, pode-se dizer que em uma pesquisa narrativa, a análise de desenhos e de outros textos de campo envolve um processo analítico similar. No entanto, há que se considerar algumas questões quando se adota perspectivas metodológicas de cunho narrativo no estudo de material visual.

O uso de desenhos (sejam eles parte de uma sequência ou não) desafia o entendimento do que vem a ser uma narrativa (Esin & Squire, 2013; Riessman, 2008). A narrativa em uma imagem pode ser compreendida de diversas maneiras, tais como uma sucessão de signos (Esin & Squire, 2013), uma representação de episódios (Riessman, 2008), ou uma forma de caracterizar a experiência humana (Connelly & Clandinin, 1990). A concepção de narrativa, atrelada aos objetivos de pesquisa, influenciará o que o pesquisador “vê” nas representações visuais de seus participantes. No desenho de Alice, por exemplo, eu buscava “ver” sua experiência de se constituir como professora. Entretanto, há que se tomar cuidado para não “ver” apenas “o que se quer ver”, isto é, fazer suposições não fundamentadas sobre as imagens de participantes de pesquisa. Lidei com essa questão utilizando diferentes textos de campo para contextualizar a representação visual de Alice. Também negocie com Alice os sentidos compostos a partir de seus textos de campo, prática necessária em estudos que adotam a pesquisa narrativa como metodologia (Clandinin, 2013a; Clandinin & Connelly, 2000).

O uso de desenhos também desafia questões de caráter analítico. Como estudar sob uma perspectiva narrativa um gênero visual? Penso que não há uma resposta simples para essa questão, já que o “como” também é informado pela concepção de narrativa e objetivos do pesquisador. Todavia, há que se levar em consideração que gêneros visuais possuem características peculiares. As narrativas de um participante não são materializadas por meio do uso de linguagem verbal em uma imagem, por exemplo. Mesmo no caso do desenho de Alice, no qual havia legendas que ajudavam a visualizar a história de um professor de inglês incapaz de ensinar e alunos apáticos, precisei identificar e compreender as narrativas que davam forma à sua representação visual. Esse processo envolveu o reconhecimento de fios narrativos visuais. Em um primeiro momento, considerei o contexto de produção, os elementos visuais e os usuários envolvidos na composição do desenho, antes de relacioná-lo com sua explicação. É importante não subestimar a composição visual. Os elementos visuais podem desencadear uma série de perguntas que ajudam o pesquisador a perseguir os fios narrativos que compõem as experiências de um participante. Em um segundo momento, posicionei fios

narrativos visuais em relação a fios narrativos identificados na explicação do desenho e em outros textos de campo, buscando entender como eles se entrelaçavam e constituíam a identidade profissional de Alice.

Durante minha experiência de tornar visível o invisível no desenho de Alice, deparei-me não só com desafios, mas também com possibilidades. Dado o caráter sintético de imagens, essa experiência me ajudou a situar momentos importantes na formação da identidade profissional de Alice e, conseqüentemente, articular sentidos compostos em diferentes tipos textos de campo. Usar um método visual conferiu, portanto, outra dimensão à minha pesquisa. Vislumbrei possibilidades também como professora formadora. O uso de materiais visuais em programas de formação, como por exemplo, desenhos, pode conferir a professores pré-serviço e em serviço oportunidades para comunicar de forma holística aspectos relacionados a sua identidade profissional, tais como experiências em contexto escolar, concepções de ensino-aprendizagem e aspirações profissionais. A professores formadores, o uso de materiais visuais pode oferecer, então, oportunidades para tornar visível o invisível no processo de constituição identitária do professor, seja ele de língua materna, estrangeira, ou de qualquer outra disciplina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bach, H. (2007). Composing a visual narrative inquiry. In D. J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 280-307). Thousand Oaks, CA: Sage.

Barcelos, A. M. F. (2016). Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, & M. Ruohotie-Lyhty (eds.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (pp. 71-96). UK: Palgrave Macmillan.

Borg, S., Birello, M., Civera, I., & Zanatta, T. (2014). The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers. *ELT Research Papers* 14.03. London: British Council.

Britzman, D. P. (2007). Teacher education as uneven development: Toward a psychology of uncertainty. *International Journal of Leadership in Education*, 10(1), 1-12.

Celani, M. A. A. (2010). Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In T. Gimenez & M. C. G. Monteiro (eds.), *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social* (pp. 57-67). Campinas, SP: Pontes.

Clandinin, D. J. (2013a). *Engaging in narrative inquiry*. USA: Left Coast Press.

Clandinin, D. J. (2013b). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. In C. J. Craig, P. C. Meijer & J. Broeckmans (eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (pp. 67-95). UK: Emerald.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories - stories of teachers - school stories - stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.

Clandinin, D. J., & Huber, M. (2005). Shifting stories to live by: Interweaving the personal and professional in teachers' lives. In D. Beijaard, P. C. Meijer, G.

Morine-Dersheimer, & H. Tillema (eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 43-59). Netherlands: Springer.

Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In D. J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35-75). Thousand Oaks, CA: Sage.

Clandinin, D. J., Schaefer, L., & Downey, C. A. (eds.). (2014). *Narrative conceptions of knowledge: Towards understanding teacher attrition*. UK: Emerald.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (eds.). (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674.

Esin, C., & Squire, C. (2013). Visual Autobiographies in East London: Narratives of still images, interpersonal exchanges, and intrapersonal dialogues. *FQS*, 14(2). Retirado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1971>

Greene, M. (2001). The power of incompleteness. In M. Greene (ed.), *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education* (pp. 154-160). New York: Teachers College Press.

Kalaja, P. (2016). 'Dreaming is believing': The teaching of foreign languages as envisioned by student teachers. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, & M. Ruohotie-Lyhty (eds.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (pp. 124-146). UK: Palgrave Macmillan.

Kalaja, P., Dufva, H., & Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. In G. Barkhuizen (ed.), *Narrative research in applied linguistics* (pp. 105-131). Cambridge: Cambridge University Press.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lima, D. C. (ed.). (2011). *Inglês em escolas públicas NÃO funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola.

Melo-Pfeifer, S. (2015). The role of family in heritage language use and learning: impact on heritage policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 26-44.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rose, G. (2012). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (3ª ed.). London: Sage.

Vinz, R. (1997). Capturing a moving form: 'Becoming' as teachers. *English Education*, 29(2), 137-146. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/40172926>

Weber, S. (2008). Using visual images in research. In J. G. Knowles & A. L. Cole (eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 41-53). London: Sage.

NARRATIVAS (VISUAIS) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OLHARES DA INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO

ANA SOFIA PINHO⁶¹

⁶¹ Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. E-mail: aspinho@ie.ulisboa.pt.

INTRODUÇÃO

A compreensão de como os (futuros) professores aprendem e constroem a sua identidade profissional, enquanto dinâmicas de desenvolvimento profissional, continua a ser alvo de interesse na agenda investigativa da formação de professores (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Rodgers & Scott, 2008).

Neste contexto, o valor atribuído ao lugar da experiência, nomeadamente educativa, nesse processo de desenvolvimento, tem vindo a ser reequacionado. Mais do que pensá-la como um obstáculo epistemológico, reconhece-se a relevância de “considerar la experiencia, lo particular, temporal, subjetivo y variable de las vivencias humanas, como algo por conocer (...) a la vez que también como un modo distinto de conocer” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p.16) e, portanto, de se abordar a realidade e de sobre ela criar compreensões. Realça-se, por isso, a importância de situar o saber pedagógico na investigação sobre e a partir da própria experiência, social e individualmente (re)construída, entendendo essa investigação ela própria “enquanto experiencia de conocer, de aprender y de preguntarse por el sentido de lo educativo” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p.19). Reclama-se, deste modo, a conceção da formação e educação como experiência e vivência, e de tornar significativo o cultural e socialmente vivido. Desta forma, como advogam os autores, torna-se crucial que processos formativos, que permitam e visem ampliar, renovar, contrastar e expandir ou enriquecer os sentidos e as significações construídas pelos (futuros) professores, sejam pensados como espaços de encontro, de conversação e intercâmbio, que alimentem a interpelação e a argumentação em torno das redes conceptuais elaboradas a partir da experiência; logo, que se tornem eles próprios espaços de experiência educativa.

No âmbito deste processo hermenêutico, as narrativas surgem tanto como estratégias de formação, como como metodologia de investigação, ao considerar-se que o âmago da narrativa é a experiência. Salienta-se também o lugar do sujeito (futuro) professor nesses processos de aprendizagem, de natureza biográfica e dialógica.

No presente capítulo, começamos por abordar a “viragem linguística” no estudo sobre a aprendizagem e identidade profissional, que coloca a tónica nos processos de linguagem e no trabalho discursivo entre sujeitos, e nas redes

conceptuais e metafóricas enquanto constructos sociais e culturais de como os sujeitos interpretam e categorizam a experiência. Tendo este enquadramento como pano de fundo, procuramos de seguida trazer alguns apontamentos investigativos sobre a dimensão narrativa e biográfica na formação de professores, no que diz respeito a focos, abordagens metodológicas e evoluções investigativas. Partimos da ideia de que as narrativas detêm uma dupla função: permitem aceder aos posicionamentos ontológico e epistemológico dos (futuros) professores em situações ou momentos específicos da sua biografia/história, bem como consciencializá-los desses mesmos posicionamentos e reinterpretá-los. Num terceiro momento, detemo-nos sobre um caso de formação inicial de professores que recorre a narrativas multimodais, procurando exemplificar algumas das dinâmicas de construção dessas narrativas. Este exemplo serve para algumas considerações finais sobre as narrativas à luz de um olhar sobre as próprias práticas de formação.

1. A 'VIRAGEM' LINGUÍSTICA NO ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: O LUGAR DAS METÁFORAS

Parece-nos incontornável pensar a aprendizagem profissional no contexto de correntes pós-estruturalistas e pós-modernas, que destacam o papel fundamental de processos e estratégias linguísticas na criação, negociação e instituição de identidades (De Fina, Schiffirin & Bamberg, 2006; Pavlenko & Blackledge, 2004). Do ponto de vista desta "viragem linguística" (Tadeu da Silva, 2006), a identidade constrói-se em interações específicas e concretas, não emanando simplesmente do indivíduo, mas antes resultando de processos de negociação e textualização eminentemente sociais, implicando "trabalho discursivo" (no qual estão presentes relações de poder e conflitos).

Trata-se, assim, de considerar os sujeitos na sua natureza múltipla, complexa, contraditória e multidiscursiva, e os processos identitários como dinâmicos, transitórios, enquadrados numa dupla transação entre continuidade e transformação e emergentes no e do processo interativo tridimensional: eu-outros-contextos (Pinho, 2008; Rodgers & Scott, 2008).

Destacam-se, deste modo, as práticas discursivas e os jogos de linguagem enquanto contextos de (co)construção de sentido, representação e aprendizagem profissional:

How we perceive the world [and ourselves], act on objects, interact with people, and generate symbols to represent events [and ourselves] must be understood as the joint product of the physical and social situations that individuals find themselves in and the personal characteristics that individuals bring with them to these situations. (Wozniak e Fischer, 1993, p. xii)

A participação dos sujeitos nas situações sociais torna-se assim uma dinâmica experiencial que alimenta a aprendizagem profissional e é igualmente fundamental para a reconfiguração da experiência e da identidade. Como explica Kelly (2006), referindo-se à interconexão entre dimensão individual e social da identidade ou ao que Dubar (1996) designa de dupla transação identitária eu/outro(s), as identidades dos professores podem ser entendidas como os modos como os sujeitos se veem em resposta às ações dos outros relativamente a si e, nessa medida, resultam enquanto construções da interação entre como os sujeitos são perspetivados e construídos pelos outros (a imagem atribuída) e como eles se constroem a si próprios (as autoimagens), dentro e além das situações sociais. Por essa razão,

Facets of such constructions include how teachers interpret their role, the meanings and understandings which they bring to their role, their beliefs and intentions, and so on. These constructions can be communicated both tacitly in, for example, the stances teachers take towards particular issues and situations, and explicitly in, for example, what they say to their colleagues during their meetings. (Kelly, 2006, p. 513)

Os espaços intersubjetivos, de alteridade, e os contextos proporcionam, assim, a mediação linguística da experiência (Rosaen & Florio-Ruane, 2008, p. 708), tornando-se espaços legitimadores de saberes, competências e imagens sobre a profissão de professor. Se a experiência ocorre, num primeiro plano, na esfera social e cultural, o pensamento será em última análise “internalized and personalized in cognitive networks of words, ideas, and experiences, which have been learned and have meaning in the company of others” (Vygotsky, 1981, in Rosaen & Florio-Ruane, 2008, p. 708). Conforme explicam as autoras, a aprendizagem ocorre em vários “activity settings”, que incluem ferramentas conceituais (tais como princípios orientadores, quadros de referência, teorias que ajudam os professores a interpretar a prática e a tomar decisões), bem como artefactos e sistemas de mensagem.

Neste panorama, tem-se vindo a acentuar a importância de se problematizar modelos cognitivistas sobre a aprendizagem profissional e de se privilegiar uma perspectiva sociocultural da mesma (Kelly, 2006), que a vem situar no âmbito dos processos sociais e que permite, além disso, destacar o papel da linguagem na mediação de estímulos e no desenvolvimento conceptual, ao advogar-se que “It is through the use of figurative language, which is culturally patterned and shared, that people learn actively and form concepts and network of concepts” (Rosaen & Florio-Ruane, 2008, p. 707).

A linguagem permite assim o tratamento simbólico da experiência, dos encontros com o mundo, o que significa que “os atos linguísticos de identidade” são reveladores dos processos e das transições representacionais de cada sujeito, da rede de (auto)imagens, teorias, práticas e crenças. Pode-se assim considerar que a construção identitária ocorre num contexto de ritualização da palavra e da fixação e/ou atribuição de papéis aos / por parte dos sujeitos discursivos, ou seja e entre outros, nos discursos sobre a identidade dos professores, sobre o profissionalismo docente e os sentidos para a profissão.

Podemo-nos referir, neste panorama, ao discurso do (futuro) professor como um “kit identitário”, ou seja, “ways of being in the world, ... forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities” (Gee,

1987, p. 6-7). Deste ponto de vista, a aquisição de um discurso profissional partilhado é sinal de desenvolvimento conceptual e é importante pelas funções social e cognitiva que lhes podem ser associadas: permite aos (futuros) professores tornarem-se parte de uma comunidade discursiva e, igualmente, deterem ferramentas simbólicas que lhes possibilitam, na interação com os pares, os formadores e/ou professores experientes, a identificação e interpretação de aspetos da sua experiência e, por inerência, desenvolver (outras) conceções e práticas de ensino (Murray, 1998). Podemos, portanto, considerar que o discurso do (futuro) professor em construção torna-se ele próprio um contexto possibilitador da identificação de discursos em coexistência, em legitimação e em negociação, de ‘demarcações linguístico-discursivas’ entre novas e velhas perspetivas, de ‘pontos de rutura’ e de identificação, e de ‘posições de conflito’ (Eckert-Hoff, 2004). Esta dimensão de “agir sobre as coisas” através da linguagem é igualmente enfatizada por Rosaen e Florio-Ruane (2008), que sublinham a importância de os futuros professores precisarem de “hands on’ teaching e analytical work that includes talking about and writing about ideas with others” ou, por outras palavras, “both analysis and action in order to see the connections between the two” (p.710).

As metáforas surgem, neste contexto, como constructos ou exemplos de como os sujeitos interpretam e de alguma forma categorizam a experiência (Lakoff & Johnson, 1980), de como criam compreensões acerca de ideias complexas (Rosaen & Florio-Ruane, 2008) e tornam-se, por isso, forças poderosas na construção e na manutenção das visões do mundo e da formação, visões estas que regulam as ações (Cochran-Smith, 2002, p. 283). Nas palavras de Lakoff e Johnson (1980), “If we are right in suggesting that our conceptual systems are largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do everyday is much a matter of metaphor” (p.3). Entendem os autores que os sistemas conceituais estruturam o modo como percebemos o mundo, como nos relacionamos com ele e com as pessoas, e que os sistemas de pensamento são metafóricos por natureza. O discurso metafórico emerge da experiência física e cultural e de como os (futuros) professores vão relacionando e organizando a rede ou o sistema conceptual que vão construindo a partir dessa interação.

Lakoff e Johnson (1980) distinguem entre metáforas operacionais, metáforas ontológicas e metáforas convencionais. As primeiras organizam todo um sistema de conceitos na relação uns com os outros, mormente em termos de organização espacial, ao passo que as segundas consistem em “ways of viewing events, activities, emotions, ideas, etc., as entities and substances” (p.26), o que permite aos sujeitos referir-se-lhes, categorizá-las, agrupá-las

e quantificá-las e, como resultado, pensar sobre elas. Já as terceiras trata-se de “metaphors that structure the ordinary conceptual system of our culture, which is reflected in our everyday language” (p.140).

A elaboração metafórica consubstancia-se em processos de personificação e metonímia e Rosaen e Florio-Ruane (2008) explicitam que as metáforas simplificam os fenómenos complexos e são, de algum modo, seletivas. Elas tendem ainda a exagerar algumas das características dos fenómenos, dando-lhes saliência. Por essa razão, elas tendem a deixar de lado aspetos do fenómeno que poderiam contribuir para a sua mais ampla compreensão. Além disso, como alertam Lakoff e Johnson (1980), as metáforas caracterizam-se por uma certa consistência, ao mesmo tempo que “it is easy to find apparent incoherences in everyday metaphorical expression” (p.42), e que importa tornar conscientes e problematizar. Assim, segundo Rosaen e Florio-Ruane (2008), as metáforas não só podem limitar a compreensão, como também restringir as oportunidades de aprendizagem dos (futuros) professores, sendo por isso importante explorá-las e trabalhá-las no contexto de processos formativos, dando origem a novas metáforas, mais imaginativas e criativas. Como explicam Lakoff & Johnson (1980), “Such metaphors are capable of giving us a new understanding of our experience. Thus, they can give new meaning to our pasts, to our daily activity, and to what we know and believe” (p.140).

Com efeito, estes sistemas de pensamento e representação simbólica parecem ter implicações profundas nas escolhas que os (futuros) professores fazem relativamente aos métodos de ensino e como organizam e gerem as salas de aula (Kalaja, Alanen & Dufva, 2008). As autoras aludem, por isso, à importância de se envolver os (futuros) professores em dinâmicas de indagação e criar novas comunidades discursivas como, por exemplo, “teacher study groups”, a partir dos quais se possa explorar “the figurative language – narrative and metaphorical – of our practice critically and imaginatively” (Rosaen & Florio-Ruane, 2008, p. 720). Outros autores salientam os relatos e narrativas como estratégias possíveis de acesso e trabalho em torno desta dimensão figurativa associada à aprendizagem profissional. Neste entendimento, as histórias que os (futuros) professores contam, enquanto práticas sociais, têm o poder de desencadear processos de reinterpretação da experiência e de atribuição de novos, outros significados a essa experiência, nomeadamente na sua representação metafórica.

2. A DIMENSÃO NARRATIVA E BIOGRÁFICA: APONTAMENTOS INVESTIGATIVOS

Na linha do exposto, são vários os autores que destacam a influência da biografia pessoal do (futuro) professor no posicionamento ontológico e epistemológico nas mais diversas situações e que enfatizam a natureza narrativa da construção identitária, ao considerarem que esse processo envolve a (re)construção de significado da experiência através das histórias (Clandinin, 1992; Josso, 2002; Pinho, 2008; Pinho & Andrade, 2015; Rodgers & Scott, 2008). Søreide (2006), por exemplo, considera que “To understand identity construction as a process of narrative positioning is useful, because it opens up an understanding of teachers as active agents in their own lives and the construction of teacher identity as a dynamic and changing activity” (p.80).

Contudo, outros autores chamam à atenção para o facto de que nem todos os aspetos da experiência são possíveis de consciencializar linguisticamente. Leitch (2006) é da opinião que muitas dimensões emocionais e sensoriais da experiência são impossíveis de articular em palavras. Desta forma, advoga a utilização de uma metodologia designada de “creative narrative”, que combina métodos baseados na arte com a indagação narrativa, defendendo que “Narrative inquiry should strive to extend its theoretical boundaries and incorporate non-verbal arts-based research methods in order to go beyond the limits of language and capture the meaning of lived experience in more holistic ways.” (Leitch, 2006, p. 549).

De qualquer forma, os defensores da abordagem narrativa da identidade e da experiência destacam o seu potencial reflexivo para processos de auto-consciencialização, voz e agência da parte dos (futuros) professores face a, nomeadamente, forças externas e contextuais. Importa, nesta situação, não nos cingirmos a uma perspetiva centrada no sujeito que narra sobre si, mas abraçar uma visão social da construção narrativa. Conforme expõem Rodgers e Scott (2008), torna-se importante conceber a construção de narrativas/histórias numa dimensão tripartida: “first-person identities (stories a person tells himself about himself), second person identities (stories told about oneself to oneself by a second person), and third person identities (stories told about oneself by a second person to a third person).” (p. 737).

Quanto à definição de narrativa, podemos encontrar diferentes entendimentos. Autores que consideram que uma narrativa tem características e elementos textuais específicos (Riessman, 2008) e outros que o entendem de forma ampla, considerando que “Narratives need not be full-blown stories

with requisite internal structures, but may be short accounts that emerge within or across turns at ordinary conversation, in interviews or interrogations, in public documents, or in organizational records.” (Gubrium & Holstein, 1997, p. 146 in Watson, 2006, p. 513).

Neste panorama, torna-se relevante conhecer algumas das configurações que esta dimensão narrativa e biográfica da experiência e identidade tem abraçado nos processos investigativo-formativos.

2.1 CONFIGURAÇÕES MÚLTIPLAS: OS FOCOS DOS ESTUDOS

A investigação narrativa pode definir-se como um processo através do qual se estuda e compreende a experiência através do ‘contar de histórias’ ou da escrita narrativa.

Craig (2011) organiza os desenvolvimentos neste campo em duas gerações, colocando a tónica nos focos ou objetos de estudo das investigações. Assim, na primeira geração, destacam-se F. M. Connelly e D. J. Clandinin, com o seu trabalho pioneiro ao nível da investigação narrativa em torno das vidas dos professores, das suas identidades, do conhecimento prático do professor e das paisagens profissionais das escolas. Neste âmbito, a autora inclui (i) estudos sobre as imagens dos professores (incluindo as imagens sobre os professores, como ‘o professor como agente do currículo’, e as autoimagens dos professores); (ii) estudos sobre o conhecimento do professor, abrangendo futuros professores, professores em exercício e formadores de professores, através dos quais se procura dar primazia à experiência profissional e ao que Connelly e Clandinin designam de ‘conhecimento prático pessoal’. Conclui-se que “It is a kind of knowledge, carved out of, and shaped by, situations; knowledge that is constructed and reconstructed as we live out our stories and retell and relive them through the process of reflection.” (Clandinin, 1992, p.125); (iii) estudos sobre os contextos de ensino ou as paisagens de conhecimento profissional (Clandinin & Connelly, 1995); e (iv) estudos sobre a identidade do professor, que consideram as compreensões narrativas do conhecimento e do contexto numa relação com a construção identitária.

Na segunda geração, a autora situa desenvolvimentos que se prendem com (i) conceptualizações narrativas no campo do ensino e da formação de professores e, deste modo, com o surgimento de novos conceitos para teorizar e pensar a experiência profissional; (ii) compreensões narrativas que colocam em interseção currículo, disciplina e cultura/multiculturalismo/diversidade; e (iii) os avanços no modo como os investigadores conduzem os estudos nar-

rativos, realçando dinâmicas metodológicas assentes em colaboração na formação de professores (tais como parcerias universidade-escolas) e autoestudos (*self-study*) sobre as práticas de ensino e de formação de professores.

2.2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Para nos referirmos às abordagens metodológicas no campo do narrativo e biográfico, trazemos os olhares de Pinau (2006) e Riessman (2008).

Pinau (2006) sintetiza as principais correntes do movimento biográfico na globalidade, organizando-as em três subconjuntos: (i) a entrada pelo pessoal (confissões, diários íntimos, cartas, correspondências, livros de família...), (ii) a entrada pelo temporal (memórias, lembranças, diários de viagem, crónicas, história...) e (iii) a entrada pela própria vida. Relativamente a esta última e, portanto, tendo como referente a forma como a ‘vida’ é abordada, o autor estabelece uma diferenciação terminológica entre ‘biografia’ (escrita da vida de outrem e que, no contexto educativo, pode tomar a forma de biografia educativa, profissional e linguística), ‘autobiografia’ (escrita da sua própria vida), ‘relato de vida’ (nas suas concretizações oral e escrita, permite a expressão do vivido e consiste em descrever, na forma narrativa, um “fragmento da experiência vivida”, correspondendo ao termo ‘storytelling’) e ‘histórias de vida’ (tendo como exemplo histórias de vida de crianças, histórias coletivas, histórias de vida em formação..., e que vem “significar, primeiramente, o objetivo perseguido de construção de sentido temporal, sem prejudicar os meios”, Pinau, 2006, p. 341; cf. Barkhuizen, Benson & Chik, 2014, para explicitações semelhantes no campo do ensino/aprendizagem de línguas).

O mesmo autor refere-se, no quadro destas correntes, a três principais modelos por referência ao lugar que o “profissional do sentido (pesquisadores-formadores)” pode ocupar em relação à abordagem: (i) modelo biográfico, no qual há uma separação entre o investigador/formador e o sujeito em investigação, sendo este último um fornecedor de informação, cujo tratamento é responsabilidade do investigador; (ii) modelo autobiográfico, no qual a construção do sentido é exclusividade do sujeito que relata/narra; e (iii) modelo interativo ou dialógico, que privilegia processos de coconstrução de sentido entre investigadores/formadores e sujeitos/(futuros) professores e que considera que “O sentido não é redutível à consciência dos autores nem à análise dos pesquisadores” (Pinau, 2006, p. 341).

Por seu lado, Riessman (2008) considera haver três níveis de investigação narrativa: (i) histórias contadas pelos participantes; (ii) relatos interpretativos

realizados pelo investigador (narrativa da narrativa) e a (iii) reconstrução do leitor (narrativa da narrativa da narrativa).

A autora aponta ainda quatro principais modelos ao nível da investigação narrativa: (i) uma análise temática da narrativa, na qual o conteúdo é o foco principal e, portanto, a compreensão e o significado temático prevalecem sobre a forma; (ii) análise estrutural da narrativa, no âmbito da qual, para além do conteúdo, dá-se atenção à forma como a história é contada e às funções sintáticas e aspetos de prosódia; (iii) análise interacional, em que a tónica é colocada na natureza interacional da realidade social, nos processos dialógicos, e as histórias são vistas como artefactos sociais, realizadas em processos de coconstrução. Presta-se atenção a elementos do discurso como quem, quando e porquê, bem como a relações de poder e de agência; e (iv) análise narrativa visual, integrando abordagens centradas em textos multimodais, que integram palavras e imagens, tais como desenhos, fotografias, colagens, vídeos... Neste caso, trata-se de analisar como as identidades são compostas e representadas visualmente, sendo, na opinião da autora, importante ter em conta (a) a história de produção da imagem, (b) a própria imagem e (c) como esta pode ser interpretada.

3. O OLHAR MULTIMODAL E AS NARRATIVAS VISUAIS: UM CASO EM FOCO

Como refere Page (2010), a natureza multifacetada da narrativa ou dos relatos de vida ('storytelling') não é nova, podendo ganhar forma nos registos oral e escrito ou, na forma como são desempenhadas, através de gestos, movimentos, expressões faciais e de elementos de prosódia. Outros recursos narrativos podem, ainda, incluir música, imagens, hiperligações, desenhos, etc., não sendo por isso constituídos apenas por palavras, mas caracterizando-se pela sua multimodalidade e expansão semiótica. Destaca-se, neste panorama, um interesse crescente numa "situated and process-oriented nature of narrative" (Paige, 2010, p. 2), que vem reclamar a atenção ao contexto de produção e a necessidade de se olhar para a narrativa de forma integrada e ir além de análises cognitivistas que não consideram os recursos não-linguísticos. Paige (2010) é da opinião de que "we need to reconfigure narrative theory and analysis in such a way that verbal resources are understood as only one of many semiotic elements integrated together in the process of storytelling" (p.3).

Também no contexto da investigação sobre o ensino e a aprendizagem de

línguas, a investigação narrativa tem vindo a privilegiar narrativas multimodais (Barkhuizen, Benson & Chik, 2014), com especial destaque para os desenhos ou narrativas visuais (Kalaja, Alanen & Dufva, 2008), nomeadamente realizados por futuros professores de línguas. Reitera-se, esta área, as potencialidades destes recursos formativos e investigativos para se aceder às crenças dos futuros professores relativamente ao que está envolvido no ensino de uma língua estrangeira, recorrendo-se, por vezes, a outros procedimentos, como entrevistas semiestruturadas ou questionários com questões abertas, para recolha de informação complementar. Neste panorama, o recurso a "multipurpose toolkits" (Baldry & Thibault, 2006 in Paige, 2010, p. 4), que combinam ferramentas (por exemplo, desenhos e metáforas), parece ter potencialidades importantes na representação e (re)interpretação da experiência, seja em análises investigativas, seja em processos de formação de futuros professores.

O caso que aqui colocamos em foco situa-se num processo formativo em curso, no contexto do trabalho da autora em duas unidades curriculares (UC) semestrais: 'Didática, Currículo e Avaliação em Línguas' do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e 'Currículo e Avaliação' dos restantes Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa. Nestas UC, os futuros professores (i) elaboram uma proposta de projeto interdisciplinar de Educação para a Cidadania a partir da área curricular disciplinar de especialização e (ii) constroem a sua narrativa de aprendizagem, de natureza multimodal, a partir de um conjunto de passos, orientados por instrumentos e processos que visam conjugar as dimensões individual e social, e escrita e visual da narrativa. Para a construção desta estratégia formativa tivemos como referência Smith (2011), que advoga que, para se construir uma aprendizagem profissional baseada na narrativa que suporte o desenvolvimento do (futuro) professor, importa considerar quatro dimensões, correspondentes a um processo de indagação em espiral: experiência, reflexão, análise e síntese. Pretende-se que os futuros professores recuperem e documentem a sua experiência vivida, a tornem alvo de reflexão e análise, explorando-a individualmente e em conjunto e, por fim, construam novas compreensões, que possam desencadear novos processos de indagação.

O kit que sustenta esta narrativa de aprendizagem é constituído por:

- um documento geral, contextualizador, dos propósitos e indicações para a tarefa;
- um conjunto de instrumentos de apoio à recuperação, partilha e análise da experiência e de sistemas conceptuais e representacionais, tais como: "Metáfora visual – A minha visão: o que é ser professor (de...)?", "Mapa conceptual

sobre Currículo”, “Mapa conceptual sobre Avaliação” e “Mapa conceptual sobre Educação para a Cidadania”.

Num primeiro momento, no início do semestre, todas estas ferramentas foram elaboradas individualmente e, seguidamente, alvo de atividades de reflexão e discussão conjunta em pequenos grupos e/ou em grupo alargado. As versões iniciais são alvo de expansão à medida que os futuros professores vão progredindo nas suas aprendizagens e culminarão numa reflexão final, consubstanciada num processo de meta reflexão (correspondendo à dimensão ‘síntese’ de Smith, 2011)⁶³.

No presente capítulo, deter-nos-emos em uma dessas ferramentas – “A minha visão – o que é ser professor?” e nos processos formativos a ela associados até ao momento. Para a sua descrição, recorreremos às recomendações de Riessman (2008) quanto aos passos a considerar no âmbito de uma análise narrativa visual (cf. ponto 3.2.). Neste caso, tê-los-emos como orientadores para a descrição dos passos pedagógico-didáticos ocorridos.

3.1 A HISTÓRIA DE PRODUÇÃO DA IMAGEM

“A minha visão – o que é ser professor (de...)?” consiste na elaboração de uma *metáfora* e sua descrição/clarificação por escrito, conjugada com a sua representação visual. Esta tarefa é realizada na primeira aula do semestre, com um triplo objetivo: quebrar o gelo e proporcionar dinâmicas de apresentação no grupo turma; desencadear processos de reflexão sobre imagens sobre a profissão e a educação, que possam ser relacionadas com os temas nucleares da UC; e identificar áreas a integrar, recuperar e explorar ao longo da UC.

Neste contexto, num primeiro passo, é dada a seguinte indicação aos futuros professores: Parte I [coluna esquerda da página]

1. Pense numa *metáfora* que ilustre a sua visão sobre o que é ser professor de (...).
2. Escreva-a e explique-a.

Parte II [coluna direita da página]

3. Faça a representação visual da sua metáfora.

⁶³ No da UC ‘Didática, Currículo e Avaliação em Línguas’ do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as narrativas aí produzidas serão posteriormente recuperadas na UC ‘Abordagens Didáticas Plurais’, procurando dar-se continuidade ao processo formativo em torno da (re)interpretação e significação da experiência formativa.

3.2 A PRÓPRIA IMAGEM

A título de exemplo, trazemos a metáfora visual de uma futura professora de inglês, à qual associou a seguinte descrição: “Para mim, ser professor de Inglês no 1.º CEB é como ser uma guia turística para crianças que os leva numa viagem cultural na sala de aula e que a cada passo lhes faz descobrir uma realidade e cultura diferentes, sem sair do país.”



Fig 1 - Metáfora visual

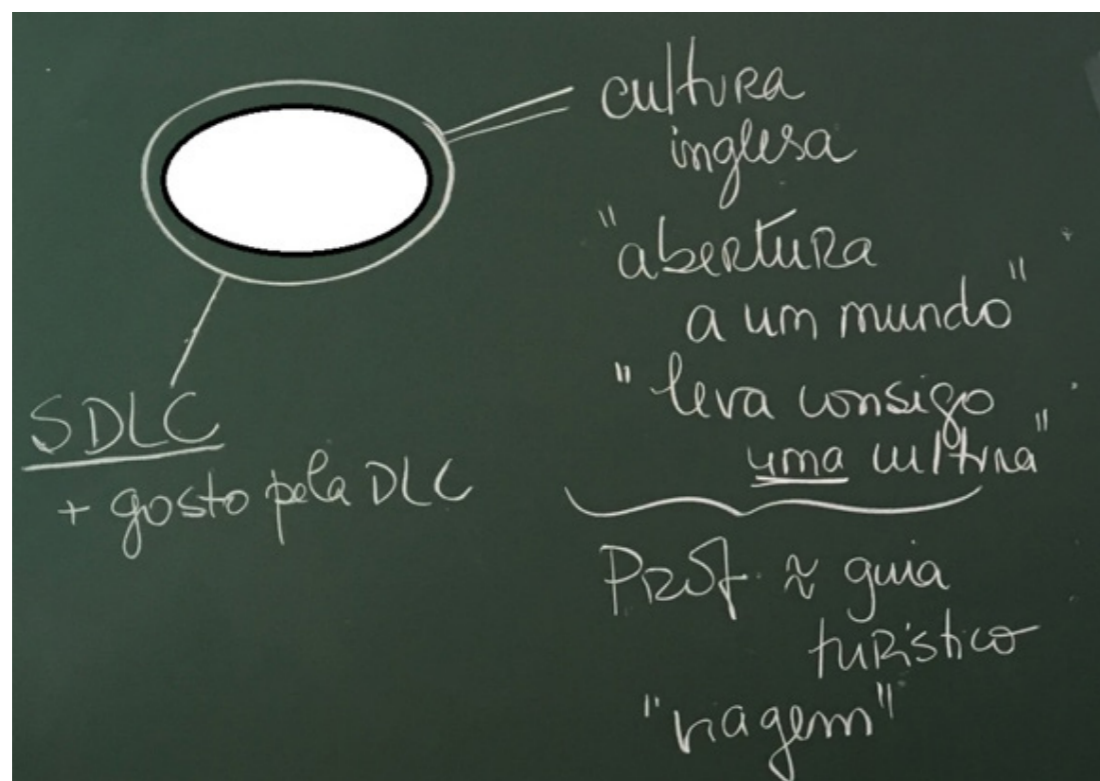
3.3 COMO ESTA PODE SER (DADA A) INTERPRETADA(R)

Se, num primeiro momento, os estudantes elaboraram a sua metáfora individualmente, num segundo passo, cada uma foi apresentada ao grupo alargado/turma, gerando processos coletivos de interpretação, reflexão e problematização sobre significados atribuídos, cabendo ao docente da UC a gestão das discussões e a elaboração de um associograma, no quadro, onde se vai registando as principais ideias debatidas, podendo este dar origem a uma rede ou mapa conceptual⁶⁴. Procura-se, deste modo, privilegiar uma dimensão dialógica, social da significação da experiência e da identidade profissional.

⁶⁴ No que se refere aos outros instrumentos de apoio à construção da narrativa de aprendizagem, o segundo passo consistiu na análise dos mapas conceptuais em pequenos grupos, cabendo aos futuros professores organizar o mapa conceptual de grupo, organizado em duas cores: na cor 1, os aspetos comuns da análise dos mapas individuais e os aspetos que reúnem concordância no decorrer da discussão/reflexão do grupo e, na cor 2, os itens que os diferenciam ou sobre os quais não houve confluência de opiniões. O terceiro passo consistiu então numa reflexão conjunta em grupo alargado/turma, com a gestão da interação a cargo da docente da UC, culminando num associograma elaborado no quadro, que congrega o panorama da turma.

No caso em particular, a futura professora apresentou apenas a representação visual da metáfora, tendo sido pedido aos restantes colegas que procurassem interpretá-la. À medida que estes o iam fazendo, a futura professora ia legitimando ou não as suas interpretações, partilhando com eles a descrição da metáfora, o que dava lugar à partilha de visões semelhantes e / ou à expansão da conceção de professor e de ensino de Inglês subjacente à metáfora. Neste processo, a professora da UC ia levantando questões, por forma a fomentar o olhar crítico sobre as ideias em debate. Algumas dessas ideias foram esquematizadas no quadro, conforme se apresenta na Figura 2.

Fig 2 - Associograma no quadro



Muito embora a exploração da imagem (Figura 1), em contexto de sala de aula, não tenha ocorrido de forma estruturada, mas ao sabor da interação, optamos, aqui, por organizar a reflexão ocorrida tendo em conta os seguintes aspetos, que procuram pôr em relação texto escrito, imagem visual e texto oral (interação em sala de aula): (i) visão de cultura / língua e de currículo; (ii) papéis professor/aluno na relação com a organização do espaço sala de aula e dos modos de trabalho.

3.3.1 VISÃO DE CULTURA / LÍNGUA E DE CURRÍCULO

Na leitura que fizeram da imagem, o primeiro aspeto que os futuros professores destacaram foram os símbolos culturais aí presentes, tendo-os associado à 'cultura inglesa'. Num primeiro momento, esta perspetiva não lhes suscitou qualquer problematização, pelo facto de, clarificaram depois, estarem habituados a pensar o ensino do inglês por referência às variedades britânica e americana (que surgem nos programas para o 3.º CEB, nos quais foram escolarizados⁶⁵, e nas vivências escolares de aprendizagem do inglês).

Estando face a uma visão monolítica da língua (associada a um país) e de cultura como práticas (no âmbito da qual o desenvolvimento da competência cultural consiste em deter conhecimentos sobre hábitos das pessoas de outra cultura – cf. alusão ao chá das cinco) e de cultura como conhecimento factual sobre um país (história, geografia, instituições, símbolos culturais e arquitetónicos... - cf. alusão à cabine telefónica londrina e ao Big Ben e Houses of Parliament), coube ao docente direccionar a reflexão para o que significa ensinar inglês no 1.º CEB e nos tempos atuais e, assim, iniciar uma primeira reflexão crítica sobre a visão de língua/cultura representada.

Falou-se, neste contexto, da importância de se ir além de uma perspetiva "turística" do currículo (cf. "guia turística" na descrição da metáfora), de natureza aditiva e episódica (Banks, 1997), e das limitações de uma visão da cultura como práticas e factos: a apresentação das culturas como algo estático, monolítico e homogéneo e, por vezes, estereotipado. Aqui foi importante procurar desconstruir expressões como "descobrir uma realidade e cultura diferentes" (cf. descrição da metáfora) e "leva consigo uma cultura", como se fosse um *souvenir* (cf. Figura 2, resultante da discussão conjunta), alertando-se para a simplificação e o entendimento monolítico da cultura/língua, ao colocar-se questões sobre se a sociedade inglesa e, em particular londrina, corresponderia a 'uma' cultura, o que serão "culturas em inglês" e o que significa, nos tempos atuais, preparar um aluno para ser um comunicador intercultural. Refletiu-se, por isso, no risco de generalizações acríticas por parte dos alunos e como as práticas de ensino de inglês as podem (ou não) reforçar.

⁶⁵ De notar que muitos dos futuros professores se encontram a realizar uma segunda profissionalização, detendo já uma licenciatura pré Bolonha.

Neste alinhamento, tivemos a oportunidade de explorar as expressões “viagem”, “descobrir uma realidade” e “abertura a um mundo” pelo que têm de limitação e potencialidade. Concluiu-se que, por um lado, podem remeter para a coleção de factos culturais e estarem associadas a uma visão singular da cultura e do ensino da língua, mas que, por outro, “descobrir” e “abertura”, se vistos numa perspetiva mais ampla, podem apontar para a importância de se favorecer práticas de ensino e aprendizagem de natureza exploratória e participativa, de descoberta, e de se atuar a partir da dimensão socioafetiva da competência plurilingue e intercultural, privilegiando-se o desenvolvimento do saber ser, através da promoção da curiosidade e espírito exploratório relativamente à língua inglesa e às línguas em geral (cf. Figura 2, “gosto pela DLC”, isto é, diversidade linguística e cultural).

3.3.2 PAPÉIS PROFESSOR/ALUNO NA RELAÇÃO COM A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO SALA DE AULA E DOS MODOS DE TRABALHO

Embora a representação da disposição da sala e dos lugares atribuídos ao professor e aos alunos na imagem seja um dos primeiros aspetos que ressaltam ao olhar (cf. Figura 1), este não foi no imediato salientado pelos futuros professores. Correspondendo a uma aula magistral, o professor surge no centro e os alunos encontram-se organizados em filas, dois a dois, e de costas voltadas uns para os outros. O tamanho das figuras do professor e dos alunos e uma certa ‘verticalidade’ na imagem são igualmente representativos da centralidade conferida ao professor, que surge como o detentor do conhecimento (cf. Figura 1, na qual os símbolos culturais estão na parte correspondente ao professor).

Este elemento da metáfora visual serviu de oportunidade para se explorar experiências prévias de ensino de inglês e de organização do espaço da sala de aula e dos modos de trabalho, tendo sido feita uma ponte com a importância de considerar tarefas de natureza mais biográfica (recuperando e considerando as vivências e experiências das crianças para as propostas em aula), exploratória (como, por exemplo, através de trabalho por projeto, tornando as crianças mais participativas e ativas nas dinâmicas) e cooperativa (favorecendo a aprendizagem em interdependência e em pequenos grupos), que alimentem processos interacionais em língua mais autênticos em sala de aula e favoreçam, entre outros aspetos, os domínios da oralidade (interação e produção) explicitados nas metas curriculares.

Para finalizar, metáforas visuais como esta possibilitam compreender e consciencializar os fatores na origem do imaginário linguístico-profissional dos futuros professores e podem permitir, em ambiente formativo, a recuperação da experiência linguístico-comunicativa, escolar e académica e criar aproximações com a dimensão profissional da didática de línguas, isto é, com os contextos de ação e as paisagens profissionais experienciadas e/ou perspetivadas.

5. UM OLHAR FORMATIVO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Face ao exposto, concluímos com uma breve reflexão em torno do caso exemplificado e da elaboração de narrativas de aprendizagem, e em particular de metáforas visuais, ao nível da formação em currículo e didática dos (futuros) professores.

De um ponto de vista formativo, nas esferas curricular e didática, momentos como estes são, numa primeira instância, importantes para se iniciar processos de reflexão e questionamento acerca das conceções sobre o ensino do inglês no 1.º CEB e de como estas se tornam orientadoras as práticas e opções metodológicas e, portanto, da(s) intencionalidade(s) pedagógica(s) do professor. Por outro lado, permite desocultar práticas de ensino de inglês, analisá-las e discuti-las. Com efeito, não traduzindo a conceção da professora em formação sobre o ensino do inglês na sua multidimensionalidade, a metáfora visual permitiu identificar as suas características mais salientes e, a partir delas, explorar socialmente potenciais novas compreensões. Neste caso, explorámos a imagem da língua e cultura, a perspetiva de currículo, os modos de organização do trabalho e da sala, mas poderíamos ter ainda explorado aspetos ligados à gestão curricular, à interação em sala de aula, ou aprofundado o tópico das competências a fazer desenvolver ou dos temas a abordar..., com a intenção de promover espaços formativos que permitam tematizar o conhecimento experiencial (ou o conhecimento pessoal prático, na ótica de Connelly e Clandinin) e levar os futuros professores a aceder à (sua própria) fenomenologia do ato pedagógico (Stanley, 1996, in Sá-Chaves & Alarcão, 2000), recuperando a experiência profissional e linguístico-comunicativa de modo a construir ‘novas’ práticas discursivas e didáticas e, nesse processo, ressignificar modos de ser e estar como professor.

Certo é que não podemos deixar de falar de metáforas da formação (Cochran-Smith, 2002), ou seja, dos discursos que atravessam a formação de professores e de como estas metáforas são, igualmente, orientadoras do

modo como nós, formadores, pensamos, operacionalizamos e avaliamos o currículo de formação de professores, no contexto das UC que lecionamos. O caso que aqui trouxemos inspira-se numa perspectiva sociocultural da aprendizagem e procura concretizar um modelo de formação de natureza mais interativa ou dialógica a partir da utilização das narrativas, que privilegie processos de coconstrução de sentido entre formadores e futuros professores, aliados a dinâmicas de reflexão-indagação. Assim, se o exemplo se apresenta como uma estratégia de formação, de apoio à aprendizagem profissional dos futuros professores no âmbito das UC mencionadas, ele é igualmente estratégia de apoio ao desenho curricular. Ou seja, os instrumentos de apoio à elaboração da narrativa têm permitido reconfigurar e regular as práticas de formação (numa perspectiva de investigação sobre a prática), ao possibilitar, a partir do programa da UC, tomar decisões quanto aos objetivos de aprendizagem a delinear para e com estes futuros professores em específico e, nessa medida, temáticas, estratégias, tarefas e dinâmicas a privilegiar ao longo do semestre, bem como recuperar as metáforas visuais ou os mapas conceituais para abordar e explorar temas específicos já inicialmente identificados. A título de exemplo, a reflexão iniciada com a metáfora visual que relatámos permitiu-nos compreender a relevância de, no âmbito de um dos tópicos da UC 'Didática, Currículo e Avaliação em Línguas', em concreto "Diferenciação curricular e pedagógica, organização do ambiente educativo e gestão da aprendizagem em sala de aula", darmos maior ênfase à abordagem de metodologias de trabalho cooperativo pelos alunos e suas concretizações didáticas, bem como as suas implicações para a organização dos espaços.

Além disso, tendo como propósito levar os futuros professores a compreender o ensino do inglês no 1.º CEB no contexto da educação para a cidadania (tema transversal da UC), consideramos fundamental explorar a noção de cultura aliada às etapas de reflexão e análise (Smith, 2011) associadas a outras atividades em curso, tais como a análise de documentos orientadores do currículo, de manuais e de outros recursos didáticos ou a didatizar (ex. livros de histórias), análise de propostas de projeto de educação para a cidadania a partir da aula de inglês já elaborados e da "representação" de cultura aí presente, entre outros.

Em suma, sublinhamos, à semelhança da literatura da especialidade, a importância de olharmos as tarefas de aprendizagem que propomos aos futuros professores de modo mais integrado, alimentando processos de aprendizagem em aula e além dela, o que implica atentarmos à nossa pedagogia enquanto formadores e às decisões a nível curricular e didático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banks, J. A. (1997). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. Banks & C. McGee-Banks (eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp.229-250). Boston: Allyn and Bacon.
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York / London: Routledge.
- Clandinin, D. (1992). Narrative and story in teacher education. In T. Russell & H. Munby (ed.), *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection* (pp. 124-137). London/NY: The Falmer Press.
- Clandinin, D., & Connelly, F. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York/London: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2002). The research base for teacher education. *Metaphors we live (and die) by*. *Journal of Teacher Education*, 53(4), 283-285.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (orgs.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Craig, C. (2011). Narrative inquiries in teaching and teacher education. In J. Kitchen, D. Parker, & D. Pushor (eds.), *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education* (pp.19-42). Bingley: Emerald Publishing Group.
- De Fina, A., Schiffrin, D., & Bamberg, M. (2006). *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Eckert-Hoff, B. (2004). O sujeito-professor em formação: (des)construindo identidades. In A. Adão & E. Martins (org.), *Os professores: identidades (re)construídas* (pp.313-322). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Josso, M-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2008). Self-portraits of learners of EFL: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja, V. Menezes & A. Barcelos (eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp. 186-198). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *The metaphors we live by*. Chicago/London: University of Chicago Press.

Leitch, R. (2006). Limitations of language: developing arts-based creative narrative in stories of teachers' identities. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 549-569.

Murray, H. (1998). The development of professional discourse and language awareness in EFL teacher training. *IATEFL TT SIG Newsletter*, 21, 3-7.

Page, R. (2010). *New perspectives on narrative and multimodality*. New York/London: Routledge.

Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Pinau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343.

Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/8216>

Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2015). Redefining professional identity: the voice of a language teacher in a context of collaborative learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 21-40.

Roasen, C., & Florio-Ruane, S. (2008). The metaphors by which we teach. Experience, metaphor, and culture in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre, & K. Demers (eds.), *Handbook of research on teacher education*, 3rd edition (pp. 707-731). New York: Routledge.

Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre & K. Demers (eds.), *Handbook of research on teacher education*, 3rd edition (pp. 732-755). New York: Routledge.

Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Sá-Chaves, I., & Alarcão, I. (2000). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão* (pp. 53-67). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Smith, D. (2011). Supporting new teacher development using narrative-based professional learning. *Reflective Practice*, 13(1), 149-165.

Søreide, G. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 527-547.

Tadeu da Silva, T. (2006). *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 509-526.

Wozniak, R., & Fisher, K. (1993). Development in context: An introduction. In R. Wozniak & K. Fischer (ed.), *Development in context: acting and thinking in specific environments* (pp. xi-xvi). New Jersey: Lawrence Earlbaum Publishers.

